

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**A RIMA COMO ESTRATÉGIA COGNITIVA NO LETRAMENTO DE  
JOVENS E ADULTOS**

**CURITIBA  
2007**

**HELOIZA SCHETTERT DE CAMARGO**

**A RIMA COMO ESTRATÉGIA COGNITIVA NO LETRAMENTO DE  
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, pelo Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv

**CURITIBA  
2007**

Catálogo na publicação  
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

C172 Camargo, Heloiza Schettert de  
A rima como estratégia cognitiva no letramento de  
jovens e adultos / Heloiza Schettert de Camargo. –  
Curitiba, 2007.  
169 f.

Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação ,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Alfabetização de adultos - rima. 2. Língua por-  
tuguesa – rima. 3. Jovens – alfabetização – rima.  
I. Título.

CDD 374.012  
CDU 374.7

## DEDICATÓRIA

Dedico este estudo da rima  
ao educador que aprende e ensina  
que a rima em ação modifica o pensamento,  
cultiva o saber da arte do fazer  
cidadão pelo letramento.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pelo que sou, dividida entre os meus e os outros.

Ao meu pai Adolfo Schettert Netto e à minha mãe Domingas Gaboard Schettert, pela vida, e aos meus onze irmãos, pela convivência.

Às minha queridas filhas Deisy, Leila e Raquel e aos meus genros

À minha orientadora Sonia Maria Chaves Haracemiv pela orientação e guia na construção deste estudo.

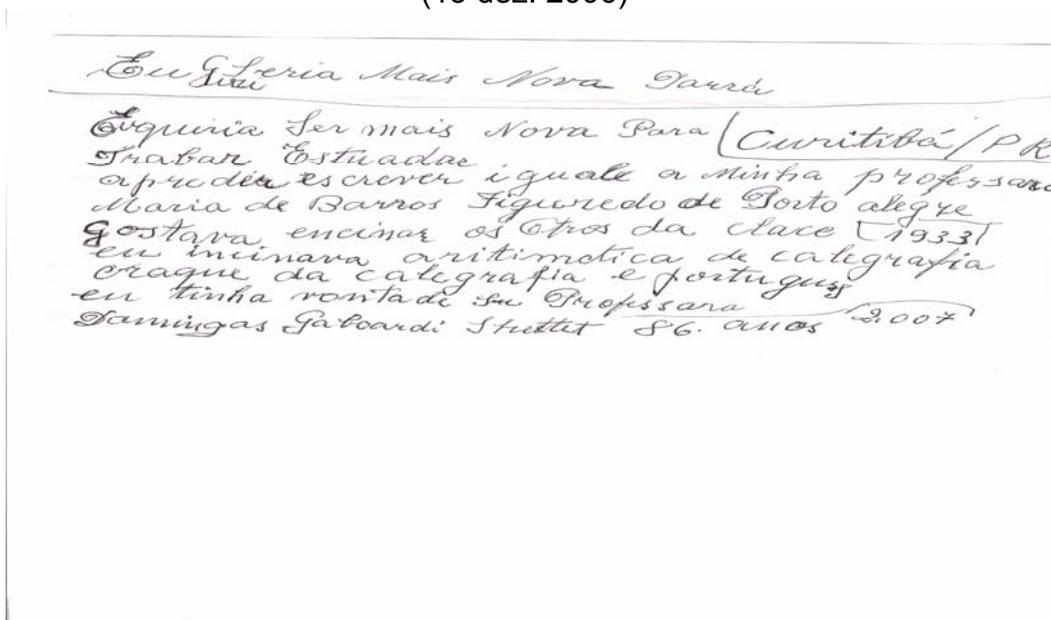
Aos meus amigos, alunos, professores e alfabetizadores que somaram para tecer este estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pela dedicação e empenho nesta pesquisa.

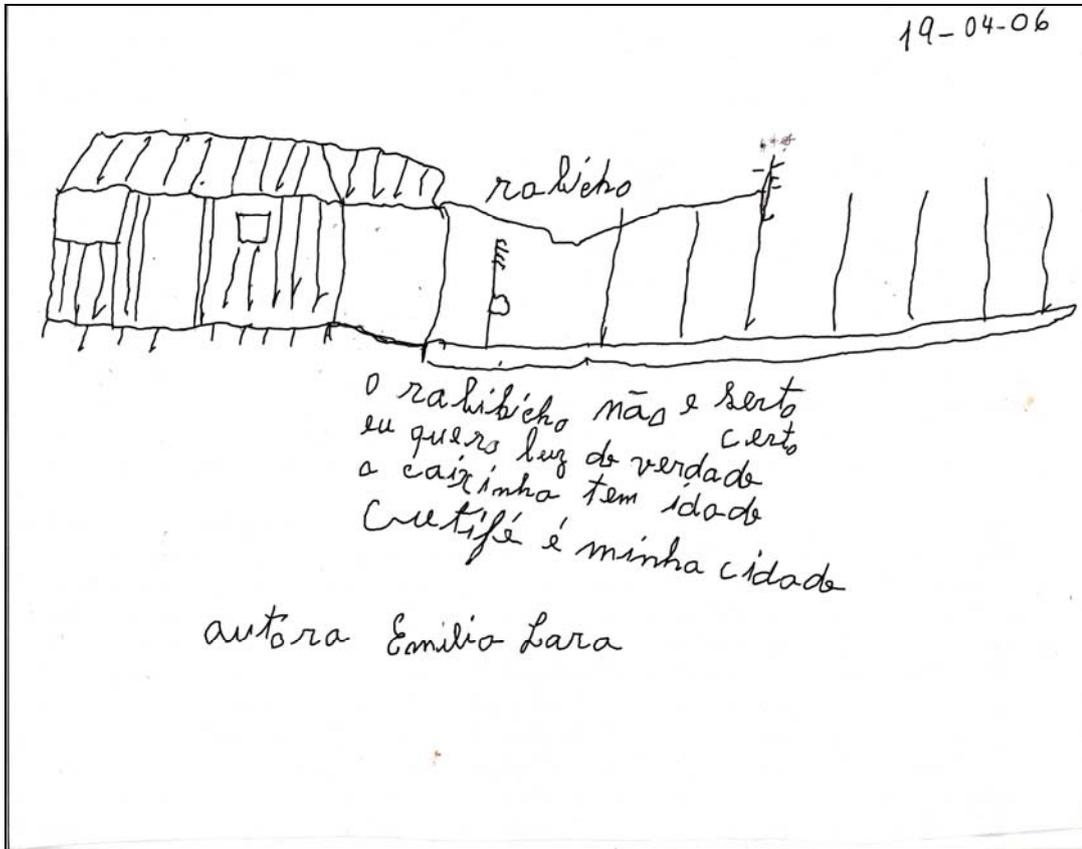
A minha amiga Iderle Monteiro Araújo, pela poesia em rima:

*Alfabetizar com rima... rima rima  
Aqueles que necessitam  
Um olhar acima... rima... rima  
Para melhor suas sinas  
É um bem maior daquele que ensina  
Àqueles que até então  
Olharam sempre na mesma direção*

(13 dez. 2006)



## EPÍGRAFE



## SUMARIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b>	ix
<b>RESUMO</b>	xi
<b>ABSTRACT</b>	xii
<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1 AS BASES TEÓRICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DA RIMA</b>	23
1.1 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA EM VYGOTSKY E BAKHTIN	23
1.2 CAMINHANDO COM PAULO FREIRE	25
1.3 A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E FONOLÓGICA EM PHILLIP SEYMOUR	34
1.4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	57
1.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	59
1.6 A PRODUÇÃO DE TEXTO E SEUS GÊNEROS	65
<b>2 A REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO DE JOVENS E ADULTOS E O PAPEL DO PROFESSOR</b>	70
2.1 DA ORALIDADE À ESCRITA	70
2.2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	80
<b>3 A RIMA NA ALFABETIZAÇÃO DO ADULTO</b>	84
3.1 ALFABETIZANDO COM RENDAS: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA	84
3.2 A IMPORTÂNCIA DA RIMA NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	96
3.3 A FILA DO PÃO E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO	105
3.4 EMÍLIA, UMA ENTRE TANTAS HISTÓRIAS DE VIDA DE HOMENS E MULHERES NO COTIDIANO DA CIDADE	108

3.5 MARIANA, AMIGA DE EMÍLIA, NA FILA DO PÃO	114
3.6 NOVAMENTE EMÍLIA E SUAS REPRESENTAÇÕES	117
3.7 OBSTÁCULOS À ESCOLARIDADE DE ACORDO COM ALFABETIZANDOS.	144
3.8 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E REALISMO NOMINAL – AS REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA PELOS ADULTOS EM PROCESSO DE LERTAMENTO	145
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	159
<b>5 REFERÊNCIAS</b>	165
<b>ANEXOS</b>	170
<b>ANEXO I</b> LENDA DA FUNDAÇÃO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS	171
<b>ANEXO II</b> CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E REALISMO NOMINAL	172
<b>ANEXO III</b> TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	173
<b>ANEXO IV</b> MATERIAL DO PROGRAMA ALFABETIZANDO COM SAÚDE – PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA – 2005	174

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Turma da EJA da cidade de Santana do Ipanema (Professora Heloiza e Dna Maria – 90 anos)	87
FIGURA 2 - Grupo de alfabetizadores e alunos de EJA, de Boca da Mata, 2002	89
FIGURA 3 - Pedra do Ingá, no município de Ingá, Paraíba	90
FIGURA 4 - Cajueiro de Pirangi, Rio Grande do Norte	92
FIGURA 5 - Casa de Deodoro	93
FIGURA 6 - Modelo Hierárquico da Estrutura Interna das Sílabas de Treiman (1992, apud SEYMOUR)	103
FIGURA 7 - O Matagal e o Milharal	110
FIGURA 8 - A visão de Emília em relação ao atendimento à saúde	113
FIGURA 9 - A representação de quantidades para Emília	114
FIGURA 10 - Desenho e tentativas de representação escrita – Mariana	115
FIGURA 11 - Desenho e tentativas de representação escrita – Emília	117
FIGURA 12 - Texto escrito por Emília	126
FIGURA 13 - A Representação da Consciência Ecológica	127
FIGURA 14 - Hoje é festa em Curitiba, Emília	130
FIGURA 15 - A panela de pressão. Texto de Emília	132
FIGURA 16 - Relato sobre a visita ao Museu Egípcio 1	137
FIGURA 17 - Relato sobre a visita ao Museu Egípcio 2	137
FIGURA 18 - A LUA roubou meu salário, Emília	139
FIGURA 19 - Texto de Emília, do dia 12 de setembro de 2006	148
FIGURA 20 - O texto escrito de outro jeito pela Emília, agora com "rimagem" a rima com imagem	151
FIGURA 21 - Fiação em perigo	152

FIGURA 22 - Encontrando a idade da cidade	153
FIGURA 23 - Encontrando a rima na verdura	154
FIGURA 24 - Poema do “a”, Erasmo Pilotto	163

## RESUMO

Neste trabalho apresenta-se um estudo sobre alfabetização de jovens e adultos por meio de rimas, tendo-se por objetivo articular essa proposta metodológica aos pressupostos teóricos de Phillip Seymour (1997); L. S. Vygotsky (1998), M. M. Bakhtin (1979) e Paulo Freire (1980). Do primeiro autor, enfoca-se o desenvolvimento das estruturas ortográfica e morfológica na apropriação da leitura e da escrita, assim como a reciprocidade entre essas estruturas, a consciência lingüística e as bases logográfica e alfabética do seu modelo. Destacam-se de Vygotsky alguns temas da teoria histórico-cultural, como o papel da interação, a mediação e a zona do desenvolvimento proximal na aprendizagem. Trabalha-se com alguns conceitos-chave de Bakhtin em seus estudos sobre linguagem, mais especificamente com o caráter interacional, social e dialógico da fala/escrita e suas discussões acerca da palavra, do sentido e do significado na apropriação da língua. Na perspectiva da História da Educação Brasileira, discute-se a proposta libertadora de Paulo Freire. A partir desses autores, apresentam-se as atividades de alfabetização com rimas desenvolvidas com alguns dos alunos da autora da presente pesquisa e, em maior detalhe, com a aluna Emília, que participa de uma turma de alunos jovens e adultos, matriculados no programa municipal Alfabetizando com Saúde. O contexto sócio-cultural dos sujeitos, textos poéticos e o material de uso diário em sala de aula foram os recursos selecionados para expor as interpretações e construções escritas da aluna escolhida para a pesquisa empírica. Constata-se que o trabalho com rimas e aliterações, na exploração de seus acessos silábicos – vocálicos, consonantais, sonoros e gráficos –, mediado pelo professor, favorece a compreensão das relações grafo-fonêmicas da escrita ortográfica. Desse modo, o sujeito amplia a consciência lingüística e as interações que mantém com os processadores fundantes: a base logográfica e alfabética da apropriação do sistema escrito. Conclui-se que as rimas e aliterações repetidas num contexto de sentido possibilitam a identificação de uma estrutura ortográfica e morfológica das palavras, auxiliares na formação das representações e abstrações lingüísticas. Ao mesmo tempo, a fala e o registro escrito das experiências da aluna Emília, por intermédio das rimas influenciam na sua aprendizagem escolar da língua materna e colaboram para a ampliação do vocabulário escrito ortograficamente.

*Palavras-chave:* Rima; Letramento; Alfabetização de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

This work presents a youths' and adults literacy approach through rhymes, articulating this methodological proposal to Phillip Seymour's, L. S. Vygotsky's, M. M. Bakhtin's and Paulo Freire's theoretical proposals. From the first author, we focused the development of the orthographic and morfographic structures in the appropriation process of reading and writing, as well as the reciprocity between those structures, the linguistic conscience and the logographic and alphabetical bases of this model. From Vygotsky we point out some themes of the historical-cultural theory, such as the role of interaction, mediation and the development of the proximal zone in the learning process. We worked with some key concepts on language studies by Bakhtin, more specifically with the interactional, social and dialogical characters of the speaking/writing and his discussions concerning the word, the sense and the meaning in the appropriation of language. In the perspective of the Brazilian Education History, Paulo Freire's liberating proposal was discussed. Then we presented the literacy activities with rhymes developed with some pupils of the author of the present research and, in more detail, with Emília, student who participates in a group of young and adult students, enrolled in the municipal program Alphabetizing with Health. The subjects social-cultural context, the poetic texts and the material of daily use in the class room were the resources selected to expose the chosen student's interpretations and the written constructions for the empiric research. We verified that the work with rhymes and alliterations, in the exploration of your syllabic accesses - vocalic, consonantals, sounds and graphics -, mediated by the teacher, favors the understanding of the graphic-phonemical relationships of the orthographic writing. In this way, the subject enlarges his linguistic conscience and the interactions that he maintains with the founding processors: the logographic and alphabetical appropriation's base of the written system. We concluded that rhymes and repeated alliterations in a significant context make possible the identification of an orthographic and a morfographic words structure, and are auxiliary in the formation of representations and linguistic abstractions. At the same time, the speech and the written register of Emília's experiences, through the rhymes, influenced her language school learning and collaborated to amplify her orthographically written vocabulary.

Key words: Rhymes; Youths' and adults literacy; letramento

## INTRODUÇÃO

*No solo curitibano  
Peço licença ao pernambucano,  
Ao dialógico bakhtiniano  
Ao Seymour à francesa  
Para dizer que na incerteza  
Na certeza de dizer vozes no avesso  
Muitos tropeços eu fiz  
Como diz Helena Kolody[s]  
“Para quem vai ao encontro do sol  
é sempre madrugada”.  
A pesquisa é uma porta aberta  
(diz Einstein)  
E na cognição, a letração é na ação certa*

Este estudo parte do resgate do processo de alfabetização da própria autora. Por isso, este trabalho será escrito na primeira pessoa.

O propósito desta investigação é estudar o processo de consciência lingüística, especialmente da consciência fonológica, na alfabetização de jovens e adultos, com a intenção de que esta dissertação de mestrado possa contribuir para com a prática pedagógica do professor<sup>1</sup> de alfabetização de jovens e adultos.

Com este estudo, pretende-se discutir como a rima pode ser facilitadora na aquisição do processo de leitura e escrita do adulto, provocando mudanças significativas no entendimento da lógica de formação das palavras e internalizando a compreensão de como o sistema de escrita funciona, a partir do uso significativo da oralidade.

Faz-se necessário mostrar que na escola de Ensino Fundamental até hoje, a aplicação do verbo *decorar as letras e depois juntá-las* resulta em fortes índices de exclusão, mesmo que a prática de alfabetização seja exercida com aspectos de teorias mais atualizadas, portanto não podendo ser consideradas mais que *chavões*.

---

<sup>1</sup> O tratamento adotado nas questões de gênero no decorrer de todo o presente trabalho será o mesmo da norma culta da língua portuguesa. Ao nos referirmos ao professor, ao aluno, ao educador, ao educando, ao adulto, ao homem como ser humano, estamos considerando tanto os do gênero masculino como os do feminino.

A verdadeira alfabetização depende do conhecimento do mundo, da reflexão e da tomada de consciência do próprio processo de alfabetização. Podemos considerar, com Juan Ignacio POZZO (2002) que se opõe a uma aprendizagem implícita ou incidental, que o ato de decorar um determinado assunto não requer a consciência do que se está aprendendo. A idéia de uma aprendizagem baseada na reflexão e na tomada de consciência vai sendo retomada num processo construtivo assumindo a natureza de trocas do conhecimento ao invés de atribuir-lhe um caráter inato e inerte.

O meu ingresso no programa de Mestrado em Educação na UFPR permite socializar uma prática pedagógica sistematizada, menos excludente, tentando construir na cotidianidade o nascimento de um desejo: escrever.

Minha atuação como profissional da educação (alfabetizadora de crianças e de jovens e adultos) iniciou-se no Paraná e ampliou-se para diversos estados brasileiros, principalmente Alagoas. Em Curitiba, participei da elaboração, da implantação e da execução da proposta da Prefeitura Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EJA), aprovado em 2003. Atualmente, atuo como alfabetizadora voluntária do Programa Alfabetizando com Saúde, da própria Prefeitura. Foram as marcas desse cotidiano como educadora que fizeram nascer o empenho pelo tema de pesquisa, *alfabetização com rimas*.

Darão sustentação a esta investigação os fundamentos teóricos de FREIRE<sup>2</sup>, VYGOTSKY<sup>3</sup>, BAKHTIN<sup>4</sup> e SEYMOUR<sup>5</sup>.

O tema alfabetização com rimas vem sendo construído dia após dia na minha trajetória, seja atuando nas séries iniciais da educação infantil, especificamente na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem, seja atuando na

---

<sup>2</sup> FREIRE: pedagogo brasileiro com atuação internacional, enfatizou a educação como prática da liberdade. Parte da reflexão crítica do contexto vivido para alfabetizar e conscientizar. Pensa a linguagem como instrumento da educação e de luta, especialmente das classes economicamente menos favorecidas.

<sup>3</sup> VYGOTSKY: pensador russo, que fundamentou sua investigação no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, no contexto da interação social. Aborda a linguagem do ponto de vista psicológico.

<sup>4</sup> BAKHTIN: filósofo russo da linguagem, que no início do século XX se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura. Para ele, a linguagem se dá no dialogismo: é na interlocução e na apropriação dos discursos e das vozes que se dá a construção da voz do sujeito. Trata a linguagem a partir da ótica da lingüística.

<sup>5</sup> SEYMOUR: lingüista francês, tem como preocupação principal os fundamentos do desenvolvimento ortográfico e morfográfico que dê conta da evolução da leitura e da ortografia. Trata da logografia como estocagem cerebral de palavras. Trabalha a perspectiva cognitiva.

educação de jovens e adultos. Nesse âmbito, acontecem enormes dificuldades e bloqueios por parte dos alunos e, porque não dizer, por parte dos alfabetizadores, que, por desconhecimento ou *mesmismo* da prática, não buscam caminhos desafiadores. Parece bastante estranho que a literatura científica tenha se dedicado tão pouco a esse tema.

Mediante o presente estudo, pretendo contribuir com a prática pedagógica do professor na alfabetização de jovens e adultos, acima de tudo no que se refere à revisão da prática pedagógica, incorporando a ela elementos transformadores. “No rosto se expressa o gosto ou desgosto, de quem tem fome tem pressa de ser alfabetizado, ou atendido pelo SUS”, diz Emília, aluna, sujeito desta pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho é pesquisar as possibilidades de contribuição dos recursos da consciência lingüística e da consciência fonológica por meio da rima, como uma estratégia cognitiva facilitadora do processo de aquisição da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos.

Esse objetivo geral desmembra-se nas seguintes direções:

- estudar os aspectos teórico-metodológicos fundamentais do uso da rima, como estratégia para o processo de alfabetização de jovens e adultos;
- apresentar o registro de uma prática pedagógica significativa com o uso dos recursos de rimas no processo alfabetização de jovens e adultos;
- analisar a produção de textos de jovens e adultos alfabetizando e o caráter de ludicidade das palavras, por meio da rima.

O estudo que se propõe sobre a contribuição da rima como estratégia cognitiva no letramento de “Educação de Jovens e Adultos” decorre de leituras, participações, observações, discussões com educadores em eventos educacionais, vivências em sala de aula, preparação de docentes e monitores, no universo da educação formal e informal.

A metodologia usada nesta pesquisa foi a pesquisa qualitativa etnográfica participativa, aliada a um estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, segundo BOGDAN e BIKLEIN (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13) "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Para a construção do referencial teórico, foi feita uma pesquisa bibliográfica, que se apoiou especialmente em FREIRE, VYGOSTKY, BAKHTIN e SEYMOUR.

A base para a realização desta investigação foi, de um lado, a minha experiência pessoal de alfabetização vivida (pois fui alfabetizada no chão da minha casa, pelo meu pai, com o auxílio da rima, usando os gravetos como giz e o chão como quadro embaixo de uma imbuia); e, de outro, a minha trajetória como alfabetizadora, com mais de 30 anos de atividade junto a crianças, jovens e adultos das classes de escolas públicas e em diferentes programas de EJA. Desta vivência, são trazidas também para a consecução desta pesquisa, elementos que ajudam a compor o cenário abordado.

Para examinar em maior detalhe a contribuição da rima no processo de letramento, foi realizado o estudo de caso da aluna de EJA, Emília, com 67 anos de idade, atualmente participante do programa Alfabetizando com Saúde, da Prefeitura Municipal de Curitiba. Além disso, foram realizados alguns testes sobre consciência fonológica e realismo nominal nos alunos da turma à qual Emília pertence e outros.

O estudo baseou-se, ainda, nas produções de textos de alfabetizandos, anteriores e contemporâneas da realização da pesquisa.

Os dados foram coletados em uma seqüência de observações de atividades de letramento com vários alunos e interações e intervenções nesta prática. Tendo com ferramenta principal a rima, utilizamos ainda fotografias, textos orais e escritos pelos alfabetizandos, gravações das falas e das entrevistas com eles, bem como aplicação de teste sobre consciência fonológica e realismo nominal, este, focado especificamente no estudo de caso.

Nas entrevistas realizadas, pôde-se "saber do entrevistado sua opinião, explorar suas atividades e motivações". O sujeito entrevistado discorre "livremente, nas suas próprias palavras, em relação a temas que o observador coloca para iniciar a interação" (RICHARDSON, 1999, p. 209-214). Os dados obtidos no referencial teórico permitiram realizar a análise das produções de textos do sujeito desta amostra, bem como abordar o nível de realismo nominal dos sujeitos envolvidos. Comparamos qualitativamente os efeitos do uso de rima, usando os recursos cognitivos de rima em sujeitos não alfabetizados e a rima como estratégia pedagógica significativa no processo de letramento de jovens e adultos.

A pesquisa empírica, numa visão dialética permite compreender a necessidade do letramento do sujeito que apenas codifica a leitura e o sujeito que além de dominar o código escrito, faz uso com mais competência da escrita. A observação, segundo RUMMEL (apud RICHARDSON, 1999, p. 263), "é o meio mais direto de estudar uma ampla variedade de fenômenos". De acordo com LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 26) "a observação, o contato direto do pesquisador com o fenômeno, é, sem dúvida, o melhor teste de verificação e comprovação de um determinado fenômeno".

Os procedimentos para a coleta de dados ocorreram em duas etapas distintas e complementares.

Na primeira, fez-se uma entrevista com a turma de Emília visando obter dados sobre consciência fonológica<sup>6</sup> e realismo nominal no primeiro semestre de 2006. Este período constituiu uma etapa de "aquecimento da oralidade" para a turma de jovens e adultos na qual o estudo foi realizado. Nesta etapa a rima foi a estratégia pedagógica, cognitiva mais usada pelo pesquisador. O material pedagógico mais usado para o desenvolvimento desta pesquisa é o texto poético, onde encontramos elementos agregados a vida do aluno em que a rima se faz presente como signo ideológico nas diferentes formas de comunicação (literatura, poesias, música, brincadeiras com a sonoridade das terminações, jogos com trava-línguas, competições de rimas, trovas, aliterações, língua do "p", mímicas, desenhos, uso de tinta guache, representações, exercícios diversos, alfabeto móvel).

Na segunda etapa, realizou-se o trabalho efetivo com o processo de escrita da aluna, neste estudo de caso, Emília. As suas produções escritas e seus desenhos revelam os avanços significativos no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as mudanças no seu contexto de vida. O período de pesquisa foi de março de 2006 a fevereiro de 2007, correspondendo a 30 aulas de 2 horas cada.

De maneira geral, os dados obtidos nesta pesquisa resultaram de experiências vividas, de observações, registros, fotografias, entrevistas e textos escritos pelos nossos alunos. Neste estudo, pretende-se interpretar os dados

---

<sup>6</sup> Consciência Fonológica, conforme o *Dicionário de Alfabetização* (1999, p. 65-66), "é a conscientização dos sons constituintes das palavras durante a aprendizagem da leitura e da soletração/grafia. Os componentes das palavras podem ser diferenciados de três maneiras: dentro da palavra por sílabas (leis); dentro da sílaba por rimas (L-Leis); por fonemas (l – e – i – s)".

coletados na amostra conforme os critérios que focalizam a ação alfabetizadora, em que se usou a rima como estratégia cognitiva que proporciona a formação da consciência lingüística<sup>7</sup>, possibilitando a eficácia no letramento de jovens e adultos.

Sob uma visão libertadora, busca-se uma compreensão maior da Educação de Jovens e Adultos, a partir da teoria de Paulo FREIRE e de suas conseqüentes implicações pedagógicas.

No entanto, para que se possa compreender e aplicar as idéias deste educador, é indispensável que se reconheçam as bases científicas que sustentam as teorias de alfabetização. Pretende-se, pois, focalizar as novas descobertas no campo da cognição, principalmente na psicologia contemporânea, com base em VYGOSTKY e na importância da mediação entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende.

Nos aspectos lingüísticos, consideram-se de grande relevância os estudos de SEYMOUR (1997) quando propõe um modelo dual do desenvolvimento ortográfico. Este autor desenvolve um modelo de fundação dual, que leva em conta, além do sistema alfabético, uma série de outras características, mostrando que há dois lados a serem considerados: a ortografia e a consciência lingüística. Nas palavras do autor, a ortografia codifica as informações aos níveis lexicais e morfológicos, assim como ao nível alfabético. Para ele, as deficiências ortográficas podem tomar diferentes formas, religadas ao nível lexical ou ao não lexical. Já a consciência lingüística pode exercer um impacto sobre a leitura e a escrita em um nível de acesso-rima, assim como em um nível fonêmico.

Entender a educação como um ato político implica compreender que a cidadania se inicia com o letramento do analfabeto, capaz de superar a concepção mecanicista e ingênua por uma visão mais humana e mais igualitária, considerando-se que a apropriação inicial da leitura e da escrita constitui apenas o começo de uma longa trajetória da cidadania a ser conquistada. Surgem daí as seguintes indagações: para que e para quem alfabetizar? Quem alfabetizar? Como alfabetizar? Quem é o alfabetizador?

---

<sup>7</sup> Consciência Lingüística, de acordo com o *Dicionário de Alfabetização* (1999, p. 66), “é a capacidade que um falante ouvinte tem de fazer com que seu conhecimento gramatical e particularmente seu conhecimento fonológico influenciem, de certo modo sua leitura” (MATTINGLY, 1972, p. 66).

No entanto, é preciso reconhecer as determinações sociais e políticas, as forças mais amplas que interferem nas condições da prática alfabetizadora. Contudo, não se pode deixar de considerar a importância do espaço pedagógico que alavanca os programas de Educação de Jovens e Adultos. Sem a mão, a cabeça e o coração do alfabetizador, os melhores projetos políticos educacionais se tornam esvaziados de significado.

Para além da consciência das limitações sociais, políticas e econômicas, também não estaria na consciência de nossas próprias limitações o ponto de partida para a busca de superação do analfabetismo funcional, que considera alfabetizado aquele que mal sabe desenhar o próprio nome?

A compreensão da educação de jovens e adultos como ato político inovador em que se criem e recriem outras possibilidades de acesso ao letramento, requer que nos limitemos não apenas às habilidades mecânicas, mas que superemos os dois aspectos de competência da linguagem: a elaboração sobre as relações som-letra, base alfabética da linguagem, e a memorização (retenção) de um número elevado de informações morfológicas específicas sobre as palavras, considerando as bases atuais das palavras simples e complexas. Sob essa perspectiva, torna-se importante e fundamental conhecer a questão da consciência fonológica e seu papel no processo da leitura e da ortografia.

A discussão teórica sobre a consciência fonológica não passa despercebida pelos teóricos da linguagem. É preciso destacar e concordar com eles que a aquisição de um sistema alfabético é dependente da capacidade de desenvolver uma consciência a propósito dos segmentos da fala, especialmente no plano fonêmico. Afirmam, também, que a consciência fonológica não é produzida espontaneamente.

Portanto, a busca de um processo interativo que dê alegria e prazer de aprender com competência na escola só será possível mediante um comprometimento pedagógico do educador de jovens e adultos o qual, ao ensinar, também aprende. Os laços interativos entre consciência fonológica, leitura e escrita são faces de um mesmo processo que, conforme estudos correlacionais destacados por SEYMOUR, como o de BRADELY e BRYANT, 1983, foram desenvolvidos sob o efeito da *entrainment*, especialmente sob a forma de rimas e aliterações, com

resultados positivos. É necessário proporcionar uma alfabetização mais efetiva e menos excludente e que o sujeito tome para si o conhecimento e se posicione diante do mundo exercendo conscientemente a cidadania pelo letramento.

Para SOARES (2003, p. 47), “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Adquirir o letramento pela rima anima a cognição, dá asas ao processo de aprender a ler e a escrever, ativa a imaginação, ultrapassando do monólogo para o diálogo com a multiplicidade de vozes textuais. Incita o querer saber mais, dando sabor ao saber, do significante ao significado.

Busca-se na presente investigação, respostas à indagação: De que forma a rima pode contribuir para alfabetização do jovem e do adulto e possibilitar que ele adquira o domínio da leitura e da escrita, com consciência lingüística e fonológica?

A compreensão da educação como ato político só se efetiva se o professor assumir um direcionamento inovador e criativo, buscando um “fazer pedagógico” que resgate a alegria e a competência do ensinar e do aprender. Assim, é necessário que se descubram e aperfeiçoem novos instrumentos metodológicos que promovam uma alfabetização mais prazerosa, atraente e significativa aos jovens e adultos.

O acesso e a permanência na escola como conquista das camadas menos favorecidas é o alvo primordial da luta de classes dos trabalhadores. Como afirma SNYDERS, proporcionar educação aos jovens e adultos que, por motivos históricos ou pedagógicos, não aprenderam a ler e escrever é proporcionar alegria.

Possibilitar o letramento consiste num ato de amor, de brasilidade, de competência, de solidariedade, de zelo pelo país e respeito ao cidadão. Essa idéia é assim sintetizada pelo autor: “proporcionar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da Pedagogia” (SNYDERS, 1988, p. 14).

A alegria de dialogar consigo mesmo e aprender com o outro, está ancorada no entusiasmo do jovem ou do adulto que aprendeu a ler e pode lembrar com emoção e saudades da professora que lhe ensinou as primeiras letras. A atividade alfabetizadora só pode ser realizada com verdadeira convicção e vibração quando sujeito e signo não forem apenas prisioneiros da linguagem, pois, segundo BAKHTIN (1981), a linguagem nos liberta e não nos aprisiona.

A emoção de que se fala é aquela dos adultos analfabetos que no primeiro dia de aula, imprimem no papel as digitais pela última vez. Dependendo do contexto, o texto pode fluir já em torno de um mês, seja com desenhos, seja com letras, seja com palavras.

Tornar a alfabetização menos excludente requer uma tomada de posicionamento no ato de ensinar, reconhecendo que toda e qualquer interação pedagógica é de natureza política, ou seja, ela adentra as raízes da prática provocando perturbações cognitivas no decorrer do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na educação de adultos, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tomado na visão progressista tende a dar ênfase, especificamente, ao processo e à natureza das relações sociais durante o mesmo.

