UM DEBATE SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

METODOLOGIA E MATERIAL DIDÁTICO

Texto do I? Seminário de Análise
de Metodologia e Material Didático
promovido pelo CEDI
em outubro de 1983,
com o apoio do CNPQ.

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
São Paulo - 1984

CEDI
Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Rua Cosme Velho, 98 fundos
Telefone 205-5197
22241 - Rio de Janeiro - RJ

Av.Higienópolis, 983
Telefone 66-7273
01238 - São Paulo - SP

Conselho Editorial:
Aloizio Mercadante Oliva, Jether Pereira Ramalho,
José Oscar Beozzo, Rubem Alves, Zwinglio Mota Dias

Este caderno foi produzido pela equipe do programa
"Educação e Escolarização Popular" do Cedi:
Regina Hara, Rita de Cássia Espinosa, Sérgio Haddad,
Sonali Bertuol, Vera Masagão Ribeiro.

Diagramação:
Sérgio Alli

Datilografia:
Maria Amélia Pereira de Souza

Impressão:
Fernando Ricardo Seixas

Pedidos de exemplares ao Cedi-São Paulo
Reprodução mediante autorização

Índice

Apresentação 7

1. Círculo de Cultura e Conscientização 13
O que motiva a discussão 14
O saber do grupo e a aquisição de novos saberes..... 19
A formação do monitor 22
Recolocando o sentido do Círculo de Cultura..... 30
Por onde passa o interesse do aluno..... 33

2. Palavras geradoras e dificuldades da língua 39
Seleção e organização..... 44
O que é mais difícil de aprender? 48

3. Metodologia Complementar..... 55
Coordenação motora..... 56
Letra de imprensa e letra manuscrita 60
Fixação e revisão 63
O aspecto lúdico 68
Frases e textos 70

4. Educação alternativa 73
Linguagem popular e norma culta 74
Material didático 81
O papel do Estado 86

APRESENTAÇÃO

O programa de Educação Popular e Escolarização Popular do CEDI, pensando no pouco acúmulo e sistematização que tem se dado na área de alfabetização de adultos nos últimos anos, propôs um Seminário em que as pessoas que estão nessa prática pudessem se encontrar, trocar experiências e refletir sobre o conhecimento que essas atuações estão produzindo.

O projeto foi financiado pelo CNPq, o que permitiu, além da promoção do Seminário, a realização desta publicação.

COMO O SEMINÁRIO FOI CONSTRUÍDO

O CEDI entrou em contato com grupos que tinham trabalho já de algum tempo, com "começo, meio e fim", para poder analisar processos que tivessem chegado a alfabetizar e então avaliar em conjunto essas práticas e o material didático usado. Todos os trabalhos seguiam os princípios propostos por Paulo Freire.

Foi um encontro de poucas pessoas (oito experiências com dois representantes cada uma), para que se pudesse conversar em um clima de conhecimentos de todos e onde cada um tivesse oportunidade de falar e expor o seu trabalho do dia-a-dia, onde se refletisse o geral e o específico da prática de alfabetizar adultos.

A preparação de Seminário incluiu a coleta de material impresso, cartilhas ou fichas de alfabetização, e uma caracterização de cada trabalho a partir de um conjunto de questões enviado aos grupos. Esse material foi reproduzido e enviado aos grupos para que os participantes chegassem ao encontro com conhecimento do histórico de todas as experiências presentes e do material utilizado.

Além disso, os relatos escritos dos grupos permitiram o levantamento dos subtemas do Seminário, que partiram dos principais problemas que se mostravam na prática.

Um dos Resultados do Seminário

Durante o encontro pensou-se em como coletivizar o que havia sido discutido, os conhecimentos, os problemas, as soluções. E a idéia foi publicar a transcrição das falas dos três dias.

A eqúipe do CEDI arranjou as falas por temas e tentou conservar toda a expressividade e a força do coloquial.

Esta publicação coloca para monitores, assessores e interessados em alfabetização de adultos, o conjunto dos temas discutidos.

Os Participantes

Os grupos e seus representantes no Seminário estão apresentados com uma pequena caracterização dos trabalhos.

O CEDI, enquanto equipe de organização do encontro, participou com Helena H.Meirelles, Regina Hara, Sérgio Haddad e Vera Masagão Ribeiro.

Grupo de Alfabetização Popular São José - Zona Sul de São Paulo - SP

A alfabetização surgiu no movimento de favela e das comunidades do setor Interlagos. Os monitores pertencem ao movimento e solicitaram assessoria ao IDAC (Instituto de Ação Cultural).

Os alfabetizandos são pedreiros, empregadas domésticas e ajudantes gerais (metalúrgicos).

O material didático é composto de fichas, slides, recortes de jornais e revistas. É feito pelos monitores, mas quem escolhe os temas são os alfabetizandos.

Estiveram no Seminário Wilson Joaquim Alves, coordenador do grupo de alfabetização, e Maria de Fátima O.Alves, monitora.

Grupo de Alfabetização do Centro Comunitário de Vila Remo- Zona Sul de São Paulo - SP

O trabalho de alfabetização do Centro existe desde 1968, quando foi feita uma pesquisa nos bairros e a necessidade maior naquele momento era de saber ler e escrever. Atualmente atinge 6 bairros: Vila Remo, Parque Nova Santo Amaro, Jardim Planalto, Jardim Souza, Jardim Kagohara e Parque Santo Antonio. A média de idade é 35 anos. As profissões dos alfabetizandos são: empregada doméstica, costureira, confeiteira, ajudante de cozinha, pedreiro, pintor, jardineiro, encanador e eletricista.

Os monitores são do próprio bairro. O material é elaborado pelos coordenadores e monitores e consta de slides, cartazes, cartilha, flanelógrafo e Caderno de Cultura - Matemática do IDAC.

Participaram do Seminário os monitores: Jurandir José Santos e Raimundo Araújo Cantanhede (Xerife).

CEPIS - Equipe de Linguagem do Centro de Educação Popular do Instituto "Sedes Sapientiae". - Zona Leste de São Paulo SP

O trabalho de alfabetização iniciou-se em 1980 no setor de São Miguel, zona leste de São Paulo, a partir da solicitação dos moradores. Duas educadoras atuaram na área e em 1982 o material de alfabetização estava pronto.(*) A preocupação desde o início foi a formação de educadores de bairro, sem estudos específicos anteriores.

Os alfabetizandos pertencem a grupos de bairro, com as seguintes profissões: ajudante de pedreiro, prensista, moldador, ajudante de fábrica, marceneiro, costureira, empregadas domésticas, donas de casa. E um aposentado. A média de idade é de 37 anos.

Estiveram no Seminário Irmã Yolanda Setúbal, assessora do CEPIS nos trabalhos dessa região e Maria Aparecida Rodrigues, monitora responsável pela alfabetização no bairro Jardim Castelo.

(*) São fichas de palavras geradoras com exercícios e slides.

Grupos de Alfabetização da Favela da Rocinha - Rio de Janeiro - RJ

Os trabalhos de alfabetização na favela da Rocinha acontecem em três grupos: Centro Comunitário da ASPA (Ação Social Padre Anchieta), Centro Comunitário da Rua 2 e o Centro Comunitário da Rua 4.

A escola da Aspa funciona desde 1976. É dividida em 1º ano fraco e 1º ano forte. Os alunos são migrantes na sua maioria, a idade varia de 13 a 50 anos. Os alfabetizandos trabalham em áreas próximas à favela como copeiras, diaristas, empregadas domésticas, cozinheiros, jardineiros, sapateiros, costureiras e em biscates diversos; algumas mulheres são donas de casa.

O material básico é o quadro negro e fotos para ilustrar as palavras geradoras. O curso inclui também matemática.

Maria Carmem Jacob de Souza participou do Seminário como assessora dos trabalhos de alfabetização na Rocinha.

Alfabetização de Adultos na Paróquia Santa Cruz de Copacabana - Zona Sul - Rio de Janeiro - RJ

A experiência relatada iniciou-se em 1981, embora a escola exista desde a década de 60.

A população atendida é de empregados domésticos, porteiros e biscateiros.

Marco Morel, monitor, esteve no Seminário. O material didático são fichas com as palavras geradoras, quadro de descoberta e exercícios.

ADS (Área de Desenvolvimento Social da Florestal Acesita) MG

Os trabalhos de alfabetização começaram a partir da reivindicação dos funcionários de uma das vilas da Florestal Acesita (empresa de reflorestamento). Atinge comunidades urbanas do Jequitinhonha e comunidades rurais do vale do Rio Doce, num total de oito turmas.

A maioria dos alfabetizandos são trabalhadores da reflorestadora: ajudantes, carvoeiros, machadeiros, operadores de motosserra

e donas de casa.

A Área de Desenvolvimento Social escolheu os monitores, preparou e deu treinamento e junto com eles elaborou o material.

O material consta de gravuras de revistas, objetos reais (das palavras geradoras), jogos de "cartas silábicas", material concreto (palitos de fósforo, tampinhas) e fotos (sobretudo para ajudar os debates sobre cultura e das palavras geradoras).

Dimas Barreiro Furtado esteve no Seminário como assessor desse trabalho.

Projeto Cultural de Ibirité - Grande Belo Horizonte - MG

A alfabetização surgiu de um trabalho mais geral que a Federação das Associações Comunitárias de Ibirité através de um projeto da Secretaria de Cultura do Mec (Integração entre Educação Básica e Diferentes Contextos Culturais) implantou na região.

O grupo de monitores recebeu treinamento coordenado por Dimas B.Furtado que continua assessorando o trabalho e esteve no Seminário, juntamente com Ana Maria de Oliveira, monitora.

O material é composto de cartazes, gravuras, fotos, quebra-cabeça (fichinhas dos fonemas), filmes. Está sendo produzida uma cartilha composta de fichas de descoberta, ilustração, palavras e frases criadas pelos alfabetizandos e exercícios de fixação.

Os monitores são da própria comunidade. Os alfabetizandos têm idade que varia de 15 a 70 anos e são na maioria horticultores, motoristas, industriários, pedreiros, vendedores ambulantes, serventes, domésticas, aposentados. O trabalho se inicou em quatro bairros: Barreirinho, Lago Azul, Nossa Senhora de Fátima e Jardim das Rosas.

Projeto Seringueiro (CEDOP) - Xapuri - Acre

A alfabetização surge como necessidade dos seringueiros dentro de seu movimento de instalação de cooperativas e de luta pela posse da terra. Atualmente são cinco escolas no município de Xapuri, que funcionam nos fins de semana. Participam os seringueiros e suas famílias. Os monitores são seringueiros já alfabetizados antes da instalação das escolas.

O conjunto Poronga (caderno de Português, caderno de Matemática e caderno do Monitor) foi elaborado pelo CEDOP (Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia) e pelo CEDI.

Participaram do seminário Sonali Bertuol (CEDI) e Eloísa Winter Nascimento como representante do Projeto Seringueiro.

1. Círculo de Cultura e Conscientização

Atualmente, é difícil pensar a questão da alfabetização de adultos, dentro de uma perspectiva de educação popular, sem que se tenha como referência, direta ou indireta, o pensamento de Paulo Freire. A partir de uma concepção renovadora do que seria a educação popular no processo político que vivia o Brasil no início dos anos 60, Paulo Freire elaborou e experimentou um método em que o aprendizado da leitura e escrita se inserisse num processo mais amplo de reflexão e tomada de consciência, por parte das camadas populares, da realidade de seu tempo e espaço e de seu papel de agentes críticos no processo de transformação social.

Em seu livro Educação como Prática da Liberdade, de 1965, Paulo Freire descreve seu método de forma suscinta, acentuando as formas de garantir que a alfabetização, a partir de conteúdos pertinentes à realidade vivenciada, possibilitasse ao educando ser sujeito de sua aprendizagem e se transformar em indivíduo crítico, capaz de decidir e participar. O método propõe que, a partir de cada palavra geradora acompanhada de imagens que a representem, se estabeleçam debates que permitam uma reflexão sobre aspectos significativos da realidade dos educandos e uma ampliação crítica de sua concepção de homem e sociedade.

No apêndice dessa obra, são apresentadas 10 pranchas com desenhos que representam situações a partir das quais se poderia orientar uma discussão abordando o conceito antropológico de cultura. Essa discussão aconteceria antes que se iniciasse o trabalho de leitura e escrita propriamente dito. Paulo Freire acreditava que os grupos de alfabetização deveriam ser mais do que isso e os chamou Círculos de Cultura.

Muitas vezes, durante os debates, dizemos círculo de cultura nos referindo especificamente aos momentos dedicados à discussão das palavras geradoras ou das fichas de cultura iguais ou baseadas nas do apêndice.

Discutimos como essas propostas, 20 anos depois, têm se colocado nas diversas práticas em diferentes realidades. Muita coisa foi adaptada, modificada, repensada...

O Que Motiva A Discussão

Dimas: Quando iniciamos o nosso trabalho de alfabetização, resolvemos fazê-lo do jeitinho que o Paulo Freire falou, pra ver se depois conseguíamos reinventar. Eu não entendia nada desse negócio, me sentia até meio pretencioso, por isso é que iniciamos tentando entender direitinho qual era a proposta delè.

A primeira dificuldade que a gente encontrou foi a de começar o trabalho pelo debate das fichas de cultura. Os educandos mostravam muita ansiedade em começar lógo a ler e escrever, e eu acho essa ansiedade muito válida, vieram querendo aprender e lorota eles não aceitam muito. A nossa proposta para resolver esse problema foi não começar pelo debate das fichas de cultura, começávamos já pelo estudo das palavras. Seguíamos o esquema normal, debatíamos a palavra e depois passávamos ao estudo das sílabas. Ainda assim, eu insistia para que os monitores tentassem perceber se o grupo queria conversar sobre a palavra, senão passavam direto para a leitura e escrita. O debate sobre as fichas de cultura passamos a fazer só depois da segunda ou terceira palavra e acho que assim passou a funcionar melhor.

A gente fez outras modificações também: as fichas de cultura ficavam um pouco artificiais, nem sempre os monitores conseguiam acompanhar o raciocínio que o Paulo Freire propunha desenvolver através delas. A minha primeira tentativa foi utilizar as fichas tal qual elas aparecem no livro Educação como Prática da Liberdade e propor um esquema de doze ou treze tópicos que dirigisse a discussão: a natureza do jeito que ela está, a natureza transformada pelo homem através do trabalho, o homem trabalhando em grupo, depois se divertindo, rezando, tudo em grupo. Agora, esse esquema também não funciona bem.

O que tem funcionado é fazer o debate a partir

de fotografias da própria região. A gente ordenou uma série de fotografias de um jeito que possibilitasse acompanhar o mesmo raciocínio que as fichas de cultura do Paulo Freire propunham. Primeiro apresentamos uma foto de floresta nativa; depois apresentamos outra onde aparecem duas coisas: uma vereda onde há muito pouca ação do homem, e ao fundo um reflorestamento, uma floresta homogênea de eucalipto. Daí vinha uma terra preparada para plantar, um milharal, cenas do pessoal trabalhando junto, uma turma dançando, homens, mulheres e assim por diante

A gente ordenou uma série de fotografias da própria região acompanhando o mesmo raciocínio que as fichas do Paulo Freire propunham.

Há outras formas de trabalhar com o círculo de cultura. Em Ibirité não usamos fotos, usamos filmes como instrumento para o debate. Eles projetaram no início do curso, o filme Oxente, pois não, sobre uma comunidade nordestina, e valeu para um debate sobre cultura.

...usamos filmes como instrumento para o debate.

Ana: No início fazíamos esses debates uma vez por semana, depois de um mês, passou a ser de 15 em 15 dias.

Jurandir: A gente usa slides; para a discussão de cada palavra geradora, reunimos algumas fotos a respeito e projetamos. Para a palavra fome, usamos slides dos saques que ocorreram lá na região sul. Inclusive, num dos slides aparecia uma pessoa parecida com um aluno de uma das classes, e o cara dizia: "Não, eu não fui lá! Eu fui trabalhar nesse dia!" Deu uma boa discussão.

Para a palavra fome, usamos slides dos saques que ocorreram na zona sul.

Ana: Outro recurso que a gente usou foi o teatro. No dia da apresentação da palavra enxada o pessoal fez o teatrinho de uma família trabalhando na horta. Um era o pai, outro era a mãe, o resto eram os filhos, tinha gente de 20 anos com filho de 65. Foi legal, todo mundo com a enxada, fazendo de conta que estava capinando e conversando sobre os problemas da vida, conversaram sobre custo de vida, sobre o trabalho de horta que não

estava dando para manter a família. No final, um moço decidiu tentar outro serviço, serviço de firma, porque horta não estava dando.