Ao apropriar-se do escopo teórico Freireano na “pedagogia do oprimido, percebe-se a dicotomia entre um professor fazer educação sob a condição de diálogo e professor tradutor<sup>8</sup>, que faz a educação sob as condições de forma *bancária*”. Desta forma, qualquer tomada de posição coloca na discussão as relações sociais que se estabelecem entre os que ensinam e os que aprendem. Portanto, as relações entre alunos e professores poderão ser relações de poder, consideradas não imediatas, mas complexas, relações sociais que, se internalizadas da prática pedagógica do professor, irão acomodar-se passivamente, contribuindo para manter o *status quo*.

É por isso que, nas palavras de Paulo Freire, a prática pedagógica não é neutra. “E impossível negar, exceto intencionalmente ou por inocência, o aspecto político da educação” (FREIRE, 1976, p. 70). Diz o mesmo autor (1985, p. 80) que “os educadores devem se perguntar para quem e em benefício de quem estão trabalhando”. “A educação não é neutra. Às vezes a neutralidade é uma alternativa para se dizer que está ao lado dos dominantes”.

Desde as primeiras décadas do século XX têm sido desenvolvidos programas governamentais destinados à redução do analfabetismo em nosso país. Pode-se verificar nas estatísticas que houve uma redução gradativa, até bastante

---

<sup>8</sup> A expressões “educação bancária” e “professor tradutor” são termos usados por Paulo FREIRE ao referir-se à educação tradicional, à educação massificadora e domesticadora. Para ele, a “educação bancária” é aquela que inibe a reflexão.

significativa, que mostra o decréscimo do analfabetismo de 64,9%, em 1920, para 13,6%, em 2000, segundo o IBGE. Mas ficam acobertados nos quadros estatísticos os altos índices de analfabetismo funcional, ou seja, daqueles alunos que mal sabem desenhar o nome e estão incluídos como alfabetizados.

Portanto, justifica-se a constante busca de novas alternativas pedagógicas que provocam a maior compreensão dos aspectos lingüísticos e metodológicos da prática docente na Educação de Jovens e Adultos, EJA, mediante o uso dos recursos da rima.

Foi pensando na criação e na recriação da prática pedagógica, que decidi sistematizar os conhecimentos adquiridos da experiência concreta, após mais de 30 anos de reflexão sobre como os analfabetos adultos podem construir o conhecimento para si, como pensam a escrita, como aprendem a ler e escrever. Tudo isso, com base em como eu mesma fui alfabetizada. Essas reflexões deram origem à presente pesquisa, na busca de algumas respostas que poderão contribuir de alguma forma para que os alfabetizadores de jovens e adultos possam tecer e fazer parte do diálogo com a poesia e com a rima, especificamente, na construção do processo letramento.

## **1 AS BASES TEÓRICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DA RIMA**

As bases teóricas desta pesquisa estão assentadas nos fundamentos teóricos da conscientização em FREIRE (1980), da interação social em VYGOTSKY (1998), da concepção ideológica da linguagem em BAKHTIN (1981) e da consciência lingüística em SEYMOUR (2001).

A tarefa do educador é realizar o processo ensino/aprendizagem pelo diálogo, contrário à noção do professor como único transmissor de conhecimento, tornando os aprendizes participantes ativos no processo de sua aprendizagem para torná-los “sujeitos” cognocentes do seu ato de pensar. Os conhecimentos prévios dos alunos tornam-se cada vez mais a base do processo de aprendizagem, pois os marcos (marcas) da cultura são uma construção histórica, vivida individual e coletivamente. Para FREIRE (1987, p. 134) “a atividade dos homens consiste em ação e reflexão: ela é práxis, é transformação do mundo”. Assim, tornar a alfabetização de jovens e adultos um processo dialógico e político consiste em tomar o conhecimento para si, apropriar-se dele e recriá-lo constantemente. Isto, porque aquele que refletir a prática, a vivencia duas vezes. O ato de pensar é próprio da natureza humana. Somente o homem tem a capacidade de criar e recriar constantemente pelo pensamento.

Neste estudo sobre a rima no processo de alfabetização, busca-se compreender a prática escolar e o uso constante da rima, articulando-se os conhecimentos da experiência vivida dos alunos e os esquemas cognitivos fundantes, segundo SEYMOUR (1986).

Portanto, escrever, refletir sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos(as) num contexto histórico à luz da pesquisa qualitativa requer uma postura que privilegie os aspectos conscienciais e subjetivos para compreender o contexto cultural do universo pesquisado, bem como a relevância dos fenômenos e a sua importância para o sujeito. Por isso, este estudo, numa visão dialética, permitirá compreender a necessidade do sujeito e o processo de alfabetização tomando como

enfoque do materialismo histórico sobre as bases, como mencionado anteriormente, das idéias de FREIRE, VYGOTSKY, BAKHTIN e SEYMOUR. Neste contexto, conhecer significa não ficar apenas com as idéias mais evidentes, instintivas, guiadas pelo senso comum, dados da percepção sensorial, subjetiva e linear. Conhecer é adentrar a história e da cultura, sem perder de vista a realidade.

### 1.1 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA EM VYGOTSKY E BAKHTIN

Para conhecer, precisa-se romper com as aparências que distorcem a realidade e que, muitas vezes, nos enganam. Como se chega a compreender existencialmente a realidade crítica e do mundo real? Segundo KOSIK (1986, p. 18), “o mundo real é a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto de gênese e estrutura”. A realidade, numa visão de totalidade concreta que possui estrutura, não é caótica e ao mesmo tempo, se desenvolve e se recria constantemente.

Neste sentido, a alfabetização deve ser entendida como processo interativo e histórico, no qual aspectos cognitivos, lingüísticos e educacionais se manifestam na trama das relações sociais, e no qual a linguagem ganha vida e transforma os sujeitos pela ação do trabalho. Trabalhar com a linguagem é vê-la como um aspecto do trabalho. MARX considera que “o homem, ou melhor, isto é, homens – realizam trabalho, isto é, criam e reproduzem sua existência na prática diária, ao respirar, ao buscar o alimento, abrigo, amor etc. Fazem isto atuando na natureza (e, às vezes transformando-a conscientemente) com este propósito. Esta interação entre o homem e a natureza é – e ao mesmo tempo produz – a evolução social”.

Retirar algo da natureza, ou determinar um tipo de uso para alguma parte dela, pode ser considerado, e é o que acontece na linguagem comum, uma apropriação, que é, pois, originalmente, apenas um aspecto de trabalho (MARX, 1986, p. 16-65).

Ainda para MARX, o homem só é homem porque produz ferramentas e palavras. Nesse contexto, a relação entre o homem e a linguagem também é mostrada por este filósofo. Ele afirma que o indivíduo se relaciona com sua linguagem como sua própria, apenas na qualidade de membro natural de uma

comunidade. Pode-se afirmar que é impossível considerar a linguagem como produto individual, pois é sempre coletiva. Ela é propriedade também, pois o homem se apropria de conceitos, significantes e significados na relação comunicativa com o seu semelhante. A própria linguagem é tanto de uma comunidade quanto em outro aspecto é a existência da comunidade (MARX, 1986, p. 63-113).

Neste raciocínio, estão contidos alguns dos princípios teóricos que sustentam esta dissertação. Assim como os autores que iluminam conceitualmente este estudo, (FREIRE, VYGOTSKY, SEYMOUR, BAKHTIN) cada um fundamenta-se em suas áreas específicas nos estudos de Marx. MARX entende que os homens se formam historicamente na sua relação com o outro e com o mundo. Ao transformar a realidade, também se transformam. Essa transformação ocorre no processo social de uma determinada realidade histórica concreta.

A contribuição dos estudos de VYGOTSKY e SEYMOUR, no campo da psicologia e da lingüística, encontram-se pontilhados de reflexões em torno do tema *linguagem e desenvolvimento ortográfico*. Seus estudos ajudam a compreender o processo de alfabetização e a contribuição da rima na aquisição da leitura e da escrita, objeto de estudo neste trabalho.

VYGOTSKY considera fundamental a relação entre pensamento e linguagem na compreensão da consciência humana. De outro lado, SEYMOUR apresenta um modelo de fundação dual, uma teoria de desenvolvimento ortográfico que pretende dar conta da evolução da leitura e da ortografia.

Para VYGOTSKY, a realidade refletida pelo pensamento e pela linguagem, traduzida em palavras, não possui o mesmo significado que a realidade revelada pela percepção.

## 1.2 CAMINHANDO COM PAULO FREIRE

Apaixonado pela Pedagogia, influenciado pelo pensamento sócio-histórico gramsciano e pelas idéias de sua esposa, Elza, professora de fato, o pensador no SESI de Pernambuco 1958-60, que, na lida do dia a dia foi conquistado pelos

trabalhos da escola e pelos seus problemas. Ele percebia e *lia* nos olhos dos analfabetos, já alfabetizados do mundo, a sua angústia por não saber ler.

FREIRE e os educandos tornam-se sujeitos da sua própria práxis, o que os torna cúmplices na aliança da teoria e da prática e nos deixa um grande legado: um chamado, um grande impulso, para fazer alguma coisa pela educação de jovens e adultos.

Nos manuais de 1958, a alfabetização soletrava que o “Pedro via a uva, mas, não comia”. Paulo FREIRE já dizia que os adultos e as crianças do Brasil, Nicarágua, Índia e Guiné-Bissau viam além dos olhos, viam com a mente e com o coração. Também os olhos de Pedro ultrapassam o fenômeno em si, porque as aparências não falam por si só, nos falam de quem as criou – e isto é cultura. E cultura está ligada à natureza humana, com certeza! E a uva que o Pedro via não estava sozinha: estava carregada de sabores, cores interiores. Estava cheia de sementes – e nas sementes está contida a diversidade da natureza.

O ser humano sozinho não luta por si só: ele precisa do outro. É na relação com o outro e pelo trabalho que a história se faz presente. É o trabalho que instaura o *nó* das relações sociais, da vida coletiva. Paulo FREIRE constrói a sua Pedagogia Revolucionária junto aos operários do SESI de Pernambuco. Sua reflexão também partiu desta vivência e dos seus questionamentos junto aos bóias-frias no nordeste. Estes colhiam muitas uvas e ganhavam muito pouco, porque o louco do atravessador sem dor, dominava e “dorminava” o lucro e lucrava na uva que o operário plantava, suava sua uva...suava...sua...uva...uva...uva...vá... uva...vai...vai. E eu, cá, sabiá!?...

Pedro ainda não sabia ler, mas lia sua vida; e seu mundo é que era sua família. Então podemos dizer que: o mais culto é aquele oculto que ainda não foi percebido pelo outro culto. Existem culturas paralelas que se complementam na vida social, afirma FREIRE.

Pedro vê a uva e Paulo (FREIRE) permite que nós lhes mostremos a plantação, os cachos, a planta, a trama dos galhos, o arranjo que tece nos intervalos dos vinhedos. Paulo mostra os diferentes tipos, a origem da uva, branca, rosada, preta. Mostra a reflexão e a práxis. Importam teoria e práxis em um processo

histórico que torna os sujeitos educador e educando, responsáveis pela construção da história.

Paulo ensina Pedro e Pedro ensina Paulo. Paulo vê a uva, mas também vê a ave que vê a parreira e que não viu a uva. Pedro vê diferente do que vê a ave. Neste instante, Pedro aprendeu com FREIRE o princípio epistemológico: a cabeça pousa onde os pés pisam. Todos podem ler o mundo, opressor e oprimido de formas diferentes. É por isso que o mundo que eu vejo não é o mundo visto pelos animais ou pelos outros seres da natureza.

Ao ler pela primeira vez a obra *Pedagogia do Oprimido*, de FREIRE, uma aluna do Curso de Pedagogia, Educação à Distância (FACINTER, Curitiba, 2006) comentou: “Eu não entendi nada desse homem”. Nós diríamos que *ler é compreender e compreender é estabelecer relações entre o nosso conhecimento e o do outro*. Portanto, ler Paulo FREIRE sem compreender a conjuntura política, econômica social da época, sem estabelecer as relações do texto com o contexto, não permitirá saber quem eram os opressores e quem eram os oprimidos de ontem e de hoje. A educação é um processo permanente e contínuo. Ela é uma constante provocação de saberes que o educador deverá fazer ao educando para desmistificar a realidade distorcida, descobrindo a realidade da história e do contexto, nos quais está imerso o aluno trabalhador. Conscientizando o outro na aprendizagem contínua de estar também tomando ciência e consciência. Assim, eu transformo a realidade e, ao transformá-la, me transformo. Portanto, o trabalhador social, o educador, cumpre um papel social: o de agente de mudanças.

Sendo o alfabetizador de adultos um agente de mudança, o ato de ensinar não é um ato monológico, mas, dialógico e dialógico significa dar-se a dois. Estabelecer uma relação dialógica com o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento (cognoscente) é correr risco, compreender e arriscar e relacionar o que eu estou aprendendo com o contexto da realidade em que se desenvolve o processo educativo.

FREIRE, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1982, p. 198), aponta que “o desenvolvimento do mundo e de si mesmo, na práxis autêntica, possibilita às massas populares sua adesão” à causa da consciência cidadã ou da cidadania.

A verdadeira disciplina inicia com a adesão, com decisão, com objetivos e tarefas a cumprir e a enfrentar. Sem estes elementos não há organização e sem esta se dilui a ação revolucionária.

Este pensador e educador da atualidade, reconhecido em várias partes do mundo, proporciona em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, traduzido em mais de vinte idiomas, novas (apesar de já quase cinqüentenárias) e revolucionárias alternativas para educação. Para ele, a neutralidade na educação não existe. A relação entre educador e educando acontece pela via da dominação ou pela via de libertação. Na mesma obra, ele sustenta, como mencionado, que pela educação *bancária* ou *depositória* o aluno recebe uma *transfusão* de conhecimentos de forma alienante, sem perceber as relações que ocorreram ao seu redor. Ao receber uma educação mais libertadora pelas vias democráticas, o sujeito que aprende e o sujeito que ensina são únicos, singulares, percebem as relações dos sujeitos com os sujeitos, como se organizam e organizam o seu mundo e o do trabalho. Os alunos são sujeitos do ato de aprender, podendo ter vez e voz. Fazem uso da multiplicidade de gêneros textuais para poderem se apropriar dos conhecimentos já elaborados e se posicionar perante os problemas que surgem no seu mundo.

Paulo FREIRE caminhou, na *Pedagogia da Libertação*, especificamente para o ato de alfabetização, mostrando que as amarras pedagógicas aprisionam e que a reflexão na ação, bem como a aquisição do saber, libertam. A opressão acomoda; a reflexão na ação permite alçar vôo. O seu público era sempre formado de adultos e as reflexões estabelecidas durante o processo de alfabetização extrapolavam os limites de qualquer prática. Suas considerações a respeito da alfabetização de jovens e adultos não dizem respeito apenas a essa modalidade de ensino; a abrangência é muito maior. Isto, porque o verdadeiro educador toma para si os fundamentos que o levaram a realizar a sua prática pedagógica.

Os escritos de FREIRE revelam e assinalam os diferentes momentos de suas reflexões quando se refere à alfabetização. Dentre suas obras, aquela sobre a qual este trabalho se apóia é *Ação Cultural para a Liberdade*. Nela, o filosófico e o metodológico são claros e objetivos. Nesta obra o autor faz a autocrítica a respeito do problema da conscientização e afirma:

É uma crítica que a mim mesmo me faço pelo fato de, em *Educação como Prática de Liberdade*, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. Meu equívoco não estava, obviamente, em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco constitui em não ter tomado esses pólos conhecimento da realidade e transformação da realidade em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a transformação (FREIRE, 1987, p. 145).

Outro questionamento de FREIRE, nesta mesma obra, diz respeito à consciência de si e esta consciência de si, ao aumento de conhecimento (FREIRE, 1987, p. 145). Na *Pedagogia do Oprimido*, o autor destaca o diálogo como fundamento para a prática da liberdade. No entanto, a consciência em si não se dá por si mesma: ela necessita do diálogo. Por sua vez, o “diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 1982, p. 160).

Paulo FREIRE, ao abordar a questão da consciência, entende que toda a prática educativa envolve teoria e prática social. Neste entendimento, ele postula que o alfabetizando se posicione como sujeito ativo no processo de alfabetização. Fazendo parte de um contexto histórico social, cultural e político, o aluno interage com o professor na busca de palavras significativas da realidade.

A presente investigação prima pela dialogicidade com os sujeitos envolvidos no processo de letramento, a partir da reflexão interativa com a realidade social em que vivem. A rima, como ferramenta pedagógica cognitiva que circula entre os meios de informação e nas vozes tímidas e inconscientes implícitas dos alfabetizados, se torna o pano de fundo e o elemento fundante para este letramento.

Este estudo prioriza a rima como estratégia prazerosa de aprendizagem, pensada a partir da pluralidade dos gêneros textuais, abordando fatos relevantes da vida dos alfabetizados com apoio do outro mais experiente. De forma que ele perceba as diferentes tipologias textuais, os diversos discursos e exercite a reflexão do seu próprio discurso. Neste diálogo, qualquer prática pedagógica que implique repetir um discurso imposto não será contemplada.

O homem cria e reproduz sua existência diária, pelas relações que estabelece com os membros de sua comunidade, apropriando-se e transformando os elementos da natureza para suprir suas carências. Ao apropriar-se da compreensão da natureza pela ação e reflexão, o homem passa a conscientizar-se do seu ser e estar

no mundo. A conscientização, segundo FREIRE, implica que ultrapassamos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica. Por conseguinte, os homens se constituem, pelo trabalho, como seres sociais que, ao interagir com o mundo e refletir sobre ele, estabelecem relações num processo contínuo de vir a ser ou deixar de ser.

Nesta perspectiva, a educação deve ser entendida como processo de interação entre os sujeitos que ensinam e aprendem. O coletivo, que permanece, transforma os atos dos indivíduos e age sobre eles. Assim, a educação será vista como um fazer global que se funda na prática social, criando um mundo que, segundo FREIRE (1987, p. 21), “é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história”.

Desta forma, o conceito de educação que assume este estudo tem como pressuposto que toda a prática educativa se dá num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político. Portanto, a neutralidade da educação será insustentável. Para FREIRE (1987, p. 18), “a compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade”. Ou seja, é impossível falar do homem, sem levar em consideração o meio em que vive.

Ao produzir, “o fazer faz o saber”, diz BRANDÃO (1985, p. 32).

Se vivemos e refletimos sobre a prática e buscamos a compreensão do porque da exclusão social (no caso, o não-letramento), porque não há a apropriação da rima, se ela é, num país como o Brasil, parte da cultura enraizada nas diferentes vozes do povo? Ela está presente em todos os meios de informação, na propaganda, nos anúncios, no dizer popular, nas orações, na música, na poesia e nas diferentes tipologias textuais inculcando, diariamente, verdades, que não poderiam ser ditas sem o uso de metáforas. Ela é uma ferramenta veloz, que brota em cada voz, fazendo nós em nós!

A rima é uma consciência dita inconsciente. É a arte do dizer. Dizer com rimas é melodia e ritmo, em que a sensibilidade se mostra presente e o afetivo comove e move. A consciência se expressa no viver dos homens, “não apenas no mundo, mas com o mundo”, diz FREIRE (1987, p. 65). “Isto significa que a consciência possui

uma enorme força social, ao constituir-se como fato objetivo, fazendo parte da existência e constituindo-se como uma de suas forças”.

Por isso, pode-se compreender a existência e a consciência como recíprocas e dizer que a existência dos homens só se constitui na consciência do real, do movimento. Como afirma o próprio FREIRE (1987, p. 65), “a conscientização, como a educação, são processos específicos e exclusivamente humanos”, que se manifestam e se expressam na linguagem. Esta é própria dos homens e os diferencia dos outros animais, pois ferramentas e palavras são produzidas pelo homem. Ele produz palavras e palavras, por sua vez, constituem-se de palavras. A linguagem se situa nas relações sociais, entre os homens. Portanto a linguagem não pode ser uma atividade dissociada da realidade social, mas sim um saber social e histórico, constitutivo do homem.

Pelo trabalho, um processo histórico e construído socialmente, a linguagem se instala como forma de organização e de comunicação, porque não é um processo individual, mas coletivo. E sendo coletivo, a linguagem expressa o pensamento que pode ser traduzido por palavras, de forma oral e escrita.

A apropriação da palavra como signo social é entendida como um empréstimo, selecionado pelos falantes, de um repertório de signos disponíveis, constituído historicamente. No ato da fala, segundo VOLOSHINOV (1976, p. 10), encontra-se o seu produto: o enunciado. Por isso, esse fenômeno não pode ser individual, se concretiza na dualidade interativa dos elementos internos (formados na psique individual) e externos (a objetivação exterior do já configurado internamente mediado pela linguagem). Portanto, para esse autor, toda e qualquer expressão cultural deriva do seu marco conceitual do diálogo social. Assim entendido, o diálogo assume o caráter de criatividade social.

O educador FREIRE (1987, p. 49) afirma, por sua vez, compartilhando desse entendimento, que os sujeitos do ato de conhecer (educador educando e o educando educador se encontram mediatizados pelo sujeito a ser conhecido). Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizando assumem desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores.

Assim como Paulo FREIRE e VOLOSHINOV, embora estejam voltados para áreas de estudo distintas, educação e lingüística, respectivamente, – mantêm pontos

em comum e utilizam os mesmos pressupostos epistemológicos e metodológicos, o que os leva a identificar na linguagem sua realidade dialógica.

Neste estudo, a palavra contém o desenvolvimento do pensamento, assim como o desenvolvimento histórico da consciência, na sua totalidade. Por isso, VYGOTSKY (1986, p. 159-197) afirma: “a palavra não é minha: ela nasce, entre as vozes minha e dos outros”. E observa ainda que “uma palavra é um microcosmo de consciência humana”.

Para BAKHTIN, a consciência se forma e vive na matéria dos signos, criados na trama das relações sociais e na interação social estabelecida pelos membros de uma comunidade. Portanto, a consciência é entendida de forma sociológica e “só pode hospedar-se, na imagem, na palavra e num gesto significativo” (VYGOTSKY, 1976, p. 24).

Para falar da educação de jovens e adultos no Brasil, deve-se procurar compreender sua problemática e, principalmente, identificar as condições sociais, econômicas e políticas que a reproduzem e a recriam continuamente. A problemática a que aqui nos referimos é o grande contingente de analfabetos funcionais que o sistema apresenta. Por estarmos envolvidos nestas questões como participantes e cúmplices da história do EJA, esta pesquisa se direciona a todos os que estão envolvidos com o respeito e o resgate da cidadania das pessoas, que por algum motivo em suas vidas, não aprenderam a ler e escrever no tempo propício.

Em primeiro lugar, é necessário defender um encaminhamento da educação de jovens e adultos diferenciado tanto na forma de trabalhar quanto no conteúdo a ser desenvolvido. Este deve ser diferente do trabalho realizado com crianças e sempre vinculado à realidade concreta vivida pelos jovens e adultos que atuam no mundo do trabalho. Isto porque uma postura metodológica por parte do professor desvinculada da realidade do alfabetizando pode tornar-se a causa de constantes tentativas frustradas de escolarização, levando os alunos a assumir a culpa pelo seu fracasso escolar ou o estigma de fracassado.

Historicamente, o processo educacional se desenvolve dentro do contexto de transformações sociais e econômicas do país, acompanhando as lutas políticas. Sendo a educação uma ação eminentemente política, de certa forma influencia a

sociedade a que serve, refletindo as condições sociais, políticas, econômicas e culturais dessa sociedade.

São inúmeros os projetos e as iniciativas de alfabetização da população jovem e adulta brasileira e, no entanto, os números persistem. De uma forma mal disfarçada, as estatísticas revelam, mediante as taxas de analfabetismo funcional, a irrelevância dos esforços empreendidos em todas as instâncias do governo. Onde encontrar as respostas para as dificuldades? Como solucionar o problema? Por que as pessoas passam de três a quatro anos na escola e simplesmente desaprendem o que aprenderam?

Talvez, uma parte das respostas esteja em FREIRE (1982, p. 14), que, numa concepção tradicional de educação, aponta os alunos como seres passivos e dóceis, que assim são vistos e assim são tratados. Naquele contexto, os alfabetizando recebem uma 'transusão' alienante de informações, da qual, por isso mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo transformador da realidade e do desenvolvimento geral da consciência.

Não adianta boa vontade da parte dos professores, se eles desconhecem a realidade específica da EJA. Não se trata de adaptar os conteúdos do ensino regular destinado às crianças, para a educação de jovens e adultos, mas propor os saberes relevantes que permeiam o mundo do trabalho.

No trabalho pedagógico com o jovem e o adulto, sempre deve ser dada a eles a oportunidade de questionar os conteúdos e os ensinamentos, numa abertura democrática e responsável. Deve-se insistir na sua participação e na busca por novas informações, já que o conhecimento é produzido socialmente nas relações de trabalho e é renovado constantemente.

O trabalho didático-pedagógico na EJA deve ter objetivos claros, tanto para o professor quanto para os alunos, qual seja, a aquisição de conhecimento e a troca de experiências que funcionem como ferramentas para o exercício de uma cidadania consciente e participativa, tanto na vida em comunidade quanto no mundo do trabalho. Enfim, uma educação dialógica, como a chama Paulo FREIRE.

A experiência em Educação de Jovens e Adultos – EJA, realizada pelos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBEJA, e instituições afins, tem mostrado que esses alunos são detentores de um

conhecimento do mundo do trabalho e da sociedade em geral, que ultrapassa o modo empirista de explicar as coisas. No entanto, quando estimulados a fazer uso do conhecimento escolar para colocar seus pensamentos e seu ponto de vista, tornam-se acanhados e mostram verdadeiro bloqueio, como se fossem totalmente distintos o conhecimento da escola e o conhecimento da vida. Mas, quando se apropriam corretamente dos conhecimentos historicamente priorizados, tomando-os para si e reelaborando-os, de acordo com o seu modo de ver o mundo, superam essa dicotomia e se tornam sujeitos de conhecimentos, exercendo plenamente sua cidadania e buscando seu espaço na sociedade.

São extremamente pertinentes as idéias de VYGOTSKY comentadas pelos educadores que elaboraram a apostila BBEDUCAR<sup>9</sup>

Se a educação de adultos ocupar-se dos processos dialéticos de construção do conhecimento, propiciando – por meio do diálogo, da reflexão e análise – a discussão problematizadora sobre os aspectos que permeiam a realidade, a história, a cultura e o contexto social onde se inserem os educandos, esses sujeitos estarão em face de novas perspectivas que os estimularão à aprendizagem de novos saberes e, portanto, poderão promover em si mesmos o desenvolvimento geral. (BBEDUCAR, 2005, p. 30).

### 1.3 A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E FONOLÓGICA EM PHILLIP SEYMOUR

O objeto de análise deste do texto a seguir é o ensino da leitura e da escrita por intermédio de rimas, direcionado a jovens e a adultos analfabetos. As rimas, na perspectiva deste trabalho, representam a possibilidade de alfabetização em que o sujeito é intencionalmente provocado a “des-cobrir” os efeitos gráficos e sonoros que se repetem ritmicamente nas palavras e reutilizá-los na formação de novas palavras em contextos de sentido.

Os elementos que deram origem a esta análise resultaram de nossa prática desenvolvida no Programa Alfabetização Solidária – ALFASOL<sup>10</sup>, em sala de aula, com alunos da cidade de Santana do Ipanema, em Alagoas. O programa foi

---

<sup>9</sup> BBEDUCAR é um programa desenvolvido pelo Banco do Brasil para a alfabetização de jovens e adultos. Fazemos parte do grupo de educadores como capacitadora, assessora e professora no município Doutor Ulisses (Vale da Ribeira), Paraná.

<sup>10</sup> Programa de alfabetização do Governo Federal, criado em 1997 que, em parceria com as Universidades, objetiva possibilitar o acesso à alfabetização escolarizada de jovens e adultos das regiões mais distantes das capitais, as quais apresentem índices elevados de analfabetismo. Participamos do Programa como Coordenadora Pedagógica (por um breve período) e como alfabetizadora.

realizado em parceria com a Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e com a Faculdade Educacional de Araucária (FACEAR).

Seja pelo som ou pela letra, os grupos de acesso recorrentes em rimas ou aliterações presentes nos textos produzidos foram extraídos do diálogo mantido com os alunos quando estes expunham seu cotidiano e suas crenças. Assim procedendo, acreditávamos que a apropriação do sistema de escrita deixaria de estar distante em suas vidas à medida que, a partir desses diálogos, poesias e cantos lhes eram apresentados, ao mesmo tempo que o registro escrito de suas falas revelava um universo de sentido: a letra não seria “letra morta”. Comumente, também fazia parte dos recursos didáticos utilizados o material de uso diário em sala de aula. Dessa forma, embora planejadas, as aulas de alfabetização com rimas obedeciam a um critério geral: todas as situações, escolares e extra-escolares, que pudessem ser traduzidas em forma de ensino da leitura e da escrita por intermédio de rimas seriam aproveitadas.

A escolha dos procedimentos metodológicos para a prática desenvolvida em sala de aula embasou-se teoricamente na teoria do desenvolvimento ortográfico e morfológico, elaborada por Phillip SEYMOUR (1997)<sup>11</sup>, estabelecendo relações com os estudos realizados por Lev Semyonovich VYGOTSKY (2002; 2005) e Mikhail Mikhailovitch BAKHTIN (2003; 2004).

Assim, baseamo-nos na perspectiva interacionista, nos conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal elaborados por VYGOTSKY, presentes em sua teoria histórico-cultural, para analisar o desenvolvimento de determinados mecanismos lingüísticos apresentados ao sujeito a partir de seu contexto. Entendemos que a interação pressupõe alguém agindo em relação a outro sobre determinado assunto, tema ou discussão. No ensino e especificamente no ato de alfabetizar, a interação se realiza por meio da mediação do professor entre objeto de ensino (língua materna) e sujeito cognoscente. Há, portanto, a atuação do professor mediador no processo de desenvolvimento das formas de pensar e agir em alfabetização.

---

<sup>11</sup> As referências à teoria de SEYMOUR constam do original em língua francesa, traduzidas apenas para a produção deste artigo.

BAKHTIN<sup>12</sup>, pensador russo, analisa a linguagem no processo de interlocução real entre sujeitos. Numa abordagem semiótica da linguagem, vê no signo lingüístico o papel ideológico da palavra. O reconhecimento da mobilidade do signo lingüístico no contexto da enunciação aponta o caráter dialógico da linguagem e a historicidade da língua e dos usos que dela se faz. É nessa perspectiva que entendemos as palavras trabalhadas nas rimas.

Phillip SEYMOUR, cuja área de atuação é a psicologia cognitiva, estuda os processos e as dificuldades de apropriação da ortografia pelos sujeitos. Pressupõe que o aprendizado da ortografia na leitura e na escrita depende do desenvolvimento de uma estrutura central do pensamento.

Ainda que resguardada a especificidade das áreas de conhecimento de cada autor e seus respectivos contextos históricos, suas teorias foram aqui trazidas para dialogar com as atividades desenvolvidas na alfabetização de jovens e adultos por intermédio de rimas. Cremos que o trabalho com essa tipologia textual específica interfere na apreensão da estrutura das palavras que formam a base necessária (ao menos para aqueles que dispõem dos órgãos e funções necessários para sua aprendizagem) para o desempenho competente da escrita em situações escolares e não escolares.

Nesse sentido, pode-se inferir de SEYMOUR a necessidade do trabalho intencional do interlocutor, o outro, dialógico, nas palavras de BAKHTIN, para o desenvolvimento dos aspectos ortográficos da leitura e da escrita. O professor alfabetizador operaria na zona de desenvolvimento proximal desse outro, isto é, atuaria na exploração das potencialidades lingüísticas do aluno. Constituir-se-iam, assim, as bases teóricas para a análise de uma prática<sup>13</sup> que, esperamos, possa contribuir para uma nova perspectiva do pensar e do fazer em alfabetização.

A idéia central partilhada com jovens e adultos analfabetos e que permeou toda a realização das atividades de alfabetização do ALFASOL foi a compreensão de que não se aprende a ler e a escrever para uso e satisfação apenas da/na

---

<sup>12</sup> Ao discutirmos os estudos de BAKHTIN, especialmente quando as referências constarem no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004), não entraremos na discussão contemporânea do Círculo de Bakhtin em relação à atribuição da autoria dessa obra a Volochinov.

<sup>13</sup> Apesar das atividades analisadas neste artigo terem sido realizadas em turmas de alfabetização de jovens e adultos, os resultados a que se chegou podem contribuir para uma reflexão acerca da alfabetização em qualquer modalidade.

escola. A alfabetização significativa é aquela que produz sentido às palavras no contexto de uso real. No processo de interlocução verbal e concreta, expressam-se a visão e a compreensão que se tem sobre a vida, no jogo social da linguagem.

SEYMOUR, ainda que discuta em sua teoria a apropriação do sistema de escrita inglês, traz contribuições para repensar o ensino e a aprendizagem do sistema da língua portuguesa no Brasil e, em especial, sua apropriação pelas rimas na alfabetização. SEYMOUR analisa o impasse e as proposições lingüísticas muito presentes a partir da década de 1970, sobre o modo de entender os sistemas de escrita. Com isso, o que entra em discussão é qual a melhor maneira (e pode-se entender aqui também o método mais adequado) para se desenvolver as complexas relações gráficas e fonêmicas no processo que se inicia – mas não se encerra – na fase da alfabetização escolarizada. A análise do autor centra-se também no como desenvolver a formação das estruturas ortográficas convencionais necessárias à base da apropriação de qualquer sistema de escrita.

Da distinção proposta entre sistemas logográficos, nos quais símbolos representam palavras inteiras ou conceitos, e sistemas fonográficos, em que se coloca a relevância na constituição sonora, SEYMOUR (1997) elabora uma teoria que evidencia uma síntese integradora. Essa síntese abarca o entendimento tanto daqueles que compreendem o sistema de escrita inglês como alfabético – as relações evidentes e não-evidentes entre fonemas e grafemas – como daqueles que consideram o sistema de escrita inglês morfofonêmico: as distinções ortográficas são utilizadas para indicar as entidades lexicais, derivações de palavras e as estruturas das palavras. Para o autor, esta última concepção traz como consequência o fato de ser inadequado considerar a ortografia como um alfabeto para explicar como se consegue ortografar corretamente. É necessário o conhecimento do arranjo preciso de cada letra na distribuição da palavra para produzir um efeito de sentido, já que cada palavra tem uma ortografia única e convencionalmente aceita.

A proposição de SEYMOUR (1997), de um Modelo Dual do Desenvolvimento Ortográfico leva em consideração vários estudos empíricos realizados<sup>14</sup>, os quais

---

<sup>14</sup> Um exame mais detalhado e os autores responsáveis pelas pesquisas podem ser encontrados na obra de SEYMOUR referenciada ao final deste trabalho.

demonstraram haver uma variação individual no nível das deficiências de leitura e de ortografia de diferentes sujeitos, com lesões funcionais cerebrais ou não. As inabilidades podiam se dar independentemente: na base alfabética ou na base lexical, com graus relativos de dificuldade, aplicados em leitura e escrita de palavras simples e complexas, em leitores deficientes e emparelhados, ou ainda, em crianças leitoras conforme distribuição por idade.

Como um exemplo que merece ser mencionado mais demoradamente, SEYMOUR e EVANS (1994) levantaram casos de deficiência lingüística segundo dimensões definidas por escores em erros de ortografia de palavras desconhecidas (*non-mots*) e palavras de baixa freqüência. Os autores observaram que certos indivíduos mostraram um efeito positivo de *lexicalité* (a performance ortográfica em palavras desconhecidas era inferior àquela que concernia a palavras conhecidas), ainda que outros manifestassem um efeito negativo de *lexicalité* (as palavras de baixa freqüência eram menos bem ortografadas do que as desconhecidas). Essa oposição se traduzia na leitura, em parte na amplitude da oposição entre as taxas de erro para as palavras conhecidas e as palavras desconhecidas, mas, igualmente, nos traços mais detalhados, como os perfis de tempo de reação e os efeitos do comprimento das palavras (SEYMOUR; EVANS, 1993). Decorre daí que, segundo SEYMOUR (1997, p. 387), “estes estudos favorecem a concepção, segundo a qual as dificuldades ortográficas desenvolvimentais podem afetar seletivamente, sejam os aspectos lexicais, sejam os aspectos alfabéticos da linguagem escrita”

Pode-se perceber, assim, que SEYMOUR encontrava campo para defender que as concepções teóricas deveriam, idealmente, comportar mecanismos que levassem em conta diferentes afecções e padrões contrastados de deficiência. Isso significa que a teoria deveria dar conta de dois aspectos de competência: a elaboração sobre as relações som-letra – base alfabética da linguagem – e a memorização (retenção) de um número elevado de informações morfológicas específicas sobre as palavras, considerando as bases atuais das palavras simples e complexas.

Um elemento fundamental tornava-se importante então: a questão da consciência fonológica e seu papel no processo de aquisição da leitura e da ortografia. Esse assunto não é ignorado pelos teóricos da linguagem e duas

concordâncias entre a maioria deles é preciso destacar. Primeiro, a de que a aquisição de um sistema alfabético é dependente da capacidade de desenvolver uma consciência a propósito dos segmentos da fala, especialmente no plano fonêmico e, segundo, o fato de que a consciência fonológica não é produzida espontaneamente.

Logo, há necessidade de um laço interativo entre consciência fonológica e leitura e escrita ser visto como faces de um mesmo processo que pode, ainda conforme estudos correlacionais destacados por SEYMOUR<sup>15</sup>, ser desenvolvido sobre o efeito de *entrainment*, especialmente sob a forma de rimas e aliterações com resultados positivos na performance ulterior daquelas habilidades. Por meio de jogos de linguagem precoce (fórmula cantada ou falada em que é atribuído um papel à criança – *lêrs comptines*) foi possível estabelecer uma trajetória de religação entre estes e as habilidades sobre as rimas à capacidade de desenvolver uma consciência fonológica quando da apropriação da leitura e da escrita. Em alguns casos, indo da habilidade sobre as rimas à leitura-escrita, para além da conexão entre rima e a consciência fonêmica.

Em decorrência desses estudos, GOSWANI e BRYAND (1990, apud SEYMOUR, 1997) propuseram uma teoria alternativa sobre a aquisição da leitura e da escrita que tinha a presença forte do papel das estruturas de rima. Os princípios fundamentais da teoria são:

- as crianças começam a aquisição da leitura com as capacidades de rima;
- a fonologia que se apóia sobre a rima constitui um ponto de fixação para a categorização de palavras segundo suas semelhanças sonoras e ortográficas e este ponto de fixação é utilizado para elaborar um léxico de palavras pelo viés de um processo de detenção de analogias entre palavras conhecidas e não-familiares.

Conforme os resultados da pesquisa desses autores, GOSWANI e BRYAND, haveria então, mais de duas maneiras que levavam em conta a forma pela qual os processos fonológicos exerceriam um impacto sobre a leitura e a escrita. Isso foi esclarecido por SEYMOUR, tomando como referência o estudo de TREIMAN (1992)

---

<sup>15</sup> Como os de BRADLEY; BRYANT, 1983; BRYANT; MCLEAN; BRADLEY; CROSSLAND, 1990; e GOSWANI; BRYANT, 1990.

e outros, sobre a estrutura hierárquica interna das sílabas. Supõe-se que a sílaba se subdivide naturalmente em um acesso (grupo consonantal inicial)<sup>16</sup> e em uma rima (a vogal e as consoantes que se seguem), ou seja, em um nível de duas dimensões porque se apóia sobre a suposição de que as sílabas podem ser construídas pela combinação de elementos provenientes de uma lista de acesso com elementos de uma lista de rimas. A subdivisão da rima em vogal e em grupo consonantal terminal caracteriza um outro nível que pode ser concebido como tridimensional, à medida que implica que as sílabas são elaboradas pela combinação de elementos a partir de uma lista de grupos consonantais iniciais, de vogais e de consoantes terminais. Um quarto nível pode ser identificado quando as estruturas consoantes iniciais e consoantes terminais são divididas em seqüências de fonemas (SEYMOUR, 1997, p. 389).

Dessas apreensões, o debate dos teóricos lingüistas sobre como a consciência fonológica influi sobre a leitura e a escrita se colocou exatamente nessa hierarquia, em que as unidades críticas são representadas. Duas concepções foram apresentadas nesse sentido. Uma delas concebe que o desenvolvimento fonológico progride naturalmente a partir da base da hierarquia, das sílabas às estruturas de acesso e de rimas e, eventualmente, aos fonemas. De outro lado, há a concepção segundo a qual é o nível mais baixo, fonêmico, que é essencial porque em uma língua alfabética, estes são os fonemas que estão em relação com as letras do alfabeto.

A partir desses pressupostos, SEYMOUR, ao esboçar sua teoria sobre o desenvolvimento ortográfico e morfográfico, elabora seu modelo de fundação, chamado por ele de dual. É uma tentativa de síntese para responder à questão de como se processa a aquisição de leitura e escrita no sujeito, à qual acrescentamos a indagação sobre qual o papel das rimas nesse processo, com a interlocução do outro.

O Modelo de Fundação Dual compõe-se de cinco componentes distintos, cada um podendo ser concebido como um processador ou um módulo: processador logográfico, processador alfabético, consciência lingüística, estrutura ortográfica e

---

<sup>16</sup> SEYMOUR, como mencionado, refere-se ao sistema de escrita inglês. Para o caso da língua portuguesa, devem-se considerar todas as possibilidades de combinações que podem compor uma sílaba de acesso ou de rimas.

estrutura morfográfica. Entende-se que SEYMOUR, ao chamar seu modelo de fundação de dual, assim o faz por levar em conta, além do sistema alfabético, uma série de outras características mostrando sempre que havia dois lados a serem considerados. Nas palavras do autor, a ortografia (em inglês, mas não só) codifica as informações nos *níveis lexical e morfológico*, assim como em *nível alfabético*; que as deficiências ortográficas podem tomar diferentes formas, *religadas em nível lexical* ou em *nível não lexical*; que a consciência lingüística pode exercer um impacto sobre a leitura e a escrita em um *nível de acesso-rima* assim como em *nível fonêmico*.

SEYMOUR atribui ao Processador Logográfico e ao Processador Alfabético um papel fundante, ou seja, ambos constituem a base dos desenvolvimentos ulteriores. Isto não significa que sua existência se limita às etapas precoces, mas persiste e exerce uma contribuição contínua sobre o desenvolvimento. Neste aspecto, pode-se perceber que está presente a concepção de que não existe um aprendizado completo e único de palavras, o que denota que há uma visão de linguagem viva, circulante, que se transforma, à medida que diferentes momentos históricos são vividos pelos seres humanos. Presente também aqui está a questão da interação, pois é no processo interativo das relações sociais que é possível a apropriação de eventos, artefatos e símbolos lingüísticos que já existiam antes de o adulto/criança penetrar pelo nascimento na sociedade.

A Consciência Lingüística tem uma função de habilitação, pois interações com estes componentes (as questões logográfica e alfabética) são necessárias para o desenvolvimento dos outros sistemas. Estes sistemas são as chamadas estruturas centrais – a Estrutura Ortográfica e a Estrutura Morfográfica – cuja função é a de representação. É no seio dessas estruturas que os conhecimentos abstratos de um indivíduo são estocados. Assim, quanto maior for a mediação com a consciência lingüística do falante/escrevente, mais abstrações e estocagens serão realizadas. A formação dos sistemas centrais depende, portanto, da disponibilidade dos fundamentos assim como da possibilidade de desenvolver formas apropriadas ou níveis de consciência lingüística.

Como se pode apreender, o modelo dual estabelece o nível relacional entre os processadores, ainda que fiquem resguardados alguns aspectos que precisam

ser aqui elencados. Primeiramente, cada um dos sistemas com suas funções bem definidas faz parte de um todo complexo interdependente. Isso coincide com a teoria de VYGOTSKY (2005, p. 150) ao defender em sua abordagem sobre pensamento e palavra, a necessidade de estudar ambos na perspectiva de unidades e não de elementos. Segundo, os modos de interação verbal nas relações sociais, são preponderantes para a composição dos elementos constituintes da base alfabética e logográfica, fundantes de todo o processo de organização escrita. Terceiro, essa base inicia-se, portanto, de uma relação interpessoal, progredindo para o desenvolvimento intrapessoal.

Ao se afirmar isso, não se está querendo dizer que esses movimentos sejam lineares e passivos. Ao contrário, sofrem alterações; algumas informações são retidas, outras rechaçadas ou ainda, transformadas. Porém, isso só é possível ao se compreender que o pensamento por si só não existe. Ele existe em decorrência de um sistema de linguagem desenvolvido por intermédio de instrumentos culturais. E a fala, segundo VYGOTSKY (2001, p. 245), é o instrumento cultural mais importante que se integra a outros processos mentais, entre eles a resolução de problemas e o pensamento, temas que este autor também viria a estudar.

Com relação ao terceiro aspecto apontado, é preciso concordar com BAKHTIN (2003; 2004) e com VYGOTSKY (2001; 2005) a respeito do caráter social da linguagem, esse construto social que organizou o homem historicamente e lhe permitiu uma apropriação mais ampla do mundo. Aliás, não se poderia esperar que fosse diferente uma vez que ambos estavam num contexto de definição de um homem para uma sociedade pós-revolução, tentando romper com alguns paradigmas reducionistas.

A partir dessas aproximações teóricas, adentramos a análise das atividades com rimas na alfabetização de jovens e adultos, considerando algumas características que lhes são peculiares do ponto de vista cognitivo em relação ao conhecimento da linguagem escrita.

Partimos de uma visão menos ingênua e acrítica do jovem e do adulto analfabetos, considerados muitas vezes como seres alienados no processo civilizatório. Em outras palavras, significa compreendê-los e aceitá-los como pessoas ativas, com uma história de vida e de conhecimentos sobre o mundo, que “resistem”

sobreviver no mundo letrado, dominando técnicas de manejo de agricultura, artesanato, culinária e outros saberes. Conhecer as histórias dos jovens e dos adultos analfabetos do ponto de vista social e cognitivo é essencial para entendermos seus anseios, suas representações sobre a sociedade e a escrita, suas necessidades. Esse saber precário foi importante direcionador das intervenções pedagógicas posteriores.

Neste percurso, tomamos a leitura como o sentido que o sujeito dá ao mundo, nas leituras que dele faz; como entende o contexto social que o circunda, em seus aspectos políticos, econômicos e culturais, e produz novos conhecimentos a partir de seus conhecimentos prévios. A escrita é tomada como a expressão em um código específico, organizado, das “impressões” captadas e dirigidas a um interlocutor; e a rima, como ferramenta cognitiva facilitadora no processo de letramento<sup>17</sup>.

No intuito de reconstituir alguns aspectos da história de vida dos alunos por meio das vozes da memória, expusemos aos alunos analfabetos ou alfabetizados funcionais, a escrita do poema de Castro Alves (2000):

*Oh! Bendito o que semeia  
Livros... livros a mão cheia...  
E manda o povo pensar  
O livro caindo na alma  
É germe que faz a palma  
É chuva que faz o mar*

(Castro Alves)

A exploração verbal do poema com os alunos remeteu-nos aos vestígios e ressonâncias de uma relação mais profunda entre o corpo do sujeito que fala e o mundo de que fala. Da entonação característica que faz “sentir” os versos, buscamos nos sons das palavras a ressonância da “alma que acalma” quando o som emitido pelo aparelho vocal expõe-se aos milhares de anos, aos ruídos, gestuais, às imitações das palavras que pela sua qualidade sonora carregam os efeitos da beleza, da clareza ou da negritude com que se apreende a vida. Assim, a um apelo para que

---

<sup>17</sup> Letramento é um termo muito utilizado nas últimas décadas no meio educacional e é entendido como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto das práticas sociais dos sujeitos e sua inserção nestas.

manifestassem verbalmente seus sentimentos – sua alma – pode-se ouvir: “Vida como vida, viva maldito, malvado, maltratado, maltrapilho”.

Obviamente, a intencionalidade implícita nessa exploração verbal não foi a de fazer uma análise do poema, mas de, inicialmente, a partir de uma interpretação deste, mostrar a importância da palavra dentro de um determinado contexto, argumentando que as palavras nunca são vazias de sentido, uma vez que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2004, p. 47). E que a “ubiquidade social” da palavra permite que se dê o sentido que se quiser a ela, nas mais variadas situações de interação, conforme o “auditório social” de cada falante/escrevente.

Cabe ressaltar que BAKHTIN (2004, p. 128), ao esclarecer a diferença entre significado e tema<sup>18</sup>, propõe um novo entendimento quanto ao uso que se faz das palavras nas enunciações. Segundo ele, “a compreensão é uma forma de diálogo (...) o sentido não está na palavra, nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ele é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo escrito” (2004, p. 132).

Didaticamente, podemos dizer que a estruturação sonora das palavras do poema, agora com sentido e não só significado, foi o passo seguinte. Do sentido para a estruturação sonora, na fala, na declamação, na recitação, pudemos constatar na oralidade que alguma “reserva sonora” estava sendo armazenada, identificada, cremos, à visualização dos grafemas apresentados, organizados em palavras. Entretanto, a idéia de que já havia algo processado, estocado na base ortográfica e morfológica foi o que permitiu a recuperação na oralidade de um novo conjunto de palavras, cuja sonoridade idêntica permitia produzir um novo sentido, por exemplo, à palavra “vida”.

Na relação com os estudos de SEYMOUR (1997), a partir da aliteração presente nas palavras “vida” e “viva”; “maldito”, “malvado”, “maltrapilho”, “maltratado”, percebemos um conjunto de consoantes/vogais em início de palavras

---

<sup>18</sup> O tema da enunciação, para BAKHTIN (2004, p. 129), é concreto, assim como o momento histórico a que pertence. Somente a enunciação tomada em toda amplitude concreta e como fenômeno histórico possui um tema. Diferentemente do tema, o autor entende por significação os elementos reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. São, portanto, abstratos.

acessando ou ascendendo a outros níveis que, de algum modo, já estavam presentes nos níveis logográfico e alfabético. É possível afirmar isso na medida em que a resposta do aluno foi quase imediata, ele “buscou” na estrutura visual da palavra, conforme se ia escrevendo, o reflexo sonoro e imagético do que queria expressar. Queremos dizer com isso que a apropriação do processo alfabético comporta o isolamento das estruturas fonêmicas do discurso, mostrando que a habilidade em manipular fonemas coincide com a introdução formal do alfabeto. Estes, entretanto, só serão efetivamente assimilados à medida que desenvolvam a consciência lingüística, que por sua vez, interage com a estrutura ortográfica, a qual “codifica os conhecimentos gerais sobre o sistema de correspondência com traços específicos das palavras” (BAKHTIN, 2004, p. 395). Vimos, então, um signo lingüístico sendo refletido e refratado (BAKHTIN, 2004) por aqueles sujeitos que se manifestavam, enquanto novos léxicos eram propostos, de acordo com uma organização morfográfica já retida.

Percebe-se que o modelo dual de SEYMOUR tem relação com os estudos desenvolvidos por THURNWOLD e reconsiderados por VYGOTSKY (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 241) sobre os recursos mnemônicos e outros usados por seres humanos. São recursos utilizados para melhorar seu desempenho, “têm o caráter de signos”. Estes “são artefatos sociais projetados para dominar e, portanto, melhorar nossos processos psicológicos naturais. Como exemplos de signos ele [VYGOTSKY] citou palavras, números, recursos mnemotécnicos, símbolos algébricos, obras de arte, sistemas de escrita etc.” Assim, “é óbvio que qualquer estímulo que possa representar um outro estímulo pode ser visto e usado como um instrumento ou signo psicológico”.

Segundo VAN DER VEER e VALSINER (2001, p. 241), que fizeram uma pesquisa minuciosa sobre os estudos/escritos de VYGOTSKY, alguns ainda não disponibilizados<sup>19</sup>, na visão de VYGOTSKY, “a inclusão de signos no ato psicológico levava a importantes mudanças estruturais. Seu uso implicava que (1) novas funções psicológicas ficavam envolvidas; (2) vários processos naturais acabariam

---

<sup>19</sup> Há comunicações orais de VYGOTSKY que ainda não foram publicadas sequer em russo e outros escritos seus que, infelizmente, não se encontram ainda traduzidos para o Português.

por declinar, e (3) propriedades do ato como um todo, como sua intensidade e duração, iriam mudar”.

A contínua ressonância do som das palavras, que vibra dentro do corpo em situação de interação de um organismo que responde com a palavra a pressões que o afetam, objetivamente “falam”, “dizem” e “clamam” por um sentido compreendido do ponto de vista da produção do signo poético. É o que nos diz Antonio<sup>20</sup>, aluno de EJA, de 47 anos, de Santana do Ipanema, Alagoas.

*Cada letra que escrevo  
É uma lágrima que cai  
Cada dia que passa  
Eu te amo mais (sic)*

Na fala desse aluno, direcionada à alfabetizadora, bem como na poesia de Castro Alves, temos a presença do sentido do dizer. Uma demonstração de que o alfabetizando assimilou que “compreender é opor à palavra do locutor, uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2004, p. 132) e respondeu às ações não verbais com uma força edificada, sistematizada pela linguagem, que se constitui em signo lingüístico de poder. O signo lingüístico expressa, assim, a consciência inconsciente do dizer que é capaz de trazer a consciência a si mesmo.

VYGOTSKY (2005, p. 156), ao afirmar que “os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáveis (...) modificam-se à medida que a criança se desenvolve, e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona”, permite que recuperemos o que SEYMOUR (1997, p. 390) estabeleceu em seu modelo, especialmente quando da descrição do processador logográfico e alfabético. Ambos os processadores formam a base de um conhecimento que sempre se renova e contribui para além das etapas precoces do desenvolvimento.

Estas concepções também coincidem com as de VYGOTSKY, ainda que este se refira à criança, quando afirma que “A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um pensamento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa (...). O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento

---

<sup>20</sup> Os nomes dos sujeitos são fictícios, visando preservar sua identidade.

tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas” (VYGOTSKY, 2005, p. 156).

Essa relação no nosso estudo pode ser analisada tanto no aspecto do contexto exterior (da fala) para o interior (do pensamento), como na organização da estruturação das palavras/frases com o já assimilado e o a assimilar, seja na fala ou na escrita.

Como mencionado, esses atos se dão pela presença do signo, elemento da matéria que foi assumido pelo homem para dar ato de presença a qualquer objeto ou momento de existência; para fazer dele o mediador na teia da relação entre o sujeito e o mundo (BOSI, 2004). É por isso que, no dizer de BOSI (2004, p. 52), “o som do signo guarda na sua aérea e ondulante matéria, o calor e o sabor de uma viagem noturna pelos corredores do corpo”.

Percebe-se também que, tanto na produção de Antonio, anteriormente citado, quanto na de Benedito, a seguir, na sua busca pela apropriação do sistema de leitura e de escrita, a rima ganha espaço na escola junto às classes de alfabetização. Com ela, é possível dialogar com a sonoridade de sua composição, deixando de ser palavras apenas para ter sentido no contexto em que elas moram, viajando pelas nuances das vozes que falam, que coexistem na cultura oral. Segundo Benedito, de 47 anos (Santana do Ipanema, Alagoas),

*Eu estou aprendendo a ler  
Pra não viver de favor  
Pra escrever uma carta  
Pra minha professor a*

A palavra, quando tomada no diálogo com o outro, expressa o sentido daquilo que se quer dizer – e aí reside seu valor. Ao se apropriar dela como instrumento de luta, indica poder; e escrever representa poder quando se chega a tomar para si a apropriação da palavra como ferramenta da comunicação escrita ou falada. Na lingüística, a palavra ganha sentido no contexto de uso.

Analisando esta produção de Benedito, percebe-se o seu esforço para produzir a relação fonêmica entre as palavras “favor” e “professor”, acrescentando um “a” isolado para garantir o gênero feminino. Isso pode “ferir” a rima, mas expressa, de um lado, a realidade imediata do gênero de seu interlocutor, embora

também demonstre, de outro lado, o não estabelecimento da abstração genérica do termo “professor”, a generalização do substantivo.

As formas aglutinadas do “para” (“pra”), na conjunção de finalidade, são mais do que meras repetições, pois, além de enumerar os fins que o autor pretende atingir pelo ato de ler, de dar um tratamento coesivo a suas idéias, recupera a formação estrutural da palavra que faz sentido no contexto em que o usa, “espelho” do seu modo de falar.

Se analisarmos a estrutura de rima, não em finais de versos, mas em finais de palavras como em “ler”, “viver” e “escrever”, percebemos a apreensão de uma escrita ortográfica, “reproduzida” a partir de um acesso vogal-consoante que dá sonoridade ao todo, produzindo um todo significativo em nível superficial, em nível semântico e em nível morfográfico.

Das análises aqui expostas, há um outro aspecto que precisa ser mencionado: o caráter da mediação da aprendizagem. Verifica-se, de um lado, que só é possível essa consciência do objeto de conhecimento na mediação realizada pelo alfabetizador. Fica evidenciado, de outro lado, que não basta a ele (alfabetizador) apenas compreender o processo “evolutivo” da apropriação da leitura e da escrita do jovem e do adulto. Convém propiciar intervenções pedagógicas no sentido de oferecer outros elementos significativos para desenvolver a consciência lingüística, ao mesmo tempo que se possibilita a manifestação da fala e sua materialização em registro escrito.

Obviamente, a interação é o processo no qual o papel do outro social é de fundamental importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo, seja da criança, seja do adulto. Nesse processo, estabelecem-se novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento a partir do que já sabem e o que neles existe de potencial para ser aprendido. Assim, revestem-se de igual importância todo o processo de ensino da escrita da língua materna e o papel do professor neste tipo específico de relação social.

Resgatando a teoria do desenvolvimento proximal de VYGOTSKY (2002, p. 112) no tratamento da relação entre educação e desenvolvimento (ainda que ele estivesse falando de jovens e crianças), percebemos a relevância dessa relação na educação formal de adultos. Diz o autor que a zona de desenvolvimento proximal “é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Verifica-se na ação entre pessoas, sobretudo se essas pessoas são jovens e adultos que estão se apropriando do código escrito, que o papel do alfabetizador é o de mediador. Este é o adulto mais capaz que, ensinando por meio de rimas, possibilita apreender a natureza da leitura e da escrita, da palavra, como portadora de sentido, direcionada a alguém.

Assim, como não poderia deixar de ser, o ensino tem um caráter dialógico e é imprescindível que o alfabetizador esteja consciente de que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. (...) Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (BAKHTIN, 2004, p. 113, grifos do autor). É dessa forma que o alfabetizador, o interlocutor mais capaz no conhecimento já produzido, ao manifestar-se, traz à tona toda a sua composição “de outros”, dos “discursos citados” conscientes ou inconscientes (BAKHTIN, 2003), e permite que os “outros” do “outro” também se manifestem.

Logo, ao se tratar da educação de jovens e adultos, torna-se necessário pensar sobre a origem do conhecimento não a partir do “eu penso”, mas do fato histórico, social, objetivo de que “nós pensamos”. Ao reconhecer na origem da teoria do conhecimento um “nós”, um “cogitamos” e não um “cogito”, partimos de uma situação objetiva, de um dado concreto, de um fato social. O “nós” inclui-me num processo objetivo exterior a mim e a qualquer homem. O meu existir como ser histórico, como indivíduo, em comunidade social, é conhecido imediatamente por mim e fornece o ponto de partida para o raciocínio que procura entender o fenômeno do conhecimento como uma experiência exterior, social e histórica (PINTO, 1984, p. 16).

Ao se proporcionar ao jovem e ao adulto analfabeto o contato estreito com a escrita e ao se discutir o sentido desta na sua vida, haverá meios de este adulto internalizar e reelaborar seu conhecimento, principalmente se a atividade proposta pelo professor estiver ligada a uma cadeia sonora de significados, como neste jogo

de Ricardo de AZEVEDO (1986): “a massa amassa a massa”. A cadeia sonora na superfície das palavras se traduz em apenas três letras (a-m-s), que distribuídas e organizadas permitem verificar a mobilidade de signos e sentidos. As mesmas letras, ao mesmo tempo que formam palavras diferentes, modificam-se também na mobilidade do contexto, possibilitando a criação e a recriação constante e dinâmica da própria palavra: “Ora massa, ora amassa”. Nesta compreensão dialética de ir e vir, “de assar e amassar a massa”, pudemos conferir que ao tomar a rima como capacidade fonológica disponível antes da aprendizagem da leitura sistematizada e aqueles aspectos que não emergem somente durante sua apropriação, a teoria de SEYMOUR (1997), especialmente no que se apropria da teoria de BRYANT e BRADLEY (1987), já citada, fica evidenciada. Percebemos os sujeitos apreendendo a leitura com as rimas, encontrando um ponto de fixação sonoro e ortográfico nelas e, desse ponto de fixação, elaborando novos léxicos num processo de detenção de analogias entre palavras conhecidas ou não, num novo contexto.

Como exemplo, fazemos referência ao resultado do seguinte texto proposto a partir do material que tínhamos disponível em sala de aula: um alfabeto móvel.

*Apagador  
paga  
Quem apaga  
a dor  
do  
apagador?*

Só a visualização do escrito no quadro de giz permanecia. Silêncio. Continuamos:

*O apagador  
pagador  
paga  
a dor  
da dor do  
apagador*

No ato de falar, escrever e ler, corroborávamos, como alfabetizadora mediadora, a concepção de SEYMOUR de que leitura, escrita e consciência

fonológica são faces de um mesmo processo. Ao intervir com algumas questões, mantínhamos o diálogo e ativávamos os modelos lexicais já presentes nas estruturas cognitivas do sujeito produtor de texto: quem é o apagador? O apagador apaga a dor de quem? Quem é o giz? O juiz é o giz do apagador? E o rabisco que diz ao risco do giz, juiz? E qual será a dor do quadro rabiscado pelo apagador? E o pagador? Quem apaga? Ou a dor do apagador que apaga? Quem a dor apaga? A dor? O pagador ou o apagador?

Reforça-se o fato de que os símbolos lingüísticos são arenas semânticas construídas dialeticamente, mediadas pelo professor, num fazer e desfazer constante. Assim, estávamos provocando outros, talvez novos efeitos sonoros, alfabéticos e lingüísticos. Criamos estar auxiliando no desenvolvimento da estrutura ortográfica e morfográfica. Percebíamos que os efeitos do trabalho com rimas e aliterações traziam resultados positivos nesse desenvolvimento, especialmente quando um aluno, após breve reflexão, produziu:

*O apagador apaga o quadro  
O quadro apagado!  
O giz rabisca o quadro  
E o quadro rabiscado...  
a dor do  
apagador*

(Clara<sup>21</sup>, 12 anos, 2005)

Evidencia-se, desse modo, que a distribuição escrita de certos léxicos (por vezes, apontados pelos alunos), cuja estrutura sonora e gráfica se desdobrou formando novas palavras, auxiliou o sujeito na elaboração de novas estruturas frasais, organizadas no seu pensamento.

---

<sup>21</sup> Clara, aluna da 5ª série, do Projeto Alfabetizando com Rimas, Colégio Estadual João Loyola, Curitiba. Professora Rosa Nanami, 2005. Desenvolveu trabalho com alunos analfabetos funcionais, obtendo êxito expressivo: de 30 alunos, 24 alcançaram os objetivos propostos, isto é, aprender a ler e a escrever com significado.

Podemos afirmar que, no processo de letramento de Clara, estava em desenvolvimento, sobretudo, a estrutura morfológica, pois, ainda que não tivéssemos feito alusão a radicais, prefixos ou sufixos, a aluna desenvolvia essas estruturas complexas e as abstraía, à medida que propunha as novas construções. Não sabia ela, que com isso, reforçava a apreensão da estrutura ortográfica. Estrutura esta que, ao mesmo tempo que fornece elementos para a construção morfológica, amplia e cristaliza os conhecimentos lingüísticos armazenados nos processadores que se ligam à consciência lingüística.

Neste mesmo exemplo, encontramos espaço para afirmar que a palavra sozinha não tem sentido. Ela será percebida entre as mil vozes que estão dentro dela e dentro daquele que a realiza, na relação do ir e vir, da letra para a sílaba, da palavra para a frase, desta para a letra e quantas mais opções se criarem. Com o uso do alfabeto móvel ou das letras da palavra “apagador”, mediadas pelo professor, o sujeito vai dando condições para que o semântico se instale e modifique as estruturas da palavra.

Em outra produção textual, na qual a prática social revela um trabalho efetivo com o uso de rimas antes e durante o processo de alfabetização, a consciência precede um tempo significativo:

*Vejo a lua uma criança  
Que brilha no céu sorrindo  
Um dia vou até ela  
Pra dizer que o céu é lindo*

(Daniel<sup>22</sup>, 13 anos, 1987)

O sujeito, ao tomar a escrita como um jogo de saber compreendido na estrutura da palavra, consegue, como já analisado anteriormente, aceder à compreensão e à formação de novas palavras. Este sujeito está se apropriando da escrita, experimentando, ainda que não tenha consciência do valor dos

---

<sup>22</sup> Daniel, 12 anos, aluno da 1ª série da Escola Municipal Jaguariaíva, Curitiba. Professora Heloiza Camargo, 1987. Trabalho realizado com alunos repetentes, com defasagem no processo de alfabetização. Em menos de 40 dias, conseguiram sucesso no letramento.

constituintes lingüísticos de que utiliza quando escreve. Porém, já sabemos, por SEYMOUR, que esta consciência fonológica influi sobre a escrita.

No exemplo que segue, fica demonstrado que o desenvolvimento fonológico pode progredir naturalmente a partir da base da hierarquia das sílabas às estruturas de acento, de rima e aos fonemas. Consideramos, assim como o faz SEYMOUR, que o sujeito que compreende o jogo das palavras aprimora os seus processos logográficos. É essa concepção logográfica da leitura e da escrita que comporta as etapas de índice visual e de índice fonológico, as quais compõem a etapa “alfabética” da leitura de palavras memorizadas.

*Sem eira  
Nem beira  
seguem parteiras ligeiras  
salvar vidas inteiras*

(Edvaldo<sup>23</sup>, 35 anos, 2005)

Sob a ótica da concepção logográfica, podemos afirmar que durante o trabalho com as rimas na produção de um texto coletivo, os alunos mostram a estocagem de palavras disponíveis. Entretanto, enfatizamos que é o papel desempenhado pelo professor alfabetizador, ao abordar propositadamente o que o aluno possa haver estocado, ativando o processador logográfico, que pode melhor colaborar na efetivação desse processo, seja em nível de ampliação de léxicos ou de ortografia.