Carmem: Foi você que introduziu a idéia e o pessoal topou numa boa?

Ana: Foi um moço que mexe com teatro lá na cidade que nos deu essa idéia. Ele participou da nossa reunião e deu a idéia de que a gente podia montar um teatrinho sobre qualquer palavra. A gente aproveitou para fazer esta experiência e deu certo, todo mundo achou legal.

... a gente podia montar um teatrinho sobre qualquer palavra.

Yolanda: Eu trabalhei com grupos de alfabetização diretamente durante dois anos. Desde o começo eu não me sentia à vontade com aquela história de círculo de cultura, especificamente com aquela parte inicial proposta por Paulo Freire lá em 1965, no Educação como Prática da Liberdade; eu não me convencia muito de que esse fosse o caminho. Refletindo um pouco, eu decidi iniciar de uma outra forma, porque eu acho que o que mais falta para o pessoal é a certeza de que eles já têm uma leitura. Eles não têm uma leitura gráfica, mas eles já têm uma leitura do mundo. Os outros conceitos eles iriam aprendendo durante o trabalho de alfabetização. Então, a gente bolou uma história que tem dado certo, apesar de que, há muita coisa para ser revista. A gente tirou uma sequência de slides; como o pessoal é migrante do Nordeste, de Minas e do interior de São Paulo, iniciamos com cenas rurais, depois focalizamos a chegada em São Paulo e o lugar onde eles moram, que é uma periferia bem dura. A partir daí a gente pergunta: "O que vocês estão vendo?", um pouco para educar a visão, o saber enxergar as coisas. Depois perguntamos: "O que vocês estão lendo?", e aí realmente fica muito interessante porque cada um deles, a partir daquelas fotos, lê alguma coisa, lê coisas diferentes e lê coisas verdadeiras. A gente faz esse traba-

O que falta para o pessoal é a certeza de que eles já têm uma leitura, eles lêem o mundo.

lho durante uma semana mais ou menos; são duas ou três fotos por vez porque eles se demoram muito nos comentários. Durante o resto do tempo, a gente trabalha um pouco de coordenação motora. Durante essa etapa, a gente reforça muito essa idéia: "Então nós já estamos lendo, a gente já lê o mundo, já entende o que está acontecendo. Então falta ler os sinais gráficos, as letras, esses rabiscos que a gente faz". Isso dá aos educandos uma insegurança muito grande porque eles compreendem que apesar de serem analfabetos, eles têm uma leitura, têm experiências que podem trazer. Por exemplo, muitas coisas do campo eu não conheço e eles têm que me ensinar para eu aprender. A gente tem que valorizar isso ao máximo, porque grande parte da dificuldade deles aprenderem vem do fato deles não acreditarem que são capazes de aprender. Ao mesmo tempo, esse tipo de conversa cria uma abertura para cada um se colocar no grupo falando do passado, dos problemas pessoais vividos: "Esse aqui sou eu, eu sei o que é viver num rancho de palha." É essa segurança e essa abertura que abrem o caminho para uma visão mais clara de classe, de dominação, de exploração. Depois, esses conceitos vão ser trabalhados ao longo da alfabetização, diluídos nas discussões de todas as palavras. Por exemplo, quando se trabalha a palavra panela a gente discute: "A panela tá cheia?", "A panela tá vazia?", "Como está nossa situação?", "Quem tem a panela cheia?" Pouco a pouco eles vão entendendo o que é classe, o que é exploração. Fazemos isso também através de textos que vamos compondo, muitos deles são resumos das coisas que a gente discutiu anteriormente.

Grande parte da dificuldade de aprender vem do fato deles não acreditarem que são capazes.

Assim, até o final da alfabetização, a gente trabalha para que essas idéias fiquem claras. Percebemos que há coisas elementares que eles não sabiam e foram descobrindo. Por exemplo, outro dia eu fiquei espantada com um grupo que comentou o seguinte "É lógico que os ricos são mais numerosos que os pobres". Eu disse: "Mas por que é lógico?" "Ah, porque se não fosse assim, eles não pisavam na gente como eles pisam..."

"Mas será que é isso mesmo?" Aí uma delas, que é empregada doméstica disse: "Eu acho que não é. A minha patroa me mandou embora e me disse que na esquina arrumava outra". De repente, apareceu uma coisa elementar que a gente não tinha lembrado de colocar: os números, a proporção entre pobres e ricos.

A visão crítica se desenvolve à medida que as coisas vão acontecendo. É o real que conscientiza.

Desse modo, a visão crítica se desenvolve nos educandos à medida que o tempo vai correndo, e principalmente à medida que as coisas vão acontecendo. Parece-me que essa história de conscientização não é a pessoa entender uma coisa intelectualmente a partir de um discurso. É o real que conscientiza. A crise atual desenvolveu no povo uma consciência que muitas palavras, muitos discursos não desenvolveram. É para isso que a gente deve estar atento, deve ser uma espécie de sentinela para perceber como se apresenta o real, quando a crise e o conflito aparecem. Como nós estamos junto dos educandos o tempo todo, podemos perceber em que momento o conflito aparece. Isso é muito importante, porque eles têm muitos elementos para, num momento de crise, simplesmente se adaptarem a uma nova situação, que é pior para eles. Aí é que devemos levantar alguns elementos que sejam de resistência, essa resistência que existe no povo mas que é muito camuflada ou que às vezes aparece de uma maneira que a gente tem dificuldade de descobrir.

Vera: Quando você colocou o trabalho de discussão a partir dos slides, me pareceu que vocês marcavam uma diferença entre "O que vocês estão vendo?" e "O que vocês estão lendo?". Como é isso exatamente?

A leitura exige atenção para coisas miúdas.

Yolanda: A gente pode não se dar conta disso porque aprendeu de pequeno, mas a leitura exige uma atenção para coisas miúdas. A gente percebe que em muitos casos não existe no adulto analfabeto uma educação para enxergar o detalhe, como também para escutar o debate. A gen

te escolhe fotos bem ricas em elementos e realmente insiste para que digam tudo que estão vendo. A segunda parte é "Então nós vamos ler", então eles começam a interpretar aquela realidade, a compreender situações nas quais eles não pensavam muito, simplesmente iam vivendo. Há um slide muito bom de uma feira no interior, à partir dele eles lêem coisas assim: "Ah, no interior é diferente, a gente conversa com as pessoas, a gente tem tempo. Aqui em São Paulo não conhecemos ninguém, vive tudo isolado. A gente foi iludido, a gente achava que em São Paulo ganhava dinheiro".

O Saber do Grupo e a Aquisição de Novos Saberes.

Dimas: Essa história da leitura que o pessoal já tem apesar de ser analfabeto é algo que procuramos reforçar desde o início. A gente fazia a pergunta: "O que é que o povo já sabe?" Muitas vezes a resposta era: " Não sa bem nada, pois são analfabetos". Então a gente insistia: "Será que não sabem mesmo? Não sabem plantar? Não sabem outras coisas?" Eles logo descobriam embasbacados: "Pois não é que eles sabem muitas coisas?" Basta só um toque para eles compreenderem a existência de um saber popular, o que existe é só uma barreira: a miopia da visão muito preconceituosa em relação ao povo.

"O que é que o povo sabe? Nada, são analfabetos"

Yolanda: Pois é, isso porque o que o povo sabe nunca foi considerado saber, se eles passam a considerar, já é um grande salto.

Carmem: No meu modo de ver, a característica mais forte da ideologia é a obrigação de se pensar a realidade de uma determinada forma. Você não pensa a realidade a partir da sua própria inserção social, o pensar da ideologia já está mais ou menos dado, você tem que fazer força para encaixá-lo na sua vida. Por isso, quando você questiona a coisa a partir da sua realidade, há uma

percepção mais clara do processo social.

Eloísa: A consciência do seu próprio saber, o seringueiro tem muita e a partir de uma contraposição com a gente que é da cidade. Quando a gente vai para o mato, é a maior gozação porque nem saber andar a gente sabe, volta e meia dá tropeção, dá topada em pedaço de pau. Somos como retardados dentro do mato, o seringueiro tem que nos buscar e nos trazer senão a gente logo se perde entrando no varadouro errado. Eles fazem muito esse tipo de comparação: o seringueiro é o capiau na cidade, o cara da cidade é o capiau na mata. Eles percebem muito bem que há coisas que eles sabem e coisas que eles não sabem.

A consciência do próprio saber e a leitura do seu mundo os seringueiros dominam muito bem.

O que a gente tem percebido é que a consciência do próprio saber e a leitura do seu mundo eles dominam muito bem. Usar o círculo de cultura para organizar as idéias que eles já têm sobre o mundo esvazia muito a discussão, ela fica meio chata, meio repetitiva. Se a gente pergunta o que significa a mata para o seringueiro, eles desfiam uma resposta como obrigação mas não se motivam muito. Agora, se a gente chega com um caso concreto, um caso acontecido num determinado seringal, isso é motivo para muita discussão. Eles são muito solidários entre si, sabem que se alguém bota a mão em qualquer parte da mata está botando em risco a sobrevivência do seringueiro enquanto tal. Eles já têm essa experiência onde o INCRA mexeu, quem era seringueiro deixou de ser. Qualquer ameaça à mata mobiliza seringueiros de muito longe, eles se reúnem, fazem um empate, impedem qualquer derrubada na área.

Regina: Você disse que o pessoal não se motiva muito para discutir sobre a mata, como é que é isso?

Eloísa: Eu acho que o grupo com o qual a gente trabalha é meio atípico nesse sentido. É um pessoal já muito mobilizado, tem um nível de consciência bom, eles trabalham junto ao sindicato e o sindicato de Xapuri é muito

forte. Discussões sobre o valor da mata, do empate, e do sindicato eles já fizeram por conta da pressão que eles vêm sofrendo com a entrada das grandes fazendas na região. Nos debates durante a alfabetização não adianta só organizar as coisas que eles já sabem, precisamos trazer elementos novos, informações de fora.

Precisamos trazer elementos novos, informações de fora.

Wilson: Realmente, você repetir uma discussão sobre o sindicato é muito monótono, mas me parece que no círculo de cultura a discussão tem que ser mais ampla, localizar o homem dentro de toda a sociedade e o que ele é capaz de fazer dentro dela.

Eloísa: É disso mesmo que a gente tem se dado conta. Por exemplo, percebemos que é importante trabalhar a identidade do seringueiro com outros trabalhadores. O seringueiro trabalha sozinho, é muito raro ele sair de dentro da mata e fica difícil ele ter uma compreensão do que seja o mundo lá fora. Eles têm muita solidariedade entre si, mas nenhuma compreensão da identidade de classe em relação a outros trabalhadores. O seringueiro é sempre contra o paulista, mas paulista para ele é tanto o grande fazendeiro que tomou a terra dele, como o pequeno colono. O colono também derruba a mata, derruba pouco mas a sua tendência é essa.

A gente está tentando trabalhar as palavras geradoras da seguinte maneira: na palavra mata discutir o porquê da identidade do seringueiro com a mata, do colono com a terra e por que o trabalhador da cidade não se identifica com trabalho nenhum. Na palavra comida, falar sobre a comida deles e dos outros. Na palavra morada, se pode usar inclusive fotografias, a casa do seringueiro, a casa do colono, os conjuntos habitacionais de Rio Branco. Até que nas últimas palavras, que são riqueza e governo, eles já tenham claras uma identidade de trabalhadores e uma contraposição de classes.

Quando os seringueiros iam fazer um empate eles quebravam o pau com os peões que estavam derrubando. No

próprio processo eles começaram a perceber que a briga não era com o peão, era com o fazendeiro, o mandatário.

Outra coisa que eu acho que é nossa função é levar informações, sistematizar, recortar notícias de jornal e reproduzir de forma mais simples, com alguns comentários.

A Formação do Monitor

Nem sempre temos encontrado monitores com uma boa compreensão da sociedade como um todo, nem da dimensão política do método Paulo Freire.

Dimas: Pois é, mas o que eu acho difícil é que nem sempre temos encontrado monitores com uma boa compreensão da sociedade como um todo, nem mesmo da dimensão política do método de Paulo Freire. A idéia que eu tive para superar essa dificuldade foi aproveitar o curso preparatório dos monitores e fazer uma discussão nesse sentido. Eu escolho com bastante cuidado as palavras para explicar como funciona a nossa sociedade, como ela está dividida em classes dominantes e dominadas. Começo falando que o pensamento de cada pessoa tem muito do grupo ao qual ela pertence, para chegar à idéia de ideologia de classe. Em nenhum momento eu emprego o termo "ideologia", nem "classe", nem "dominante" nem "dominada". Mesmo assim o pessoal vai percebendo que existe uma ideologia das classes subalternas com características próprias, com uma autonomia criada pela própria classe, mas que está cheia de interferência da ideologia dominante. Isso tem funcionado bem, é um ponto de partida para os monitores perceberem coisas que antes não estavam percebendo.

Eloísa: Nossa primeira experiência de treinamento de monitores foi um pouco confusa, a gente não estava sabendo o que era um treinamento de monitores, ficou até meio assustado. Por conta disso estamos buscando novas formas para resolver a questão. Como as comunidades com as quais nós trabalhamos tinham já uma atuação política grande e alguma experiência de discussão, achamos

que seria fácil para eles entenderem o espírito do método. O que acabou acontecendo é que a maioria dos monitores era bem jovem, filhos de seringueiros, que tinham tido chance de frequentar alguma escola. Apenas dois ou três eram líderes sindicais, e esses sim já tinham uma noção da diferença entre a nossa proposta de escola e a escola tradicional e do que seria o círculo de cultura.

Assim tivemos que partir de uma discussão sobre o que significava a escola, foi feito assim: apresentamos um VT de outras experiências de educação popular, falamos sobre o método Paulo Freire, a questão da troca de saber, etc. No segundo dia de aula pedimos então que eles nos colocassem como era a escola que eles tinham tido e como era a escola que eles queriam ter. Fizeram até uma representação do professor autoritário; que sabe tudo. Depois fizeram uma lista do que eles não queriam na escola e do que eles queriam. Foi um processo muito rico, a impressão que se tinha é que eles estavam entendendo a proposta de educação. No decorrer do mês, entretanto, isso foi retomado com muito menos frequência.

Partimos de uma discussão do que significa a escola.

Isso aconteceu porque de repente a gente se deparou com um fato que realmente não se esperava: a gente teve que realfabetizar os monitores.

Um fato que não se esperava: a gente teve que realfabetizar os monitores.

Dimas: O que você está chamando de realfabetizar?

Eloísa: O pessoal não estava ali só para aprender a ser monitor, na maioria, tiveram que reaprender a ler e escrever. Tinham aprendido há muito tempo atrás, com muitas deficiências e quase não praticavam.

Regina: E como foi que eles reaprenderam?

Eloísa: Eles passaram um mês em Rio Branco, tendo aulas de manhã e a tarde. Nós reproduzimos todas as etapas

da cartilha. Eles davam uma aula e nós outra, na segunda quinzena praticamente só eles davam aulas e nós só trabalhávamos com eles as dificuldades.

Tivemos que nos concentrar muito na técnica de leitura. Todos tinham sido alfabetizados pelo método alfabético, o do be-a-bá. Para eles sairem disso e entenderem o método silábico foi complicado.

Acho que no final do treinamento eles chegaram a dominar o ensino da leitura pelo método silábico e as dificuldades da língua. Mas o fato deles terem que ser realfabetizados tomou realmente muito tempo, passou tudo a girar em torno disso.

Regina: O que eu não consigo entender muito bem é como a pessoa, passando por todo o processo, sai sem ter dominado o sentido do método Paulo Freire. Eles aprenderam o método de um jeito tradicional?

Eloísa: Não, não acho que o treinamento tenha sido dado de maneira tradicional, há outras questões aí no meio. Por exemplo, os monitores que eram líderes de suas comunidades já tinham determinadas características dessa liderança muito marcadas. As comunidades se organizam na base do parentesco e o líder é meio um patriarca: é o cara que manda e não é contestado. Se essa relação autoritária era já presente nas relações diárias, não é coisa que se rompa facilmente dentro da escola.

Sonali: Eu compreendo. Não é num mês que se modifica comportamentos que são vividos.

Eloisa: Outra questão foi que o pessoal mais jovem, sem muita prática política, sem prática de sindicato acabou entendendo as discussões de cada palavra como uma parte formal da aula. Aconteceu uma coisa interessante com uma monitora. A maioria das escolas tem duas turmas, ela acabou a aula com a turma dela e se deu conta que a outra ainda não tinha terminado. Ela achou que tinha que

Alguns entenderam a discussão de cada palavra coma uma parte formal da aula.

aproveitar o tempo, já que a escola só funciona em fins de semana, e disse: "Bom, então vamos começar tudo de novo". Mostrou a figura para o pessoal e perguntou: " O que vocês estão vendo aqui?" "É a mata". "Então vamos discutir"... e começou tudo de novo. Esse acontecimento questionou muito o sentido do treinamento que a gente tinha feito.

Como o pessoal teve dificuldades em lidar com o caderno do monitor, nós acabamos fazendo umas fichinhas assim: 1º passo - apresentação da figura e discussão; 2º passo - o monitor apresenta a palavra; 3º passo - o monitor separa as sílabas e famílias, etc... Acho que isso acabou dando um grande peso para a automatização, o método acabou se transformando numa técnica mecânica.

Vamos ter que retomar uma discussão mais política com os monitores. Acho também que devemos passar mais informações, colocar as experiências políticas deles num contexto maior. Como eles vivem muito isolados, são muito ávidos por informações. Por exemplo, tinha saído no jornal uma declaração do Nabor Júnior dizendo que o seringal nativo era inviável economicamente e que por isso o governo não tinha nenhuma política para favorecê-lo. A gente leu a notícia e explicou o que significava. O pessoal discutiu horrores e é por aí que a gente está pensando em encaminhar as coisas.

Vera: O pessoal de Vila Remo parece que faz uma coisa assim em reuniões de aprofundamento. Como é essa história?

Jurandir: Pois é, nós achamos muito importantes essas reuniões de aprofundamento. No ano passado, a gente estudou os partidos políticos desde Getúlio Vargas. O trabalho foi só entre os monitores, depois íamos passando para os alunos, de uma maneira mais diluída, no dia-a-dia, na apresentação das palavras. Foi uma experiência boa, inclusive comecei a me interessar por coisas que não sa-

Fazemos reuniões de aprofundamento entre os monitores, o ano passado a gente estudou os partidos políticos desde Getúlio Vargas

bia e não tinha onde achar essas informações.

Vera: E quem é que preparava isso?

Jurandir: Alguém do grupo mesmo. Tinha monitores com experiência em sindicato e eles preparavam essa discussão. Reuniam alguns textos e orientavam a discussão.

Xerife: A gente, que era monitor, muitas vezes não tinha o que levar para o alfabetizando, não tinha como encarar os alunos, foi daí que surgiu o aprofundamento. Alguns monitores são do clube de mães ou de outros trabalhos comunitários, mas tem gente que está chegando agora. Nem todos têm a mesma condição, por isso que é importante esse tipo de aprofundamento.

Os monitores participam dos movimentos populares

Yolanda: Uma preocupação que a gente tem é que os grupos tenham uma ligação estreita, na medida do possível, com a comunidade de base, com os movimentos populares da área. Eu acho que não dá para assimilar as coisas só faladas, a participação numa reunião, uma experiência de luta ajudam muito. Lá em São Miguel, por exemplo, acontece muita coisa, há muitas reuniões de grupos. A gente está sempre convidando os monitores e alfabetizandos. Os monitores participam muito, os alfabetizandos menos porque a dificuldade de se locomover e enfrentar o desconhecido é muito grande. Agora, me parece fundamental essa ligação, mesmo que seja através do monitor, entre o grupo de alfabetização e a comunidade que tem lá as suas reuniões, os seus problemas e suas lutas. Senão, acho que o grupo de alfabetização se transforma num gueto, até muito gostoso, onde a gente se reúne, faz amigos e daí? Aprendem a ler e escrever, ficam com algumas idéias no ar, mas o engajamento não se dá se eles não conhecem um grupo que tenha uma brecha para eles.

Jurandir: Eu acho importante não esquecer a questão da

troca de conhecimentos. Tem muitas coisas que a gente aprende com os alunos e isso os motiva bastante. No caso da discussão da palavra tijolo, por exemplo, o monitor nem imaginava como se fabricava um tijolo e tinha alunos que eram especialistas em fazer tijolo.

Wilson: Acho interessante retomar a questão da participação dos monitores e alfabetizandos nos movimentos populares. A nossa região ferve muito, realmente o pessoal participa e isso possibilita que a gente tenha bastante informação. É importante ter pessoas que possibilitem a discussão. Por exemplo, tem um rapaz que milita no sindicato e que leva discussões com monitores e com os alfabetizandos, ele realmente traz subsídios para os monitores. Temos também a Francisca, que é militante dos movimentos populares e que visita as salas.

À medida que colocamos as palavras geradoras em discussão, vão sendo levantadas uma série de questões por parte dos alfabetizandos e eles vão pedindo, vão exigindo mais informações. Se o monitor não tem um respaldo, não tem elementos para discutir, a coisa fica muito monótona.

Vera: O método Paulo Freire dá muita importância ao fato do alfabetizando descobrir o que já sabe, quer dizer, transformar aquilo que ele chama de consciência ingênua numa consciência crítica. Então, quando se pensa em círculo de cultura, se foca muito a discussão na realidade dos educandos. Eu acho isso bom, eles reconhecem as coisas que sabem com prazer. Mas eu acho que podemos ir mais longe, porque se a fabricação do tijolo e a vida no mato são novidades para nós, para eles não são. Além disso, para que eles possam compreender melhor a nossa sociedade, precisam de determinados dados que geralmente não têm e não teriam condições de ter. Por exemplo, o que foi o Decreto 2045, depois o 2064, 2065. Como é que se coloca esse tipo de informação que é de fora? Eles não têm condições de sozinhos entenderem o Decreto, nem

de larem no jornal, essa é uma coisa que tem que ser leva da pelo monitor. Como passar isso? E como fazer a pes soa ligar essa informação que está vindo de fora com o resto das experiências dele?

Yolanda: Você fala que ele não lê jornal, mas vê televi são, então há a oportunidade de dizer: "Olha, isso que a gente está vendo na televisão hoje..."

Sérgio: Às vezes a gente quer que os alunos discutam coisas sem que tenham elementos para isso. Ler jornal é uma coisa difícil, mesmo a decodificação daquilo que eles escutam na televisão eu não sei como é. Muitas ve zes o monitor tem mesmo esse papel de informar, para que eles tenham elementos para discutir.

Um sindicalista faz reuniões com a gente e vai nas salas de aula quando os monitores solicitam.

Fátima: Temos um sindicalista que faz reuniões com a gente e que vai nas salas de aula quando os monitores solicitam. Uma vez ele foi conversar com os alunos so bre Fundo de Garantia e Caderneta de Poupança. Os alu nos foram perguntando sobre as greves, sobre os Decre tos, eles queriam saber tudo. Ele teve que marcar um outro dia para voltar com folhetos e explicar tudo. Ago ra, são os alunos que me contam o que saiu no jornal Na cional sobre os Decretos. Eles não entendiam nada do que ouviam na televisão e agora estão entendendo, discu tindo as notícias na classe.

Regina: O Jurandir falou uma coisa importante. Essas in formações são passadas dentro da dinâmica do próprio curso, não é que de repente você pare e faça um discur so sobre partidos políticos. A informação do monitor vai se acumulando e ele vai passando para os alunos no dia-a-dia. Essa diferenciação entre períodos de discur so e períodos de leitura e escrita, eu acho que não dá certo.

Eloísa: Formaliza muito a coisa...Agora nós vamos discu

tir...Agora nós vamos ter aula...

Jurandir: Às vezes o pessoal da classe não quer discutir nada, o importante é pegar o momento significativo, quando eles têm motivação. Na época dos saques, um dia eu cheguei na classe e estavam todos comentando o caso. Eu entrei e eles pararam de comentar. Eu disse: "Vocês estão falando dos saques, eu vi também, então vamos falar." Foi uma discussão gostosa e a aula naquele dia foi só isso.

Às vezes o pessoal não quer discutir nada, o importante é pegar o momento significativo, quando ele tem motivação.

Marco: É o professor que vai decidir se agora é hora de aula ou de conscientização?

Dimas: Nós todos concordamos que é necessário evitar o formalismo. O monitor tem que saber aproveitar as oportunidades, evitar a separação beabá e discussão. Acho que é uma coisa bastante difícil, como se pode dar um passo nesse sentido?

Yolanda: Eu acho que na formação do monitor há um primeiro estágio que é o de aprender a seguir direitinho cada passo, ser um pouco fiel aquilo que tinha sido proposto: fazer uma discussão a respeito de cada palavra. Acho que é um momento até de certa exigência pessoal. Se a discussão não deu certo, vamos ver por que não deu e tentar de uma outra forma, mas vamos fazer outra vez. Não é com um pequeno treinamento que o monitor vai assimilar o espírito do método, às vezes é necessário um certo tempo até que ele compreenda o objetivo desse trabalho, para que esse trabalho entre na vida dele. Acho que só aí ele tem possibilidade de relativizar certas coisas e lidar com o método sem formalismo.

Na formação do monitor há um primeiro estágio que é o de aprender a seguir direitinho cada passo.

Vo[illegible]: A formação do monitor se dá mesmo na prática, ele a[illegible]e a ser monitor com o educando. É por isso que eu a[illegible] importante criar o máximo de espaços possíveis para que os monitores se encontrem, possam trocar experi

ências e pensar suas práticas de sala de aula.

RECOLOCANDO O SENTIDO DO CÍRCULO DE CULTURA

Marco: Lá na Paróquia Santa Cruz, onde a escola tem mais de vinte anos, tem muita gente que entra e sai. A gente não podia fazer uma pesquisa prévia sobre a realidade desses alunos, eles não queriam que a gente parasse muito, naquela ansiedade de querer ter aula. A gente foi fazendo a coisa meio improvisada. Só depois de um ano que eu estava lá é que começamos a elaborar um material didático com slides da própria escola. Isso motivou as discussões porque aquele negócio de " o caçador faz cultura" (referência as fichas de cultura propostas em Educação como Prática da Liberdade) não motivava de jeito nenhum.

O círculo de cultura pode acabar esvaziando o conteúdo específico da alfabetização.

Acho que o círculo de cultura tem um lado bom, ele quebra aquela coisa rígida da escola autoritária, a separação entre o professor e o aluno. Por outro lado, ele pode acabar esvaziando o conteúdo específico da alfabetização. Outro dia eu estava conversando sobre isso com um amigo que também trabalha com educação popular. Ele entrou para um cursinho de inglês porque estava precisando aprender inglês. Ficou de saco cheio porque ficavam passando audiovisuais sobre os Estados Unidos, a democracia... e ele só queria aprender a falar inglês. Acho que esse é um risco que a gente corre, é uma coisa para a gente pensar.

A gente acabou desenvolvendo dois aspectos, um foi como levar discussões que respondam às expectativas dos alunos, outro foi o desenvolvimento de atividades extra-classe. Sem descuidar do processo pedagógico, de acordo com o interesse dos alunos, levávamos para fazer palestras advogados trabalhistas, o pessoal da Associação de Empregadas Domésticas...Se deu até esse negócio de ligação da escola com os movimentos populares organizados. Tem uma moça da Associação de empregadas do

mésticas, uma moça muito consciente, aguerrida, que batalha muito pela categoria e que foi aluna lá da escola. A gente ficou muito contente. "Pô, ela saiu daqui". A gente foi ver, o professor dela era o cara mais atrasado, mais autoritário da escola. E ela adorava ele, achava ele um barato. Eu fiquei pensando no sentido daquilo que estávamos fazendo, a gente coçou muito a cabeça por causa disso.

Era uma aluna muito consciente, batalhava pela categoria. Seu professor tinha sido o cara mais autoritário, e ela adorava ele.

Sérgio: Acho que esta metodologia do círculo de cultura e das discussões das palavras geradoras foi produzida num determinado momento histórico. O método Paulo Freire tem que ser entendido no contexto em que foi produzido, tentar reproduzir a metodologia proposta em Educação como Prática da Liberdade não é adequado para o nosso momento. O próprio Paulo Freire pensava bastante diferente do que pensa hoje, modificou seu método com sua própria prática de vida...No meu modo de ver, o formalismo do método que propõe um momento de círculo de cultura e um momento de ação posterior diz respeito ao seu pensamento naquela época. Inclusive, ele foi acusado de ser um idealista, como se ele fosse construir cabeças, ser quase um formador de cabeças, para que depois os educandos, já conscientizados pudessem atuar no movimento popular. Essa era a visão em relação à educação proposta naquela época; a visão de que alguns elementos mais esclarecidos iriam conscientizar o povo para que, então, o povo pudesse participar dos movimentos sociais e transformar a sociedade. Era como se a cabeça das pessoas se fizesse no círculo de cultura e não na sua prática de vida, sua inserção nos movimentos sociais.

Era como se a cabeça das pessoas se fizessem no círculo de cultura e não na sua prática de vida, sua inserção nos movimentos sociais.

Eu acho que o Paulo Freire evoluiu muito nesse aspecto, atualmente ele tem dito isso em seus livros. Em suas cartas aos animadores de São Tomé e Príncipe que sairam n' A Questão Política da Educação Popular, ele diz isso claramente. Às vezes mais importante que estar na sala de aula é estar no roçado com o pessoal, em outros momentos é mais importante estar lendo e es-

crevendo. A relação entre o movimento social e o ato de alfabetizar é mais dinâmica, me parece que a solução é esta sensibilidade para perceber qual é o momento de estar escrevendo, qual é o momento de estar discutindo e qual é o momento de estar inserido no movimento social.

Para mim, o importante é que a discussão parta das questões concretas da vida e da inserção dos educandos nos movimentos sociais. A Irmã Yolanda já colocou esta questão, não dá para separar a escola do contexto social mais amplo. A escola, no meu modo de ver, tem que falar da vida, daquilo que aconteceu no fim de semana; é a partir disso que a conscientização vai se dar. A gente deve ser um despertador ou um apoio para essa discussão. Por outro lado, a leitura que esses grupos fazem dos movimentos sociais, dos saques, por exemplo, pode ser uma leitura diferenciada daquela que a gente faz através dos jornais. Essa leitura diferenciada também pode ser apoio para nossa reflexão.

Para nós não existe um momento onde caiba a reflexão antes da prática. Muitas vezes, o espaço de discussão não é a sala de aula. Foi o que aconteceu no seringal: o espaço de discussão da palavra geradora sindicato é o próprio sindicato e não a escola. Fazer que eles discutam sobre esta palavra no círculo de cultura é dramatizar uma discussão que já se deu no sindicato, não tem sentido.

Na Poronga nós deixamos essas coisas muito estanques e eu acho isso muito ruim, pode até prejudicar o processo. Temos visto várias experiências em que isso tem sido motivo de evasão. Como o método propõe que se discutam todas as palavras, as discussões acabam sendo impostas, o aluno fala "Bom, essa escola tem muita falação e pouco trabalho" e acaba caindo fora.

Wilson: Acho que não se pode generalizar isso, muitas vezes os educandos querem discutir, eles até cobram isso.

Regina: O que eu acho que se pode generalizar que o formalismo é sempre lamentável para qualquer grupo.

Wilson: Claro, se tem uma palavra que o pessoal não quer discutir, não discutimos. Tem um outro detalhe, muitas vezes as palavras geradoras são importantes no momento em que foram escolhidas mas no decorrer das aulas os alunos já não se interessam mais.

Jurandir: Lá na Vila Remo tem uma coisa diferente. Uma vez por mês a gente faz uma discussão a nível de bairro, para toda a comunidade. Cada vez é um tema e no final você escreve o tema que gostaria de discutir no mês seguinte. Quando os alunos pedem uma discussão e eu vejo que não vai dar para discutir dentro da sala de aula, eu digo aos alunos para irem a esta reunião do bairro. É uma saída.

Por Onde Passa o Interesse do Aluno

Carmem: Tem uma outra questão que eu gostaria de colocar. Eu estou vendo que a maioria das palavras geradoras são relativas ao trabalho, aos movimentos sociais, às questões mais "políticas". Parece que a gente não se preocupa muito com o outro lado, o das questões mais pessoais, mais afetivas. Por exemplo, não se colocam questões quanto às relações em casa, aos papéis sociais. Acho que essas coisas têm uma dimensão política muito interessante e poucas vezes ouço comentar que isso aparece na aula. Não aparece ou não tem espaço?

A maioria das palavras geradoras são relativas às questões "políticas", parece que a gente não se preocupa com questões mais pessoais.

Eloísa: A gente pensa essas coisas de um jeito muito fragmentado. Acha que isso é político, isso é econômico, isso é não sei mais o quê. Para os trabalhadores, política é a vida deles, eles enxergam suas vidas de uma maneira mais inteira, menos fragmentada.

Carmem: É para isto que eu estou chamando a atenção. Acho que nossa compreensão é fragmentada quando privilegiamos alguns temas e não outros.

O pessoal mais jovem quer discutir sexo, maconha e cachaça.