Neste último exemplo, destacamos que o aspecto principal da construção está na representação das palavras, cujas terminações são codificadas pelos alunos, com a mediação do professor, a partir de informações sociais abstraídas do contexto cotidiano do sujeito e sobre a identidade das letras e respectivas terminações sonoras.

O jovem ou o adulto, ao perceber auditiva e visualmente a palavra, consulta informações parciais já estocadas, e por estas informações parciais já ouvidas, memorizadas, internaliza essa “nova” palavra gradativamente. Contudo, as palavras

---

<sup>23</sup> Edvaldo, 37 anos, participante do Programa de EJA – Brasil Alfabetizado, Vale da Ribeira, Tunas, Paraná. Professora Heloiza Camargo, 2005.

novas, conforme já apontado, passam pelo processo logográfico. Essas palavras formam dados para os processos subseqüentes da construção ortográfica, contribuindo cada vez mais para a formação dos processadores que vão lidar com a representação morfográfica do sistema de escrita.

A partir dessa compreensão, podemos dizer que ao contemplar a rima como uma das possibilidades de acesso e sucesso na alfabetização de jovens e adultos está acionando um saber fundamental e histórico, que contém um saber do saber que o aluno já sabe previamente, que se torna consciente pela tomada de consciência lingüística, mediada pelo professor.

A educação de jovens e adultos, entendida do ponto de vista da construção do conhecimento escolarizado e do desenvolvimento do processo cognitivo, não pode mais conceber o pensamento como uma continuação de dados e sensações, mas como o resultado de construções teóricas, criativas e intencionalmente dirigidas. O adulto, ao tomar para si a rima como ferramenta cognitiva que lhe possibilita o acesso à leitura e à escrita com sentido, percebe-se como um ser histórico e social, que produz conhecimento na relação com o outro mais experiente. Ao tomar consciência do saber que já tem, mediado pelos desafios cognitivos no trabalho com rimas durante o processo de alfabetização, desenvolve sua atenção, sua percepção e sua memória. Ao desenvolver essas funções psicológicas superiores, desenvolve também sua capacidade de apreensão dos complexos mecanismos lingüísticos necessários à sua atuação em práticas sociais que exigem a leitura e a escrita em suas ações.

Constatamos que o trabalho com a rima, como parte integrante da cultura popular oral, é elemento propulsor de apropriação do sistema de escrita na alfabetização. A facilidade dos sujeitos em lidar com os sons que constituem as palavras influencia fortemente a assimilação da leitura e da escrita em jovens e adultos analfabetos ou semiletrados, conforme atestam as produções individuais e coletivas trazidas.

De outro lado, pudemos observar, a partir de nossa experiência como alfabetizadora, uma grande distância desta situação entre os aprendizes analfabetos em que a rima não pertence ao grupo cultural em questão, e não é percebida pela escola como uma estratégia cognitiva importante. Neste caso, é possível que os

alunos em processo de alfabetização apresentem aprendizagem de leitura e de escrita diferenciadas, devendo este ser objeto de estudos comparativos futuros.

Resumidamente, podemos afirmar que o referencial teórico aqui examinado possibilitou-nos constatar a influência positiva que a alfabetização, por meio de uma tipologia textual específica – as rimas – proporciona a jovens e adultos. Num processo dialógico, a verbalização do conhecimento do contexto histórico-cultural dos sujeitos é favorecida e, a partir dela, encontramos espaço para o desenvolvimento e o desdobramento de estruturas lexicais já apreendidas, seja na fala/leitura, pela reincidência sonora, seja na escrita, pela ortografia visualizada. Constatamos que o jovem e o adulto trazem consigo um estoque de palavras/representações já abstraídas pelo pensamento. Desse estoque, ao se promover a participação do aluno mediante a interação entre professor e aluno, o sujeito deixa emergir seu repertório vocabular e se encoraja a formular novas construções frasais que comportem a mesma estrutura sonora ou gráfica de alguma palavra apresentada ao grupo. Em outras palavras, os alfabetizandos mostram a capacidade de lidar com a mobilidade dos signos lingüísticos com propriedade.

Quando registramos as palavras por escrito, articulando fonemas e grafemas, a partir de um componente comum em rimas (sejam aliterações, vogais, consoantes iniciais ou finais, sílabas ou sons) favorecemos a ampliação dos fundamentos de cada unidade: logográfica, alfabética, consciência lingüística, ortográfica e morfográfica. Sabemos, entretanto, que essa ampliação só foi possível à medida que, no trabalho com rimas, o laço interativo da consciência lingüística, além de estar conectada às experiências lingüísticas dos alunos, esteve religado a outras vivências dos sujeitos que, do contexto cultural para a palavra e vice-versa, demonstraram o sentido que as palavras dão à vida dos homens, e o sentido que estes dão às palavras.

De acordo com LIMA, “viver e desenvolver-se implica em transformações contínuas que se realizam através da interação dos indivíduos entre si e entre os indivíduos e o meio no qual se inserem. Este meio é um meio que podemos chamar de natural e social: ele é constituído pela natureza, pelos objetos, pelas pessoas, pelas idéias, pelos valores e pelo conhecimento” (LIMA, 1990, p. 19).

O processo de desenvolvimento do ser humano caracteriza-se por ser contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo. Ele é constituído por períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação, interação e aprendizagem.

Enquanto espécie, o ser humano apresenta, ao nascer, uma plasticidade muito grande, podendo desenvolver várias formas de comportamento, aprender várias línguas, utilizar-se de diferentes recursos e estratégias para se inserir no meio e agir sobre ele. Mas o indivíduo aprende e utiliza somente as formas de ação que existirem em seu meio, assim como ele aprende somente a língua ou as línguas que aí forem faladas.

Sendo uma espécie social, o ser humano se caracteriza pela construção de sua individualidade através da relação com o outro. O sujeito se constitui, assim, em virtude de processos múltiplos de interação com o meio sócio-cultural, pela presença de outros indivíduos e/ou objetivos culturalmente inseridos e definidos.

Os períodos de desenvolvimento são normalmente referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. Mas essas caracterizações dependem da cultura, ou melhor, do pensarmos o processo em termos das transformações sucessivas que o caracterizam.

O indivíduo não é um ser somente em desenvolvimento psicológico, mas um ser concreto em relação com o real. Isso lhe fornece possibilidades cognitivas de apreensão e compreensão da realidade, de transformação de si próprio e, conseqüentemente, desta realidade, além de produtor e consumidor de conhecimentos. O conhecimento do indivíduo é continuamente transformado pelas novas informações que ele recebe e pelas experiências pelas quais passa.

Não se pode esquecer que a cultura é constitutiva do processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas são definidas pela prática cultural. Os comportamentos e ações privilegiados em um determinado grupo são determinantes no processo de desenvolvimento do homem. Nesse contexto uma metodologia diferenciada e adequada para o letramento pelo conhecimento possibilita a inserção social do indivíduo em questão.

*A rima é como uma estrela  
Que estocada pode ser um sol,  
Se ativada, todos podem vê-la*

(Heloiza Camargo, parafraseando Helena Kolody)

#### 1.4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Falar de rimas, por quê?

A linguagem é algo real que permeia o nosso cotidiano. É com ela e por meio dela que nos relacionamos socialmente e construímos nossa visão deste mundo. Ela é a via pela qual nos constituímos como sujeitos no mundo.

Aliada ao trabalho, ela estabelece a diferença entre o homem e os animais, já que a atividade intelectual própria dos humanos é organizada pela linguagem. Ela é a representação do real; por isso, na ausência dos objetos, é possível operá-los mediante a abstração. Foi por meio da linguagem que se tornou possível aos seres humanos acumular o saber sobre o mundo e, ainda, via linguagem, é possível ao homem articular o conjunto de experiências que vai adquirindo. Infere-se que ela é uma necessidade e um fato eminentemente social.

Sendo a linguagem uma realidade impregnada do social e da história, deve ser compreendida em seu caráter dialógico interacional. Assim, tudo o que falamos pressupõe um interlocutor, presente ou não, no momento de nossa comunicação, concreto sempre, isto é, com posição definida no espaço social. Além do mais, nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse processo interacional. Nossa visão do real está diretamente associada aos horizontes do nosso grupo social e ao momento histórico em que vivemos. Isso nos leva ao raciocínio de BAKHTIN (1988, p. 81), que afirma que “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivência [...]. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc”.

Olhando a linguagem sob tal ótica, compreendemos melhor o papel das interações sociais no processo ensino/aprendizagem da língua, mais

especificamente, do Português, pois como se depreende do explicitado acima, a língua resulta do trabalho coletivo e histórico.

Assim, as atividades que envolvem o processo ensino/aprendizagem da língua materna, devem ser vistas não como uma proposta individualizadora, como um fim em si mesma, mas sim, como um instrumento básico de comunicação, como fator determinante no ensino de Geografia, da História, das Ciências.

Segundo GERALDI (1984, p. 36), três concepções de linguagem podem ser apontadas, considerando-se que a língua existe, no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é na profundidade da interlocução, isto é, de seu funcionamento, que se estabelecem as regras de tal jogo.

A primeira concepção considera que a linguagem é a expressão do pensamento. Esta concepção mostra uma visão tradicionalista, pois desconsidera o fato de que, além de transmitir pensamentos, as pessoas interagem umas com as outras, por meio de ações orientadas pelos diversos usos da linguagem, sejam elas “cultas” ou não.

A segunda concepção vê a linguagem como um instrumento de comunicação, ou seja, vê a língua como um código que permite transmitir e receber mensagens. Essa visão estruturalista desconsidera a interação humana que a comunicação estabelece.

A terceira concepção entende a linguagem como uma forma de interação, ou seja, a linguagem é um lugar de interação humana, pois, além de possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, constrói vínculos que não preexistiam antes da fala.

Esta última concepção diz respeito à lingüística da enunciação, que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos.

Todas são importantes, pois cada uma exerce uma função necessária ao uso pleno da linguagem pela sociedade. Aliás, segundo uma visão bakhtiniana, cada concepção de linguagem é o reflexo da demanda social quanto à forma de usá-la. Assim, no sentido pleno, os diversos usos da linguagem contemplam as três concepções acima mencionadas. A concepção da linguagem enquanto interação

deve ser norteadora do ensino das habilidades lingüísticas, a saber: ouvir, falar, ler e escrever.

É nesta terceira concepção que se apóia este trabalho de pesquisa. Mais especificamente, sobre as interações que acontecem na alfabetização de adultos por meio da rima, *abrindo as comportas para deixar jorrar a fala* de um sujeito circunstanciado em sua historicidade, na cadência ritmada de quem conta a própria história de vida com emoção.

## 1.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

“Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2003, p. 18). É a apropriação da língua escrita. Letramento, na língua inglesa *literacy*, tem origem na palavra latina *littera*, que significa *letra*.

Por sua vez, *cy*, é um sufixo que indica *qualidade, condição, estado*. Assim, *littera + cy, literacy*, é a condição de ser letrado. *Letrado*, em português, significa *pessoa erudita, versada em letras*; já *iletrada*, é uma pessoa que não tem conhecimentos literários, *analfabeta* ou *quase analfabeta*

Para SOARES (2003, p. 16), alfabetizar-se é “deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita”.

O letramento é o domínio da arte de escrever e de dizer, tomando para si o fazer, tomando as palavras como seu domínio, se apropriando, transformando signos, extrapolando a linearidade do monólogo. O monólogo ao qual nos referimos acontecia no ensino tradicional, no qual as cartilhas apresentavam um único sentido da palavra. A palavra *bola*, por exemplo, só poderia significar bola de futebol. No texto da cartilha, *pipa* poderia ter apenas um sentido. No entanto, essas mesmas palavras em outros contextos assumem significados diferentes. Daí porque *letramento* é o domínio da arte de ler e escrever *com compreensão*. É entender que em uma palavra existem outras palavras e sentidos semânticos que a compõe. Na sua estrutura interior, uma letra, sílaba ou parte desta palavra dialoga com a outra. Constitui, portanto, uma dialogicidade, uma plasticidade do signo lingüístico. Trata-

se de uma realidade semântica dinâmica e dialética. Usar as palavras é um ir e vir dos significados aos significantes e vice-versa. FREIRE (1982, p. 49) afirma que “aprender a ler e a escrever se faz, assim, uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão”.

Nesse contexto, as rimas *habitam* nas diferentes linguagens da comunicação, expressando sentimento, afeto, alegria, prazer e muito mais, mais, mais... O poder da rima, mora no interior do texto para expressar o contexto, uma intenção, aquilo que a linearidade não permitiria. Durante o período da ditadura militar no Brasil, Chico Buarque de Hollanda usou a linguagem da “fresta”, para manifestar o que sentia, usando as rimas e evitando a censura<sup>24</sup>. Da mesma maneira, muitas ideologias se fortalecem com o poder repetitivo e inconsciente da rima na estocagem cerebral.

Com a rapidez de memorização que a rima permite, constrói-se a percepção ativa da memória logográfica. Outro exemplo de conexão da memória logográfica encontra-se nas paródias, nas músicas de *Hip hop*, na produção oral dos artistas repentistas, nos enredos de escolas de samba, nas histórias infanto-juvenis rimadas, nos livros infantis, nas cantigas de ninar, nos anúncios e nas propagandas, nas piadas engraçadas. Trata-se de uma infinita aventura de possibilidades que a rima permite nos diversos gêneros textuais.

Para SOARES (2003, p. 47), letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Segundo a mesma autora, alfabetizar letrando, significa ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Como mencionado anteriormente, a rima anima a cognição, dá asas ao processo de letramento, ativa a imaginação, ultrapassa o monólogo em direção ao diálogo, com a multiplicidade de vozes textuais, do saber para o mais saber. O saber fazer uso da leitura e da escrita significa domínio e poder: quem tem o saber tem o poder.

---

<sup>24</sup> Linguagem da fresta é uma expressão usada para explicar os meios usados nas canções de compositores como Chico Buarque de Hollanda, Caetano Velloso, Geraldo Vandré e muitos outros, “para driblar a censura”. Significa “a linguagem da saída, da escapada, através de metáforas. [...] Serve-se de metáforas para enganar a censura”. Já a rima e a repetição tornam fácil a memorização das canções e das idéias veiculadas. Nesse contexto, a ironia era, muitas vezes, usada como estratégia estilística para falar de um presente de forma negativa e apontando um futuro com uma associação positiva.

Desta forma, entende-se que ler e escrever é um conjunto de habilidades, comportamentos que se estendem para além da decodificação de um simples bilhete até a compreensão de um livro de literatura, *Vidas Secas*, de Graciliano RAMOS, por exemplo. Portanto, letramento é tecnologia. E tecnologia, para GAMA, é "a arte do saber fazer". Nesse sentido, tecnologia para GRAFF (1987, p.18-19 apud SOARES, 2003, p. 66) é um conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação de materiais impressos. Muitas são as definições apresentadas pela UNESCO, na tentativa de mostrar a distinção entre uma pessoa letrada e outra, iletrada. O conceito amplia-se ano após ano em cada país, dependendo dos usos sociais da leitura e da escrita.

O conceito de letramento decorre dos critérios estabelecidos em cada escola, pois cada contexto é único. SOARES (2003) aponta ainda outro aspecto relevante que deve ser considerado: diz respeito aos diferentes efeitos educacionais e sociais desse letramento nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento. Portanto letrar cidadãos por meio de rimas é habilitá-los na leitura e na escrita, *com ciência e consciência de ser consciente*, como observam VYGOTSKY e FREIRE. Isso permite ao sujeito exercer a cidadania mais democraticamente, por que é no *malabarismo* do uso das palavras que reside a diferença.

Quem deverá habilitar o alfabetizando no letramento, deverá ser o professor, pela mediação, de forma que os conhecimentos implícitos sofram transformações no contato com outros conhecimentos sistematizados, pela elaboração e reelaboração contínua entre o sujeito que ensina e o sujeito em processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na presente investigação, compreendemos, com SOARES e com GAMA, que ensinar jovens e adultos a ler e a escrever com rimas é uma tecnologia. Tecnologia, por sua vez, para GAMA, é a arte do saber fazer pela ação do trabalho. Nesse contexto, a alfabetização é um trabalho da ação do sujeito que ensina e do sujeito que aprende. Isso, dialógica e dialeticamente, ação na qual quem tem o fazer tem o saber. Assim, alfabetizar, para além das linhas (decodificação) significa dialogar com o mundo de uma forma mais dinâmica, prazerosa e consciente e menos excludente.

Ao mergulhar na leitura de Ruy GAMA, *Engenho e Tecnologia*, e compreender a rima à luz da historicidade, como integrante deste trabalho,

entendemos que a construção da história se faz pelo trabalho e nas relações sociais num tempo e espaço determinados. Compreender a rima à luz de uma concepção de linguagem, permite dialogar com as nossas raízes e histórias precedentes, retirando delas o *oxigênio* para compreender as mais recentes histórias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Entendemos a cultura popular como ferramenta veloz que faz brotar em cada voz a memória popular ditada, lida e relida pelo povo no sertão, desde *Tieta do Agreste*, até o deserto verde de *pinus*, no Vale do Ribeira. Nas orações das benzedadeiras e parteiras residem também tecnologias ainda não reveladas. É necessário interferir, recuperando as ferramentas por meio da memória onde moram as palavras nas metáforas da história.

KRANZBERG, citado por GAMA na obra *Tecnologia e Trabalho na História*, aproxima-se de um ponto muito importante desta questão, quando escreve:

A tecnologia é, portanto, muito mais do que ferramentas e *artistas* (grifo nosso), é satisfazer seus desejos mediante a ação humana sobre os objetos físicos. [...] “Devemos utilizar o termo *desejos* em vez de necessidades humanas, porque os desejos humanos vão muito além das necessidades humanas, especialmente aquelas necessidades básicas de alimentação, vestuário e habitação (Apud GAMA, 1986, p. 12).

Nesta abordagem, torna-se simples e claro o entendimento de que ferramenta é tudo o que é utilizado pelo homem para a execução de seu trabalho, podendo ser ou não objetos concretos, inclusive a linguagem. Isto é ratificado por DRUCKER (1978, p. 154), quando afirma que “*también el lenguaje es una herramienta, y lo mismo cabe afirmar acerca de todos los conceptos abstractos*”

A arte, a técnica, a tecnologia e a cultura formam um todo indivisível: um macrocosmo em um microcosmo da consciência humana. Assim, quando o sujeito brinca com os sons do seu cotidiano, da sua realidade vivida e estabelece conexões com os saberes sistematizados da escola, toma para si esse saber, em uma relação que se transforma de interpsicológica para intrapsicológica, como demonstra VYGOSTKY. No entanto, a matéria prima de todo este processo é invariavelmente a cultura, isto é, o contexto experienciado.

FÁVARO explica (1983, p. 16) que cultura é o processo histórico (e, portanto, de natureza dialética) pelo qual o ser humano, em relação ativa (conhecimento e

ação) com o mundo e com os outros, transforma a natureza e transforma a si mesmo, construindo um mundo quantitativamente novo de significações, valores e obras e realizando-se como sujeito da história e da vida.

Se assim compreendida, a cultura, num contexto mais amplo inclui sob este conceito uma variedade enorme de bens, utensílios e instrumentos, atividades de produção, reprodução e manutenção de normas, preceitos, símbolos, idéias, crenças, sentimentos, costumes e técnicas, enfim, todo um universo complexo criado pelo trabalho e que tem como fim garantir a realização do ser humano em sua totalidade.

Desde Platão está posta a idéia do belo ligada à arte. No entanto, nota-se que a concepção de beleza vem se modificando, levando-se em conta que seu conceito apresenta muitas conotações.

Como enfatiza CIVITA, “ela [a beleza] pode ser reconhecida sempre que desperta a idéia ou o sentimento do belo. Gerações de estudiosos tentaram definir qual esta idéia e qual esse sentimento. Mas nenhum deles foi capaz de dar uma explicação justa e completa. É que as manifestações do belo na arte são muito variadas e, além disso, seu conceito é bastante flexível; muda conforme o meio ambiente, o momento histórico, a cultura de um povo” (CIVITA, 1969, p. 8).

Na presente investigação, privilegiamos a poesia como gênero literário, que enfatiza a rima que confere leveza, criatividade, ludicidade e polissemia de vozes à expressão do pensamento de forma falada ou escrita. Ela instiga as funções mentais superiores, principalmente a memória, a atenção, a percepção, a generalização e a resolução de problemas, possibilitando a tomada de decisões.

Na discussão sobre a rima no processo de letramento, não se pode fugir da compreensão da relevância da arte popular, freqüentemente tão desvalorizada, que revela os valores, as crenças, as vitórias, as derrotas, as angústias e as alegrias, as dores e os suores, muitas vezes em cores de uma determinada coletividade, para dar grito à liberdade.

Para Aristóteles são arte a arquitetura, a *retórica*, a *poética* (grifo meu), a medicina, ao passo que a física, a matemática e, inclusive, a escultura não o são (ABBAGNANO, 1999, p. 81). Para os gregos, arte e técnica estavam intimamente vinculadas, pois regia, acima de tudo, o conceito de perfeição. Uma sandália perfeita

era tão bela quanto uma escultura em mármore. Interessante é notar que o termo *arte* é originário do latim, *ars*, e correspondente ao termo grego *techné*, *técnica*.

Sob esta ótica, a poesia e a rima podem ser entendidas ao mesmo tempo como arte e como técnica, como meio, instrumento e expressão. Nesse contexto, a ação alfabetizadora que privilegie a rima como ferramenta pedagógica é mesmo tempo, arte e tecnologia e contribui para diminuir este índice tão elevado de analfabetos absolutos ou funcionais.

A ferramenta-rima utilizada para a compreensão das letras não queima a terra; e a história de vida de um povo vive e morre de boca em boca pela cultura popular, quando não sistematizada, documentada. Mas nossa história será também embalada quando não houver nó na esperança de que mais sonhadores (leia-se, aqui, sonhadores de uma vertente de ensinamento que se mostra eficaz) apareçam e de que a lua clareie continuamente, como queria o poeta paranaense Paulo LEMINSKI, no seu poema *A lua no cinema*.

O ato de escrever não pode ser concebido numa perspectiva burocrática, isto é, o aluno não pode ser levado a “escrever por escrever”. Ao contrário, há que perseguir a interação verbal qual seja, a ação entre indivíduos que estão situados historicamente e que, via linguagem, se apropriam e transmitem uma experiência que revela um saber acumulado ao longo das gerações. Salta aos olhos, desse modo, o valor que tem, nessa perspectiva, a relação do sujeito com o real para o desenvolvimento lingüístico. Por isso, o centro do processo pedagógico constitui-se no trabalho com o texto, visto como um material verbal, resultado de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção.

Frente ao texto de qualquer natureza – literário, informativo, publicitário, dissertativo – o aluno deverá ter oportunidade de analisar forma e conteúdo. Somente desse modo, poderá perceber que, via linguagem, é possível atuar, influenciar ou intervir no comportamento de outrem. Interagindo nesse contexto polissêmico será possível, ao aluno, apropriar-se da linguagem oral e escrita.

## 1.6 A PRODUÇÃO DE TEXTO E SEUS GÊNEROS

Já que escrever é ter coisas a dizer para alguém, é necessário, na produção textual, ter presente a noção de interlocutor, ou seja, aquele a quem o nosso texto se destina, pois é ele, em parte, que irá determinar a linguagem a ser usada, o modo de compor o conteúdo.

No Brasil, nas últimas décadas do século XX, intensificou-se a discussão sobre concepções pedagógicas menos excludentes, sistematizadas e divulgadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1996). Com os PCNs, o debate teórico deixou os círculos restritos da academia e chegou às escolas.

A palavra *gênero* sempre foi usada pela teoria literária para identificar os gêneros clássicos – o lírico, o épico o dramático – e os gêneros modernos – o romance, a novela, o conto, o drama etc.

BAKHTIN (1988) foi o primeiro a empregar a palavra *gêneros* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Segundo BAKHTIN (1988), todos os gêneros que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos, ou *gêneros textuais* ou *discursivos*, que podem ser considerados por três aspectos básicos: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua).

Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta a situação de comunicação: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade*. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação.

Por exemplo: ao contarmos a alguém uma experiência pessoal vivida, podemos fazer uso de um *relato pessoal*; se um jornal pretende contar aos seus leitores os fatos mais importantes da política, faz uso de uma *notícia*; se um leitor

está insatisfeito com a reportagem de uma matéria em sua revista semanal, pode fazer uso da *carta do leitor*; se desejamos fazer uma exposição oral a respeito de um determinado conhecimento científico, fazemos uso do *seminário* ou da *conferência*; se desejamos transmitir a alguém como preparar um prato culinário, fazemos uso da *receita*; e assim por diante.

Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual a partir do enfoque de gêneros textuais têm demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

SCHNEUWLY e DOLZ (2005) compreendem o gênero textual como uma ferramenta, isto é, “como um instrumento que possibilita exercer uma ação lingüística sobre a realidade”. Para estes autores, da dialogicidade do uso do texto como ferramenta do letramento resultam efeitos diferentes de aprendizagem: de um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; de outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Assim, no plano da linguagem, o ensino de diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de ampliar a competência lingüística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, ao fazer uso da linguagem.

Nossas ações lingüísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atua no contexto situacional: quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

Fazemos uso de gêneros textuais constituídos sócio-historicamente, o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.

O conhecimento e o domínio de diferentes tipos de gêneros, por parte do aluno, não apenas prepara para as práticas lingüísticas, mas também amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão. Ao aprender como são feitas cartas argumentativas de solicitação e de reclamação, o aluno não apenas se apropria de informações sobre seu conteúdo,

sobre sua estrutura e sobre a linguagem mais adequada a esses gêneros, mas também toma consciência de que os cidadãos devem reclamar seus direitos e solicitar providências das autoridades competentes.

O mesmo ocorre quando se aprende, por exemplo, a produzir gêneros como uma carta do leitor, um editorial ou textos argumentativos em geral. Por meio deles, o aluno toma consciência de que pode, como cidadão, manifestar seu ponto de vista, opinar e interferir nos acontecimentos do mundo concreto. Ou, ainda, no campo mais criativo e emotivo, no qual ele pode criar, com as palavras e com os gêneros, objetos de arte para fruição estética como o poema, o conto e as narrativas de ficção de um modo geral.

Ainda que se pretenda desenvolver um trabalho pedagógico que abranja diferentes tipos de gêneros literários, decidiu-se privilegiar e estimular a veia poética dos alfabetizandos, inicialmente, pelas possibilidades de dar vazão à livre expressão criadora, ajudando os alunos a realizar com mais facilidade a passagem da linguagem popular à norma culta.

Até recentemente, o ensino da escrita era feito por meio de um procedimento único e global, como se todos os tipos de textos fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas.

A forma tradicional de ensino de redação, ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras, que consiste em desenvolver narração, descrição e dissertação, tem por base uma concepção voltada essencialmente para duas finalidades: a formação de escritores literários e talvez a formação de cientistas.

Além disso, essa concepção guarda em si uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas à faixa etária em questão, razão pela qual a dissertação tem sido reservada às séries finais, como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo.

Contrariando essa visão, o ensino de produção de textos pela perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando coloca o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de textos (narrativos, argumentativos, expositivos e descritivos) que se manifestam nos mais variados gêneros discursivos.

O texto não é fruto de uma idéia momentânea, mas decorre de um processo. Nesse sentido, GUEDES (2002) afirma que a produção de textos expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros trabalhos.

Não se trata de compor, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano (GUEDES, 2002, p. 87).

A reescrita resulta da autonomia que o texto escrito tem. Na interação oral, o falante tem o interlocutor presente, cooperando para construir seu próprio discurso, ajudando-o com a sua fala, ou fazendo o falante explicar as suas intenções (KATO, 1990). É exatamente isto que se pretende com o uso da rima na alfabetização.

Na escritura, ao contrário, o redator está sozinho e a explicitação do sentido fica a seu cargo, atuando também como leitor. A reescritura é muitas vezes confundida com a revisão. A revisão é a correção que ocorre durante a escrita do texto e a reescritura é a que acontece depois de o texto já estar concluído.

HALTÉ (1989) afirma que a correção dos aspectos lingüísticos intra e interfrásticos define o primeiro nível de correção; esta não deve ser confundida com reescritura. A reescritura consiste na troca de programa de partida e se traduz por modificações qualitativas ou quantitativas. Assim, ela diz respeito a toda a elaboração do texto. Segundo esse autor, o projeto de escritura, em que se define o objetivo da atividade e o produto almejado, permite esperar um primeiro estado pré-textual. A evolução dos pré-textos leva à transformação do projeto em enunciados e, estes, a uma segunda redação. O melhoramento do texto pode levar a várias reescrituras, podendo chegar, por exemplo, à quarta versão. Esta pode iniciar um novo ciclo de trabalho; cada etapa define o suporte do trabalho seguinte.

GUEDES (2002) vai ao encontro das idéias de HALTÉ (1989), ao afirmar que reescrever o texto, exercer a segunda e a terceira e a quarta chance é um direito do escritor; direito do leitor é o de receber uma explicação mais clara a respeito daquilo que fez honesto esforço para entender.

Portanto, se a reescrita faz parte do processo de escrita, ela será uma prática essencial para o ensino da produção textual, fato que a escola tem desconsiderado, o que acaba por trazer conseqüências desastrosas para a aprendizagem da escrita.

A construção de um texto envolve momentos diferentes. Segundo FIAD e MAYRINK-SABINSON (1993, p. 64) esses momentos são: planejamento, a própria escrita, a leitura do texto pelo autor e as modificações a partir dessa leitura.

As autoras ressaltam que em um trabalho de pesquisa, com reescritas realizadas junto a alunos universitários, as mudanças que os alunos realizam nos seus textos, em sua grande maioria, responderam a observações feitas pelo professor ou colega ao texto. Em segundo lugar, às mudanças que remetem a uma maior clareza e organização do texto ou a uma maior adequação ao tipo de texto exigido. Há dificuldades e preocupação, por parte dos alunos, com o gênero exigido e sua adequação.

A preocupação com maior clareza e organização do texto manifesta-se principalmente por meio da substituição de expressões que deixariam o texto mais adequado. Outros mecanismos utilizados para organizar ou clarear os textos foram a inclusão de algum elemento ou, ao contrário, a supressão.

Com a pesquisa, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1993) observaram que os textos dos alunos, no decorrer do processo de ensino de produção textual por meio de reescrita, passam a demonstrar uma maior preocupação com seus interlocutores, visto que as modificações visaram torná-lo mais claro ou adequado a essa leitura.

Os alunos passaram a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado. É evidente que tal afirmação modifica todo o entendimento, quando o pensado é que o processo de ensino aprendizagem valoriza o discurso individual do aluno e a valorização das características únicas de cada gênero textual. Para isso, é necessário estabelecer o papel do professor.

## 2 A REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO DE JOVENS E ADULTOS E O PAPEL DO PROFESSOR

### 2.1 DA ORALIDADE À ESCRITA

*O embalo que acalenta o filho  
é o caminho que adormecerá o neto  
A celebração que convoca o pai  
é a cerimônia que atrairá o filho*

*(Sabedoria Portuguesa)*

Embora não exista polaridade absoluta entre fala e escrita, MARCUSCHI (1983) acredita serem diferentes as condições de produção e de uso em que se dão os discursos oral e escrito. O autor apresenta as diferenças existentes entre os dois tipos de linguagem, ao relacionar uma série de especificidades de cada uma.

Dentre estas especificidades cabe destacar, com respeito à linguagem escrita, o contato do aluno com a produção escrita de diferentes tipos de texto, a partir das experiências sociais vividas, pessoal e/ou profissionalmente. O exercício da escrita, da produção textual, deve levar em conta a relação pragmática entre o uso e o aprendizado da língua, percebendo o texto como elo de interação social e os gêneros como construções coletivas.

Já na linguagem oral, e no âmbito de uma contextualização histórica, é possível afirmar que os lingüistas do século XXI continuam priorizando a língua falada em detrimento da escrita, com argumentos objetivos: a língua oral precede a escrita; a criança desenvolve a fala e só depois aprende a escrever; sujeitos, de modo geral, mesmo os mais cultos, falam mais do que lêem e escrevem, talvez resquício de todo um processo histórico.

Ao longo da vida, vamos adquirindo e imprimindo em nós um pouco daquilo que ouvimos quando crianças: “os primeiros jogos, as primeiras brincadeiras, as cantigas, os contos...” (FILHO, 2002, p. 136), as estórias que guardamos a cada experiência vivida. Acumulamos informações, transformações, acrescentamos parte

de nossas experiências construindo andaimes, de acordo com nosso jeito de olhar o mundo. Cada estória ouvida ou leitura feita pode ser forte elo na formação da responsabilidade social. Para CAGLIARI (1999, p. 313), quando uma pessoa fala espontaneamente, constrói o que vai dizer de tal modo que o seu pensamento seja expresso em uma determinada linha e de forma coesa e coerente. No entanto, a língua falada não possui uma gramática própria e suas regras são distintas da linguagem escrita. CAGLIARI completa, ao afirmar que o processo de produção da fala tem sua origem muito antes do falante dizer algo. Isto porque antes da escrita o homem lia o mundo ao olhar as experiências sensíveis e sensoriais, utilizava da linguagem oral e das imagens. As imagens e as rimagens invadiam sua reflexão sobre tudo o que cercava. Isso ocorre até hoje, principalmente quando se ouve,

*Apaixonada  
Apaixotudo  
Apaixoquase*

(Ruiz, 1989)

A língua falada flui com liberdade por parte de quem fala.