Fátima: Isso é um problema principalmente em classes heterogêneas. Nas nossas classes, a faixa de idade varia dos doze aos cinquenta anos. O pessoal mais jovem quer discutir coisas como sexo, maconha e cachaça. Daí surge conflito na classe porque os mais velhos não querem conversar sobre isso. O que a gente tem feito é chamar os mais jovens e discutir esses assuntos com eles em separado.

Carmem: A resistência não é só dos mais velhos, que muitas vezes não são tão velhos assim. As diferentes religiões também interferem aí, muitos crentes não admitem determinados assuntos, têm uns que até saem da sala.

Yolanda: Num dos nossos grupos, lá em Vila Cisper, a gente convidou uma médica para conversar sobre saúde em geral. Então a partir do pessoal mesmo, apareceu a questão da sexualidade. Parece que caiu o tabu, foi uma conversa boa, mas foi suscitada pela presença de uma pessoa estranha. Eles colocaram questões incríveis de formação mesmo, adultos, casados, mulheres e homens. Parece que o fato de estarem com uma médica, uma moça nova deu a eles respaldo para colocarem esse tipo de problema.

Wilson: Eu gostaria de colocar a experiência do nosso grupo a este respeito. A gente tem discutido a questão de que o monitor é uma pessoa que está lá para ensinar e aprender. De repente, aparecem educandos que querem muito falar de seus problemas, isso é uma dificuldade para o monitor, ele tem que ser educador, psicólogo, assistente social, tudo isso fica difícil, à medida que ele está também num processo de compreensão do próprio método. A gente discutia isso nas reuniões e resolvemos entrar

De repente, o monitor tem que ser educador, psicólogo, assistente social...

em contato com um grupo de psicologia da OSEC, uma universidade que fica lá no bairro. Mas esse grupo não correspondeu às nossas expectativas; os monitores eram pessoas simples, pessoas da comunidade que estavam num processo de formação e o grupo de Psicologia trouxe uma estrutura e um linguajar muito intelectualizado A gente acabou colocando para esse pessoal que não seria mais possível a participação deles. A gente continua trabalhando do nosso jeito: "Dona Maria está com um problema sério, vamos sentar e bater um papo com ela. A gente procura estar ao lado, sem assistencialismo, sem paternalismo, mas realmente não sei se é por aí.

Jurandir: Outro dia, numa classe nossa, uma aluna estava muito perturbada com uns crimes que aconteceram pérto da casa dela por causa de uma vizinha que traia o marido. A gente começou a conversar sobre isso e os outros casos parecidos. Ela partiu do caso da vizinha e começou a pensar no caso mais geral.

Carmem: Lá na Rocinha, num encontro de monitores, eu estava aflita para discutir a Matemática e eles fizeram questão de discutir os casos de paquera entre professores e alunos.

Marco: No nosso trabalho de palavras geradas pelos próprios alunos, as palavras que eles mais sugeriam eram namoro, amor. Outra coisa interessante que a gente percebeu foi que os alunos conquistaram a escola como um espaço de lazer. Durante a aula fica aquele burburinho, aquela falação, às vezes até o monitor tem que pedir para parar com o barulho mas não para não, as pessoas se levantam, andam, a gente sente no clima que aquele é um espaço que eles conquistaram.

As palavras que os alunos mais sugeriam era namoro, amor.

Sérgio: A gente tem o costume de achar que as coisas importantes são aquelas que ultrapassam o limite do pessoal. Não podemos esquecer que há um grande valor

Há um grande valor nesse espaço social da escola: espaço de encontro, de troca, de papárico.

nesse espaço social da escola: espaço de encontro, de troca, de papárico. Esse espaço dá segurança, permite a desinibição e a individualização, e é só a partir de uma vivência de confiança que se inicia um processo político maior.

Vera: Nesse sentido, acho inclusive que a escola pode ser um ensaio do que a gente espera que seja a sociedade como um todo: uma sociedade onde as pessoas, se identifiquem, tenham voz. A gente tem que tomar cuidado para que não fique como uma experiência isolada, mas se dentro da sala de aula eles têm uma alternativa de relacionamento social, conseguem discutir, decidir e se organizar, isso pode ser um exercício para a atuação deles lá fora, no social mais amplo.

Não adianta a gente fazer do grupo de alfabetização uma família e deixar que os outros se arrebentem por aí. Devemos trabalhar para que os educandos participem das questões mais amplas.

Yolanda: Eu concordo com isso de que a escola pode ser um ensaio de relacionamento, mas não podemos nos contentar com isso, a gente tem que ir além para que esse mundo mude. Não adianta a gente fazer do grupo de alfabetização uma família e deixar que os outros se arrebentem por aí. Acho que devemos trabalhar para que os alfabetizandos participem das questões mais amplas. Agora, eu sinto uma resistência muito grande dos alfabetizandos em participar de outros grupos já organizados do movimento popular. Geralmente eles quase não saem de casa, têm medo de pegar ônibus. Uma vez eu quis levar alguns dos alfabetizandos numa reunião de desempregados lá mesmo em São Miguel e eles acharam que ir até lá seria muita complicação. Eu tenho a impressão de que aqui na cidade o espaço de participação dos alfabetizandos é um pouco restrito. No campo, como há mais analfabetos, aquele que aprende a ler e escrever já adquire uma liderança. Na cidade, os analfabetos são muito mais marginalizados e quando aprendem a ler continuam marginalizados por aqueles que têm um pouco mais de escolaridade.

Nesse sentido é que eu acho importante que os

monitores participem dos movimentos populares, porque eles podem trazer para o grupo informações sobre o que está acontecendo, e informações mais calorosas. Se algum alfabetizando participa, também pode trazer informação. Acho que dessa forma o grupo pode ir abrindo o seu espaço. Eu me lembro de que uma vez, quando o bairro estava reivindicando a canalização de um córrego, uma parte do grupo de alfabetização fez um panfletinho. Levou uma semana inteira entre discutir e escrever, uma coisinha pequena, convidando o pessoal a participar, uma coisinha pequena mas que é uma ligação com o movimento maior de luta.

2. Palavras geradoras e dificuldades da língua

O método de Paulo Freire enfatiza que as palavras geradoras, a partir das quais se dará a alfabetização, devem fazer parte do universo vocabular dos educandos e representar aspectos significativos de sua realidade social, cultural e política. A este critério ele cruza outros dois: o conjunto das palavras deve conter o máximo de possibilidades silábicas de nossa língua organizadas de forma que, de início, se apresentem as sílabas mais simples e paulatinamente, se introduzam as dificuldades; por outro lado, cada palavra deve conter famílias silábicas que permitam recombinações variadas, enriquecendo o processo de geração de novas palavras.

Para iniciarmos a reflexão sobre como os diversos grupos têm enfrentado esta questão, expusemos um quadro de todas as possibilidades silábicas da língua portuguesa. Ao final da exposição, surgiram os comentários "Por que é que a gente não muda a língua?" "A gente tem a impressão, quando alfabetiza, que está ensinando uma língua estrangeira". Realmente, são inúmeras as dificuldades que se apresentam para o aprendizado: nem sempre pronunciamos como grafamos, um mesmo som pode ser representado por grafias diferentes, às vezes o som depende da posição da letra na palavra, nem todas as sílabas seguem o padrão consoante + vogal.

Alguns grupos colocaram questões referentes à seleção e organização das palavras geradoras. Outros colocaram uma experiência alternativa que dispensa essa seleção e organização prévias, já que as palavras são escolhidas pelos próprios alfabetizandos no momento da aula; a estas chamaram palavras geradas.

Em seguida, os grupos fizeram um levantamento das dificuldades que mais comumente os alfabetizandos apresentam e como elas têm sido enfrentadas.

Reproduzimos antes da discussão o quadro silábico que utilizamos e as listas de palavras geradoras utilizadas por cada experiência.

FAMÍLIAS SILÁBICAS

SIMPLES	ba	be	bi	bo	bu
	da	de	di	do	du
	fa	fe	fi	fo	fu
	ja	*je*	*ji*	jo	ju
	ma	me	mi	mo	mu
	la	le	li	lo	lu
	na	ne	ni	no	nu
	pa	pe	pi	po	pu
	va	ve	vi	vo	vu
	ta	te	ti	to	tu
	za	*ze*	*zi*	*zo*	*zu*
DÍGRAFOS	lha	lhe	lhi	lho	lhu
	nha	nhe	nhi	nho	nhu
	cha	*che*	*chi*	*cho*	*chu*
VOGAIS	a	e	i	o	u
	ão				
INCOMPLETAS	ca			co	cu
		que	qui		
	qua			quo	
	ça			ço	çu
		ce	*ci*		
	ga			go	gu
		gue	gui		
	gua				
		ge	*gi*		
CASOS DO S	*sa*	*se*	*si*	*so*	*su*
			semana		
	sa	*se*	*si*	*so*	*su*
			casa		
	ssa	*sse*	*ssi*	*sso*	*ssu*
			pessoa		
	sa	*se*	*si*	*so*	*su*
			ensino		

CASOS DO R	*ra*	*re*	*ri*	*ro*	*ru*
			rádio		
	ra	re	ri	ro	ru
			salário		
	rra	*rre*	*rri*	*rro*	*rru*
			terra		
	ra	re	ri	ro	ru
			honra		

h - inicial - *homem*

ACRÉSCIMOS

l - *alto*
r - *carta*
s - *poste*
m - *samba*
n - *sindicato*
z - *capaz*
x - *texto*

INTERCALARES

r - *febre*
l - *placa*

CASOS DO X

x som de ks - *sexo*
s - *máximo*
z - *exe.to*
ch - *lixo*

Obs: As famílias que aparecem grifadas representam sons que podem ter mais de uma grafia.

PALAVRAS GERADORAS

Grupo de Alfabetização Popular São José

favela
comida
remédio
telefone
salário
escola
parede
lixo
segurança
cachaça
igreja
trabalho
vizinho
cigarro

Centro Comunitário de Vila Remo

vila
tijolo
comida
fome
salário
operário
comunidade
escola
trabalho
segurança
dinheiro

CEPIS

panela
tijolo
gado
menino
velhice
lixo
farinha
remédio
barraco
casamento
salário
assinar
cachaça
contrato
classe
gente

Projeto Cultural de Ibirité

tijolo
vida
comida
chuva
enxada
horta
comunidade
salário
terra
Ibirité

Minas Novas (Acesita)

tijolo	veneno
machado	enxada
posse	cinza
voto	mulher
saúde	truque
enxada	horário
Zara	machado
burro	posse
trabalho	tijolo
grana	burro
pequi	rádio
blocos	farinha
horário	carroça
garimpo	água
roça	mármita
Acesita	saúde
água	blusa
farinha	garimpo
Geraldo	voto
	Geraldo

Santa Fé - Rio Doce

botina	machado
capacete	futebol
lagoa	queijo
relógio	lâmpada
tesoura	bicicleta
máquina	plana
chapéu	feijão
enxada	plantação
carreiro	escritório
motosserra	açougue
	armazém

Projeto Seringueiro - Poronga

mata	empate
pato	sindicato
paca	posse
comida	escola
morada	caça
jirau	farinha
jarina	querosene
rede	febre
barracão	paxiúba
corte	trabalho
borracha	riqueza
cooperativa	governo
	seringueiro

SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Dimas: A gente se preocupa muito com a escolha das palavras geradoras no sentido de que elas tenham todos os fonemas. Acho que essa é a proposta do Paulo Freire. Todos concordam que isso é necessário?

Vera: Eu acho que são tantas as particularidades da língua, que a lista de palavras geradoras fica muito grande. A da Poronga é bem extensa e, mesmo assim, não cobre todas as dificuldades da língua. Muitas delas só são trabalhadas em exercícios. Uma coisa que seria interessante saber é o seguinte: em que medida o aluno fixa mais as sílabas que estão nas palavras geradoras ou as que aparecem só em exercícios.

Regina: Eu queria juntar aí outra questão: Quais são as sílabas que podem não estar incluídas na palavras geradoras. Qual é o critério para trabalhar só em exercícios ou de alguma outra forma?

...o mínimo possível de palavras geradoras com o máximo de dificuldades.

Yolanda: Olha, a gente tentou fazer assim: o mínimo possível de palavras geradoras com o máximo de dificuldades. Tentamos fazer com que os exercícios sejam só para praticar os pedaços aprendidos na palavra geradora. Normalmente, evitamos colocar dificuldades que não apareceram nas palavras geradoras. Chega um momento em que já é possível formas frases e textos, mas o número de sílabas ainda é muito limitado. Então, fizemos umas fichas onde colocamos alguns versinhos para poder mostrar o "que", "com","sem". O versinho é assim: "O povo que luta com muita união / Não teme a peleja nem luta em vão / Mas luta sem medo pra ter o pão". Não damos nenhuma explicação, eles decoram o versinho e visualmente gravam. Com essas palavras aumenta muito a possibilidade de expressão. Isso é importante para fazermos textos que tenham sentido para a vida deles e não "A pata nada".

Dimas: Tem uma outra coisa que a gente observou, e não sei se interpretei de uma maneira correta. Muitas vezes, o que para a gente parece dificuldade pode não ser para o pessoal. Por exemplo, machado é uma palavra geradora de quase todas as nossas turmas, tínhamos a tendência de jogá-la bem mais adiante. O ch nos parecia uma dificuldade, mas por quê? Porque conhecemos o som do c e o h em outras situações. Eles ainda não conhecem, então, quando apresentamos o ch, podem aprender como uma novidade, como aprender o ma ou o do.

O que para a gente parece dificuldade pode não ser para o pessoal.

A mesma coisa acontece com a palavra enxada, queríamos pôr lá no final porque, além do en tem o x. Mas o x para nós é uma complicação porque sabemos que tem vários sons. Para o alfabetizando, em princípio, não tem som nenhum e ele vai aprender então a lê-lo com som de ch. Só mais adiante, é que se torna complicado, quando ele souber que o x pode representar outros sons.

Yolanda: Estou de acordo com você com relação ao x, acho que a complicação de enxada é a nasal en. Agora, em machado eu vejo uma dificuldade, visualmente há uma percepção de que é um pouco mais complicado do que o ba e o ma, tem três letras; não acho que deva ser dado muito no início.

Vera: A gente que já lê corretamente, às vezes não consegue nem ter idéia de quais são os mecanismos de quem está aprendendo. Por exemplo, outro dia eu li num livro sobre alfabetização na América Latina que as letras que têm perna (haste) são mais fáceis de aprender do que aquelas que não têm. Nunca tinha pensado nisso. A explicação que ele dava era de que o aluno associava a sílaba como sendo uma letra comprida e outra curta. As letras compridas ajudam a ele visualmente dividir a palavra em sílabas. São detalhes que a gente não costuma levar em consideração.

Trabalhando com palavras geradas, como o monitor vai dar conta de passar por todas as dificuldades da língua?

Regina: Eu tenho curiosidade de saber como se dá o trabalho com as palavras geradas. Gostaria de saber como, com esse método, o monitor vai dar conta de passar por todas as dificuldades da língua. Se surge a palavra bela numa discussão e esta palavra for a primeira a ser estudada, tudo bem, é uma palavra fácil de se lidar. Mas se a segunda palavra gerada for associação, como o monitor vai lidar com isso?

Carmem: Aconteceu com uma menina que trabalha na Rocinha. Ela explica que aquela palavra é difícil para eles, "Não gente, isso aqui a gente vai guardar para estudar depois".

Às vezes, o pessoal se motiva tanto que a dificuldade acaba sendo menor.

Marco: Acho que varia muito. A gente pode até falar que vai ser complicado estudar aquela palavra, mas às vezes o pessoal se motiva tanto que a dificuldade acaba sendo menor. Devemos dosar a dificuldade fonética com a motivação do pessoal pelo conteúdo da palavra.

Regina: Quer dizer, é um método que depende de muita habilidade do monitor.

Yolanda: É um método que exigé que o monitor tenha muitos recursos pessoais para lidar com cada situação, porque numa hora dessas ele pode se perder. Acho interessante mas tem esse inconveniente. Pensamos muito em construir um método que possa ser utilizado por pessoas que não tenham preparo especializado, porque temos pessoas do próprio bairro que estão se formando para serem alfabetizadores. Ter essas pessoas como monitores é melhor do que ter gente de fora.

Dimas: Ainda não entendi bem a diferença entre a palavra gerada e geradora.

Sérgio: Há uma distinção. Por exemplo, a gente está

num processo de escolha das palavras geradoras para uma cartilha do MEB na região do Solimões (AM). Fizemos um levantamento do universo vocabular da região e o separamos por temas geradores, temas significativos para sua realidade. Tendo como critério os temas, o universo vocabular e as dificuldades fonéticas, vamos chegar a um conjunto de 18 a 25 palavras. Estou chamando isso de palavras geradas.

Agora, eu acompanhei uma experiência de alfabetização em Cuiabá que trabalhava com esse método que se está sendo chamado de palavras geradas. Não havia nenhuma sequência de palavras predeterminadas. Por exemplo, era uma época de frio e o pessoal andava faltando muito, discutiram o fato e chegaram a conclusão que o pessoal não vinha a escola porque não tinha casaco, chegaram à palavra camisa e esta foi a segunda a ser estudada pelos alfabetizandos. Os monitores não tinham domínio das dificuldades fonéticas e nenhuma experiência acumulada em programas de alfabetização. Estudar como segunda palavra camisa é difícil, além do ca, co, cu que é uma família imcompleta, tem o s com som de z. O trabalho empipinou.

Os monitores não tinham domínio das dificuldades da língua, o trabalho empipinou.

Carmem: Lá na Rocinha não temos essa preocupação de fazer uma organização temática. As palavras surgem na hora. Se um dia discute-se a questão da fome, fome lembra comida, a palavra estudada vai ser comida. Os monitores não têm muito conhecimento de métodos de alfabetização nem das dificuldades da língua. Isso é complicado porque quando aparecem as dificuldades eles não têm como explicá-las, fica um negócio desse jeito: "É assim e acabou".

Dimas: Tem outra questão: "Às vezes há palavras que eu tenho que propor para o grupo. A palavra voto, por exemplo, não sairia espontaneamente dos educandos.

Eloísa: Nem sempre os alfabetizandos têm a escola como espaço de discussão política. Para o seringueiro, por exemplo, é muito o lugar do lúdico, da brincadeira, da gozação. Sempre que ele pode formar uma palavra engraçada ele forma. Agora, se fôssemos trabalhar com esse sistema de palavras geradas, acabaria virando um curso de sacanagem!

Dimas: A colocação do Sérgio me levantou outra questão, parece que eles fizeram uma seleção de temas geradores. Nós não tivemos essa preocupação, pelo menos de uma maneira arrumada. A gente se preocupou em ter uma palavra que falasse de lazer, mas a maioria que eles sugeriram foram instrumentos de trabalho, enxada, machado...e todas levavam a discussão do mesmo tema: trabalho.

Carmem: Acho que devemos pensar sobre essa questão. Não é só colocar a palavra enxada para que surja uma discussão sobre o trabalho de forma dinâmica, onde surjam novas informações e novos conteúdos.

O QUE É MAIS DIFÍCIL DE APRENDER?

Além do ch, lh e nh eles têm dificuldade com o s com som de z.

Wilson: Eu gostaria de colocar quais são as sílabas que os alunos têm mais dificuldade de fixar. Além dos encontros consonantais ch, lh e nh, eles têm dificuldades com a família do s com som de z. Nós montamos exercícios para tentar solucionar isso:

Por exemplo: distribuímos jornais para o aluno grifar as palavras que tem o s entre vogais, para ele memorizar. Ele vai conhecendo as palavras e fazemos ditado delas.

Depois o exercício aumenta, isto é, o aluno vai selecionar dos jornais palavras com ss, com s com som de z e, com s brando. O aluno vai vendo e conhecendo os outros sons do s.

A gente não explica muito esses vários casos,

deixamos ao nível dele descobrir. A grafia do z ele vai ver em outra palavra geradora, que é vizinho.

Yolanda: Na nossa experiência fizemos um levantamento das palavras grafadas com z que o pessoal usa, e vimos que são muito poucas. Então usamos o sa como em casamento. No final quando o pessoal praticamente já está lendo, então apresentamos o outro jeito de grafar esse som que é o za.

Dimas: A não ser que haja na turma uns alunos que já sabem um pouco e então puxam direto pro z, essa idéia de fixar o som como s e depois apresentar o z é uma forma de diminuir as dificuldades.

Cida: Para nós, outra dificuldade é o r intercalado, como em trabalho. Os alunos costumam escrever sem colocar o r: tabalho. Explicamos que a letra que entrou no meio da sílaba dá um som diferente: quando a gente fala enrola um pouco a língua.

Outra dificuldade é o r intercalado. O l também, porque classe eles lêem "crasse".

O l intercalado também é difícil de trabalhar porque normalmente o aluno escreve crasse no lugar de classe, que é como se fala.

Marco: É um tipo diferente de dificuldade. Trabalho ele fala trabalho, classe ele fala "crasse".

Estamos querendo rever se o melhor caminho na alfabetização é dar o r e o l intercalados em momentos próximos ou se aproximar pode atrapalhar ao invés de ajudar.

Vera: Tem gente que acha que o melhor mesmo é dar separados. Fixa-se bem um e mais adiante, o outro.

A mesma coisa com o s com som de z, fixa as palavras escritas com s e só depois apresenta a grafia de z.

Dessa forma o perigo de fazer confusões é menor.

Xerife: A gente também está tendo dificuldade com as palavras com r intercalado. Começamos com a palavra trabalho. E a gente agora está começando a ver outras sílabas que têm o r intercalado. Em todas as famí'ias que a gente já deu vamos acrescentar o r no meio. O aluno vai perceber que em quase todas as famílias que ele já viu, pode-se intercalar o r pra formar uma nova sílaba.

Wilson: Para a introdução desse tipo de dificuldades, a gente usa várias palavras de reforço, é o caso de transporte. Isso depende muito do momento da sala. Então, por exemplo, aconteceu um fato em Iporã que foi a questão do transporte. Então, em face disso, o pessoal usou a palavra transporte. Quer dizer, fica bem a esse critério, fica bem à vontade.

...onde usar o rr, onde usar o r.

Jurandir: Nós começamos a trabalhar os sons do r com a palavra salário; depois vamos ver onde usar rr, onde usar r. A gente percebeu que o aluno fala carro e escreve caro, há muita dificuldade para saber quando se usa rr ou r.

Yolanda: Eu acho que a gente precisa, quando apresenta a família da palavra salário pronunciar ra, re, ri, ro, ru, rão com som brando. Então, o rra é outra coisa. Inclusive, realmente, pode ser que os que já passaram por alguma iniciação, logo se refiram ao rr. Mas eu acho que a gente tem que desconhecer isso, tem que colocar: "Olha, nós vamos partir do nada e vamos começar". De tal maneira que na cabeça de quem não tinha aprendido ainda, rra é um todo diferente de ra (brando). Ele percebe como duas grafias diferentes e só mais tarde é que eles vão perceber que rr é o r dobrado. Mas, como você disse, a gente não fica dando explicações. A gente mostra o som e pronto.

Eloísa: Eu trabalhei só em treinamento de monitores mas na verdade era um pessoal que tinha mais ou menos que ser realfabetizado. Uma das dificuldades que tiveram foi no ra, re, ri, ro, ru (brando) porque o pessoal, talvez por conta de já saberem escrever um pouco, formava palavras com som de ra (forte). Era muito difícil distinguir, pra eles era a mesma coisa. Eles escreviam soriso e falavam sorriso. E isso parece que acontece também em sala de aula, sempre tem um aluno que já tinha algum conhecimento anterior.

Dimas: Uma dificuldade que acontece é a troca de e por i e de o por u, sobretudo quando finais. A única coisa que nos ocorreu e que parece que resolve um pouco é insistir em que i e u são por natureza fortes enquanto o e e são fracos, brandos. Inclusive toda a lógica da acentuação é a partir disso. Então a gente explica que se tijolo fosse escrito com u seria tijolú. Como urubu. Eu queria ver se tem alguma novidade para se trabalhar isso.

...se tijolo fosse escrito com u seria tijolú.

Vera: Eu já trabalhei com gente alfabetizada, mais na linha de pós-alfabetização. Trabalho com o fato de que as palavras terminadas em i e u, na Língua Portuguesa, são poucas e geralmente são as acentuadas no final. Então os alunos associam isso e passam a usar mais e e o finais, assim erram muito menos.

Jurandir: Os nossos alunos falam e escrevem paredi, e nosso trabalho é mais no visual, conhecendo a palavra escrita: parede. Do mesmo modo falam e escrevem operaro por operário.

Ana: A questão da acentuação, foi uma dificuldade que já apareceu em "Ibirité", a gente foi obrigado a explicar o acento. Nós explicamos pra eles que a sílaba, o pedacinho tê é pronunciado mais forte por causa do

acento. Se não tivesse aquele acento seria lido de maneira diferente.

Eloísa: Uma dificuldade que o pessoal teve foi com ca, ce, ci, co, cu. A gente apresentava primeiro só ca, co, cu. Isso pro pessoal era um grilo, por mais que você falasse que o que e qui eram diferentes queriam saber porque todas as famílias são completas esta não. Isso acontece talvez porque eles foram alfabetizados com ca, ce, ci, co, cu, é uma mudança pra eles, isso dá um nó na cabeça.

Jurandir: Me diz uma coisa, como foi resolvido esse problema?

Eloísa: Acabou se dizendo que o que e qui são de outra família que a gente ia aprender mais pra frente.

...e aqueles que iniciaram pelo método alfabético?

Carmem: Um outro problema que aparece é como trabalhar com aqueles que já tiveram alguma iniciação mas pelo método alfabético, não entendem a sílaba como um todo.

Marco: Isso conosco acontece muito, mas a gente supera logo. A pessoa chega na escola assim: "eme, a, ma; ce, a, ca". Mas com duas ou três aulas se esquecem...

Carmem: Nós temos uma aluna que na hora de escrever paca, escreve pca. Nós ficamos na dúvida se seria por elter aprendido pelo método alfabético ou se seria uma dificuldade específica dela mesmo. A professora deu assistência individual para ela durante o ano todo, mas ela continua engolindo a vogal, geralmente da primeira sílaba da palavra.

Vera: Aí está me parecendo um problema mais específico dessa aluna, algum problema de dislexia. É um caso parecido com o das trocas de p por b, f por v, c por g.

São dificuldades que as crianças também apresentam e geralmente são trabalhadas por pessoas especializadas, fonoaudiólogas por exemplo.

Yolanda: Realmente é bastante comum encontrar pessoas que precisariam dessa ajuda mais especializada.

...há pessoas que precisariam de uma ajuda mais especializada.

3. Metodologia Complementar

O método Paulo Freire propõe que a palavra geradora, depois de discutida em seus aspectos possíveis, seja apresentada junto à figura que a representa para que se faça a vinculação semântica entre o objeto nomeado e a palavra. Depois, faz-se a leitura da palavra, de suas sílabas e respectivas famílias. A partir daí, o educando já tem condições de compor novas palavras, lê-las e escrevê-las. Este procedimento está bastante de acordo com o espírito geral do método, já que permite que o educando, ativamente, aprenda o mecanismo da formação de sílabas e palavras e generalize-o no sentido de expressar, através da escrita, as estruturas e conteúdos de seu próprio pensamento.

Esse procedimento de criação e escrita de palavras a partir das famílias silábicas tem sido utilizado pelos grupos presentes no seminário. Todos eles, entretanto, desenvolveram metodologias complementares no sentido de fixar e revisar o aprendido, superar dificuldades e diversificar o trabalho. A partir de suas práticas e necessidades, cada grupo elaborou exercícios que auxiliam desde o desenvolvimento da coordenação motora, fixação e revisão das sílabas aprendidas, introdução à leitura e escrita de textos, até a descontração do trabalho em grupo, do desenho e do jogo.

COORDENAÇÃO MOTORA

Yolanda: Na nossa experiência, o círculo de cultura não toma o tempo inteiro do grupo. Durante a primeira semana, fazemos meia hora de exercícios de coordenação motora. O pessoal gosta muito, porque se eles vêm só para discussão, eles acham que ainda não estão aprendendo. Pegar no lápis já no começo é importante e se não se quer entrar já com a primeira palavra geradora, então é um jeito de começar. No começo a coordenação motora é com todo mundo, depois só é preciso continuar com quem precisa. Com alguns grupos, fizemos só com a mão, sem usar o lápis.

No começo a coordenação motora é com todo mundo, depois só continuamos com quem precisa.

Sonali: Na Poronga, tem um exercício de caligrafia no início do conjunto de exercícios correspondente a cada palavra geradora. Cada vez que há uma letra nova, o aluno vai treinar essa letra escrevendo a família silábica primeiro sobre um pontilhado e depois copiando diretamente o modelo. Esse exercício aparece depois que já se fez a discussão com a palavra geradora, a leitura das famílias, a criação oral e escrita de novas palavras.

Para o caso do aluno que apresente mais dificuldades, sugerimos uma sequência de movimentos que trabalham a mão para a escrita das letras para serem feitos em folhas pautadas de qualquer tipo.

Marco: A gente não avançou muito na coordenação motora. Às vezes a gente roda uma folha com letras ou sílabas pontilhadas para o aluno cobrir. Eu acho até que se podia pensar numa coisa melhor pra se fazer, mas a gente ficou no clássico mesmo. E mesmo isso não é muito feito.

Carmem: Eu acompanho algumas escolas e vou contar o que os professores me disseram numas entrevistas que fiz antes de vir para cá. Uma das experiências de um dos professores é de primeiro explicar muito por que os alu

nos vão ter dificuldades de escrever. "A D.Maria lava roupa e não tem costume de pegar no lápis" e ele explica o que é coordenação motora. Uma outra professora trabalha muito com lápis de cera: depende dos alunos, para relaxar, fazer riscos, o aluno pode fazer o que quiser.

"Dona Maria lava roupa e não tem costume de pegar no lápis"

Dimas: Tem o negócio do carvão...carvão é folclore... A gente usa pedaço de carvão, que é o que não falta lá onde a gente trabalha, e é uma coisa muito presente na vida do pessoal. Mas não foi uma regra, alguns fizeram. O exercício mesmo não tem nenhuma novidade não: fazer bolinhas, rodinhas, tracinhos...

Ana: A gente usa uns cadernos grandes que a prefeitura dá. O aluno segue a linha, fazendo movimentos, por exemplo, o o, e eles vão repetindo. Ficam à vontade. Tem hora que sai o o direitinho. E a gente deixa, solta à vontade

Xerife: Fazemos a coordenação motora, com o próprio nome do aluno. Colocamos o nome dele completo, num pedaço de cartolina, com lápis grosso. O aluno vai passando o dedo, fazendo os movimentos das letras do nome dele e no movimento seguinte ele já passa a escrever no caderno. Depois de um treino de mais ou menos 40 minutos, ele já passa a escrever o nome dele, em letra manuscrita. Outro exercício que usamos, só para desenvolver a mão são movimentos que os alunos vão fazendo no papel (ccc, lll) porque a gente percebe que o aluno no começo não está acostumado, muitos deles trabalham no duro, no pesado, não têm aquela facilidade de desenvolver a mão, fazer o movimento. Muitos deles também não têm jeito de pegar no lápis.

Colocamos o nome dele completo num pedaço de cartolina, o aluno vai passando o dedo, fazendo o movimento das letras.

Dimas: Xerife, uma discussão que para nós rende muito lá e que eu queria ouvir a opinião de vocês, é essa história de ensinar o nome logo no início. Quase sempre os alfabetizandos fazem fila no final da primeira aula, to-

dos eles querem que a monitora escreva o nome deles no caderno, pra eles irem tentando em casa. Alguns acham que a gente não deve fazer isso: Então dá uma boa discussão, deve ou não deve. Mas se o cara pede, o que faz, nega ou não nega?

Jurandir: No meu caso, a gente não faz isso pra ensinar o nome, é mais pra ele coordenar os movimentos da mão, não pra aprender o nome dele no primeiro dia.

Xerife: Na maioria das vezes o aluno insiste que quer escrever o nome. Insiste.

Vera: Mas eu acho interessante que vocês aproveitam uma boa vontade que o cara já traz de escrever o nome, pra treinar coordenação motora.

Carmem: É. Isso fora a importância do reconhecimento pessoal ao entender o seu nome, que é um aspecto fantástico.

Xerife: Acho importante, depois de uma semana, com todos esses treinamentos, já melhoram bem a caligrafia.

Sonali: Acho interessante porque nesse momento inicial, o aluno pode sair escrevendo o nome dele, mas não lendo e reconhecendo todas as sílabas. Então isso não tira a possibilidade que ele tem de descobrir outra vez, quando as sílabas que ele está vendo derem para formar seu nome, que é um momento importante.