A diferença entre a fala e a escrita não se esgota em tão pouco espaço de tempo e nem tem seu aspecto mais relevante no problema de representação física da grafia e do som, já que entre a fala e a escrita o ponto médio são os processos de construção, que são diversos (MARCUSCHI, 1993, p. 4).

Pode-se perceber claramente que a seleção do uso das palavras está vinculada às circunstâncias particulares da enunciação; e é esse o momento em que o aluno tem a preocupação e o cuidado no uso dessas palavras, pois se estabelece uma relação entre a oralidade e a escrita nos textos elaborados por ele.

CHAFE (apud ABAURRE, 1987), comparando a linguagem falada e a escrita, estabelece alguns critérios distintos: o discurso oral apresenta um caráter fragmentário, enquanto o discurso escrito caracteriza-se pelo alto grau de integração; o discurso oral é marcado por maior envolvimento do falante com a situação de comunicação com seu interlocutor, já o discurso escrito reflete um distanciamento maior do falante em relação à situação e ao evento comunicativo.

As características formais do texto falado ou do texto escrito estão relacionadas com a questão do planejamento. O texto falado, em geral, é criado no próprio momento da conversação, isto é, não possui rascunho, ao contrário do texto escrito, que pode ser planejado, revisto e rascunhado.

A questão do planejamento discursivo segundo GERALDI (2000), que aponta quatro níveis de planejamento no discurso: falado não-planejado, falado planejado, escrito não-planejado, escrito planejado.

A língua oral apresenta uma tendência para o não-planejado. Poderíamos dizer que é planejada localmente, ou seja, é uma atividade administrada passo a passo. Em geral, a conversação inicia-se com o tópico que motivou a interação, ou seja, ela se estabelece e se mantém desde que exista algo sobre o que conversar e intenção por parte dos interlocutores de manter a interação.

O desenvolvimento do tópico, na fala, depende dessa interação, e o rumo do discurso coletivo criado, naquele ato de interação, é construído pelos interlocutores, que podem interromper ou acrescentar fatos ou mudar o rumo da conversa.

O não-planejamento da fala informal é condição indispensável, portanto, para um relacionamento humano produtivo e enriquecedor. Desta forma, o texto conversacional é o resultado de um trabalho cooperativo.

O texto conversacional se apresenta pouco elaborado face à elaboração do texto escrito. Quando falamos, vamos construindo nosso texto e de acordo com a reação do nosso interlocutor, repetimos a informação, mudamos o tom, reformulamos nossa explicação. Há por isso uma tendência a produzir idéias menos complexas do que na escrita.

Assim, resume-se o falado não-planejado no texto oral conversacional, enquanto que o falado planejado apresenta-se nos textos discursivos e na oralidade dos ambientes formais.

Embora possa ser reelaborado, o texto escrito, um conto, por exemplo, ao ser dado como pronto, não deixa perceber as marcas de sua elaboração: apresenta-se acabado, coeso, com seqüência temporal.

Já o texto falado está sempre em andamento. Essa consideração aponta novamente para a questão do planejamento que, na escrita, vai desde o tema a ser

desenvolvido, chegando ao planejamento lingüístico. A língua escrita pressupõe a articulação de idéias e de aspectos lingüísticos.

Em termos sintáticos, o texto conversacional é bastante fragmentado: as frases são cortadas, percebendo-se a ruptura da construção à medida que a frase se desvia de sua trajetória, tomando outra direção sintática. O caráter fragmentário da modalidade oral – presença de anacolutos, frases truncadas – é um ponto diferenciador entre as duas modalidades.

Assim, na produção de textos poéticos, parte deste estudo, deve-se atentar para os níveis escrito não-planejado e escrito planejado. Compreendendo o texto como um processo em elaboração, deve-se primar pelo uso do escrito planejado.

O escrito não-planejado aparece em escritas informais como um bilhete ou um recado, em anotações e lembretes, deixados a pessoas próximas, sem caráter formal, e muito próximo ao nível do falado não-planejado.

Porém, no processo de produção de textos, deve ser analisado o nível escrito planejado, no qual a constante reelaboração já deixa clara esta função. Esta reelaboração na construção de textos não deve se restringir somente à troca ou à inversão de palavras dentro da frase.

Inúmeros pesquisadores como Wanderlei GERALDI, Rachel FIADE, SCHERRE e Carlos e Eglê FRANCK, têm realizado estudos, mostrando que essas inversões na ordem das palavras correspondem a necessidades comunicativas e interacionais – o falante antecipa as idéias que quer destacar.

A condição básica para que a escola possa realizar o ensino do padrão escrito é respeitar a modalidade de língua que cada um trouxe de sua comunidade, e que permanecerá utilizando nas situações em que essa comunidade esteja envolvida.

É preciso, portanto, que a língua escrita seja ensinada como mais uma modalidade a ser aprendida, sem que isso signifique o desprestígio e a desconsideração pelas modalidades orais que cada indivíduo carrega em sua bagagem.

Nesse contexto, o conceito de adequação é fundamental – cada situação exige de seus participantes comportamentos, vestimentas e linguagem adequados,

sem o que não gerará resultados produtivos. A esse respeito, em Simpósio sobre o Ensino da Língua Portuguesa, SCHERRE observa que

Todos nós aqui sabemos que, direta ou indiretamente, um dos maiores problemas do ensino de língua portuguesa passa pela questão do preconceito lingüístico. Na maior parte das vezes, o ensino de gramática é feito de forma rígida, como se tudo que fosse diferente do que está registrado ou codificado por nossas gramáticas fosse inteiramente errado. O ensino normativo tem o objetivo explícito de banir das línguas, formas ditas empobrecedoras, formas ditas desviantes, formas consideradas indignas de uma língua 'bem falada' e, portanto, consideradas indignas de serem usadas por 'homens de bem'. E, na perseguição desse objetivo (no sentido mais literal do termo), muitas vezes, e com freqüência, banem-se da escola não as formas lingüísticas consideradas indesejáveis, mas sim as pessoas que as produzem, porque estas formas são normalmente aquelas produzidas em maior quantidade pelas pessoas de classe social sem prestígio. As pessoas de classe prestigiada também produzem as formas consideradas indesejáveis, só, às vezes, em menor quantidade (1995, p. 36).

SCHERRE (1995, p. 36) continua, afirmando que, em nome da "boa língua" pratica-se a injustiça social, humilhando o ser humano por meio da não-aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor. E, mais do que isto: a escola e a sociedade da qual a escola é o reflexo fazem associações sem qualquer respaldo lingüístico objetivo entre domínio de determinadas formas lingüísticas e beleza ou feiúra; entre domínio de determinadas formas lingüísticas e elegância ou deselegância; entre domínio de determinadas formas lingüísticas e competência ou incompetência; entre domínio de determinadas formas lingüísticas e inteligência ou burrice.

Ainda de acordo com SCHERRE (1995, p. 36), "infelizmente, língua é também instrumento de poder; língua é também instrumento de dominação; língua é também instrumento de opressão. Ainda não vi, e gostaria de ver um dia (a utopia faz parte da vida), a língua ser usada como um real instrumento de libertação".

Pesquisando a natureza da linguagem (oral e escrita), pode-se dizer que há dois tipos distintos de exposição lingüística, pois aquela chega ao receptor pelo ouvido e esta, a grosso modo, pela visão, devido à sua constituição que se caracteriza por símbolos gráficos.

Embora seja a linguagem oral mais antiga que a linguagem escrita, a importância que a civilização dá à expressão escrita é total, tanto que os estudos acerca da linguagem humana são norteados, ainda hoje, por ela.

A linguagem oral conta com recursos diversos: timbre de voz, entonação, gestos, expressões faciais, contexto e contato direto com o receptor, que pode interferir ou fazer fluir um referente na linguagem escrita, o qual nem sempre é perfeito.

A escolha das palavras e expressões é diferente, pois o processo de escolha, na linguagem oral, se dá em curto espaço de tempo, devido à rapidez da oralidade, enquanto que, para a produção do texto, o escritor conta com mais tempo, sendo possível, até mesmo, que o repertório de uma seja diferente do da outra.

Verificam-se também diferenças sintáticas e na formação de período: a linguagem oral apresenta-se com orações absolutas ou com ligações simples, ou ainda com uso indevido de conectivo, falta de conectivo, repetição desnecessária e marcadores discursivos. Já a linguagem escrita apresenta-se com orações coordenadas e subordinadas ligadas por conectivos específicos.

A produção do texto escrito se dá de forma coordenada, pois requer planejamento: etapas são traçadas pelo escritor, que a todo o momento as checa, fazendo as mudanças necessárias, para atender às exigências diversas (de ordem gramatical e/ou de outras ordens).

Sob este ponto de vista, podemos dizer que o planejamento antecede a produção; e, mesmo que haja um replanejamento durante a produção, ainda estará antecedendo-a, já que o produto constitui o elemento cabal.

Não é exatamente esta a condição de produção do texto oral, cujo planejamento e execução ocorrem simultaneamente, o que dificulta um replanejamento, que, quando ocorre, torna complexa a estrutura frasal, que só não terá abalada a sua compreensão se certos elementos estiverem presentes: o conhecimento compartilhado; cooperativismo entre falante e ouvinte; o princípio da realidade e recursos lingüísticos diversos.

Considerando tais diferenças (formais, funcionais e da natureza de estímulo) entre a linguagem oral e a linguagem escrita, conclui-se que são distintas tais modalidades. Porém, embora não seja esta a transcrição daquela, não se pode negar a semelhança de seus produtos, que podem expressar as mesmas intenções, já que a seleção de elementos lingüísticos de ambos se dá a partir de um mesmo sistema gramatical.

Situando-se o tema sob este contexto, não se pode negar, que a linguagem escrita e a linguagem oral não constituem modalidades estanques, apresentando diferenças devido à condição de produção. Mas o processo se dá a partir da língua.

Com as considerações feitas até agora, é possível afirmar que:

- língua escrita e língua oral pertencem a um mesmo código, cada qual com suas características, seus recursos expressivos, seu campo de ação. A expressividade da língua oral se apresenta por meio da acentuação, da entonação, das pausas, da fluência, da mímica, dos gestos. Na escrita, o emprego do discurso direto e a pontuação se sobressaem como traços de expressividade. É importante notar que a pontuação tem função lógica: evita erros de interpretação;
- o sistema gramatical mantém-se o mesmo nas duas modalidades, embora cada uma atualize recursos diferentes em função das exigências interacionais e comunicativas próprias;
- as condições da língua oral – a simultaneidade entre planejamento e produção do texto – deixam marcas na sintaxe: desvios, construções interrompidas, reorganização, intromissão de elementos extra-estruturais, alternância de vozes, presença intensa de marcadores conversacionais, exclamações, onomatopéias, omissão de termos, pouco rendimento de alguns tempos verbais;
- a língua escrita é mais específica no emprego do vocabulário. Em consequência, é mais precisa e menos alusiva do que a língua oral;
- tanto na língua escrita quanto na língua oral, é preciso haver sintonia entre os participantes do processo para o sucesso da comunicação. A sintonia pressupõe adequação da linguagem usada pelos interlocutores (vocabulário, nível de formalidade etc.) e domínio de áreas de conhecimento semelhantes. Na língua oral, a falta de sintonia prejudica o diálogo e, na língua escrita, provoca textos inadequados (por exemplo, em termos do vocabulário utilizado) e, até mesmo, incompreensíveis;
- é possível perceber as marcas da organização do texto falado à medida que é construído, o que pode gerar fragmentação, do ponto de vista sintático. Já o texto escrito não se deixa mostrar no seu processo de

organização: apresenta-se pronto, com suas frases acabadas, coesas e mais complexas, do ponto de vista sintático.

Para PÉCORA, a língua e a escrita se diferenciam quanto às condições de produção e de uso. O texto oral se dá numa determinada situação, estando os interlocutores presentes e inseridos num mesmo contexto físico, social e cultural. Essa proximidade entre o emissor e o receptor fornece uma série de indícios para que o produtor do texto corrija os possíveis desvios em relação à comunicação (1986, p. 60).

O produtor do discurso tem os indícios que lhe permitem avaliar se o seu interlocutor está participando de seus esquemas mentais, a partir dos quais a sua fala está sendo produzida. Em caso negativo, ele pode replanejar essa fala, oferecendo ao seu parceiro outras informações que se fizerem necessárias.

Caso o autor do discurso não tome essa iniciativa, o seu interlocutor poderá forçá-lo a fazer isso, questionando-o e solicitando que informações complementares lhe sejam dadas, participando, assim, ativamente na produção do discurso.

Nessa situação, o discurso oral constitui, conseqüentemente, uma produção socializada. Para PRETTI (1988, p. 229),

Quando dois locutores mantêm um diálogo, uma norma social pressupõe que cada um tenha sua vez de falar: enquanto A reivindica seu turno, B exerce seu papel de ouvinte e vice-versa. Pode-se pensar que se trata de duas atividades distintas, mas a partir do momento em que o diálogo se inicia, há princípios de organização conversacional que levarão os dois interlocutores a conduzir o seu discurso em função das reações que as palavras de um provocam no outro. Além das normas de natureza psicossocial que regulam o 'jogo dos turnos' conversacionais, cada falante mantém uma vigilância sobre seu interlocutor para, no momento oportuno, apoiá-lo, refutá-lo, interrompê-lo ou simplesmente tomar-lhe a palavra (1988, p. 229).

Ainda a esse respeito, VYGOTSKY (1979, p. 132) afirma que “na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo: o desejo ou a necessidade conduzem os pedidos, as perguntas arrastam consigo as respostas e o espanto leva à explicação (...). A língua oral não precisa ser conscientemente orientada – a situação dinâmica encarrega-se disso”.

A situação do discurso oral fornece informações e a ela os falantes se referem durante todo o tempo, apontando, gesticulando e usando de outros expedientes. Ela pode ser vista pelos participantes do discurso de uma maneira mais global, porque

quem fala vive no contexto cultural de quem ouve, presencia os mesmos fatos, e está em contacto com as mesmas pessoas e coisas.

A inserção dos interlocutores num mesmo contexto físico, social, cultural faz com que os elementos extralingüísticos funcionem como introdução e comentário das palavras, afrouxando assim os mecanismos de referência.

Os textos orais, segundo MARCUSCHI (2001, p. 41), “são altamente dêiticos, ou seja, estruturam-se indexicalmente, já que a situação concreta não exige que se transfira para o texto o universo em que a informação atual está se processando”.

Além de a semanticidade ser garantida pela relação dêitica, KATO (1990) afirma que a linguagem oral conta com outro recurso coesivo, que são os recursos supra-segmentais – a entonação, pausas.

O texto oral, pelo fato de os interlocutores estarem presentes e inseridos num mesmo contexto situacional, poderá ser carregado de dêiticos, de relações implícitas, exibirá menor número de marcas de coesão anafórica, ou seja, será provavelmente mais contextualizado.

A descontextualização do discurso exige de quem o escreve um certo grau de distanciamento, face à situação real, ou seja, segundo SCLAIR-CABRAL (1987, p. 131), “a relação usual entre o leitor e o texto exige de quem o escreve dominar os instrumentos próprios da escrita, a chamada função textual em HUMES (1968), de modo a suprir toda informação situacional, espaço-temporal dada *in loco*, na comunicação oral”.

Assim, pode-se afirmar que os graus de contextualização de um texto estão em razão direta da maior ou menor supressão de informações e, conseqüentemente, da capacidade de explicitá-las mediante recursos lingüísticos.

A língua escrita tem, na explicitação desses instrumentos, sua principal característica, pois “foi inventada para comunicação no tempo e no espaço e para isso teve que desenvolver mecanismos especiais de explicitação, desnecessários para parceiros face a face” (POSSENTI, 1988, p. 82).

Tudo isso faz com que o discurso escrito seja mais determinado semanticamente e seja em geral mais explícito, isto é, faça menor apelo a conhecimentos partilhados e ao contexto situacional.

Outra característica da linguagem escrita surge em consequência da perda da concretude da situação. Nesse caso, a ausência do locutor empírico deve ser substituída pelo produtor do texto, que acumulará os dois papéis; ele “exercerá sozinho a função reguladora, organizadora e ativadora do discurso” (LEMOS, 1978, p. 51), que pode ou não ser organizado com base em esquemas mentais não dominados pelo seu interlocutor e em conhecimentos culturais não partilhados.

Para minimizar a ausência do interlocutor, o produtor do texto deve colocar-se no lugar dele, questionando seu próprio discurso com vistas a uma clareza, unidade, logicidade e informatividade.

Esse colocar-se no lugar do outro deve ser acompanhado de pressuposições embasadas em questões como: meu interlocutor tem vivência desse assunto? Para compreendê-lo necessitaria ele de mais explicações? Tem conhecimentos lingüísticos que lhe possibilitariam apreender as pistas textuais dadas? Quando esses problemas não são resolvidos plenamente, o escritor deve refazer a produção.

Isso é o que KATO (2004) chama de editoração e é reflexo de que o escritor já possui uma concepção autônoma do texto, com o objetivo de atingir não o ouvinte, mas o leitor virtual e ausente.

Assim, compreendidas as dualidades entre a linguagem escrita e a linguagem oral, pode-se iniciar a abordagem do processo de escrita e reescrita.

Nesse sentido, a oralidade pode parecer muitas vezes bastante distante da escrita. É o caso de exemplos como o apresentado a seguir

*Fessora!  
Então, cumé que vancê vê  
O xis valendo ce?*

(José, 65 anos, trovador do sertão nordestino, 2004)

Este exemplo demonstra as contradições existentes entre as duas formas de linguagem aqui examinadas, a escrita e a oral. Isto, demonstrado tanto na *fala* de quem *fala* (percebida no tom atônito e surpreso do sujeito que pergunta), quanto na questão proposta (de que na escrita o x pode, ortograficamente tomar o lugar do c, enquanto na oralidade, foneticamente, há apenas uma sonoridade).

Para que o alfabetizando possa compreender o sistema da escrita da língua, por dificuldades semelhantes a esta, entre muitas outras, é indispensável a mediação do educador.

## 2.2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Para se poder compreender o ensino da escrita, faz-se necessário compreender, antes, a concepção de texto. Segundo GERALDI (1991), texto é uma seqüência verbal escrita coerentemente, formando um todo acabado, definitivo e publicado. *Publicado* não quer dizer *lançado por uma editora*, mas *simplesmente dado a público*, isto é, cumprir sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*. A destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o *outro* inexistente, não produz textos.

De posse destas informações, pode-se então compreender que o objeto de estudo desta monografia é o texto produzido e publicado, reelaborado por meio das intervenções do professor. Este processo de produção textual faz parte do ensino da escrita. Para se promover o entendimento desse processo de ensino da escrita, antes, porém é necessário também conhecer as concepções de linguagem.

O ensino-aprendizagem da produção de texto sob a perspectiva dos gêneros textuais leva à redefinição do papel do professor de produção de textos que, em vez de “professor de redação”, profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, passa a ser visto como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Segundo SCHNEUWLY e DOLZ (2005) o professor é o mediador entre o conhecimento e as capacidades e habilidades a serem desenvolvidas para o melhoramento da produção textual, por meio de módulos de atividades elaborados pelo professor, a partir da primeira observação-correção do texto do aluno.

O professor garante ao aluno o direito de reescrever seu texto, no mínimo, mais uma vez. Para que a reelaboração signifique, de fato, um aprimoramento, é imprescindível que as intervenções do professor sejam claras e cooperativas. É recomendável combinar com os alunos um código de correção para registro no texto, privilegiando as características individuais dos gêneros textuais.

A utilização de marcas convencionais relativas aos problemas de conteúdo e expressão facilita a comunicação entre o professor e o produtor do texto e serve ainda para que o aluno passe a entender a correção e a ter elementos para questionar e esclarecer dúvidas, se for o caso. A codificação das inadequações textuais traz também outros benefícios: classifica e identifica as inadequações de maneira mais precisa, não ambígua, permitindo que o aluno descubra imperfeições do próprio texto e se autocorrija.

A cada nova retomada do texto, são percebidas, com mais clareza, as operações lingüísticas realizadas e há um aprimoramento do trabalho, dissipando as eventuais dúvidas e clarificando as intenções.

Assim, considerando-se a concepção dialógica da linguagem postulada por BAKHTIN (1988), a correção torna-se um mecanismo de diálogo entre interlocutores, uma vez que o professor, ao colocar-se como leitor crítico das produções dos alunos, realiza suas intervenções com um objetivo bem claro: obter a resposta do aluno mediante a reescrita de seu texto. Isso, ancorados nos princípios de VYGOTSKY (1979), de que o aprendizado exerce papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano e que o homem se constrói nas interações que estabelece com os outros homens. Entendemos que a mediação do professor é um dos fatores fundamentais para que o educando obtenha sucesso em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e que o centro da ação mediadora está na forma como o professor intervém no texto do aluno, no momento da correção.

Para entender e analisar as diversas formas interventivas empregadas pelo professor no ato da correção de textos e as conseqüentes respostas dos alunos por meio da reescrita, tomamos como referência a tipologia de correção de redação apontada por SERAFINI (1992).

A autora reconhece que existem três tendências de correção de produções que, em geral, orientam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa: a indicativa, a resolutiva e a classificatória.

A correção indicativa, segundo SERAFINI (1992), consiste em marcar, junto à margem das palavras, das frases ou mesmo de períodos inteiros, erros ou falta de clareza. Nesse tipo de correção, o professor freqüentemente se limita a indicar erros localizados do corpo do texto como os ortográficos e lexicais. Cabe ao aluno reescrever o texto e interpretar as correções do professor, feitas normalmente com a indicação de traços, interrogações e outros sinais que o professor julgar, sejam inteligíveis. A preocupação do professor não se volta para a significação do texto como um todo, mas aponta, mostra erros pontuais, ocasionais.

Na correção resolutiva, o professor corrige resolvendo todos os erros. Se for necessário, ele mesmo reescreve palavras, frases e períodos inteiros, interpretando assim, as intenções do aluno e fornecendo a ele um texto correto. Nesta tipologia de correção a tarefa do aluno se limita apenas a passar a limpo seu texto, não exigindo nem uma outra habilidade a não ser a de copiador.

A terceira estratégia de correção apontada por SERAFINI (1992) é a chamada correção classificatória. Nesta tipologia, o professor indica o erro ao aluno por meio de sua classificação. Para se evitar a ambigüidade, a classificação do erro implica o uso da metalinguagem, que deve ser de pleno domínio também do aluno. Há casos em que o professor sugere as modificações, mas é mais comum que o professor proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro, estimulando-o a trabalhar seus textos e a proceder a autocorreção e a buscar novas formas de se expressar.

Nas correções indicativas e resolutivas o professor mantém uma atitude descritiva, ora descrevendo, ora resolvendo o erro. Ao passo que na classificatória a atitude é operatória uma vez que indica a causa do erro, especifica a operação que o aluno errou.

Segundo essa mesma autora, podem ser consideradas “operatórias” as correções descritiva e explicativa, pois possuem a função de operar, extirpar do texto os erros. As correções “operatórias” são as que mais ajudam o aluno a melhorar suas produções textuais, uma vez que mostram o processo e não o produto pronto, ou seja, o aluno é chamado a reconstruir o seu texto por meio de um processo

reflexivo e efetuar as devidas alterações. Neste tipo de correção, o professor se preocupa com os aspectos que interferem na construção da significação do texto como um todo, ou seja, uma correção que vai além da simples “asepsia e higienização” do texto.

Ela consiste no procedimento de o professor, ao final do texto do aluno, escrever uma espécie de bilhete, para apontar erros e tecer comentários a respeito de determinados problemas textuais, para os quais as demais tipologias se mostram insuficientes. A esse procedimento denominou-se correção “descritiva/explicativa”, em razão de que o professor não se limita a indicar o erro ou a classificá-lo, mas descreve-o e oferece explicações ao aluno de como melhorar suas produções.

A reescrita do texto ocorre em resposta a cada uma das estratégias utilizadas pelo professor no ato interventivo. Além disso, todas essas tipologias auxiliam a verificar, no texto do aluno, se houve mudanças entre a primeira versão e as demais e até que ponto estas mudanças podem ser atribuídas à atuação mediadora do professor. Ou seja, interessava saber o que acontecia nas reescritas a propósito de correções resolutivas, indicativas, classificatórias ou “descritiva/explicativa” e, se estas ajudam o aluno a aprimorar ou a recuperar a sua discursividade.

Acredita-se que um trabalho desenvolvido nesta perspectiva pode contribuir para que o educando, ao final do Ensino Médio, possa saber escrever, além de ser capaz de comparar diferentes textos e diferentes linguagens, analisando e sintetizando fatos, idéias e/ou textos. O professor demonstrará maior sensibilidade e disposição para desenvolver ações que se voltem a diagnosticar as dificuldades dos estudantes, utilizando metodologias e estratégias para resolvê-las ou, no mínimo, amenizá-las. Entre essas estratégias está, especificamente, a reescrita de textos.

Partindo do princípio de que só faz sentido o trabalho da reescrita se for para melhorar a qualidade do produto, considera-se que este procedimento contribui para o resgate da discursividade, isto é, faz com que o aluno aprimore a sua capacidade de elaborar o seu próprio discurso no texto que produz. Embora tenhamos clareza da influência social que recebemos, o aprimoramento da produção escrita do aluno vai ocorrer à medida que ela deixar de ser uma atividade puramente reprodutiva e apresentar características discursivas próprias, isto é, reflexões e incorporações pessoais.

### 3 A RIMA NA ALFABETIZAÇÃO DO ADULTO

#### 3.1 ALFABETIZANDO COM RENDAS: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA

*O meu texto nasce, cresce e floresce entre as mil vozes que nos rodeiam e falam de alfabetização em todos os cantos deste país. Só com um detalhe, foi com as rimas e as rendas que as letras no Nordeste ganharam voz e eco e ressoaram no Programa Solidário, fascinado pela ação decisiva dos professores voluntários que assumiram verdadeiramente a responsabilidade de capacitar alfabetizadores e contribuir para amenizar o analfabetismo numa pequena parcela da população. É preciso ver nos olhos de quem ensina e aprende a lição de vida e o encantamento pelo reconhecimento em tão pouco tempo. Embalados na rede do comprometimento e amarrados no desejo de servir e exercer a efetiva cidadania que é participar e contribuir com o Programa Solidário nos Estados de Alagoas, Acre, Sergipe, Pernambuco, Bahia (2002).*

O Programa Solidário surgiu no Governo Fernando Henrique Cardoso, no âmbito do Comunidade Solidária e foi dirigido por Ruth Cardoso. Hoje, este programa é chamado Brasil Alfabetizado.

Nesse contexto, um grupo de alfabetizadores da cidade de Curitiba, em janeiro de 2002, convidado pelas instituições de ensino superior (as IES) vinculadas ao Programa,<sup>25</sup> uniu-se voluntariamente para fazer a capacitação dos alfabetizadores, que vinham dos diversos estados do Brasil para Curitiba, para este fim.

Tudo indica que, ao chegarem, estes alfabetizadores se apropriaram da sinergia do saber com a capacitação recebida numa metodologia baseada na alegria que assegura e amarra com afetividade o conhecimento e o envolvimento no programa.

Além de fundamentos teóricos e práticos, ocorreram trocas de saberes afetivos e culturais nos passeios e nas lembranças de uma cidade tida como crítica e

---

<sup>25</sup> As IES vinculadas ao Programa forma a Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e a Faculdade Educacional de Araucária (FACEAR).

fria, mas que sorri como a terra de Guairacá e que possui ainda o cheiro das flores e amores, que fazem dela a capital das luzes no natal; onde há brilho no rosto dos meninos de rua quando cantam em coro e esperam sempre numa noite mais feliz.

O assessoramento pedagógico teve continuidade nas visitas mensais aos municípios nos estados de origem dos alfabetizadores, nas quais o assessoramento e as redes dos saberes continuaram a ser tecidos e costurados em reuniões e encontros junto às Secretarias de Educação, coordenadores e autoridades. Os alfabetizadores se envolveram intensamente nos grupos de estudos e nas trocas de experiências, planejando e discutindo coletivamente o projeto. Depois, saíam em busca dos alunos nas suas casas, levando a filosofia e os objetivos do programa para a formação das turmas.

Ainda em 2002 surgiu o convite para uma viagem para o Nordeste, especificamente para as cidades Santana do Ipanema, Boca da Mata e Jaramataia, em Alagoas, das capacitadoras do Programa, Heloiza Camargo e Maria das Graças Pego. A viagem tinha o objetivo de avaliar o processo e assessorar os educadores locais, sistematizando a construção da história da Alfabetização Solidária.

Aos oito dias do mês de agosto (2002) partimos rumo a Maceió, num vôo sem medo de conexão, afinal, viajar sobre cidades e vê-las de longe fez com que o coração aumentasse as batidas. Lembrávamo-nos da história do homem chamado Santos Dummont, que encurtou as distâncias pelo atrevimento de alçar seu vôo na certeza de que sua contribuição seria um bem para a humanidade<sup>26</sup>.

Foi com este espírito de busca e vôo que chegamos ao aeroporto Zumbi dos Palmares. Quem foi Zumbi? Por que Zumbi dos Palmares? Que lembranças este nome traz? Você, que não conhece ainda esta história, dê um mergulho nela e conte para os alunos o significado que ela tem para o Brasil. Conhecida Terra do Amor, cidade de Graciliano Ramos.

*Eu sabia tanto verso mas esqueci tudo  
Eu tinha um verso que era de preto  
Tocava em pessoa morena.  
Eu morava na fazenda  
Que o fazendeiro era preto.*

---

<sup>26</sup> Ao perceber o uso do avião na Segunda Guerra Mundial como instrumento de guerra e destruição, suicida-se.

*Mas festas do fazendeiro  
Em uma festa ele disse  
Pra eu não cantar mais esse verso  
Porque machucava a cor escura  
“Urubu é pássaro preto  
pássaro de bico rombudo  
Eu não sei o que tem  
Que todos nêgo são beijudo”*

(Dejanira, 69 anos, Alagoas, 2002)

Foi pensando nos Palmares que encontramos no percurso rumo a Santana do Ipanema uma cidade chamada Palmeira dos Índios, cuja lenda nos foi contada por um aluno durante a viagem: A lenda de TILIXI e TIXILIÁ (Anexo I).

Durante a viagem por terra, ouvíamos mais histórias do povo, contadas pelo motorista que nos informava sobre o Estado de Alagoas, que possui 102 municípios, dentre eles Santana do Ipanema, conhecido como terra do feijão; Arapiraca, como terra do fumo; Boca da Mata, como terra da cana; e Padre Cícero, cuja imagem aparecia em cada capela por onde passávamos, representando a imagem da esperança e fé do povo sertanejo.

### **Santana do Ipanema**

Chegamos em Santana do Ipanema, região agrícola com 43 mil habitantes, dos quais 15 mil são analfabetos. Esta terra foi habitada por índios e mestiços e pertencia a uma sesmaria de propriedade dos irmãos Martins e Pedro Vieira Rego, descendentes de portugueses vindo da Bahia; terra de muita alegria e fome, apesar de fértil, pois o feijão de corda não sobrevive à seca e a semente brota a cada seis meses.

Tal como a semente do feijão que brota após seis meses de trabalho, o Projeto Solidário nasce da utopia e da força de vontade de um povo que não constrói a história sozinho. Fomos tecendo aos poucos os *nós que a linha do conhecimento continha*. Os *nós*, isto é, as dificuldades, envolviam desde os problemas com o salário dos alfabetizadores locais, que não chega até os professores, até as escolas distantes, o material escasso, as prefeituras falidas e divididas entre o poder e o ter.

Apesar do grande esforço, os alfabetizadores conseguiram plantar tantas sementes, mas não conseguiram vê-las germinar em tempo, pois seis meses é muito pouco. Sequer é tempo suficiente para brotar o feijão, que dirá o

conhecimento! Se o conhecimento é caro, imaginem o preço da ignorância! A ignorância não é apenas fruto da falta de conhecimentos, mas também ocorre pelo descaso com o ser humano. Para Álvaro Vieira PINTO (1986), para sobreviver, “o analfabeto não necessita ler”. Ele é “aquele a quem foi negado o direito de ler”.

FIGURA 1 – Turma da EJA da cidade de Santana do Ipanema (Professora Heloiza e Dona Maria – 90 anos)



Em Santana do Ipanema, assim como nos outros municípios visitados, comprovamos a evasão dos alunos nos programas de alfabetização de adultos, principalmente devido a problemas visuais, pois os médicos oftalmologistas, a despeito do Juramento de Hipócrates e do seu código de ética, recusam-se a atender por tão pouco. Outro fator é a busca de trabalho em outras regiões.