Yolanda: Mas eu vejo uma dificuldade. Acho que a gente tem que lutar contra uma idéia que muitos têm que é o desenhar a letra. Muitos são capazes de copiar. Você põe no quadro e eles desenham. Então a gente pelo menos está tomando o cuidado para nunca usar a palavra desenhar. Vocês vão ler, escrever, nunca desenhar. Se no primeiro dia, eles vão desenhar o nome deles, me parece

que traz uma dificuldade que é realmente se desfazer da idéia do desenho para assumir a idéia da leitura a meu ver, os exercícios de coordenação motora são importantes, justamente quando não dizem nada, não são letra, não são nada. São só sinais para amolecer a mão Eu já vi gente do Mobral que tem uma letra ótima, copia o que quiser, e não sabe ler nada. Quer dizer, ele desenha, não escreve. Eu queria levantar esse problema que eu tenho visto muito: desenho.

Eu já vi gente do Mobral que tem uma letra ótima, copia tudo e não sabe ler nada.

Xerife: A gente faz esses exercícios durante no máximo uma semana, pra o aluno se desenvolver. E também não é todo o dia que a gente chega lá e pede pra ele fazer uma hora, duas horas o nome dele. Mas a nossa preocupação principal é que ele desenhe do jeito que está lá. A gente sente que no começo pra eles é muito difícil fazer um alinhamento, escrever dentro de uma linha. A preocupação é de treinar esse tipo de coisa, depois mais pra frente ele esquece que no começo estava desenhando.

Sonali: Acho que o problema do desenhar depende da dosagem em que as coisas são dadas e do contexto. O Mobral acaba dando em resultdo ruim também por uma série de outros fatores.

Eloísa: Se você der exercícios de coordenação motora desligados da grafia, os alunos resistem também, porque eles estão lá para aprender a escrever. Então a sistemática que o pessoal usa lá no Acre é começar a escrever, e é de acordo com a dificuldade de cada um que aparece o treino.

Wilson: Nossos exercícios são parecidos com o do pessoal da Vila Remo. Agora ficou claro pra gente que são exercícios só para começar, que só eles não possibilitam ao aluno ter a mão leve. Isso é com o tempo que eles vão desenvolvendo.

A Letra de Imprensa e a Letra Manuscrita

Ana: Queríamos levantar outro problema, quanto ao tipo de letra que utilizamos, de forma e manuscrita. Tivemos dificuldade e estamos tendo ainda porque muitas pessoas que aprenderam primeiro a letra de imprensa ficaram contentes, gravaram aquela letra e agora não querem sair mais dela. Na hora de passar para o manuscrito ,eles não conseguem e continuam escrevendo as letras separadas. Mesmo que a gente passe a manuscrita, eles escrevem separado e às vezes fazem uma de imprensa e a outra manuscrita.

Eloísa: Essa dificuldade também tivemos lá no Acre, o pessoal tentava copiar com letra de imprensa. Mesmo que você ensine com a manuscrita eles ficam tentando copiar a de imprensa.

Dimas: A gente não chegou ainda a uma conclusão, se deve introduzir a letra manuscrita antes da de forma nem como a gente faz isso.

Ana: A gente pensou que daria certo se a gente fosse explicando pra eles: essa é a letra de ler e essa é a de escrever. Então eles viam a de imprensa junto com a manuscrita e copiavam só a manuscrita, a outra eles só liam. Pensamos em fazer assim, não sabemos se pode ser certo.

Essa é a letra de ler e essa é a de escrever.

Eloísa: A gente está dando simultaneamente a letra manuscrita e a de forma e não acabaram as dificuldades. Eles tentam copiar a letra de forma, por mais que se diga que uma é só de escrever e a outra se usa em jornal, em livro.

Vera: Eu acho que quando já se começou a trabalhar com os dois tipos, a letra de máquina e a manuscrita, acho

que tem que se fazer bastante exercício de colocar a palavra com a letra de máquina e fazer o aluno colocar a mesma palavra embaixo à mão, pra ele ir percebendo que é a mesma letra. Tem exercício assim na Poronga, é bem simples, às vezes é pontilhado para o aluno começar.

Xerife: A gente dá para os alunos exercícios de coordenação motora, exercício de escrever direto cada palavra, sem tirar o lápis do papel. Isso no sentido de dar um apoio aos outros exercícios. Quando a gente vai dar uma novidade, a gente apresenta a palavra em letra de forma. Para a escrita deles no caderno a gente apresenta com letra manuscrita. Quando a gente tá começando a colocar a palavra na lousa, com a letra manuscrita, a gente procura fazer no ato, o movimento da mão bem lento pra que eles percebam. E agora a gente não tem mais esse problema, até tem alguns alunos que falam assim: "Olha, nós passamos pelo Mobral, mas com esse método de não tirar o lápis de cima do papel, é muito mais fácil da gente fazer".

...escrever sem tirar o lápis do papel...

Eloísa: Minha impressão é que na frente você supera esse problema deles quererem copiar a letra de forma. Quando você está trabalhando os dois tipos, por exemplo, na hora de treinar a leitura, o monitor vai no quadro e escreve com letra de imprensa, porque a única que foi apresentada até aí foi a de imprensa. Então talvez por conta disso eles tentem copiar na hora.

Yolanda: A gente também teve essa dificuldade e resolvemos usando "script", que é um meio termo entre a imprensa e a manuscrita.

A gente resolveu usar "script", um meio termo entre a imprensa e a manuscrita.

Maria parou a tarefa e pediu ajuda a sua amiga Felícia.

Usando essa letra para ler e para escrever, quando chega determinado momento dá para, sem dizer nada, passar para a letra de imprensa. Então a gente dá texto batido à maquina e eles lêem, com a mesma facilidade. Depois a gente passa para a leitura de mão e aos poucos eles mesmos vão mudando. É realmente um meio termo e sem explicação eles entram nas duas letras. Com quem já estudou, a gente combina isto: "Olha, aqui a gente começa tudo de novo, do começo. Você está disposto a começar do começo? Então tudo bem." A não ser que uma pessoa já tenha uma letra pessoal, já formada. Então a gente deixa ela escrever com a letra dela. Mas normalmente, quem já escreve alguma coisa escreve muito mal, então a gente pede que inicie o processo.

Eloísa: No caso da "script", em que se escrevem desligadas as letras, não aparece dificuldades depois em escrever ligado?

Yolanda: Não, não tem.

Carmem: É porque os movimentos das letras de forma não são como os da manuscrita. Parece que não têm nada a ver com ela, a "script" parecé que tem.

Wilson: Nós também trabalhamos com "script". Mas existem casos em que a pessoa começa a escrever com letras de forma, se ela tende para isso a gente não interfere

Carmem: É que talvez o único problema dele escrever com letra de forma seria de ele não conseguir ler o manuscrito. Agora, se ele não conseguir ler o manuscrito...

Letras soltas não dão a impressão de que na frase não há divisão de palavras?

Vera: Estava dando uma olhada neste texto de vocês com "script". O fato das letras serem soltas, não dá a impressão de que na frase não há divisão de palavras?

Yolanda: É, no começo dá. Então a gente faz assim: nas primeiras fichas, dá as palavras uma em cada linha. A gente tem que fazer isso no começo para realmente distinguirem bem as palavras. Mas eu acho que esse problema de grudar tudo não é só por causa da letra, nem de uma concepção que eles não têm clara de que cada palavra é um todo. Então a gente tem que pôr as palavras em coluna.

Carmem: Agora, eu acho que para evitar a confusão entre os vários tipos de letra, principalmente no começo tem que se fazer assim: vocês vão usar "script", então é para usar "script". Se vai usar os dois tipos, então usa os dois tipos, um só para ler, outro só para escrever.

Wilson: Acho que não se pode começar só com uma e em seguida aplicar misto.

Carmem: O mais importante é a padronização: vou trabalhar assim, então é assim.

FIXAÇÃO E REVISÃO

Eloísa: No seringal notamos que as famílias que o pessoal já aprendeu anteriormente vão ficando esquecidas. Mesmo que a toda aula se coloquem todas as fichas de descoberta, os alunos só usam as famílias mais recentes. Gostaria de saber se isso ocorre também em situação urbana ou só com quem está trabalhando no meio rural.

Wilson: Na cidade existe uma prática de ler e escrever. Andando na rua, tomando ônibus, você pode estar lendo. É uma outra realidade.

Dimas: Nós trabalhamos no meio rural e não tivemos muito esse tipo de problema, estou imaginando que seja por

que se costuma ir deixando expostas na sala as fichas de descoberta e porque se usa muito fazer composições com os recursos que os alunos já têm.

Eloísa: Acho que temos que considerar também que nossos alunos só têm aula nos fins de semana. Os monitores estão pensando em usar cartazes que possam ser levados para casa.

Carmem: Lá na Rocinha se usa colocar todas as sílabas aprendidas em um saquinho e desta forma devem usar todas para criar palavras. As sílabas que já passaram não ficam dispersas.

Os alunos, numa aula parece que estão sabendo de tudo e na outra já esqueceram.

Marco: Essa questão de fixação pintou muito nas nossas aulas que são no meio urbano do Rio de Janeiro. Os alunos numa aula parecem que estão sabendo de tudo e na outra já esqueceram. Eu fiquei pensando que talvez em vez de palavras geradoras (que somos nós que escolhemos a partir de uma pesquisa) se trabalhasse com palavras geradas pelos próprios alunos no contexto da necessidade da aula. E as dificuldades iniciais de fixação eu acho que diminuiram quando começamos a trabalhar com as palavras tiradas junto com os alunos.

Dimas: Nas classes que eu acompanho se faz um dia para tirar só dificuldades. Por exemplo, trabalhar com a família fra fre fri fro fru, o monitor coloca essas sílabas na lousa e pedem que os alunos formem palavras usando essa família junto com todas as outras que conhecem: dá um pedaço difícil para juntar com os pedaços simples que eles conhecem.

Para fixação das famílias aprendidas, o pessoal usa uma série de exercícios, por exemplo joguinhos com fichas. São pedaços de cartolina cada um com uma sílaba, a partir dos quais se fazem várias atividades como jogo de bingo ou então o monitor pega um pedaço e

cada aluno escolhe de suas fichinhas uma que complete aquela para formar uma palavra.

Pode-se fazer o jogo de memória que é emborcar os pedacinhos e procurar dois pedaços iguais ou então tirar um e procurar outro que o complete.

Ana: Dessa forma se faz também revisão de aprendizagem. Sempre antes de passar para um nova palavra, se dá uma repetida nas anteriores.

Jurandir: A gente deixa sempre na classe cartolinas com as palavras geradoras já trabalhadas e as famílias. A cada palavra nova sempre pedimos que juntem com os pedaços conhecidos.

A gente deixa sempre na classe cartolinas com as palavras geradoras e as famílias já trabalhadas

A revisão é a mesma coisa. Tudo está acontecendo na própria aula, nunca deixando esquecer o que aprendeu na semana anterior. Uma coisa que está sendo legal é colocar os nomes dos alunos na lousa e ver as sílabas que nós já aprendemos e que tem nos nomes deles, cada aluno vai na lousa e circula as sílabas conhecidas que tem no seu nome. Os pedaços não conhecidos vamos ver depois. Eles ficam todos motivados. É uma maneira que a gente usa para fixar as sílabas.

Usamos exercícios na lousa. Por exemplo, desenhamos uma flor com várias sílabas dentro. Explicamos que a sílaba que inicia a palavra é a que está no meio e ela se junta com as que estão em volta para formar palavras.

Fátima: Nossos alunos acham esse tipo de exercício complicado, preferem os jogos com fichas de cartolina.

Wilson: Usamos o bingo para fixação de sílabas, da seguinte forma: tem uma cartela onde estão anotadas as sílabas, o monitor dita as sílabas e cada aluno vai marcando aquelas que tem na sua cartela. Isso motiva mui

to.

A revisão da aprendizagem é lenta, a cada três ou quatro palavras geradoras. Retomamos as palavras, as famílias e criamos palavras novas.

Fátima: Após a 3ª palavra geradora já utilizamos frases para fazer revisão. Os alunos escrevem as palavras que já são possíveis com as sílabas conhecidas. Depois eles lêem todas elas e nós sugerimos que escrevam frases com essas palavras. A primeira vez é muito difícil, porque custa mesmo para pôr em ordem. Eles vão descobrindo sozinhos. São 15,20 dias, tem sala de aula que leva até um mês nessa revisão de palavrinhas, formação de frases, mas também depois que aprendem, todos eles fazem um monte de frases.

Carmem: Na Rocinha se usa muito exercício oral para fixação, isto é, falar palavras que tenham o som que eles estão aprendendo. Alguns vão buscar em revistas palavras com aquele som que colam em um cartaz onde está a família silábica. Eles usam muito lá fotos tiradas na favela que são coladas em cartolina, embaixo há a palavra geradora, a palavra geradora separada em sílabas e as famílias. Esse cartaz é pregado na parede e fica lá. É muito usado para copiar, para formar palavras. Uma das professoras faz questão de acompanhar o caderno, ensinar por onde começa e escrever na folha e acompanha individualmente cada um em cada folha.

Há uma revisão geral periodicamente.

Há uma revisão geral periodicamente, a cada 15 dias, com uma folha de exercícios mimeografados, há ditados frequentes para os mais fortes e para os mais fracos. Há uma preocupação muito grande em perceber o ritmo da turma e tentar introduzir novas dificuldades a partir disso. É dada uma atenção grande aos que sabem menos na turma, inclusive até preferem acompanhar aqueles que não sabem muito. No final do ano o pessoal já escreve uns bilhetinhos, umas cartinhas.

Ana: A gente está tentando dar mais assistência aos alunos que vão ficando para trás. Nós trabalhamos em duas monitoras, uma vai a lousa e trabalha com a classe e outra fica com quem está atrasado repassando a ficha de descoberta. Mas eu acho que isso não está dando bom resultado porque parece que a atenção de quem está com trabalho individual fica voltada para o resto da classe, não ficam satisfeitos de estarem tendo sua atenção tomada pela revisão. Não sei se a gente poderia fazer outra coisa.

Cida: Nós fazemos revisão em texto onde aparecem palavras que os alunos já conhecem. A criação dos alunos se dá quando escrevem pequenos textos com os temas que aparecem e a partir daquilo que eles já sabem. Usamos também recortes de jornais retirando sílabas e escrevendo palavras com elas.

Fazemos revisão com textos onde aparecem palavras que os alunos já conhecem.

Yolanda: Nós fazemos um ditado mais individualizado para fixação, tem algumas pessoas que depois de certo tempo têm dificuldades com certas sílabas. Então escrevemos em pedaço de papel várias palavras que têm a sílaba onde o aluno está com dificuldade e a pessoa sabe que todo dia vai fazer um auto-ditado. Deixamos o papel perto do quadro negro, o aluno chega, lê o bilhetinho, fecha, escreve as palavras no quadro e depois ele mesmo confere. E assim vai fazendo até vencer a dificuldade. Cada aluno faz o seu, é bem individualizado. Isso deu certo.

fazer auto-ditado... ditado mudo.

Jurandir: Nós fazemos o ditado-mudo: colocamos a palavra na lousa, os alunos lêem, aí apagamos e eles escrevem no caderno.

Sonali: Para fixação, colocamos na cartilha um exercício que retoma a ficha de descoberta. Damos uma palavra e ao lado um quadro com as várias famílias silábicas já

visos. O aluno lê a palavra, procura e marca no quadro as sílabas que a compõe e depois escreve a palavra.

A cartilha tem também, depois de algumas palavras cruzadas, uma folha com quadradinhos com todas as famílias já estudadas. O aluno destaca a folha, recorta as sílabas e forma palavras com elas.

Associar figura com palavra...

Associar figura com palavra é uma forma de fixação e usamos muito.

Para fixar a ortografia usamos exercícios para mostrar que o mesmo som pode ser escrito de duas formas. Para o r por exemplo: há um exercício com duas colunas de palavras, uma onde todas são iniciadas com r e na outra o mesmo som aparece grafado com rr (no meio da palavra) e o aluno tem que ligar as palavras com o mesmo som.

O Aspecto Lúdico

Marco: De uma maneira geral o pessoal gosta quando se dá uma coisa que é muito difícil. Eles se sentem valorizados, puxando pela cabeça; eles sentem que estão aprendendo coisas que até então não sabiam. Mas tem outro lado também: logo no começo quando estamos separando as famílias silábicas, decompondo e juntando palavras, o pessoal reclama que está cansado logo nas primeiras aulas. Depois quando a gente vai dar de novo eles: "Ah, lá vem isso de novo". A gente tem que rebolar para tentar ver outros caminhos que não só esse de ficar com a família silábica. Geralmente é cansativo para eles.

"Ah, lá vem isso de novo".

Um recurso que usamos foi trabalhar em subgrupos, dividir a turma em grupos de dois ou três para eles discutirem quando é para fazer texto ou frase e depois cada um expor. Isso dá uma boa dinâmica de trabalho.

Xerife: Eu lembrei de um desafio para os alunos que é

colocar uma frase completamente desordenada e os alunos têm que arranjá-la...

Fátima: Para nós isso foi bem negativo, não fazem. Dizem: "Eu não consigo colocar minhas frases em ordem, ainda vou colocar as suas?" Nós usamos um exercício para desenvolver a observação e a comparação que é o seguinte: cada aluno recebe uma folha xerocada com recortes que são pedaços de uma figura. Os alunos recortam todas as peças e montam a figura. Por exemplo, uma das folhas tem peças de quatro cavalos desmontados, só um deles é perfeito. Os alunos devem achar qual está completo e colar no caderno. Isso vão duas, três aulas, às vezes a semana inteira.

Temos vários desenhos: rosa, estrela, caderno, barraco.

Usamos exercícios para desenvolver a observação e a comparação.

Wilson: A criação ou criatividade dos alunos é solicitada desde a primeira ficha de descoberta. Na discussão da palavra favela o pessoal queria desenhar as coisas e nós então deixamos espaço para isso.

Fátima: É muito difícil o desenho ser na aula, geralmente o aluno leva para casa para desenhar no fim de semana. Para a palavra comida, a idéia era cada um desenhar o que ele mais comia. O desenho dá tema para um novo debate como um aluno que só desenhou pão, outro só feijão, carne ninguém desenhou. E aí todo mundo " por que você só desenhou pão"?

Para a palavra comida a idéia era cada um desenhar o que mais comia. Os desenhos foram temas de um novo debate.

Marco: Independentemente da aula, eles param para fazer desenho, a gente fez até uma exposição uma vez, pregou na escola desenhos de todo mundo e deu bom resultado. Um ou outro aluno resiste: "Ah, isso é coisa de criança, não quero desenhar", mas a maioria gosta, se anima de vez em quando. No aspecto lúdico tem um recurso interessante que é a mímica. O pessoal se anima muito com

mímica, vai lá na frente, fica imitando bicho, essas coi[illegible]. Teve uma em que o aluno escrevia um palavra e escondia, depois ficava representando aquel palavra. Os outros tentavam escrever o que era e depoi viam se coincidia. Teve um aluno que pegava uma canet e soltava sobre a mesa, fez várias vezes e depois de mei hora ninguém havia descoberto: era um pote quebrando...

Palavras cruzadas são um bom recurso.

As palavras cruzadas são um bom recurso e te sido mais fácil quando a gente já entrega impresso por que fazendo na lousa é difícil de acertar os quadrad nhos.

Carmem: Na Rocinha os monitores procuram fazer muito co que os alunos tenham o máximo de relaxamento, que a aul seja bem dinâmica. E desenvolvem festas, o lanche mu tas vezes é organizado por eles mesmos.

Os professores são muito disponíveis para ex plicar o quanto for necessário aos alunos

FRASES E TEXTOS

Dimas: Nas nossas turmas insistimos muito com o texto formar textos. Às vezes até na 1ª palavra já dá para formar frases, até me admirei que eu só sabia uma fras com as famílias da palavra tijolo (aquela do Paulo Fre re: "Tu já lê") e o pessoal achou mais.

Com três palavras geradoras os alunos formavam um texto.

Em Minas Novas com três palavras geradoras: ti jolo, saúde e farinha os alunos formaram uma porção de palavras que formavam um texto. De um modo geral os alu nos fazem oral, o monitor escreve na lousa e eles copiam Por exemplo: "Aurora vai ao sítio de seu tio" (e tinha uma aluna chamada Aurora, então foi uma palavra jóia). E tão outro diz: "Ela leva laranja".

O pessoal insiste muito nessa história de fa zer composições, como eles chamam.

Sonali: As primeiras frases aparecem na terceira palavra. Até a segunda palavra só se trabalhou com palavras, aparecem algumas frases que o aluno lê e copia. Pensamos que primeiro o aluno teria que entender o que é uma frase, perceber as coisas mais formais como letra maiúscula, perceber o que é essa organização de palavras e ir graduando até que ele escreve suas próprias frases. Nessa graduação há um exercício em que ele completa com palavras os espaços em branco das frases. Isso é no caderno de exercícios da cartilha, nas folhas pautadas que estão junto às fichas de descoberta o espaço de criação é livre. Pode acontecer do aluno escrever frases ou textos no momento que surgir a necessidade.

Xerife: Lá na Vila Remo a gente já tinha muitas palavras que davam para formar frases. Então pedimos para eles escreverem um bilhetinho. Fizeram um trabalho assim, um recadinho que deu na cabeça deles mas colocaram aquilo que já tinham conseguido captar, aprender. É uma experiência incrível, sai de uma forma esquisita mas eles estão querendo mostrar coisas.

Então pedimos para eles escreverem um bilhetinho.

Sonali: Dos textos apresentados na cartilha alguns foram elaborados por nós com palavras cujas famílias silábicas os alunos já tivessem aprendido. Ou então adaptados de depoimentos.

Alguns textos foram elaborados por nós, outros adaptados de depoimentos.

Vera: Os textos adaptados são mais ricos, mais bonitos.

Sonali: Na apresentação dos textos o tamanho das letras vai diminuindo, de uma letra grande passa para datilografia, até chegar ao xerox de um texto de jornal.

4. Educação Alternativa

Todas as experiências de alfabetização que participaram desse seminário desenvolvem seus trabalhos em espaços chamados alternativos: estão vinculados a associações de bairro, organizações de trabalhadores, a Igreja e seus movimentos de base. Isentos do controle das secretarias de Educação e dos currículos oficiais, esses grupos vêm definindo seus próprios conteúdos e sua própria série de questões.

Tendo em vista que num grupo de alfabetização a conscientização tem como instrumento principal o ensino da leitura e escrita, que língua ensinar? A mesma que a escola oficial? Quais os critérios de correção?

Outra questão que se coloca é quanto ao tipo de material a ser utilizado. Partindo do pressuposto de que o conteúdo da alfabetização deve estar intimamente ligado à realidade dos educandos, cada experiência necessita criar seu próprio material didático, a partir de seus próprios recursos. Como se vem executando essa tarefa? Como monitores e educandos percebem os diversos tipos de material?

Por último, coube uma reflexão sobre o papel que essas experiências alternativas e localizadas desempenham frente a questão mais geral da educação no Brasil, suas perspectivas de ampliação ou não e sua relação com o Estado.

LINGUAGEM POPULAR E NORMA CULTA

Carmen: Como vocês trabalham a questão da linguagem oral? Porque, além do problema de escreverem como falam, uma classe pode ter alunos com vários sotaques diferentes. Nas nossas turmas temos muitos nordestinos, como vamos fazer, falar e ler com o sotaque deles?

Ninguém diz: "você fala errado".

Wilson: O nosso grupo respeita todas as formas do falar, ensinamos a partir da maneira que eles pronunciam. Ninguém diz: "Você fala errado".

Carmem: Eu imaginei isso: individualizar até na hora de falar. Lá na Rocinha você mostra a foto e depois lê a palavra de duas maneiras: "Tem gente que fala assim; tem gente que fala de outro jeito".

Dimas: Para nós, esse problema não existe. Isso deve acontecer muito aqui em São Paulo e no Rio. Na nossa região, todo mundo pronuncia do mesmo jeito, o monitor inclusive. Dá problema na hora de escrever, escrevem "tortu" ao invés de "torto".

Eloísa: E vocês corrigem esse tipo de coisa? O meu grupo acerta a escrita igual a fala, mas será que isso não dificulta, numa etapa mais avançada, ele corrigir? Porque ele já teria fixado o erro.

Wilson: Eu acho que o mais importante é o alfabetizando tomar conhecimento da palavra. Ele pode até escrever errado, não importa, a partir disso, a gente vê como se trabalha.

Eloísa: Pois é, a idéia é que o pessoal, à medida que for vendo as palavras, vá percebendo as diferenças entre o falado e o escrito. Colocar isso para eles no começo da alfabetização pode complicar muito.

Yolanda: Parece-me que, na hora de escrever tem que escrever certo, embora na hora de falar cada um fale do seu jeito. Acho que devemos dizer a eles: "Olha, se fala desse jeito e se escreve de outro". Isso para não habituá-los a uma escrita errada. Assim, quando estiverem numa fase mais avançada, não terão vícios. Não é preciso prender-se a minúcias, por exemplo, o alfabetizando deixar cair um s no final, e certas formas que são até admitidas, hoje em dia, quase em todo o lugar.

Cada um fala de um jeito mas na hora de escrever tem que escrever certo.

Sonali: Acho que num primeiro momento, mostrar essa diferença entre escrita e fala pode realmente inibir o educando, ele pode pensar: "Eu estou errando", "Eu sou um tapado". Mais adiante isso pode ser trabalhado, mas sempre mostrando que é uma dificuldade da própria língua que se coloca para todo mundo que está aprendendo, não só para ele.

Xerife: Isso também depende da forma de corrigir. O aluno sempre pede para a gente colocar certo ou errado no caderno dele. A gente achou que dessa forma ficava muito autoritário, "você é que sabe, eu não". A gente pensou outras formas de correção. A gente não chega e risca o caderno do aluno, mostra o erro e ele mesmo corrige. Outra forma é escrever as palavras na lousa e os alunos fazerem auto-correção.

O aluno sempre pede para a gente colocar certo ou errado no caderno dele.

Yolanda: Nas minhas turmas, que têm muitos nordestinos, mineiros e paranaenses, uma explicação que tem funcionado é dizer: "Existe uma língua nacional e uma língua regional". Esta explicação dá muita segurança para eles dizerem: "Eu não estou falando errado, estou falando a língua da minha região". Essa questão da correção da pronúncia eu acho meio delicada. Se a gente insiste muito para eles dizerem "classe" e não "crasse" e eles voltam para casa pronunciando "classe", isso para ele soa como um pedantismo. Acho que o nosso objetivo não é que eles se sintam diferentes em relação ao seu meio. Por is

"Eu não estou falando errado, estou falando a língua da minha região". Corrigir a pronúncia soa a pedantismo.

so cada um que fale do seu jeito, nós só trabalhamos correção da escrita.

Carmen: Se ficarmos insistindo muito, para eles é muit chocante. Tem que ir com jeitinho, mostrando como . s escreve, e como se fala e dizer que a língua é dificí mesmo, até quem já estudou bastante ainda erra.

Sonali: Você pode mostrar a falta de correspondência e tre a fala e a escrita sem associar com ignorância.

Eloísa: Nós tentamos falar para eles que a língua portu guesa é muito complicada e que não vamos dar importân cia se, ao invés de escreverem com s, eles escreverem com z (para o monitor dizemos a mesma coisa), porque até pessoas que estão na universidade ainda escrevem errado é complicado mesmo. Isso deixa o pessoal mais tranqui-lo. Eu mesmo escrevia jeito com g. Então, tudo bem, você vai fazer erro a vida inteira. Todo mundo faz er ro a vida inteira. Quando o próprio monitor tinha de catar o dicionário para ver como se escrevia algumas pa lavras, o pessoal entendia isso e ficava mais confiante.

O tempo do alfabetizando é escasso, temos que definir prioridades.

Dimas: Eu penso que não devemós nos preocupar muito com essas dificuldades da língua, porque o tempo da gente e do alfabetizando é muito escasso. Ninguém consegue cum prir o programa estabelecido, a qualquer momento, o ca-ra pode parar de frequentar o curso. Por isso, tem que ter cuidado ao definir as prioridades. Eu pessoal-mente não sei se estou certo, não dou nenhuma importân-cia para esses detalhes. O cara tem que saber que e-xiste o s e o z com o mesmo som, mas se tal palavra es creve-se com s ou z é secundário, porque ele vai sobre-viver muito bem escrevendo casa com z.

Eloísa: O importante é ele ver a palavra lixo e conse-guir ler "lixo"; não interessa se é com x ou ch. Se ele escrever com ch e todo mundo entender, ele está se co

municando, tudo bem. Eles vão distinguindo com a prática, fixando as coisas conforme vão lendo e escrevendo.

Wilson: Realmente, ele tem que conhecer a palavra, saber o seu significado, entendê-la. Ele pode estar escrevendo errado, mas já conhece e entende a palavra. Isso é fundamental, porque a questão da alfabetização não se encerra só em ler e escrever um pouco, ela é mais ampla, engloba toda uma reflexão da realidade do alfabetizando.

Ele pode escrever errado, mas entende a palavra.

Sonali: Agora eu me pergunto em que medida o alfabetizando não tem uma aspiração em relação à correção, se não gostaria de escrever dentro do que é considerado correto na língua? Até que ponto esta aspiração não é justa? Ele, que em função de sua condição social, já não tem acesso a muitas coisas, vai ter também uma escrita de poucas coisas, de incorreções? Então porque é para ele serve qualquer coisa, um pouquinho já está bom?

Em que medida uma escrita de poucas linhas não estaria reforçando a condição de classe do educando?

Yolanda: Acho que devemos agir de acordo com a aspiração dos alfabetizandos. Para algumas pessoas chegar ao final da alfabetização escrevendo o que pensam de forma inteligível, mesmo que tenha um s no lugar do z, isso já é um grande avanço. Mas sempre aparece gente que diz: "Eu quero escrever certo". Aí a gente faz um atendimento individualizado. Para alguns corrigimos certas coisas que para outros, que têm mais dificuldades, deixamos passar.

Sérgio: Acho que a alfabetização tem mais de um aspecto. Enquanto desvelamento e compreensão da realidade, não importa se se escreve com z ou s, o importante é o significado da palavra. Por outro lado, a leitura, escrita e o domínio da norma culta podem ser instrumentos para o alfabetizando. Acho que a linha adotada para a correção deve ser definida a partir de uma conversa com o grupo, onde eles possam expressar sua vontade. Corrigir ou não

O domínio da norma culta pode ser um instrumento para o alfabetizando.

corrigir não pode ser uma decisão unilateral do educador, se o pessoal quer que corrija, tem que corrigir e mostrar: "A gente compreende o que você escreveu, mas está escrito errado, não está de acordo com a norma culta".

A discussão sobre o significado da norma culta é política também, e deve ser colocada para os educandos. A norma culta, na nossa sociedade, é de domínio de um pequeno grupo e esse domínio, tanto na fala como na escrita lhes confere um certo poder. Instrumentalizar o educando com a norma culta é uma forma de dar condições para que ele também assuma esse poder. Acho que isso deve ser discutido, porque normalmente, as pessoas são desvalorizadas socialmente se escrevem ou falam mal.

Dimas: Eu acho que é preciso considerar os graus de expectativas. Tem muita gente que entra nas nossas turmas e diz: "só quero aprender a assinar o nome". Quando ele consegue assinar o nome, passa a acreditar que pode dar o passo seguinte e assim por diante. É uma decisão do educador sim, mas baseada no seguinte: o prazo de alguns meses para a alfabetização não dá para se chegar aos detalhes, esses aspectos ele verá se conseguir e quiser pegar a etapa seguinte.

Agora, nessa história de poder, Sérgio, eu não concordo inteiramente com você. De fato é um poder, mas um poder-consequência, vamos dizer assim. Não é o purismo da língua, a capacidade de falar e escrever correto que me dá o poder. Eu diria que isso é mais uma consequência. Quando eu ouço o vice-presidente da República falar, eu me convenço, que não é preciso falar correto pra se ter poder. O fato do educando não ter poder não é porque ele não sabe escrever bem, é por outras razões. Claro que a norma culta é um instrumento a mais, mas quando eu opto por não gastar tempo com o s ou ç, não é que eu esteja negando esse instrumento de poder a ele, só acho mais conveniente usar esse tempo,

Quando eu ouço o vice-presidente da República falar, eu me me convenço de que não é preciso falar correto pra ter poder.

com certos instrumentos que também são de poder. Prefiro discutir a folha de pagamento, porque se desconta tantos por cento de INPS, o que é o INPS. Às vezes, a gente acaba deixando de discutir isso porque não dá tempo. Então, entre instrumentos de poder, eu opto por outros que não são os s ou ç. Além do mais, tem muita gente na nossa sociedade, que tem poder, e que troca s por ç à vontade sem nenhuma sanção.

Fico me perguntando se esta exigência de correção é uma exigência da sociedade ou se é coisa nossa. Acho que é mais nossa, de alfabetizadores, professores primários.

Eloísa: Acho que existe muita mistificação sobre o que é escrever bem. Acho que deve ficar claro para o educando que muitas pessoas que exigem dele esse domínio da norma também não o tem. Essa mistificação de que quem escreve errado é ignorante pode ser um entrave para eles. Uma vez, depois de uma reunião no sindicato, o pessoal pediu: "Agora a gente queria que vocês escrevessem o documento final com as nossas propostas". Veja, eles delegaram esse poder para outras pessoas que eles julgavam ter mais conhecimento. Procuramos colocar para eles que não importava que o documento tivesse erros de grafia desde que estivesse claro e depois: "Se vocês querem colocar isso na imprensa e que ninguém na imprensa diga que vocês estão escrevendo mal, a gente pode até ajudar a digir, procurar as palavras no dicionários, etc".