Ficamos emocionados com o que vimos durante as visitas às referidas classes de EJA. As salas cheias de adultos e jovens cujos olhos brilhavam quando recebiam a primeira lição e salivavam quando recebiam a merenda escolar, para muitos a primeira refeição do dia. E o professor trabalha motivado pela mesma força dos alunos, impulsionado pelo desejo de fazer menos analfabetos neste país de pouco salário e arbitrário como as letras do alfabeto.

Constatamos a união e a persistência do grupo de alfabetizadores locais, que continua lutando pela educação de adultos e envolvendo o prefeito numa política mais consistente.

Ao fotografar o topo de Santana do Ipanema, em meio ao verde que acalma, encontramos um dos alunos do Programa, Sr. João, numa pequena plantação. Ao nos reconhecer gritou:

*Esta é a palma do sertão  
que mata a sede e a fome  
dos animais e do homem.  
Queremos que haja mais palmas  
e muitas palmas para ajudar nosso povo  
a continuar plantando e estudar de novo*

(Sr. João, 80 anos, Santana do Ipanema, 2002)

Esse é o grito do povo! O medo de não ter mais escola é o medo de ver a fome chegando e as letras sumindo no tecido desta pequena história. Haverá continuidade e felicidade no letramento?

São tantos os analfabetos e o Programa atende apenas a 250 deles! Muito ainda há para se fazer, pois apenas 60% dos analfabetos conseguem juntar as letras e formar nomes seus e nossos, plantar sonhos de esperanças. A população reza para Santa Ana, pedindo que haja mais envolvidos nesta causa.

### **A viagem continua em Boca da Mata**

Tivemos a impressão de estar vivendo um filme inverossímil. Vimos nas ruas jovens tecendo com fios de diversas cores a renda chamada filé. Ao longe se escutava uma banda que entoava hinos de louvor e fé.

É uma fanfarra famosa que reúne jovens, crianças e adultos numa verdadeira sincronia. São alunos que evadiram da escola e que puderam mostrar seus talentos mediante o toque da corneta e o ritmo do forró. Uma das condições para a participação de cada um na fanfarra é o seu retorno à escola. Assim, além do seu sucesso garantido no aplauso do povo, tendo valorizada a sua auto-estima, retornam agora para a escola com grande entusiasmo, ao som de uma nova e re-

significada sinfonia. Agora o som é outro: teve sua voz ouvida e a sua ação valorizada.

A prática social desenvolvida neste município em vários projetos, entre eles a fanfarra, tornou Boca da Mata um lugar privilegiado. Tem as escolas com evasão zerada e a repetência controlada por radar de união. Trata-se de uma sistemática planejada na qual os três poderes se envolvem, realizando o saber e o fazer, o saber conviver e o conhecer. Foi conhecendo cada escola, cada professor, nas reuniões e nas visitas que pudemos conferir em Boca da Mata, um município que abraçou o Programa de Alfabetização Solidária, proporcionando aos duzentos e cinquenta matriculados nas nove turmas, comprometimento, entusiasmo, alegria, satisfação, cooperação do grupo que ensina e aprende, prazer de aprender. Ao registrar na cidade 90% de alunos lendo, é como se estivéssemos vendo aquela cidade de outrora, cujo engenho de ontem continua dando renda para o país. Cidade onde a renda é a fonte de renda e a cana dá a energia; e a poesia, tecida com letras e lendas, transforma o antigo engenho em multiplicidade de histórias, lidas e contadas pelos alunos do programa solidário.

FIGURA 2 – Grupo de alfabetizadores e alunos de EJA, de Boca da Mata, 2002

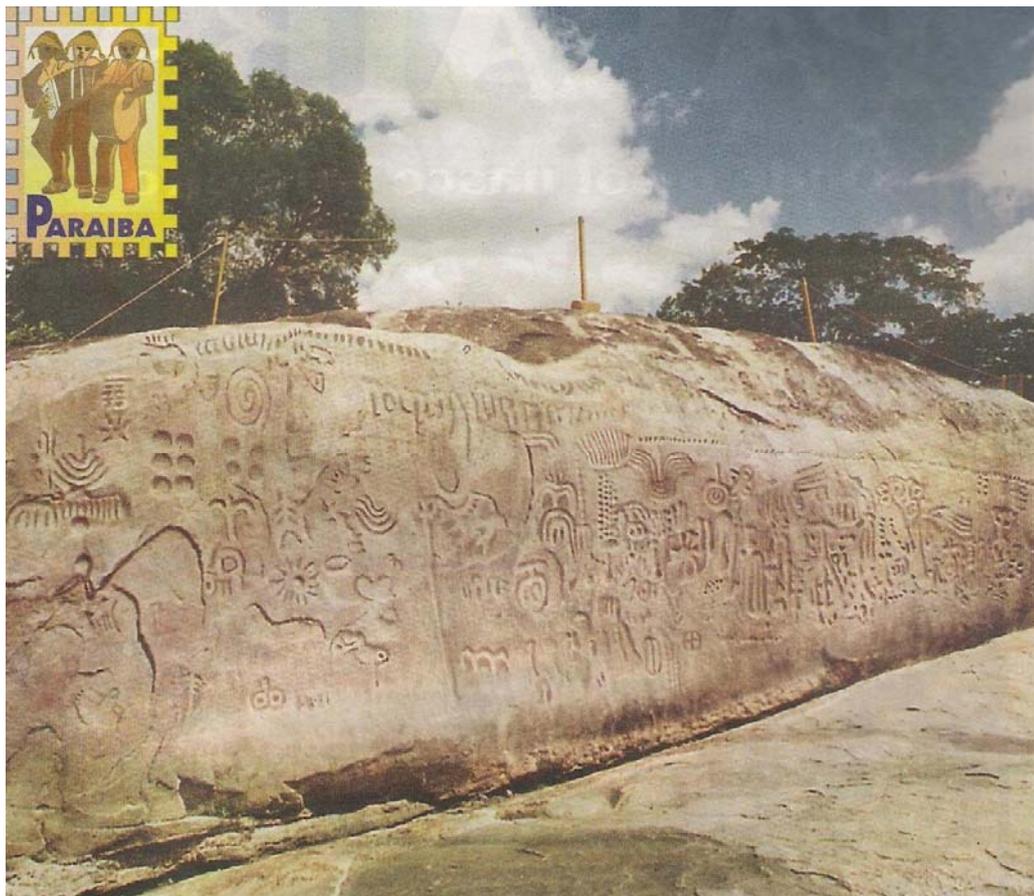


Os laços são feitos mediante a reflexão crítica da história da luta no engenho, desde a época da colonização até a atualidade; a história da República e da bandeira de Alagoas; os museus e as igrejas; a Pedra de Ingá; a luta contra os franceses; a reconstrução do estilo barroco. A memória vem incandecida com renda de filó; com os nós da melodia do “F” de forró; no “R” de Rosa Fonseca; no “C” do Cícero; no “P” das Palmas e no “P” da Pedra de Ingá, esta indignada pela destruição que o próprio turismo faz.

### **Pedra do Ingá<sup>27</sup>**

Uma palavra significativa para o turismo do nordeste. A Pedra do Ingá, assim como Padre Cícero, são âncoras textuais de representação, integrantes do tecido sócio-histórico-cultural de cada sujeito na região.

FIGURA 3 – Pedra do Ingá, no município de Ingá, Paraíba



<sup>27</sup> No município de Ingá, Paraíba, na região da chapada Borborema, está o sítio arqueológico conhecido como Pedra do Ingá. Nele estão gravadas na dura rocha no leito do rio, inúmeras inscrições, supostamente mensagens, ainda não decifradas (GAZETA DO TURISMO, 1997, p. 29).

Para o presente estudo, a Pedra é de especial importância, pois revela algumas das escritas e talvez enunciados do homem pré-histórico brasileiro. Como exemplo de símbolos pictográficos que, certamente, atuavam como comunicação entre as pessoas, são pistas históricas que possibilitam ao alfabetizando, com a mediação do professor, entender as relações entre símbolo e significado. Assim, a partir de uma Pedra, que não é uma pedra qualquer, com a qual o nordestino se identifica, ele pode estabelecer uma nova relação com a escrita e a sua decodificação. A curiosidade pelo que está expresso na Pedra, é, em muitos casos, a mesma que o leva a querer ler e escrever.

É no trânsito da história da escrita, da qual a Pedra do Ingá faz parte, que se conta a origem do alfabeto. Nesse sentido, para quem aprende e quem ensina, a escrita vai ganhando forma e significado nos bilhetes, nas bulas, nas receitas, nas cartas. No contexto de vida, as palavras geradoras como Ingá, caju, Cícero, painho, misturam-se aos outros fonemas que desvelam o cotidiano.

### **Cajueiro de Pirangi**

Ao trabalhar a palavra caju no processo de alfabetização, o nordestino pensa no maior cajueiro do mundo, que está no Rio Grande do Norte, e fala *dele*, como parte da sua identidade, com familiaridade, e não *sobre* ele, com distanciamento.

Assim, é na sombra das palavras e das rimas ditadas e cantadas pelos alunos, que os professores vão amarrando as letras e pendurando-as junto à carne de sol nos varais da sala de aula. Fazendo receitas, ditando e escrevendo é que o processo vai-se tecendo e forrando paredes com cartazes e bandeirinhas de jornal, para receber com orgulho as visitas e mostrar o que fazem. Segundo José Bergamin, alfabetizar só com as letras mata o espírito, o pensamento e a palavra. Em Boca da Mata tal morte não ocorre, pois lá as palavras são expressas e vivas. O espírito catequético das letras está sendo substituído por vozes vivas e polifônicas, de forró incandescente que vibra com a chegada de um novo contexto, numa verdadeira orquestra, na qual as letras formam uma rede nos ganchos da história; no

resgate das memórias do engenho que tinha na forma do fazer os mistérios do mestre da cozinha<sup>28</sup>.

FIGURA 4 – Cajueiro de Pirangi, Rio Grande do Norte



## O engenho

Ao buscarmos as palavras geradoras no contexto da sala de aula entre os alunos do Nordeste, surge, ainda, fortemente, a palavra *cana*, na sua multiplicidade de sentidos, bem como a palavra *engenho*, que gera trabalho, que gera exploração, opressor e oprimido. Ao estabelecermos relações com a história do engenho, podemos realizar uma alfabetização refazendo e recuperando a técnica do saber fazer rimas, tão presente no repente e na literatura de cordel. Esta arte de literatura

---

<sup>28</sup> O maior cajueiro do mundo é o Cajueiro de Pirangi, situado no Rio Grande do Norte. Sua gigantesca copa mede 8.400 metros quadrados, o que correspondente a 700 cajueiros normais. O fenômeno acontece por uma anomalia genética: seus ramos, ao invés de subirem, voltaram ao solo, como se fossem raízes, expandindo-se horizontalmente. Seus frutos chegam a até 80 mil por ano/safra, de dezembro a janeiro. Com mais de cem anos de existência, sua sombra é muito procurada pelos turistas (GAZETA TURISMO, 1997, p. 28).

oral, tão cultivada no seio nordestino. A rima pobre, a rima rica, uma tecnologia do saber popular, é uma possibilidade que habita dentro da voz do povo, possibilitando a reversão do analfabetismo no país do Tonho, do sonho, do João, da Rosa, da Mosa, da prosa.

A Rosa é a rosa mimosa, a Rosa prosa, a rosa rosada, a Rosa Maria, a Rosa Fonseca. Rosa da Fonseca era a mãe de Marechal Deodoro, primeiro presidente do Brasil. Existe um museu na casa onde nasceu Deodoro que guarda móveis e objetos que pertenceram à família. Assim, ao mesmo tempo que o analfabeto nordestino tem, muitas vezes o pé no chão e as casas de taipa, além de casas com eira e com beira<sup>29</sup>, tem também o primeiro presidente do país.

FIGURA 5 – Casa de Deodoro



É preciso buscar no forno do engenho o saber fazer, unindo de novo as mil e uma vozes, nas quais a oralidade do povo analfabeto se junta, numa história perfeita e descritiva, a uma prática alfabética, ainda que ideal quase real. Onde a boca do forno, isto é, a boca da fornalha do engenho, não é muda, muda de cor e de tom na

---

<sup>29</sup> Eira: grandes propriedades de terras. Beira: casa com beiral. Ambos os termos significam a detenção do poder econômico e, conseqüentemente, político.

escultura de um olhar, o mesmo visto por Tarsila do Amaral<sup>30</sup> (in: MIGUEZ, 1999), que o fez e desfez.

A boca do forno, da fornalha, ainda existe e forma, deforma, transforma pessoas pela mutilação dos braços, das pernas e pela exploração do trabalho não apenas do adulto, mas também de jovens e crianças, perpetuando o analfabetismo. Vemos na Boca da Mata, quase sem vida, a vida sofrida e queimada, da mão calejada e do rosto sorridente que, mesmo sem dente, em prece agradece a chegada e a saída de quem ali semeia e desencadeia uma teia. Ao mesmo tempo, a palavra escreve e descreve a habilidade e a arte de um repentista, artista, reconhecido mesmo antes da sua escolarização pela sua habilidade lingüística. A articulação que realiza entre o cotidiano, os significados e a palavra, mais especificamente a rima, possibilita, no letramento, o aproveitamento logográfico da memória. Ele vivencia práticas de letramento quando o seu conhecimento tácito ou implícito é respeitado pelo alfabetizador.

A palavra *letramento*, como exposto anteriormente, no seu sentido amplo, considera, sobretudo, "o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2003, p. 18).

É o segredo dos alfabetizadores e coordenadores, que vão fazendo dos textos e das palavras geradoras o palco das mil vozes que os perseguem nas inspirações da poesia de Drummond e de Jorge Amado, nas canções do exílio e no exílio de Paulo Freire, nas *Vozes da África*, de Castro Alves, nos museus esquecidos e construídos pela mão do escravo sem vez e sem voz, na primeira capital de Alagoas, Marechal Deodoro.

É nos laços históricos e patrióticos que o modelo freireano se inspira e se estabelece ao reconhecer que alfabetizar não é só ler, escrever e falar. Ler e escrever são atos políticos e, segundo Gramsci, todo ato pedagógico é um ato político. Portanto, alfabetizar é superar o monopólio da cartilha e escrever no livro da esperança a lida vivida e sofrida, que ressurge no contexto da sala de aula no Programa de Alfabetização Solidária no sertão, é um ato político. Lá se dá cor e

---

<sup>30</sup> Obra de Tarsila do Amaral, a que se refere o texto é *A negra*, e é usada por Fátima MIGUEZ no seu livro *Em boca fechada não entra mosca*, de 1999.

forma ao doce mais refinado e selecionado, ontem chamado o melhor açúcar do Nordeste e hoje o sabor de ler a partir da leitura do mundo. Esta leitura possibilita a transformação da lei dura<sup>31</sup> que vivemos. Não seguindo modelos importados, nos inspiramos para dar ao sujeito voz e texto verdadeiros no cenário do contexto da escola.

É no diálogo que se instala o ato de aprender, trocando letras de poemas para ser e conhecer. É no encontro com os autores e alfabetizadores que se efetiva a verdadeira unidade dentro da multiplicidade dos saberes, organizados em forma de prosa e poesia. Invadem as salas e as vidas de estímulos, de música, de forró e fantasia, desvelando e descobrindo no jogo das letras, na combinação dos pares, no cantar dos Palmares, que ali reside a palavra mais viva e encantadora, que é *ler*.

É na pedagogia da esperança da lembrança que a voz do povo é ouvida, na cantoria afinada, no ritmo das palmas e rimas que a sonoridade musical e a expressão corporal ganham forma, mostrando nos cadernos e nos varais que no Nordeste tem mais.

### **Os ecos e os manecos<sup>32</sup> de Boca da Mata e Curitiba**

Na Boca da Mata, Curitiba palpita quando a alfabetização cresce num Programa Solidário, onde o forró incandescente revela que no pó da terra está a técnica mais avançada, inspirada na poeira seca com cuidado. Amigo, senta aqui ao meu lado. Na Boca da Mata, Curitiba também floresce, como o relógio das flores, quando a palavra cresce e tece os tecidos da história, com tecidos de vários fios e fios de várias cores.

*Curitiba tem Farol e Terminais.  
No Nordeste Tieta do Agreste.  
No Sertão a inspiração e canção.  
No Céu a constelação.*

Vamos ouvir Jorge Amado e Helena Kolody e fazer como aqueles que ao pintar estrelas no muro, têm o céu ao alcance das mãos.

---

<sup>31</sup> A expressão *Lei Dura* foi usada por Ezequiel Teodoro da Silva (1990).

<sup>32</sup> *Os Mané daqui, os Mané de lá, de todo o lugá.* São todas as pessoas, são também o Deodoro e o da Fonseca.

*Deus dá a todos uma estrela.  
Alguns fazem dela um sol.  
E outros não conseguem vê-la*

### 3.2 A IMPORTÂNCIA DA RIMA NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ensinar a ler e a escrever com rimas é quebrar o feitiço das palavras, ouvindo as terminações com ciência e consciência. As rimas ditadas, ouvidas, lidas, memorizadas, cantadas e compreendidas diariamente fora da escola, são vozes interiorizadas que se alojam no cérebro e dialogam num processo singular e único de cada sujeito. São vozes dos outros que vão se instalando e misturando, modificando os esquemas cerebrais anteriores. São vozes alheias, vozes dos outros, que, do interpsicológico passam a fazer parte do intrapsicológico.

Para BAKHTIN (1989, p. 127), “a língua não é uma atividade individual (energia), mas um legado histórico-cultural da humanidade (*ergon*=legado)”.

Ouvimos as vozes do povo no canto novo e na trova, nas cantigas de roda, nos versos diversos, numa diversidade de infinitas possibilidades de enunciações que vivem uma linguagem de emoções, num mar de informações. A língua, como mencionado, não é uma atividade solitária, nem estática. Segundo o mesmo autor “a palavra vai à palavra” (BAKHTIN, 1989, p. 147).

Se isto é verdade, basta lembrar de uma rima, que o Toc! Toc! de estoque de palavra se agita, este agita a memória aquece, não quer ser interrompida, fornece ativamente, um saldo guardado, segredo do pensamento que esconde, sabe onde? Numa metáfora apenas. “Palavras são palavras, que puxam palavras, um verso, reverso, um bicho um capricho”, diz Emília.

*A pá lavra a terra  
E não erra.  
A palavra lavra  
A atenção, a memória  
E a história  
Sem pá.*

A rima é como uma pipoca aquecida, na chama incandescente estoura e flutua alto, cria asas e voa, pula da panela e seus saltos parecem não medir as conseqüências do seu entusiasmo com a brandura e a bravura de sua velocidade, assim como o repente brota a partir do mote.

O sertanejo, nos seus diálogos improvisados e na sua vida diária, assim como nos seus improvisos sobre um mote qualquer, com os quais muitos sobrevivem, sempre usou a rima, que aprendeu do pai, que aprendeu do avó, que aprendeu no passado, presente de boca em boca. Para ALVES, “quando ouvimos estórias ficamos “possuídos”, rimos, choramos, amamos, embora elas nunca tenham acontecido. Porque a “história” é criatura do tempo. As “estórias” são emissárias da eternidade” (ALVES, 2007, p. 16-17).

A rima está extremamente arraigada, como exposto anteriormente, na minha própria trajetória de vida tanto pessoal como profissional. Nesse acompanhamento, vim continuamente me aventurando na semeadura e na metamorfose das palavras. Porque não usá-la na alfabetização de jovens e adultos como água do mundo? Pois, parafraseando Silvia Ortoff ao referir-se aos poços de petróleo, porque no fundo do fundo, lá vai o tatu Raimundo, imundo no mundo mudo. Portanto, a ousadia de valorizá-la como recurso pedagógico natural é um desafio presente e, ao mesmo tempo, um presente que a língua oferece.

Para o professor que ensina, parece que ler é uma coisa engraçada (porque os risquinhos pretos são virados do avesso, disse seu João) num jogo muito esperto, mais há um grande deserto entre a escola e alunos. Neste desejo ardente de regar esta semente cultivada há muitos anos, ajudando os estigmatizados como fracassados a serem autores do mundo. É preciso pesquisar profundo. Por que há tanto encanto? Quando se parte da trova a alegria se renova, num espaço que condena e reprova (a escola) – e não prova (não saboreia) – o sabor da leitura e da trova.

Para conceber a alfabetização de jovens e adultos como ato de conhecimento, deve-se levar em conta a natureza política da alfabetização defendida por FREIRE (1983a), ao priorizar a leitura crítica do mundo e na apropriação da palavra como instrumento de luta. O verdadeiro sentido da palavra levará à leitura e à escrita. Para FREIRE (1983a), o conteúdo da alfabetização é a

realidade. É nela, na existência do sujeito, que o cognitivo se instala, se desenvolve. Portanto, a cultura oral é fonte de pesquisa e encontra sua representação na rima como instrumento cognitivo, facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita do adulto analfabeto.

Os programas atuais de alfabetização, de certa maneira têm avançado quantitativamente. Contudo do ponto de vista qualitativo, principalmente quanto aos recursos metodológicos utilizados pelos alfabetizadores no cotidiano da prática pedagógica, estariam sendo adequados e suficientemente atraentes para um efetivo letramento do aluno exaurido na luta pela subsistência?

Com certeza o trabalhador, tão expropriado, merece que lhe seja facilitado o acesso ao mundo da leitura e da escrita, considerando que o uso da rima se encontra desde a propaganda até as rezas diárias de quem benze, os gritos de quem protesta, as vozes de quem se estima ou se detesta. Enfim, uma rima no final, pode atingir o global, ficará bem estocada e quando provocada por uma semelhança, cresce com certeza, na esperteza com as palavras.

Novos recursos metodológicos precisam ser explorados para uma aprendizagem mais efetiva e atraente na Educação de Jovens e Adultos. A rima, tomada no seu significado cultural, é um recurso ainda pouco utilizado como uma ferramenta cognitiva pelos alfabetizadores. Poderá contribuir enormemente para os processos de aprendizagem, uma vez que se utiliza esse recurso, com frequência, na oralidade, muito antes da aprendizagem da leitura e da escrita. Uma bem orientada experiência pedagógica poderá mostrar que a rima, como facilitadora no processo de aquisição da leitura e escrita, provoca e modifica as funções mentais superiores favorecendo o processo de letramento.

Segundo RIZZO (1986, p. 5), o método alfabético deu origem o ao termo “alfabetizar”, universalmente aceito e foi empregado desde os tempos da Grécia e Roma até ao fim da Idade Média. Ainda persistiu em uso em alguns países no século XIX. Era o tempo de soletração das palavras “ge” a “ga”, “te” o “to” e assim por diante. A familiaridade com os nomes das letras ajudava o aluno, pela repetição de sons reconhecidos, a soletrar palavras, sem saber seu significado. O aluno aprendia primeiro o nome das letras e suas formas maiúscula e minúscula em seqüência alfabética. Depois, as combinações dois a dois “ab-ba”, “eb-be”, “ib-bi” e

assim sucessivamente. Em seguida ampliava as combinações, com três, quatro e cinco letras, formando palavras. A ênfase era a caligrafia das letras e a aprendizagem era na base da repetição. Só depois de muito repetir as partes das palavras é que a leitura começava.

Quando fui excluída da escola, aos doze anos, por não ter conseguido aprender a ler mediante o método tradicional, no caso o alfabético, as palavras do meu mundo tinham sentido e significação que não eram levadas em conta no âmbito escolar. Neste momento de incompreensão, meu pai assumiu a responsabilidade e o trabalho de me ensinar a ler e a escrever. Ele o fez a partir da utilização da rima, fazendo das palavras do meu mundo a reflexão. Na tomada de consciência da relação entre a palavra falada, a idéia e a escrita, numa relação de diálogo, me ajudou no meu próprio processo de alfabetização. Ele atuou entre o real e o potencial, o chamado ZDP (zona de desenvolvimento proximal) por VYGOTSKY. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o real e o potencial, que é o lugar da mediação do professor. Trabalhando-se desta forma, o pensamento e a linguagem do aluno se desenvolvem na sua singularidade.

Podemos considerar, segundo POZZO (2002), que a aprendizagem implícita ou incidental não requer uma consciência do que se está aprendendo. A idéia de uma aprendizagem baseada na reflexão e na tomada de consciência vem sendo retomada, num processo construtivo, assumindo a natureza de trocas do conhecimento ao invés de um caráter inato e inerte.

Na alfabetização, entendida como um processo social histórico e cultural, a palavra *rima* também sobre transformações. Suas origens encontram-se no latim:

Do latim *rythmus*, grafado também *rhythmus*, designado movimento regular, cadência harmoniosa e compassada, por sua vez trazida do grego *rhuthmós*, onde além de todos esses significados, tinha também o de medida, presente em versos cuidadosamente metrificadas. Passou às línguas neolatinas variando a grafia, de que são exemplos o italiano, o espanhol e o português, idiomas onde chegou entre os séculos XIV E XV. O inglês e o alemão *reim* datam do século XIII. O francês *rime* é o mais antigo tendo seu primeiro registro em 1160. A revolução da grafia do vocábulo pode ser aferida em *rythmas* (1595), título de obra póstuma de Luís Vaz de Camões, entretanto alterada para edição de (1598), já é grafada *rimas* (1598) (SILVA, 2004, p. 702).

Alfabetizar com rimas significa libertar todas as letras das *amarras pedagógicas*, considerando todos os avanços das demais teorias, como as inatistas

e behavioristas, impregnadas muitas vezes de uma prática e de um discurso ideológico repressor da escola, e que excluía cada vez mais crianças, jovens e adultos do processo do letramento. É necessário refletir cada vez mais como se dão essas práticas pedagógicas, pela ação e reflexão, reconhecendo as transformações políticas, históricas e sociais de cada época.

Se tomarmos o processo pedagógico com dialógico, o processo de alfabetização torna-se menos excludente. A partir dos conhecimentos prévios dos alunos e da oralidade que precede a cultura escrita, busca-se na reflexão dialógica do sujeito a *palavra semente* (*palavra geradora*, como propõe FREIRE). Esta faz parte do universo vocabular do aluno: ela é discutida, pensada e analisada num processo intrapsicológico e desse para a transferência para outras aprendizagens. Aí reside a confirmação de VYGOTSKY que “o sujeito não é um ser mudo, no mundo privado da palavra; está cheio de palavras interiores”.

Pode-se dizer que o sujeito que aprende a ler pela rima liberta-se das *amarras pedagógicas*. Isso se pode perceber quando produz textos, muitos dos quais nos surpreendem:

*Pato no tucupi  
Vatapá e carurú  
Camarão com açai  
Suco de cupuaçu*

(Texto coletivo, Belém do Pará, 2004)

Neste texto, produzidos por alunos do Programa Brasil Alfabetizado, evidencia-se que “a aquisição de um sistema alfabético escrito é dependente da capacidade de desenvolver uma consciência a propósito dos segmentos da fala, principalmente no plano fonêmico” (LIBERMAN, SHANKWEILLER, FISCHER e FOWLER, 1977; BERTELSON, 1987; MORAIS, 1991). De outro lado, a consciência fonológica não é produzida espontaneamente na maturação (MORAIS, CARY, ALEGRIA e BERTELSON, 1979).

O laço interativo entre a consciência fonológica de leitura-escrita é validado por estudos correlacionados e que sustentam os efeitos do *entertainment*, isto é, os efeitos produzidos por meio da brincadeira e do jogo com as palavras e sonoridades

(LUNDBERG, FROST e PETERSEN, 1988). No entanto, sujeitos analfabetos que em suas origens “estabelecem relações com a escrita em maior ou menor grau, vinculados a uma cultura em que a oralidade é prática social entre os indivíduos”, veiculam de certa forma, “uma aproximação ainda que prévia ao mundo da escrita” (GALVÃO, 2002).

Esta mediação poderá ser observada, juntamente com questões regionais/culturais, na literatura de cordel ou na reza, no canto, na poesia, na música, nos repentes, nas trovas, na audição de folhetos declamados em voz alta na rua ou em casa. Esta mediação se dá também na escola, pela voz dos alunos e professores que se apropriam da rima nos exercícios de criação e recriação, realizando domínios da rima e de aliterações contextuais, percebendo o que está construído em cada palavra, princípio fundamental para a leitura e a escrita, como afirma GUIMARÃES (2005, p. 88): “a escrita não representa diretamente os aspectos semânticos da palavra, mas sua seqüência fonológica”. A rima, muitas vezes, vem acompanhada da imagem como no poema de Maria Dinorah<sup>33</sup>, no poema *A Calça do Raimundo*:

*Tinha tanto remendo  
A calça do Raimundo  
Que ele estudava nela  
A geografia do mundo*

As reflexões sobre o texto e o contexto complementam os questionamentos, buscam saídas para os desafios com a palavra possibilitando que a partir dela se criem e recriem outras. A capacidade gerativa dos sistemas alfabéticos permite que se construam outras palavras numa constante dinâmica, da análise para a síntese e da síntese para a análise:

*Mundo mudo?  
Muda mundo?  
Muda o mundo Raimundo? Muda?*

---

<sup>33</sup> Maria Dinorah – autora do poema.

*No geo mundo do Raimundo  
o gira mundo?  
Mundo gira?*

(Texto coletivo construído por alunos de EJA, do Vale da Ribeira, 2005, a partir do poema *A calça do Raimundo*)

Tomando-se a rima como capacidade fonológica disponível antes da leitura e como aquela que não emerge somente durante a sua aquisição, BRYANT e BRADLEY propõem uma teoria alternativa sobre leitura/escrita com relação às estruturas da rima:

- os sujeitos começam a aquisição da leitura com as capacidades de rima;
- a fonologia que se apóia sobre a rima constitui um ponto de fixação de palavras segundo suas semelhanças sonoras e ortográficas;
- este ponto de fixação é utilizado para elaborar um léxico de palavras pelo viés de um processo de detenção de analogias entre palavras conhecidas e não familiares.

Estas questões são evidenciadas no seguinte texto:

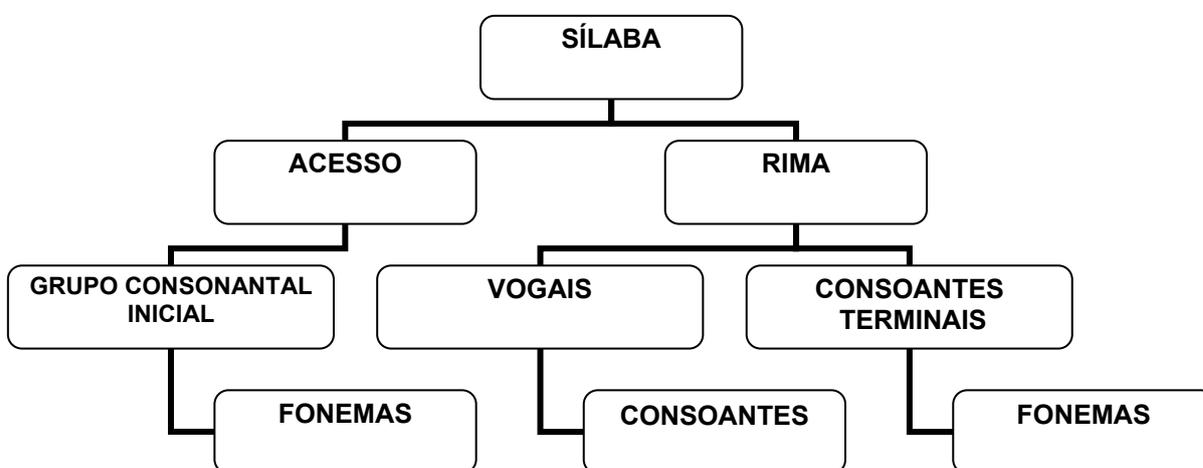
*O Possível*

*É possível  
Viver assim  
Tudo faltando  
Nem só pra mim  
É tanta coisa  
Nem vou dizer  
É tanta coisa  
Pra responder  
Falta carne  
Falta leite  
Falta mais  
Isto não satisfaz?  
Só Vinícius de Moraes?  
Não digo mais  
Porque falamos  
Demais!!*

(Thiana, 14 anos, 1985).

TREIMAN (1992, apud SEYMOUR) apresenta o Modelo Hierárquico da Estrutura Interna das Sílabas. Para ele, a sílaba isolada não tem sentido. Este ocorre na relação com a palavra; e a palavra, por sua vez, faz parte de um texto; e o texto, do contexto. Trata-se de uma cadeia, de uma rede. Para ele, a sílaba se subdivide naturalmente em um acesso (radical) e em uma rima (a vogal e as consoantes que seguem), conforme a Figura a seguir.

FIGURA 6 – Modelo Hierárquico da Estrutura Interna das Sílabas de Treiman



De acordo com este raciocínio, as palavras pato, gato, fato, mato, rato teriam como acesso as suas respectivas primeiras consoantes. Já as três letras seguintes seriam os componentes da rima. Ao observar o quadro de TREIMAN, no entanto, não se deve esquecer que ele escreve sobre a língua inglesa. Para compreendê-lo no contexto brasileiro, é necessário adaptá-lo às estruturas do português.

No exemplo do texto de Thiana, *O Possível*, pode-se observar no jogo das terminações, que as palavras ganham sentido. Já o sujeito que está elaborando o texto, não se dá conta do valor da sua própria consciência lingüística quando, para dizer que falamos demais, modifica a ortografia da palavra *satisfaz*.

Contudo, podemos concordar com o modelo apresentado por TREIMAN (1987), no qual a consciência fonológica influi sobre a escrita e sobre a leitura. Podemos afirmar que a concepção de que o desenvolvimento fonológico progride naturalmente a partir da base da hierarquia das sílabas às estruturas de acesso, de

rima e, eventualmente, aos fonemas. Esta concepção motivou a discussão de GOSMAWI e BRYANT (1986, apud SEYMOUR, 2001), segundo a qual as estruturas de alto nível são importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Podemos ainda considerar que, como afirma SEYMOUR (2001), um sujeito compreende o jogo das palavras pelo reconhecimento direto da sua estocagem, ao que ele chama de processo logográfico. Além disso, a concepção logográfica da leitura e da escrita comporta as duas etapas de índice visual e de índice fonológico da teoria de ELVI (1999, apud GUIMARÃES, 2005; SEYMOUR, 2001), a que ele chamou a etapa “alfabética” da leitura de palavras memorizadas.

A construção coletiva de textos é uma ferramenta auxiliar no processo do letramento. Foi muito usada na escola nova e, mais tarde, por FREINET, por FREIRE e outros educadores, como forma de organização e documentação do pensamento dos educandos.

Na alfabetização com rimas, o aspecto principal na construção coletiva está na representação das palavras, cujas terminações são codificadas, pelos alunos de forma visual e auditiva, e mediadas pelo professor, sob a forma de informações parciais ou completas sobre a identidade das letras e respectivas terminações: eira beira, ligeiras, parteiras, Ribeira.

O adulto que ao perceber visualmente a palavra, consulta informações já estocadas, e pelas informações parciais auditivas, já ouvidas, memorizadas, internaliza gradativamente. Disso decorre que o processo logográfico é considerado como vital para o desenvolvimento ortográfico, porque é por ele que os exemplares de palavras, a partir dos quais a informação ortográfica deve ser resumida, são interiorizados.

Este mecanismo pode ser representado da seguinte maneira: as palavras novas → passam pelo processo logográfico → esses formam dados para os processos subseqüentes da construção ortográfica. A dinâmica e o movimento do pensamento inerentes a este processo lembram a intensidade da significação da palavra, retratada no poema de LEMINSKI:

*Viu-me?  
Passou um filme!*

Conseqüentemente, o processo de alfabetização é internalizado pelas estruturas cognitivas fundantes na base alfabética e na base de estocagem logográfica.

Ao contemplar a rima como uma facilitadora na aquisição da leitura no processo de letramento de jovens e adultos, precisamos privilegiar, neste país, a literatura popular, principalmente a de cordel, na qual trovadores e repentistas analfabetos tornam as palavras vivas e fazem delas vidas. Por isso,

*Comovida  
Vivo como  
Vivo com fome  
Fome De vida  
Insegura.  
Sem dinheiro sem fartura  
Que alimento pode ter  
Uma pobre criatura?*

(Emilia, Alfabetizando com Saúde, 66 anos, 2006)

### 3.3 A FILA DO PÃO E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO

No dia 15 de março de 2006, iniciamos a caminhada de alfabetização de jovens e adultos, numa turma formada nas dependências da Igreja de Santo Antonio, Bairro Boa Vista, em Curitiba, Paraná. Eram 14 horas e lá estava eu, em frente à igreja esperando encontrar muitos alunos, como acontece numa sala de uma escola convencional. Que surpresa! Ao lado da igreja havia uma fila com mais de 300 pessoas esperando por uma sacola de pão e alimentos. Estranho, nenhum aluno para alfabetização.

Resolvi, então, falar com o padre que já foi dizendo “você deve ficar esperando os alunos aí, fora do portão, eles estão pegando pão e logo vão para a aula”. Como já passava das 15 horas, não agüentei, ultrapassei a barreira e resolvi falar com as pessoas da fila. Se eles queriam estudar, eu estava disposta a trabalhar

três vezes por semana no período da tarde, numa classe de alfabetização. Muitos se ofereceram deram os nomes e ficaram um pouco comigo naquele dia.

Porém, o que me chamou a atenção foi o descaso com que a assistente social e o pároco tratavam essa modalidade de ensino. O padre me disse: “a senhora vem sempre ou vai abandonar como as outras, que começaram e depois abandonaram os alunos? Essas pessoas só querem pão e comida. Não adianta, eles não freqüentam as aulas, acho melhor a senhora vir só na quarta-feira que é o dia do pão”. Parecia que a experiência do padre falava mais alto.

A lei do trabalho voluntário, Lei 9608 de 18/02/98, possibilitou ao terceiro setor a organização de sua força de trabalho, tornando-se o principal fator crítico de sucesso. O trabalho voluntário foi definido em lei como atividade não remunerada, prestada por pessoa física a uma entidade pública de qualquer natureza, ou instituição privada sem fins lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, criativos ou de assistência social. Esse serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciário ou afim.

Como conhecedora da lei do terceiro setor, eu estava ali, por acreditar que havia entre aquela população, um grande número de analfabetos absolutos e funcionais. Procurava encontrar alguém que quisesse estudar, ou apenas aprender a ler e a escrever. Neste dia 15 de março, adentrei o pavilhão onde todos aguardavam o pacote de pão. À medida que a fila andava, fui perguntando um a um, quem gostaria de estudar. Muitas foram as palavras que usei para tentar o convencimento. Consegui trazer para a escola apenas nove (!) alunos daqueles trezentos que estavam ali.

Acompanhada dos alunos, depois de muito perguntar sobre qual a sala que iríamos ocupar, tivemos a compaixão da secretária da paróquia que disse “você podem ficar lá na última sala do segundo andar. Não podem colar nada nas paredes, nem deixar material algum. Não tem armário, nem giz, nem caderno e muito menos livro”. E, dirigindo-se para mim, disse: “Pegue sempre a chave comigo, deixe a sala sempre limpa e tome cuidado com essa gente”. Apesar disso, Emília Lara, aluna mais entusiasmada, comentou: “Para o bom entendedor, meia palavra basta”. Nos dirigimos para a sala de aula, onde deveríamos trabalhar.

Chegando lá, vimos que as carteiras eram muito pequenas, próprias para crianças e inadequadas para os adultos. O quadro de giz estava bem apagado. Não tínhamos giz para escrever, nem caderno e muito menos lápis<sup>34</sup>. Como começar? Iniciamos a primeira conversa. Cada aluno escolheu onde se sentar. Quase que Mariana não coube na cadeira, dona Delfina, com a idade avançada 88 anos, usava óculos e tinha uma das lentes trincada.

Nessa primeira conversa, tivemos diversas formas de interação. Piadas foram contadas, demos muitas risadas. Histórias da infância de cada um quando criança, lembranças do que a vida trazia no presente, naqueles momentos mágicos. Aflorava em todos o sentimento de não ter aproveitado o tempo passado, de reviver as histórias na memória presente. Começamos a apresentar, de forma oral, o que se passou com cada um e ainda o que poderemos viver. Nosso futuro, nossos desafios e sonhos. A aula seguiu mesmo sem giz, sem caderno ou livro. O caminho de cada um sendo apresentado, respeitando a vez e a voz, suas formas de dizer e se expressar. Assim, o dia passou, as horas voaram. Emília disse: “como foi bom conversar sobre nós”. “Pudemos escutar os outros. Pudemos também aprender o nome dos colegas e das coisas. Quem será que deu nome às coisas e às pessoas?”, disse Mariana.

A busca do pão nosso de cada dia. Esse dia representa os desafios que o educador de jovens e adultos enfrenta. Na história da alfabetização de jovens e adultos desde o início das primeiras iniciativas de Paulo FREIRE em Angicos, Rio Grande do Norte (1958), nos círculos de cultura. Ainda persiste a idéia de que o adulto analfabeto representa uma ameaça, principalmente se for pobre, negro ou índio; deverá ser vigiado o tempo todo. Permanece, também a concepção de que o analfabetismo é uma erva daninha, uma praga. Daí porque os programas paliativos, que muitas vezes, simplesmente mascaram o problema.

É preciso “tomar cuidado com essa gente” (2006) disse o padre da igreja! A exclusão social fica evidente, quando da entrada nos espaços que oferecem educação de jovens e adultos. O mobiliário é inadequado, inexistente material didático,

---

<sup>34</sup> Para suprir estas necessidades, realizamos campanhas com voluntários que doaram algum material. Fomos à Prefeitura de Curitiba, que deu cadernos, lápis e a cartilha do Programa Alfabetizando com Saúde; à Universidade Federla do Paraná, que doou carteiras usadas e a livrarias, que doaram livros de literatura.

falta um projeto político-pedagógico, não há políticas de governo que apoiem esse trabalho dando-lhe sustentação. Revelou-se neste estudo a confirmação de que espaços cedidos, ou emprestados, sem a mínima infra-estrutura, impossibilitam o acesso efetivo ao conhecimento sistematizado. Cada vez mais os trabalhadores ficam longe do pleno exercício da cidadania e do verdadeiro sentido do letramento: ou seja, apropriar-se da leitura e da escrita, fazendo uso consciente no seu cotidiano.

### 3.4 EMÍLIA, UMA ENTRE TANTAS HISTÓRIAS DE VIDA DE HOMENS E MULHERES NO COTIDIANO DA CIDADE

O presente estudo de caso ocorreu no âmbito do Programa Alfabetizando com Saúde, da Prefeitura Municipal de Curitiba. Teve como sujeitos uma turma de alfabetização de jovens e adultos durante ano de 2006.

A escolha de Emília como sujeito de caso teve como critério as suas próprias características: ela é uma mulher de 67 anos, descendente de índios, aposentada, persistente, empreendedora, insatisfeita, ousada, esperançosa, lutadora, analfabeta funcional, porque ela sabia mal e mal, como ela mesma reconhecia. Emília é uma aluna em processo de letramento por meio de rimas do Programa em questão.

Fazia parte de uma turma de nove alunos todos do gênero feminino, com exceção de um adolescente de 14 anos, da oitava série do Ensino Fundamental, que acompanhava a mãe nas aulas, ela analfabeta absoluta. A faixa etária se encontra de 14 a 86 anos. O horário de funcionamento da turma no período da tarde, as quartas-feiras das 14 às 17 horas. Além disso, observar o caso de Emília, uma mulher analfabeta, pobre e aposentada que continua tentando sobreviver e que ainda tem sonhos e espera encontrar na escola um espaço para ter vez e voz, é revelador de inúmeros aspectos da sociedade atual.

A escolha do estudo de caso nesta investigação justifica-se pelo fato de que o número de analfabetos absolutos e funcionais em nosso país é muito maior que aquele apresentado nas estatísticas oficiais, pois ainda vivemos em meio a uma ilha de intelectuais em um mar de analfabetos (CARVALHO, 1996). Isto ocorre desde a Nova República (1898), com um índice de 72% de analfabetos. No ano de 1920, o

censo mostra 64,9% de analfabetos no Brasil; e em 1988, segundo os dados do IBGE, havia 30,7 milhões de analfabetos no país, o que representava 24,5% da população com 5 anos ou mais, e 18,9% dos jovens e adultos com 15 anos ou mais, que não sabiam ler e escrever. No censo de 2000, com 13,6% de analfabetos absolutos, que correspondem aproximadamente aos analfabetos funcionais da Nova República.

No presente estudo de caso, observamos Emília, mas ela representa o grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais que as estatísticas não apontam. Na amostra de seus textos, apresenta a consciência lingüística e o domínio gradativo da competência ortográfica, com o uso significativo da rima.

Existem controvérsias sobre se as crianças, os adolescentes e os adultos passariam pelas mesmas etapas no seu processo de alfabetização. Com este, estudo pretende-se mostrar os momentos mais importantes da alfabetização de uma adulta de terceira idade (a melhor idade), o que permite fazer algumas reflexões sobre possíveis semelhanças ou diferenças no processo de aprendizagem de faixas etárias tão diferentes.

O laço interativo entre esta aluna e o conhecimento está no contexto real de vida, situado num tempo e um espaço determinados. Onde Emília vive? Na invasão. Quem é Emília? Um sujeito analfabeto que sobreviveu por força de seu trabalho, lutou uma vida inteira em meio a turbulências da família para sustentar os filhos. Tem muita força de vontade e quer sair da condição de analfabeta. Ela busca diariamente superar a prática da inércia, trabalha como faxineira, planta no quintal, bate prego, carrega lenha, corta lenha e, acima de tudo, vem para a escola sorrindo. Foi pelo sorriso e pela coragem que essa pessoa me disse: “Eu vou conseguir arrumar minha casa e ajudar minha netinha” (Emília, 3 mar. 2006).

Emília possui uma percepção e uma compreensão da vida, que supera seu estigma de fracassada na escola. Seu fracasso escolar não é seu, são daqueles que a fizeram analfabeta. Foram as condições sociais e de trabalho que a levaram a ser excluída da escola.

Na condição de analfabeta, seu pensamento, suas atividades são dominadas pela prática rudimentar. Como LURIA (1986, p. 46) afirma, “seus processos são

produtos do ambiente cultural”. Nesse sentido, a educação pode ser encarada como política e como crítica social.

*Meu barraco só tem rato,  
ele rói o meu sapato  
Cuide bem do seu quintal  
Ele vem do matagal.  
O rato sabido não come:  
Sal feijão, açúcar.  
Ele gosta de fubá e trigo.  
Que tal estudar este animal?*

(Emília, 12 abr. 2006)

FIGURA 7 – O Matagal e o Milharal



Emília mora ao lado de um rio, o Rio Palmital, quase morto. Neste rio existem muitos ratos, baratas, lesmas e moscas. O trabalho pedagógico partiu da oralidade e da reflexão sobre a situação do lugar onde ela vive. Discutimos, a partir daí, sobre os problemas com os quais ela convive, sobretudo sobre os ratos, o lixo, a água, o esgoto, a luz e outros. A ênfase dada aos ratos (a urina que contamina a mina) trouxe à tona a questão da leptospirose, do saneamento, da poluição do rio, a

infestação de insetos, a reciclagem do lixo, o acúmulo de detritos, o esgoto no rio, enfim, uma infinidade e diversidade de questões essenciais a uma vida digna.

Apesar de todo desconforto, ela planta milho e verduras ao redor de seu barraco. Cozinha do lado de fora. Seu fogão é feito de tijolos, embaixo de uma árvore pequena. Fez um banquinho à sombra, para sentar-se. Enquanto a panela cozinha, Emília faz a leitura, que “é pra não esquecer as palavras”, segundo conta.

Foi na sombra do seu desejo de aprender mais, que escolhemos Emília, pelo seu jeito de usar as palavras, com muita propriedade, para dizer o que sente, como nas frases:

*“Eu fiquei ‘amarelinha’ de raiva quando o fogo apagou”  
 “Hoje me deu um ‘nó nas tripa’, qui quase murri, muié do céu”.  
 “O rato é sabido, sabia?”  
 “O gato da luz”.  
 “A saúde é um saco”.  
 “A caixinha tem idade”.*

O que significa *amarelinha* neste contexto? Emília estava cozinhando o feijão em seu fogão improvisado do lado de fora da casa, quando começou a chover. A chuva apagou o fogo; o vento esfriou a panela. Desta forma o feijão endureceu. Como poderia ficar Emília? Feliz? Alegre? Com raiva mesmo... Emília usa sebo que ganha do açougue, para temperar a comida. Naquele dia, havia somente farinha e gordura de boi (sebo). Foi então que se queixou da dor na barriga e de fraqueza (*qui quase murri, muié do céu!*).

No diálogo com Emília, foram discutidos sua vida, suas dificuldades, suas condições de saúde, alimentação, cuidados da casa e o uso da água. Sobre o uso da água, Emília fez o desenho da imagem mental, se reportando à vida e à fonte d’água descoberta e contaminada em sua casa, os animais, as pessoas, seu mundo naquela época.

Em outro momento, em sala de aula, foi utilizado um texto informativo sobre a água. Fizemos a discussão da composição da água, suas nascentes e as formas de contaminação. Foi discutido ainda o que Emília e seus colegas sabiam e sentiam profundamente, agora com mais consciência, sobre os problemas que a natureza vem sofrendo pela poluição causada pelo homem. Haja vista que ela, como tantos

outros, mora ao lado de um rio praticamente morto, um esgoto cheio de “ratazanas”. Contudo, para ampliar os conhecimentos adentramos no tema da leptospirose, doença causada pela urina do rato. O assunto foi apenas comentado.

Emília se surpreende ao tomar conhecimento do fato e o internaliza com profundidade e competência. Faz relações da vida cotidiana com o conhecimento sistematizado. E afirma que o rato é sabido: “Ele escolhe a comida. Não come sal, nem açúcar, nem feijão. E aqui na vila também. Por que será?”.

Assim, o ensino e a aprendizagem da linguagem com base no cotidiano vivido, apontam mudanças significativas na forma e nos conteúdos do pensamento. “Mudanças cognitivas e lingüísticas” (TOLCHINSKI, 1995). Isso fica evidente na materialização da linguagem nos textos escritos por Emília.

À medida que o sujeito toma para si o conhecimento, o pensamento e a linguagem acompanham o desenvolvimento paralelo. Como observa VYGOTSKY, o espaço educacional poderá se tornar um ambiente de letramento por onde as condições oferecidas aos educandos lhes permitam participar da cultura, reorganizando valores, conceitos e atitudes. Por isso, um texto pode se tornar uma rede de significações. Independente do tamanho, ele constitui uma unidade de produção lingüística, é um ato real de comunicação da fala ou da escrita.

Palavras soltas, pedaços recortados e palavras descontextualizadas não produzem significado (DEHEINZELIN, 1994, p. 59), é preciso saber do mundo do alfabetizando, de suas experiências.

Na afirmação de Emília sobre o “gato da luz”, não sabia, inicialmente, a que gato ela estaria se referindo. Solicitei que falasse do gato da sua casa, ou se o gato havia comido o rato. No entanto, ela se referia à ligação clandestina de energia elétrica que normalmente acontece nas áreas de invasão. Ligação de luz proibida.

Numa outra fala, a aluna escreveu sobre a “caixinha de luz” e o significado que tinha para ela naquele momento. A rua conserva apenas o poste de luz e o aparelho de aferição desativado. A caixinha “tem idade”, ou seja, tem muito tempo que não é medida a luz naquela residência.

O Programa Alfabetizando com Saúde possui uma cartilha (2003). Uma das lições versa sobre o Sistema Único da Saúde.

Ao abordarmos em sala de aula, Emília assim se manifestou: “e saúde é um saco”. Este é o conceito a respeito do atendimento da saúde pública para alguém que se viu sempre à espera de ser atendida. Qual o significado social desse sistema para quem trabalhou e contribuiu tanto tempo para esse mesmo sistema e precisa esperar durante meses por uma consulta? Qual é a mensagem expressada no texto e no desenho de Emília? Qual a expressão de quem tem pressa de ser atendido no Sistema Único de Saúde (SUS)?

Emília tem consciência da própria exclusão social e das injustiças sociais cometidas no serviço público. O conteúdo e a forma dos seus escritos revelam aquilo que é significativo para o aluno.

FIGURA 8 – A visão de Emília em relação ao atendimento à saúde

UNIDADE <sup>23-08-06</sup>  
 UNIDA  
 I DADE SUS  
 I DA

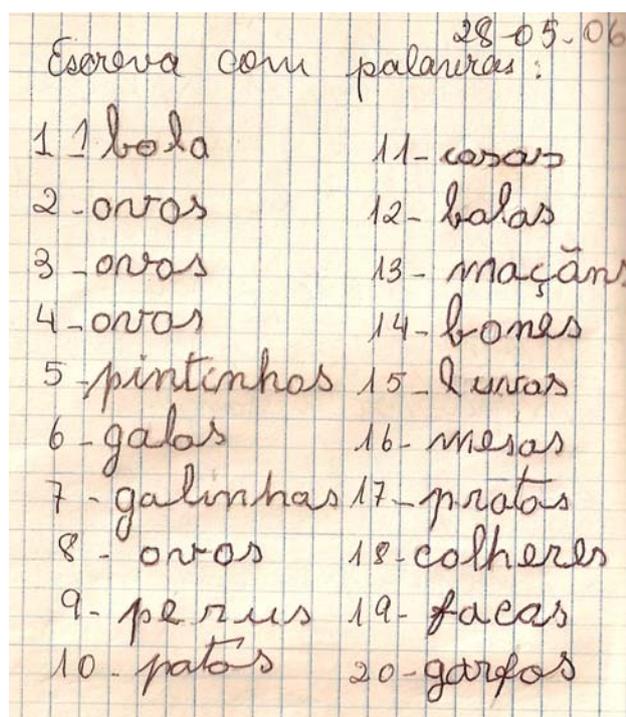
a saúde é um  
 saco!  
 cada um espera  
 muito  
 o posto é demorado  
 que desgosto  
 todo o povo  
 apavorado  
 Emília Lara

Segundo COLL (1994, p. 150), “antes de tudo, é necessário que o novo material de aprendizagem, o conteúdo que o aluno irá aprender, seja potencialmente significativo, que seja suscetível de dar lugar à construção de significados”.

Vejamos como Emília compreendeu e atribuiu significado ao enunciado de uma atividade que lhe foi proposta pela escola, em uma atividade de matemática.

“Escreva com palavras o que foi solicitado pela professora”.

FIGURA 9 – A representação de quantidades para Emília



Nesta atividade, procuramos compreender qual a relação que Emília estabelece com o enunciado das palavras e como ela resolve o exercício.

Dai as seguintes indagações: A aluna sabe o que são palavras? Qual a diferença entre palavras e nomes? Qual a compreensão que tem do enunciado presente em seu pensamento? Que conceitos ela já tem construídos? Que conhecimentos prévios se acumularam para representar aquela solicitação? Na sua representação, ela está relacionando as quantidades numéricas com seu mundo? E com sua existência e consciência?

### 3.5 MARIANA, AMIGA DE EMÍLIA, NA FILA DO PÃO

Mariana, negra de 70 anos, analfabeta absoluta, hipertensa, não pode vir regularmente para a escola porque cuida dos netos, filhos da sua filha que é, inclusive, assistente social (!).

Ao ser inquirida sobre como lembrava da sua infância, com relação ao uso e à origem da água na sua casa, Mariana pintou e depois escreveu:

FIGURA 10 – Desenho e tentativas de representação escrita – Mariana



Vejamos os desenhos (A) (B) (C)

<i>A – agua</i>	- > <i>a u</i>
<i>B – casa</i>	- > <i>a z</i>
<i>C – lata</i>	- > <i>a a</i>

O texto de Mariana relata a vida sofrida da mineira que carregava água na lata sobre a cabeça. O desenho (A) mostra a fonte de água na cor amarela; o (B) a casa; e o (C) ela própria carregando a lata d'água. Percebe-se o esforço empregado pela aluna para representar a idéia, a dificuldade do pensamento em revelar a imagem mental daquele momento em que não existia água encanada. Era filha de escravos. A mãe morreu no parto e foi criada pelo tio. Conta que sofria muitas agressões da parte dos primos, por isso não ia para escola, para não apanhar deles no caminho (e, de acordo com seu depoimento, para não ser estuprada por eles: “pra eles não mexê comigo!”). Diz ela: “a escola era muito longe”.

Nesta etapa, Mariana faz diferença entre o desenho e a escrita. Nas suas hipóteses silábicas, cada letra significa uma sílaba, “representando construções originais”, de acordo com FERREIRO (1996).

Para escrever água, Mariana usou *a u* (figura A); para casa, usou *a z* (figura B); e para lata, usou *a a*. Tem consciência da diferença de objetos, das sonoridades e dos símbolos que deve usar para representá-los.

Fica evidente no caso de Mariana, que, assim como a criança pensa para escrever, os adultos constroem escritas semelhantes. A ontogênese repete a filogênese (FERREIRO, 1996). A forma pictográfica é mais dificilmente vista no adulto, devido à sua experiência vivida mediante os meios de comunicação, os símbolos e os signos do cotidiano. Já apresentam mais garatujas para representar o mundo e as idéias.

Segundo FERREIRO (1986, p. 10), cada uma das representações tanto do adulto como da criança é caracterizada por “formas de concepções que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível, mas não assimilável e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio”. Conforme MOURA (2004, p. 99), “suas construções da escrita demonstram que o processo de evolução do sujeito em relação à apropriação da escrita é um processo complexo, da mesma forma que a história da evolução da escrita pela humanidade”.

Podemos perceber que Mariana faz uso de aliteraões, que enfatizam o início e o final das palavras, de maneira que palavras inteiras permaneçam na imagem mental, abstraindo e representando parte delas. Isso indica que o processo de elaboração, marcado por construções de escrita empírica, revela que o sujeito possui uma estocagem de dados importantes na memória. Ao representá-los consegue escrever, não espontaneamente, mas mediada pelo professor, usando para cada sílaba uma letra, porém não repetindo a mesma letra. Podemos perceber que, pela sua experiência de vida, possui sólidos critérios para admitir que uma mesma marca gráfica pode ou não ser repetida. Sabe também que para cada desenho as letras representadas não podem ser as mesmas, embora, fonologicamente, as sonoridades sejam parecidas.

Neste caso, o aluno demonstra silabicamente as palavras, representando para cada sílaba uma letra. Usa a expressão oral e o balbucio, as letras, como querendo dizer ao cérebro:

*Eu já sei que a lata  
rima com prata,  
com gata  
e com mata.  
Água rima com tábuas, mágoa.  
Casa rima com asa, Plaza<sup>35</sup>.*

(Mariana, 2006)

SEYMOUR afirma que a consciência fonológica influi sobre a escrita e a leitura e o desenvolvimento fonológico progride naturalmente, a partir da base da hierarquia, das sílabas e das estruturas de acesso à rima.

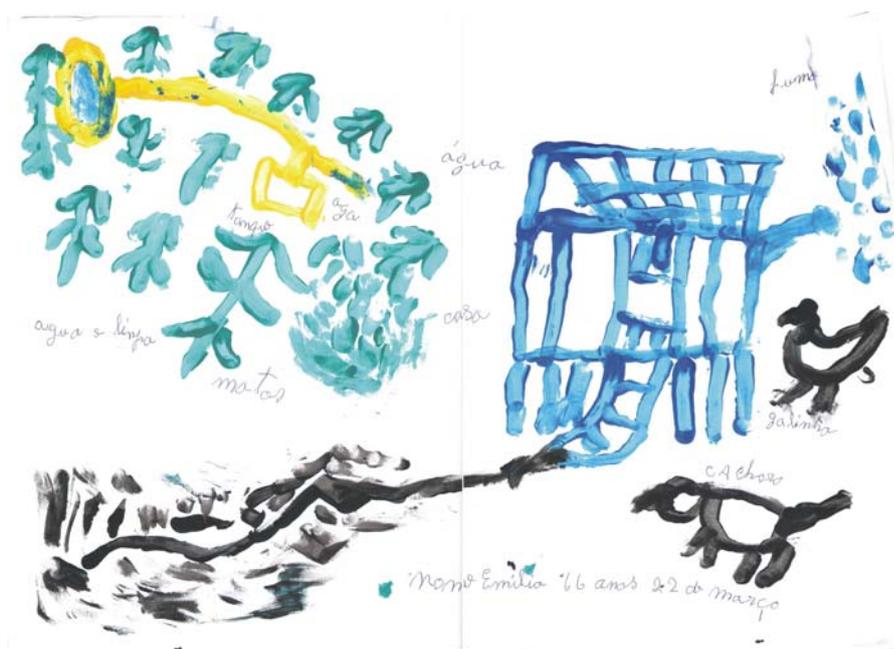
No entanto, à medida que o sujeito realiza atividades significativas em que a rima é o pano de fundo para estocagem das palavras, os processos logográfico e alfabético se tornam fundantes para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

### 3.6 NOVAMENTE EMÍLIA E SUAS REPRESENTAÇÕES

#### ➤ *Emília e a água*

O mundo de Emília está representado no seguinte desenho-texto:

FIGURA 11 – Desenho e tentativas de representação escrita – Emília



<sup>35</sup> Plaza é a marca do cigarro que ela fuma.

Para Emília, nesta etapa do aprendizado, escrever palavras é representar o óbvio, o já desenhado, o já falado! Mesmo assim ela já escreve. Ela não é completamente analfabeta. O que queremos é ampliar o seu conhecimento e a sua consciência como cidadã, pelo letramento.

Consideremos primeiramente os desenhos, a fonte de água, a vegetação, o tanque de lavar roupa que representa o trabalho, a fumaça representando também o trabalho de alguém.

Os animais, a estrada feita de pedras, a casa construída distante do chão e a escada: todos têm sua razão de ser. Emília revela a preocupação também com a vida: “*Se chove muito, a água não entra dentro da casa e os bichos tem abrigo embaixo dela*” (Emília, 2006).

Nesta perspectiva, “o mundo real é a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto de sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (KOSIK, 1986, p. 68). Entender a realidade é compreender a interação entre o homem e a natureza e as suas transformações.

Como o sujeito olha a sua realidade e a representa? Como Emília o faz? Pela representação mental da casa e dos demais elementos, a aluna revela a compreensão ainda que difusa, do movimento, da dinâmica da vida, da luta do homem para manter o equilíbrio do ambiente. Podemos concordar com MARX (1986), quando afirma que o homem produz as ferramentas e as palavras. Ele se comunica pela linguagem e pela relação entre os seus e com o mundo.

No segundo momento percebemos que Emilia escreve nomeando os objetos de forma alfabética, ou seja, representa para cada letra um som. Já possui a consciência fonológica de que as palavras representadas são escritas com letras e que a cada letra “corresponde um som”.

Agora, Emilia escreve palavras soltas e se rebela com o escrever com a sua caneta: “*não gosto de escrever com caneta, ela não apaga*” (2006). Emília reclama da escrita com caneta por ser difícil de apagar, ou corrigir o erro. O erro sempre causa constrangimento e humilhação diante dos colegas e professores. Ao escrever incorretamente a palavra, ler e perceber a falta em seguida, nesses momentos em

que ela se corrige e completa a própria escrita, revela progressos em sua consciência lingüística.

Podemos observar que:

- Nas palavras escritas ela demonstra ter certo domínio alfabético e ortográfico.
  1. Escreve *cega* e depois corrige *água*.
  2. *água e limpa* para dizer: *A água é limpa*”
  3. *Matos*
  4. *Casa*
  5. *Fumaça*
  6. *Galinha*
  7. *Cachorro (cachoro)*
- Utiliza a letra maiúscula para o seu nome, mas ainda usa os dois tipos de letra, letra manuscrita e letra caixa alta. Ela exige escrever com letra manuscrita dizendo “*Eu me sinto mais firme*”. Emília tem razão: quem domina a letra manuscrita representa o poder nas diversas formas de escrita e da arte de escrever. Esse é um paradigma ideológico que se arrasta pela história da escrita e dá maior legitimidade para quem domina a letra manuscrita.
- Emília, ainda que inconscientemente, demonstra na escrita, a intenção do uso da rima. Ao ser questionada sobre o que quer aprender, ela apresenta uma série de atividades ligadas às necessidades da vida diária, mas também mostra uma grande ansiedade em compreender o mundo que a cerca, num exercício consciente da cidadania. MC LAREN (1997, p. 213) aponta que o conhecimento é sempre uma construção ideológica ligada a determinados interesses e relações sociais e, geralmente, recebe poucas considerações nos programas educacionais

*Eu quero escrever carta  
Eu quero ajudar minha neta nos estudos  
Quero entender melhor as coisas  
Quero ler histórias pra  
Contar pros outros  
Quero ler receita*

Considerando a linguagem como interação humana, como BAKHTIN (1981), o que permeia essa pesquisa é o uso constante do gênero poético, em que se usa a rima como estratégia cognitiva eficiente e auxiliar no processo de letramento de jovens e adultos. Neste processo, à medida que o vocabulário aumenta, as possibilidades de escolha fazem com que novas experiências sejam vivenciadas. O que importa aqui, mais que a sua capacidade de rimar, é como Emília percebe as suas maiores chances de interações com as pessoas de sua convivência.

É importante ressaltar a importância da literatura e do uso constante da poesia, no qual a rima é o elemento norteador do processo da leitura e da escrita. Corroboram os estudos de BRYANT e BRADLEY (apud SEYMOUR, 2001), que afirmam que os sujeitos que iniciam a aquisição da leitura com o uso constante de rimas ficam mais seguros, pois a fonologia que se apóia sobre a rima constitui ponto de fixação de palavras, segundo suas semelhanças sonoras e ortográficas. Este ponto de fixação é utilizado para elaborar um léxico de palavras pelo viés de analogias entre palavras conhecidas e não familiares.

➤ *Emília e Cutifé*

*Cutifé* foi nome dado pela aluna Emília ao bairro onde mora. Trata-se de uma área de invasão (ocupação não autorizada de terreno urbano) situada às margens do rio Palmital do município de Colombo, Paraná. Neste local, vivem mais de duzentas famílias pobres, inclusive a família de Emília.

Como surgiu o Cutifé?

A expressão nasceu depois de uma atividade reflexiva em aula. Um trabalho que comentava sobre o nome da cidade de Curitiba, no dia em que a capital do Paraná completava 306 anos. Seu aniversário foi uma das discussões da aula naquele 29 de março de 2006. Sua história tem memória e conserva, ainda, o nome de cidade maravilhosa e ecológica.