Regina: Mas você não acha que a independência também é importante? O fato dele não ter coragem de publicar o que escreve não é um fator de diferenciação muito grande?

Eloísa: Sim, mas eu acho que é por conta da mistificação.

Dimas: Você deu um bom exemplo. Talvez seja mais negócio discutir porque não publicar o documento tal qual

eles escreveram do que gastar horas tentando que ele aprenda a maneira mais correta de escrever. Eu insisto que isso eles só vão dominar com a prática ou talvez, mais adiante, num suplativo ou coisa assim.

Yolanda: Eu acho que há uma porção de aspectos diferentes aqui, talvez a gente esteja misturando realidades diferentes. Se o Aureliano faz erros quando fala, ele tem dinheiro suficiente pro jornal não publicar, não cair em cima. O nosso pessoal não tem respaldo, se eles têm de entregar uma carta, pra Administração Regional, uma reivindicação, se a carta chegar toda cheia de erros de Português, realmente eles são ridicularizados. A situação de opressão vai ser ainda mais marcada, o poder da língua é uma coisa muito forte. Eu estou tendo essa experiência mesmo no trabalho com comunidades de base, quem domina a língua escrita ou falada tem poder e não interessa, se é padre, governador, deputado, que outras pessoas tenham esse poder. Essa é a arma que a gente está tentando levar aos alfabetizandos, uma ferramenta política. Acho que temos que capacitá-los para esse domínio, mesmo que escapem alguns erros, como essa pra gente.

Se o pessoal entrega uma carta pra Administração Regional cheia de erros de português, eles são ridicularizados.

Vera: Lá na escola a gente tem um sistema de representação de classe. Cada classe elege uma pessoa para representá-la numa reunião com os professores e com a direção. Eu tenho notado que muitas vezes a classe elege o cara que fala melhor, que tem notas boas, letra bonita. Muitas vezes esse cara não tem nenhuma identificação com a classe, a turma tem até birra do cara, mas acha que pra ser representante que é um cargo político, pra ir lá na reunião falar com os professores precisa ser o mais "culto". Acho que esse é um tipo de comportamento que deve ser trabalhado.

Wilson: Acho que o objetivo da alfabetização é mesmo a reflexão, o educando descobrir seu próprio valor que

muitas vezes está encoberto pelo sistema que valoriza outro tipo de coisas. Fica difícil trabalhar com isso e ao mesmo tempo instrumentalizar o cara para redigir bem um documento, um plano de trabalho. Acho que isso os alfabetizandos vão aprendendo à medida que se engajam nos movimentos populares. É na luta que a gente vai pegando esses macetes, aprendendo a formular propostas, redigir documentos, etc.

Redigir um documento, um plano de trabalho, isso eles aprendem se engajando nos movimentos populares.

MATERIAL DIDÁTICO

Dimas: Eu gostaria que a Dona Ana colocasse a experiência deles na confecção da cartilha lá de Ibiritê

Ana: É um material produzido pelos próprios alunos. Por exemplo: quinta-feira a gente apresenta a palavra, segunda e terça os exercícios, daí saem frases e textos formados por aquelas palavras. A gente leva no dia da reunião, dos monitores e organiza. A nossa Federação de Comunidades de bairro tem uma gráfica e ela está fazendo a cartilha. Agora, a Carmem teve a idéia e todo mundo concordou que fica assim, tirar fotografia em cada sala dos alfabetizandos e fazer a capa do livro. Que a cartilha está sendo um material, se pode dizer, de necessidade. Porque eles estão reclamando, estão sentindo a falta de uma cartilha, porque só escrever não está dando. Então, já que é da necessidade deles, eles mesmos estão produzindo. Achamos que assim dá mais incentivo, eles verem na cartilha palavras que eles mesmos criaram.

Eles estão sentindo falta de uma cartilha.

Dimas: E veio como demanda deles. Não foi idéia que partiu da gente, foi uma coisa que eles mesmos reclamaram.

Sérgio: Reclamaram a necessidade de uma cartilha?

Dimas: Cartilha propriamente não, mas um material que f casse com eles.

Ana: É que eles perguntaram se não ia ter livro, se eles iam ler, se eles não iam ler livro.

Wilson: Eu acho interessante a questão da cartilha, não só a cartilha, mas o material que vem pronto, o caderno de exercícios. Agora, na medida em que esse caderno vai servir pra uma turma nova, de repente esse grupo vai ter tudo montado, tudo pronto. É uma atitude que a gente acha que é de cima. É interessante a discussão sobre isso.

Dimas: A esse respeito, me lembrei agora, a gente fez um encontro lá em Minas Novas, com a turma toda que estava trabalhando. E eu, influenciado pela Poronga, propus pro pessoal se não topavam a gente batalhar pra fazer uma cartilha, e o pessoal foi contra. Quer dizer, eu fui voto vencido mesmo, o pessoal achou que a cartilha iria tirar a criatividade do monitor. Não é uma coisa que se deve generalizar, não, mas achei que devia dizer isso aqui.

O pessoal achou que a cartilha ia tirar a criatividade do monitor.

Carmem: Mas observando a cartilha da Poronga e de outros, eu vi algumas coisas interessantes. Por exemplo, as fichas de descoberta, escritas nos dois tipos de grafia, um espaço em branco em vez de já ter as palavras montad , os exercícios que fazem nas aulas dá pra rodar separado. Estes exercícios seriam de acordo com as características da turma, mais individualizados. Os exercícios dos aspectos mais gerais e recorrentes ficariam na cartilha.

Sérgio: Eu acho que esse problema depende de muitas variáveis. Se você tem um grupo de monitores bons, aqui do lado, onde dá pra ir todo dia, eu acho que não precisa de cartilha. Agora, na situação da Poronga, por exemplo, o pessoal está no meio do mato, não tem nada, nada que

ele possa consultar. Tem-se que dar conta do começo, meio e fim no processo de aprendizagem. Por isso o material é fechado, pesado. O treinamento não dá conta de fazer com que o monitor tenha toda a habilidade pro trabalho, que tenha um conhecimento técnico específico que é necessário. Acho que tem tanta variável que fica difícil fechar a questão. Me lembro, por exemplo, de um caso de Cuiabá. Quem tava coordenando era uma irmã, a Deneva. Ela era absolutamente contra a cartilha. O que aconeceu então? Você entra apostando no fato de que uma cartilha significasse uma certa facilidade pro monitor, e que ele, então, pega a cartilha, dá aula e vai embora. E o que na verdade aconteceu é que o fato de não ter um material de apoio trouxe insegurança para o monitor e a impossibilidade da realização da alfabetização. No meu modo de ver, não dá pra gente tirar uma regra comum. Cada lugar, cada grupo, procede de acordo com suas características.

Não ter material de apoio trouxe insegurança para o monitor.

Carmem: Lá na Rocinha, quando eles pedem livros, eles falam: "A gente tem tempo curto pra acompanhar as aulas, quase não dá tempo de estudar fora. E no tempinho que a gente tem, não tem onde estudar, um material para recorrer". Se o monitor mesmo quer fazer uma retomada das coisas que já deu, eles também não tem material para isso, porque o caderno muitas vezes é bem imcompleto nesse sentido. Então é isso: eles querem ter como acompanhar as aulas.

Vera: Tem também a questão do monitor, que geralmente não é um cara que é só monitor. Trabalha de dia, ou é seringueiro, ou trabalha na roça, ou trabalha em firma, e às vezes tem um tempo curto pra preparar exercícios pra aula, um material já pronto também facilitaria.

Dimas: Uma coisa que a gente usa, que não é cartilha, mas que é nessa linha de um material que o alfabetizando tenha, é a fichinha de descoberta. A gente reproduz

o cartaz numa ficha pequenininha, de maneira que cada um cole no seu caderno ou leve, como queira guardar, e eles usam pra fazer exercícios em casa, nesses tempinhos vagos.

As turmas escrevem frases e textos, dá pra juntar isso num livrinho.

Vera: Pensando nisso de ir guardando de turma pra turma: você pega experiência de duas ou três turmas. Então pra cada palavra já tem várias frases, vários textinhos, dá para juntar isso num livrinho. Não é que se vai usar aquilo, é mais pro cara ter o que ler em casa quando quiser, ou para fazer leitura em aula. Pode-se usar pra fazer cópia, um monte de coisas. Ter um livrinho de leitura formado pelas próprias frases, pelos próprios textos que aparecem nas aulas, eu acho muito interessante.

Yolanda: No nosso caso, o material que vem pronto não é cartilha, é um material de apoio e que não é fechado mesmo. A gente, por exemplo, prefere ter as fichas separadas, cada aluno recebe uma ficha à medida que vai avançando. E na ficha apesar de já ter algumas palavras, tem um espaço suficiente em branco para as outras que eles colocam. Assim dá inclusive para trocar uma ficha por outra, à medida que a própria monitora pensa que aquilo não cabe bem para aquele grupo se surge algum tema novo, então deixa uma e põe outra. Há o perigo de limitar a criatividade do monitor. Mas é preciso sempre a gente trabalhar junto com ele, pra que ele não se acomode no material feito. Mas tendo essa compreensão do que é o material e tendo entusiasmo pro trabalho, o material ajuda muito.

Muitos reclamavam porque não tinham livro: "As outras escolas são mais chiques, mais bacanas"

Marco: Lá no Rio, teve um momento em que os alunos fizeram uma avaliação da escola. Tem uns que fizeram a comparação da escola da paróquia com outra escola noturna, lá do mesmo bairro também. Essa outra escola noturna era no oitavo andar de um prédio chique, que cobrava mensalidade cara e quem chegava atrasado não entrava. E na paróquia a coisa é bem aberta, mais lúdica. Alguns alu-

nos fizeram a comparação elogiando a outra, dizendo que a outra era mais chique, mais bacana, "aqui é desleixado, é coisa de pobre". Muitos reclamaram porque não tinham livro, não se usava livro. Alguns chegaram até a levar livro, me lembro de uma vez fiquei num drama danado. O cara levou um livro: Discurso do Médici - não sei onde ele foi desencavar aquilo, aí eu falei: "Cê me desculpe mas não dá pra copiar isso aqui não". Reclamam muito, que querem livro, eu acho que a gente não elaborou isso, não foi nem por achar que não deve, mas por não ter condição, não ter uma equipe formada pra levar isso adinate.

Eloísa: Nos seringais o único material usado acabou sendo a Poronga, não tinha outro material de apoio. Recebendo todo o material de uma vez só, o aluno manipulava muito, e o material perdia um pouco de interesse pra ele. Então a gente está pensando agora na possibilidade de ter um material de apoio; inclusive, para ter uma novidade, porque, na curiosidade deles, eles manipulam o material até cansar, as próprias figuras que você apresenta não despertam muito interesse, porque ele já olhou um milhão de vezes, ele pode não saber ler ainda, mas ele já olhou muitas vezes.

Teve um casal de monitores que tentou trabalhar algumas alternativas, na parte do aspecto lúdico, que é uma coisa importante e muito interessante: desenho, pintura, representação. E esse trabalho que eles fizeram sempre deu muito resultado, o pessoal gostava muito. O aspecto lúdico é muito importante, por exemplo, tem o pessoal que não escreve, mas faz poesia, aquele negócio de cordel, então pensamos em aproveitar isso e tentar um material pra eles. Estamos tendo algumas idéias nesse sentido.

O Papel do Estado

Como viabilizar esse tipo de proposta a nível mais geral?

Eloísa: Eu queria levantar uma questão que é quanto ao desdobramento das nossas escolas, que são alternativas para o trabalhador mas são experiências localizadas, qual é a possibilidade que se tem de ampliá-las? Nós estamos com seis escolas e já está difícil de encaminhar. Como encontrar caminhos que possam viabilizar este tipo de proposta ao nível mais geral?

Wilson: Aqui em São Paulo, na região de São José, tivemos numa época 11 escolas, e é uma loucura.

Carmem: Os recursos são de onde?

Wilson: Temos um financiamento do Fundo Samuel.

Carmem: Por exemplo, na Rocinha, tem toda uma política dos membros de atividades comunitárias com os órgãos governamentais. Exigem que o Estado subvencione a experiência, mas com autonomia do próprio grupo. "A gente quer continuar com a escola da forma da gente e vocês têm por obrigação dar subvenção".

Trabalhar com experiências alternativas não significa esmorecer nossas reivindicações de que o Estado cumpra com sua responsabilidade em relação à educação.

Sérgio: Eu acho que ninguém acha que a alfabetização de adultos, deve acontecer exclusivamente por iniciativa de determinadas entidades e que o Estado não deve participar. Sabemos que a responsabilidade última pela educação é do Estado. Trabalhar com experiências alternativas não significa esmorecer nossas reinvindicações para que o Estado cumpra com essa responsabilidade. O que estamos fazendo é aproveitando o espaço da alfabetização para a organização e articulação de pessoas, para a reflexão e a conscientização. Sem descuidar da alfabetização em si, esse espaço deve ser preservado como em qualquer tipo de trabalho, as CEBs, que abrem esse espaço tendo como instrumental o evangelho. Um outro lado

que é a questão de que estas práticas alternativas tendem a avançar qualitativamente. Eu acho que ninguém tem como objetivo a quantidade, mas a qualidade. A qualidade dessas práticas é questionadora daquelas que se têm como objetivo só a quantidade.

Eloísa: A minha questão não é exatamente nesta linha. No Acre, a experiência do Poronga, é a única experiência de trabalho com a alfabetização de adultos na mata. A alfabetização é uma reivindicação do trabalhador, uma região carente, não existe outra opção. Muitos já conhecem a experiência do Poronga e vêm reivindicar a escola para a gente. De qualquer maneira, esta é também uma estratégia de organização de trabalhadores que deu certo em alguns lugares, por mais que os caras tenham sido alfabetizados ela serviu para aglutinar pessoas, para discutir coísas, para o crescimento do grupo, para vincular estas pessoas ao Sindicato. Ela teve um papel. Mas, de repente, as reivindicações para o nosso grupo começam a aumentar e a gente não consegue arcar com uma grande ampliação. Então você tem que tentar achar brechas ao nível institucional que viabilizem isto por outros caminhos.

Carmem: É preciso garantir os recursos humanos e financeiros.

loísa: Sim, porque se o Projeto Seringueiro não tiver mais verba, a escola da mata não terá como se manter. Eu acho que é uma responsabilidade que nós temos é ajudar o pessoal a procurar qual o caminho para se viabilizar uma continuidade que independa do projeto.

Sérgio: Eu acho que cada caso é um caso. Há lugares em que no próprio espaço institucional se consegue realizar um bom trabalho. A gente sabe que em São Paulo, o Mobral está começando uma mobilização municipal que é muito forte. Estão criando inclusive um material espe

cífico para cada região, não estão aceitando o que vem do MEC. Eu fico pensando, em cima de que experiências o questionamento do Mobral está sendo feito? Este novo espaço, esta nova cartilha, é baseada em pequenas experiências de pessoas que querem achar saídas. Então neste sentido, não se pode tachar este é o espaço crítico, este é o espaço não crítico. De repente, o Mobral pode ser o espaço de trabalho mais crítico.

Em cima de que experiências o questionamento está sendo feito?

Dimas: Eu queria corroborar com esta idéia aí. Acho que não há concorrência entre os dois tipos de experiência, em quase todos os lugares onde nós estamos com grupos, também tem o Mobral. Existe também este outro aspecto, não sei se é muita pretensão a gente pensar assim, mas o nosso trabalho pode ter uma dimensão experimental. Quando surgir oportunidade, e em alguns casos, pode estar surgindo já, a gente tem uma experiência, um material, um processo já vivido e criticado, uma experiência acumulada que pode servir para outros grupos. O próprio Mobral tem convidado a gente. Já aconteceu de eu dar treinamento para monitor do Mobral.

Sérgio: O nosso objetivo não é multiplicar os núcleos de alfabetização pelo Brasil inteiro e resolver o problema do analfabetismo. Mas através das nossas experiências geramos um instrumental que pode questionar a escola pública, que pode servir como ponto de partida para sua transformação, as pessoas podem reivindicar uma escola pública popular, menos autoritária, mais participativa. O que temos de importante não são os números, mas essa riqueza de experiências de questionamentos, de coisas novas e de qualidade que vem sendo criadas nesses espaços.

O que temos de importante não são os números mas a riqueza de experiências.