*Terra de Guairacá,  
Jardim cheio de rosa,  
Capital do Paraná.*

*(Hino de Curitiba, Bento Mossurunga)*

Seu hino, lembrado e cantado, encanta quem canta e planta o majestoso pinheiro, símbolo de nossa terra. Durante a pesquisa, foi mostrado aos alunos o significado do pinhão no nome da cidade. Seu fruto saboroso e nutritivo sacia a fome daqueles que aqui vivem e viveram. Mostra, ainda, o quanto é valioso esse alimento, que pode substituir a carne. Foi explicado que cada quilo de pinhão corresponde a 4 quilos de carne em valor nutritivo e proteína. O pinhão alimentou os imigrantes europeus quando aqui chegaram para trabalhar no sistema de colonato, a partir da década de 1870. Para que não morressem de fome, tiveram que se alimentar de pinhão, pois não havia agricultura. Nesse ponto da atividade em classe, cada aluno dizia uma frase em homenagem ao aniversário da cidade.

*Terra dos pinheirais,  
Curitiba tem mais,  
Tem flores, cores e amores,  
Piá criança da lembrança e da esperança,  
Tem fé.*

A partir dos versos acima, criados em homenagem à cidade grande, à cidade de Emília, por ela chamada de “Curitiba com fé”, surgiu o nome de seu bairro, “Cutifé”.

Foi no diálogo com o conhecimento implícito de Emília que os conceitos sobre o pinheiro foram se ampliando. Contudo, podemos dizer e confirmar o que FREIRE diz “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção” (2001, p. 25).

Emília, aos 66 anos, está sendo alfabetizada no Programa Alfabetizando com Saúde. Seu projeto de vida vai sendo reconstruído. Ao mesmo tempo que sonha em aprender mais, sonha em ter uma casa própria, um lugar melhor para viver. Assim como fala, também escreve:

*Eu moro na invasão,  
eu comprei um lote,  
eu tenho um rancho*

(Emília, 15 mar. 2006)

*Eu tô sosegada  
meus neto são bagunseiro  
eles são arteiro,  
mas eu sou felis, felis, felis  
eu tenho onde morar  
o meu rancho quero aumentar.*

(Emília, 15 mar. 2006)

Foi na discussão sobre o seu barraco feito de pedaços de madeira e cacos que, aos poucos, eram revelados os conflitos e as desigualdades da vida sofrida das populações que vivem nas periferias das grandes cidades. Os alunos começaram a compreender que o retrato das periferias das cidades é mais ou menos parecido em todos os países pobres do mundo. Pouco a pouco, os alunos se revelam os sujeitos durante o processo de alfabetização. O seu texto vai sendo escrito, vencendo mais um conflito, mediado pela ternura, de saber que na leitura poderá amenizar o problema da lei dura, numa realidade quase plena.

Por isso conhecer a realidade e a partir dela refletir sobre a problemática social e cultural sem modificá-la é manter o *status quo* e permanecer na inércia. Contudo, proporcionar de forma consciente e participativa a socialização do saber aos jovens e adultos, requer do alfabetizador uma concepção de educação, aprendizagem e leitura para a ação. Isso, porque a leitura do mundo precede a leitura da palavra, como queria FREIRE.

Isso, principalmente quando se sabe o que escrever e para quem escrever. Quem escreve, escreve para alguém. Este é principal motivo para que se trabalhe a função da escrita. Que significado tem a escrita para alguém que nunca escreveu a uma autoridade? Na discussão sobre a cidade, foi pensado numa carta para a autoridade. Este foi o desafio. Emília elaborou uma carta para o Reitor da UFPR, pedindo materiais para consertar o seu barraco. Um ou dois meses depois, recebeu da Universidade portas, janelas, um vaso sanitário e divisórias, todos materiais considerados inservíveis. Não apenas ela foi beneficiada com isso, mas também outros alunos da sua turma “Conseguimos um caminhão de doações”, relata a professora responsável, Heloiza Camargo, Coordenadora do Programa da Ação da Cidadania “contra a Fome, contra a Miséria e pela Vida”.

Emilia ficou pensando no texto do seu contexto, um motivo e um pretexto para escrever com mais significado.

Nesta relação dialógica entre o sujeito que aprende e o professor que também aprende, FREIRE (1996), nos mostra quem são os sujeitos do processo de alfabetização, suas formas de ser e estar no mundo e com o mundo. Mostra, também, qual é a concepção de educação que ele defendia ao afirmar: "os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também o meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática, é necessariamente idêntica em outro contexto".

Assim como FREIRE (1996), o pedagogo FREINET (1979) nos aponta uma estratégia significativa chamada correspondência escolar. O que motivou Emília a escrever? Escrever algo para alguém com significado. Portanto, no trabalho com adultos analfabetos ou alfabetizados, deve-se pensar nas relações que se estabelecem entre o processo cognitivo e o contexto de vida. É por isso que a escolha da palavra não poderá ser uma escolha qualquer, mas "baseada em um universo vocabular mínimo", diz FREIRE (1987, p. 18). A aluna Emilia Lara não foi eleita analfabeta, mas tanto ela quanto os outros milhões de brasileiros são fruto e consequência das condições culturais, sociais econômicas e políticas que tornam uma parcela significativa da população excluída do letramento.

"Sou aposentada como faxineira do Banco, tenho 66 anos e decidi procurar a escola para reinventar minha vida" (Emília, 9 set. 2006). "Quero arrumar minha casa para minha neta Mandinha" (apelido carinhoso dado à neta Amanda de 9 anos que mora com Emilia). Emilia sobrevive, vivendo e sonhando como ninguém, analfabeta das letras, mas letrada do mundo. É "aquela a quem foi negado o direito de ler", diz Álvaro Vieira PINTO (1969).

As palavras que são ditas pela aluna me levam à reflexão da minha prática como educadora de jovens e adultos, na busca de novos rumos e novas parcerias no encaminhamento do processo de alfabetização de jovens e adultos.

Ao eleger o tema "a rima" e a sua contribuição no processo de alfabetização de adultos, precisamos pensar numa prática menos excludente. O professor que decidir trabalhar com essa modalidade deve primeiramente conhecer os alunos, quem são os sujeitos envolvidos no processo, saber em que contextos vivem e que

relações os mesmos estabelecem entre si. Deve criar um clima de confiança entre ele que ensina e os que aprendem. Neste entendimento há um leque de possibilidades de interação com o mundo. A prática pedagógica deve ser precedida de otimismo e criatividade.

O professor pode identificar que diante de si reside um recurso *in natura*, a rima. Um adulto, com experiência de vida, é um sujeito que quer “ler” as letras, porque o mundo ele já lê. Nesse contexto, o educador quer proporcionar a descoberta de que o prazer de ler produz o saber. O uso da rima é um procedimento pedagógico de fácil acesso, um recurso que circula entre nós, invadindo nosso cérebro e nosso mundo a todo o momento e por todas as vozes que nos chegam. Da música, do canto de ninar, na propaganda, pela oração, no *out-door* e no dia-a-dia. As rimas ultrapassam o monólogo e levam ao diálogo com o mundo, se estendem como as roupas no varal:

*O vento vai, o vento vem, a roupa aquece... aquece...  
Enquanto esquece...esquece...  
Enquanto aquece...  
A gente adormece... adormece...*

(Heloiza CAMARGO, 2007)

*Nada como a noite  
Escurece  
E tudo se esclarece*

(Alice RUIZ, 1989)<sup>36</sup>

A palavra tece com os fios de diversas cores os olhos e os ouvidos daquele que aprendeu a magia da leitura e a rimagem nas terminações das palavras, estocadas diariamente em seu interior, provocando combinações invisíveis aos olhos nus.

Ao criar e recriar constantemente a prática pedagógica, as palavras geradas e estocadas, segundo SEYMOUR (2001), são engajadas no contexto alfabetizador.

---

<sup>36</sup> Alice, Ruiz Poeta Curitibana esposa de Paulo Leminski, publicitária, tem várias publicações, entre elas *Dez Haikais – Tradução de poetas japoneses*.

Os alunos fazem parte do cenário como atores, na montagem dos sinais gráficos, enquanto sujeitos ativos dessa arquitetura cognitiva singular chamada *rima*. Uma fresta de possibilidades repedidas e aquecidas na memória guardadas diariamente.

Quando o sujeito a toma para si, se apropria dela e dela faz uso num processo imediato, singular de ação-reflexão-ação, torna-se sujeito reflexivo e consciente da palavra num processo gradativo. Toma para si a palavra, se apropria dela, dialoga com o conhecimento prévio e reconstrói conscientemente, para depois posicionar diante do mundo.

É por isso que a palavra escolhida do meu mundo não é a mesma para o mundo do outro. Assim, passamos a compreender que o processo de alfabetização de jovens e adultos não poderá ser aprisionado por uma concepção mecânica e linear que privilegie a letra ou a palavra isoladas do mundo. Ao contrário, o processo de letramento é dialeticamente construído a dois ou mais, num processo de análise e síntese e seu inverso. Vai do todo para as partes e das partes para o todo.

O aluno adulto que se apropria crítica e reflexivamente da palavra inicia um movimento ativo de ir e vir na composição e decomposição da mesma. O objetivo é integrante do mesmo processo mediado pelo outro.

A rima sozinha não caminha: ela necessita da mediação dos sujeitos que ensinam e que também aprendem. O aluno, no contato com a rima, aprende inconscientemente ouvindo, repetindo, falando, escrevendo e movimentando as letras. Poderá não percebê-la de início nas terminações das palavras, mas ao se aproximar do mundo da cultura na mediação do outro, tudo começa a fazer sentido. É o caso da literatura de cordel: “um mesmo texto, lido em voz alta ou silenciosamente de maneira intensiva ou extensiva produz significados diferentes para seus leitores” (CHARTIER, 1998). Mas quando da análise refletida sobre a “cadência” das rimas, na qual o enredo motiva sem medo, fortalece a memória fazendo parte do estoque de palavras inteiras (objeto inerte sem vida), revitalizando a imagem de cada uma delas, tecida a partir da composição de outras palavras.

Isso ocorreu, por exemplo, no texto escrito por Emília, apresentado na Figura XI, quando discutíamos o Sistema Único de Saúde e a real situação de atendimento no Posto de Saúde.

FIGURA 12 – Texto escrito por Emília

gosto 23-08-06  
 desgosto  
 posto  
 agosto  
 no rosto desgosto  
 senta  
 e levanta  
 na quele posto  
 par que fica  
 nervoso  
 de tanto espera  
 Aokora Emília  
 Lara



O objeto do conhecimento é a palavra e a sua significação no contexto. Ao compor e decompor a grafia das palavras, as quais habitam o mundo da memória, elas passam a fazer parte, cada vez mais, do sistema gráfico de forma significativa. Ao dialogar com as terminações já existentes, o cérebro faz sinapses gerando novas palavras “posto, gosto, desgosto, rosto, agosto”. A partir do estoque de palavras ativadas, estabelecem-se relações entre os signos pelo movimento do pensamento que se constitui nesse movimento.

Descobrir palavras dentro de uma palavra é surpreender-se com a infinidade de possibilidades que cada uma delas oferece. Em *Mariana*, por exemplo, podemos descobrir mais de vinte novas palavras. Em *Pernambucana*, mais de trezentas!

Foi ouvindo os sabores dos versos contidos que os versos de Emilia saiam como uma chama de conhecimentos acesos, acendendo versos diversos naquela polifonia de vozes interiores.

*Pinheiro me dá uma pinha,  
pinha me dá um pinhão,  
Morena me dá um abraço,  
que eu te dou meu coração*

Emília afirmava: “o fruto do pinheiro serviu de alimento, o pinhão era a nossa comida, eu sei fazer muitas coisas com o pinhão” (2 abr. 2006). Ao demonstrar o seu conhecimento implícito sobre culinária, ela faz relações sobre a importância do pinheiro, surpreende-nos com os questionamentos sobre a história do corte dos pinheiros e a preocupação ecológica da árvore em extinção.

FIGURA 13 – A Representação da Consciência Ecológica



As palavras não estão sozinhas: elas fazem parte de um contexto maior. Ao contemplar a palavra do mundo do sujeito, estabelecemos vínculos. Ali reside a

significação. Foi ouvindo os sujeitos da pesquisa que “descobrimos neles porque o direito de aprender lhes foi negado” (PINTO, 1979).

O movimento do pensamento sincrético nos possibilita o ir e vir ao conhecimento sistematizado. Por isso, quando VYGOTSKY (1989, p. 66) discute sobre a formação dos conceitos, nos diz que primeiro “é necessário abstrair”, isolar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta, que fazem parte. Mas isso não é suficiente: “na formação dos conceitos”, é necessário unir e separar: “a síntese deve combinar-se com a análise”. Quando o professor valoriza a experiência de Emília, ela atribui significado à sua experiência de vida, no caso, representada pelo pinheiro. Então, esta palavra, a idéia, a representação, a história que veicula passam a fazer parte do contexto escolar, do cotidiano da aprendizagem e tornam esta discussão significativa. O mundo passa a ser a sua autoridade, isto é, a autoridade do sujeito é construída a partir das suas próprias vivências e das relações que estabelece com o conhecimento elaborado, que, por sua vez, passa a ter sentido e significado para o sujeito. Quando o sistema educacional integra a educação de jovens e adultos e, mais que isso, valoriza a voz do sujeito, ele está cumprindo o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 estabelece: que “deveria ser tratada esta modalidade educacional, levando em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, Lei 9394/96).

É necessário compreender que, ao mesmo tempo que o aluno luta para compreender o mecanismo da leitura no início do processo de alfabetização, ele busca atribuir significado às sílabas, pois, para ele, o signo sozinho não tem sentido. No exemplo CU-TI-FÉ, o significado atribuído por Emília foi “Curitiba com fé”. Esta expressão dada à nova síntese demonstra que o aluno neste caso compreendeu o conteúdo e o recriou dando um sentido às sílabas isoladas CU-TI-FÉ e atribuiu um significado a esta palavra, internalizando e elaborando cognitivamente “Curitiba com fé”.

O lingüista francês, SEYMOUR (2002), ao estudar os fundamentos do desenvolvimento ortográfico e morfológico e o papel da consciência fonológica, afirma que a maioria dos autores (como LIBERMAN, SHANKWEILLER, LIBERMAN, FISCHER e FOWLER, 1987; MORAIS, 1991) concorda sobre o fato de que a

aquisição de um sistema alfabético escrito é derivada da capacidade de desenvolver uma consciência a propósito dos segmentos da fala (*parole*/linguagem), principalmente no plano fonêmico.

SEYMOUR, apoiando-se em LUNDBERG e PETERSEU (1988), afirma, também, que a consciência fonológica não é produzida espontaneamente da maturação. Este laço interativo entre consciência fonológica e leitura-escrita é examinado em estudos correlacionais e por investigações sobre os efeitos do *entrainement*.

Porém há controvérsias: existe uma distinção entre a capacidades fonológicas disponíveis antes da leitura e da escrita e aquelas que emergem durante o processo do letramento.

Aliterações, anagramas e brincadeiras com palavras, são tarefas diárias realizadas com o auxílio de rimas e de exercícios orais e escritos. O movimento do pensamento parte de uma síntese, isto é, de um conceito já elaborado. Ao abrir-se para uma nova discussão, ele se desmancha em fragmentos, partes de um todo complexo. É ao mesmo tempo totalidade e unidade discutidas dialeticamente. Cada fragmento é parte de um todo e carrega em si a memória logográfica e o significado do todo, que são as palavras inteiras. Neste ir e vir do texto à palavra, palavra à sílaba, da sílaba à letra e o seu inverso, o sujeito expressa a capacidade de elaboração e reelaboração de conceitos. Este processo se dá em uma espiral infinita, em que, a cada volta, o sujeito se encontra em um novo patamar de experiência e possibilidade.

Síntese	Análise	
	Síncrese	Síntese
Síntese	Análise	
	Síncrese	Síntese

Isto quer dizer que nas palavras de GASPARIN (2002, p. 128) catar-se “é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e da prática a que o educando chegou

a nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social. Ou seja, é o resumo que o aluno do conteúdo aprendido recentemente”.

Um exemplo ocorrido na sala de aula de Emília demonstra o processo a que nos referimos. Tratamos da história de Curitiba e do seu aniversário (313 anos), que estava sendo comemorado no dia 29 de março de 2006. Numa atividade de compor e decompor palavras, recortando e retirando rimas, as sílabas ficaram soltas, na mesa. Assim aconteceu com as palavras:

CIDADE – CI DA DE  
 FELICIDADE – FE LI CI DA DE  
 CURITIBA – CU RI TI BA

FIGURA 14 – Hoje é festa em Curitiba, Emília



Ao misturar as sílabas usando o alfabeto móvel, Emília criou novas palavras atribuindo-lhes novos significados. Introduzindo uma lista de palavras faladas, obtivemos os seguintes resultados:

- 1 – Palavra da experiência vivida - *CIDADE* (Curitiba)
- 2 – Palavra encontrada - *FELICIDADE* (pelo aniversário da cidade)
- 3 – Palavra refletida - *CURITIBA* (pinheiro, pinhão)
- 4 – Palavra recriada ou reelaborada - *CUTIFÉ*
- 5 – Palavra síntese - *CURITIBA COM FÉ* (significado atribuído pela junção das palavras *CIDADE*, *FELICIDADE* e *CURITIBA*)

A reflexão de Emília demonstra o papel da consciência fonológica no processo da aquisição da leitura e escrita.

Esta atividade foi realizada na época da Copa do Mundo, em 2006. Assim, no jogo das sílabas encontramos o grito do gol e a torcida explodia de alegria quando atribuía sentido e dava significado à nova palavra criada a partir da reflexão com o texto sistematizado.

#### ➤ OUTRAS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO

A seguir serão apresentadas outras atividades de letramento com rimas realizadas com a turma de Emília. Partimos da Cartilha do Programa Alfabetizando com Saúde, subvertendo a ordem dos temas, de acordo com os interesses e as necessidades do grupo e correlacionando-os com a vida de cada alfabetizando.

#### 1 – Atividade: discussão sobre a pressão alta

Os recursos didáticos empregados foram um texto poético e uma fábula. O texto poético foi *A lógica*, de Sidônio Muralha; e a fábula foi de Monteiro Lobato, *A panela de ferro e a panela de barro*.

Após a reflexão sobre os textos, fizemos uma adaptação do primeiro.

*Pipoca lentamente  
Lentamente balançar  
Parece dizer a gente  
Ora essa, ora essa  
Sou eu que vou devagar  
Ou você que vai depressa.*

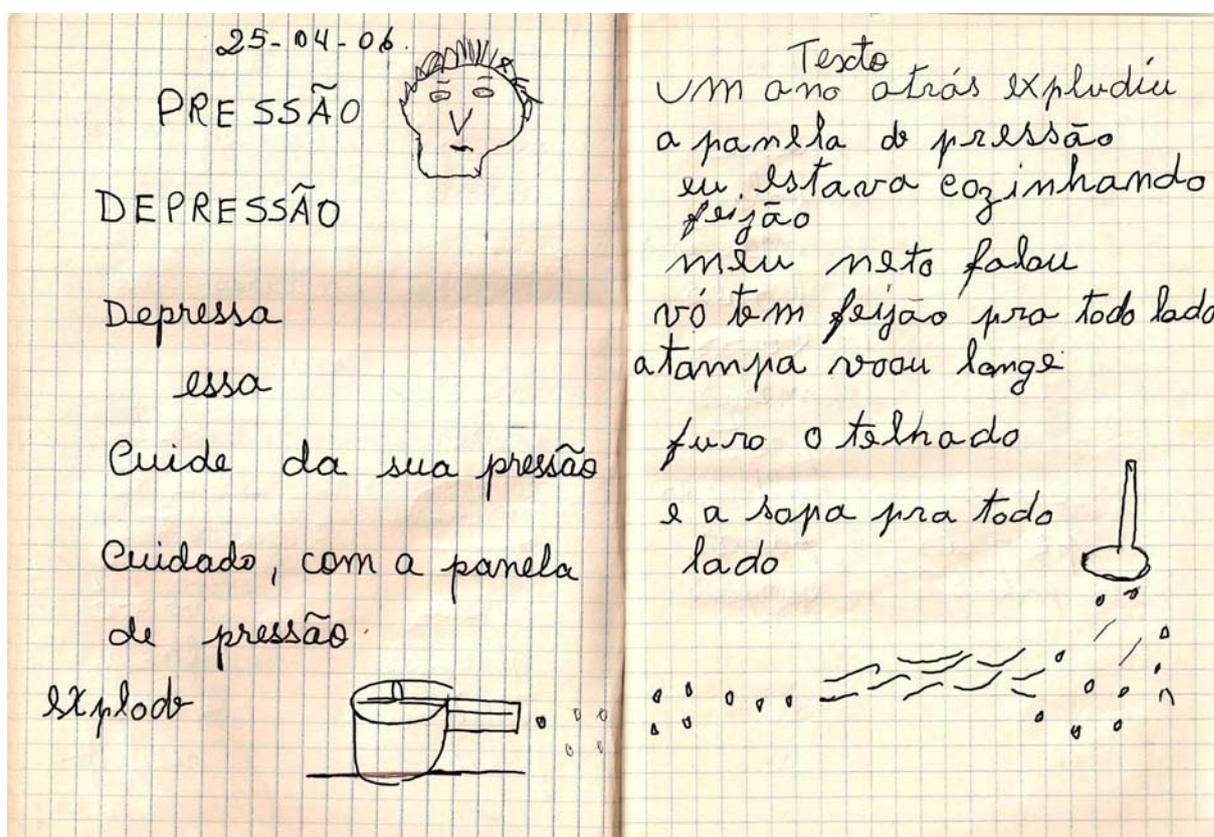
Sidônio Muralha (adaptação)

## 2 – Atividade: texto

Da escolha dos textos nasceu uma história, contada por Emília. Um acidente com uma panela de pressão que explodiu em sua casa, fazendo voar feijão para todo lado. À medida que ouvíamos o relato do acidente, observávamos nela, em Emília, a expressão, o pavor, o medo do calor do fogo, os gestos, as angústias, o perigo, a pressa de cozinhar o alimento, a pressão da panela, que havia causado tanto estrago no barraco. Disse ela: “era feijão e sopa pra todo lado”.

Solicitei a Emília que escrevesse o que havia relatado e também desenhasse. Ela parou e perguntou: “escrever pra que? Se eu já contei tudo?” Então respondi: “quando você fala as palavras não voltam mais, se você escreve as palavras permanecem e outros poderão ler o fato que aconteceu com a panela”. O desenho e o texto foram feitos. Do lado esquerdo do caderno ela desenhou a panela explodindo e a sopa voando; do lado direito, a tampa da panela e a sopa espalhada pelas paredes da casa.

FIGURA 15 – A panela de pressão. Texto de Emília



Como retornamos ao texto inicial? O texto da *Pipoca na Panela* foi escrito em rolo de papelão (sobra do papel higiênico) de forma horizontal. Também foi escrito no papelógrafo (papel pardo, papel bobina) e na transparência para usar no retroprojektor. Foram discutidos os vários sentidos das palavras *pressão* e *pressa*.

Pressão alta – o que causa? As conseqüências pressão familiar.

Pressão do povo – a depressão.

A depressão – o abandono, a situação social econômica.

Desenhando uma pessoa deprimida.

Retornando ao texto com atividades corporais.

a) Usando a expressão oral e o corpo no movimento de rotação.

Vamos repetir o texto realizando o movimento com o nosso corpo, bem devagar, girando, balançando como a panela de pressão no fogo,

*se o fogo aumentou, a panela gira mais rápido,  
se o fogo diminuir, a panela gira devagar,  
se a borracha estragou a panela....  
se a tampa voou a sopa....  
se a sopa voou o chão....  
se a sopa caiu Emília...  
se a panela explodiu a sopa...  
se a panela explodiu o barraco...*

3 – Atividade em círculo: o grupo representa o movimento do fogo batendo palmas conforme observam a panela no dia a dia, cozinhando alguma coisa.

O grupo em volta bate palmas e fala a palavra. Enquanto isso, outros tentam encher bexigas até estourar. Os demais alunos continuam falando ao mesmo tempo.

Grupo 1, de um lado, fala: *pressa*

Grupo 2, do outro lado, fala: *depressa*

Grupo 3, de outro lado, fala: *essa*.

A seguir, uma atividade com essas mesmas palavras escritas no papelão ou no rolo de papel higiênico.



7 – Atividade: frases para a execução da oralidade e depois, da escrita

SAI DA PRESSÃO  
 VAI DA PRESSÃO  
 CAI DA PRESSÃO  
 SAIA DA DEPRESSÃO  
 VAIA A DEPRESSÃO  
 CAIA DA DEPRESSÃO  
 SAIA DA DEPRESSÃO

8 – Atividade: formar palavras usando o alfabeto móvel

C AI VAI  
 V AI CAI  
 S AI SAI

9 – Atividade: relacionada com os movimentos do corpo, batendo palmas, batendo os pés (o grupo todo canta)

*Pipoca na panela  
 Pipoca quer voar  
 Pipoca na panela  
 Não quer virar piruá.*

10 – Atividade: trabalhar com as palavras, usando a coordenação visual, auditiva e motora

*É  
 Pressão  
 É pressa  
 É essa pressa  
 Depressa  
 De pressa  
 Essa  
 Pressa  
 Depressão  
 Impressa  
 Expressa*

*Prime  
 Comprime  
 Reprime*

*De prime*  
*Depressa*  
*Depressão*  
*Pressão*  
*Repressão*

11 – Atividade: encher a bexiga com bolinhas de papel.

Escrever nossos problemas em tiras de papel e colocar na bexiga: amassar cada uma das tiras dizendo: “a massa, amassa a massa”.

Assim, como o grão de trigo que era duro foi triturado e transformado em massa, assim também nossos problemas serão amassados e resolvidos. Não sofreremos mais a pressão ou a depressão.

O alimento precisa ser triturado pelos próprios homens na mentalidade grega “o grão era torturado, era esmagado. E por quê? Porque o grão de trigo era a medula dos mortais, um amigo dos homens. E contudo mal tratado” (JACOB, 2003, p. 101). Essa pressa, depressa.

*Cheia de pressão*  
*Pressiona a pressão*  
*Depressão*

12 – Atividade: aula-passeio, visita ao Museu Egípcio; após a visita, relatório e produção de texto.

Foi programada uma visita da turma de Emília ao Museu Egípcio, no Bacacheri, em Curitiba.

Objetivo: observar a cultura de outros povos e, ao mesmo tempo, adentrar no mundo da cultura saindo do contexto escolar.

Ao preparar a turma para a visita, comentamos sobre a existência de uma múmia neste museu. A turma pensou que ela estivesse viva, por isso, ficou com medo. O resultado disso foi que apenas Emília visitou o museu conosco.

*“Se a gente não cuidar da pressão alta, a gente vai virar múmia!”*

Ao retornarmos da visita, Emília teve como tarefa escrever um relatório sobre o passeio, para contar a sua experiência e estimular os alunos a não faltarem às atividades propostas.

Num outro dia, ela leu o seu relatório e falou do seu medo e do que mais lhe impressionou: a múmia.

FIGURA 16 – Relato sobre a visita ao Museu Egípcio 1

7.10.06  
 nos com a Heloísa <sup>formosa</sup> fazer um  
 passeio no museu do Egito e vimos  
 muitas coisas linda só eu não  
 fiquei gostando da múmia -  
 fiquei tão assustada que cheguei  
 até sonhar com a múmia  
 por que eu ainda não conhecia nada  
 da vida que nós vimos - lá

FIGURA 17 – Relato sobre a visita ao Museu Egípcio 2

25.10.06  

 eu fiquei com  
 muito medo da múmia  
 ergui as minhas mãos  
 para cima.  
 o meu cabelo arripicou de medo  
 o meu coração bateu forte  
 de susto que eu levei da  
 múmia.

O seu relato despertou na turma a vontade de conhecer o Museu Egípcio.

### 13 – Atividade: brincando com a lua

Trabalhamos o texto e fizemos uma brincadeira com a leitura da palavra LUAR, da direita para a esquerda e da esquerda para a direita.

Ao iniciarmos a atividade percebi que os alunos se esforçavam para descobrir a palavra que se formaria ao contrário. Foi então que Emília, disse: “É luar, é luar, mas parece que te também dá Raul na outra palavra”.

Começou a falar a palavra, para o grupo, mas antes falava baixinho “luar, luar, luar, luar”. Emprestou um lápis e começou a escrever a palavra LUAR no seu caderno, enquanto os outros alunos tentavam copiar a palavra do quadro de giz.

Emília começou a lembrar da canção *Luar do sertão*:

*Não há ó gente o não luar como este do sertão.  
A lua nasce por, detrás da verde mata...*

Então cantamos juntos e apontamos a palavra LUAR, como a palavra escolhida, para dar continuidade à aula anterior.

### 14 – Atividade: discussão sobre a lua

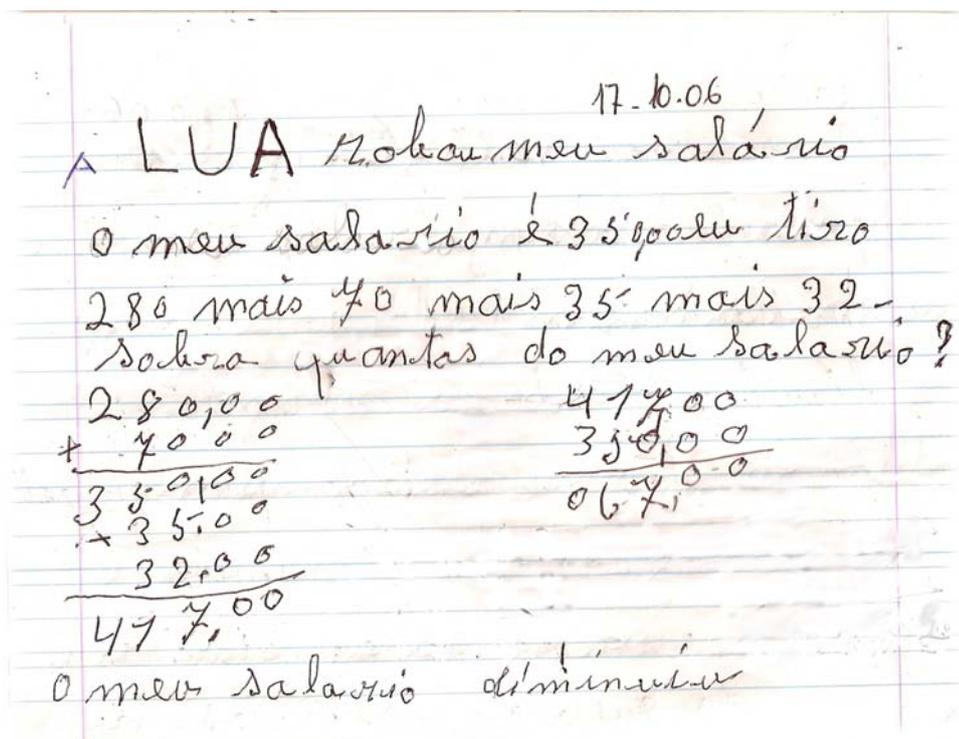
Abrimos para a discussão e todos falavam do luar, da lua, das noites de lua, das fases da lua, da influência da lua nas plantas e das coisas que o povo diz da lua. Construimos um texto coletivo.

O tema de discussão foi a LUA. No diálogo sobre a lua, houve muitas dúvidas, outras certezas, curiosidade, simpatias sobre influência da lua como “cortar cabelos na minguante não cresce”; “plantar batata na nova apodrece”. E assim foram dizendo e expressando o conhecimento popular.

Emília observava atenta e perguntou: “Eu queria uma explicação: Por que a lua às vezes é gorda e às vezes é magrinha? Eu queria entender”.

Aí a dona Maria (analfabeta de leitura, mas cheia de verdade) fez uma comparação respondendo à Emília: “A lua cheia é igual o salário quando a gente recebe no banco, quando a gente chega em casa ele já vai ficando fininho, que nem a minguante até desaparecer”. Emília disse sorrindo “é verdade!”.

FIGURA 28 – A LUA roubou meu salário, Emília



Emília insiste, “Mas por que fica fininha a lua?”. Ela buscava desvelar ou sanar a dúvida que a perseguia. Na verdade, Emília inicia um processo de mudança de conceitos. Já não se satisfaz com as respostas dadas pelo senso comum (resposta do grupo). Ela queria saber além da percepção sensorial, caminhar para a consciência científica. Foi então que decidimos com o grupo que precisamos saber mais sobre as fases da lua, o sol e as estrelas, enfim, sobre o sistema solar.

#### 15 – Atividade: o LUAR é grande ou pequeno

Foi feita outra provocação ao grupo sobre as palavras LUA e RUA, propondo o seguinte desafio oral: se nós temos a palavra escrita LUAR, podemos também perceber nela outras palavras. Quais? Usando o alfabeto móvel de papel, cada aluno foi montando a palavra consigo mesmo, ou perguntando para o outro, quantas letras era preciso. “O LUAR é grande ou pequeno?” “Acho que a lua é grande, porque o céu é grande, também” dizia dona Rosa (10 out. 2006).

Emília dizia: “claro que a lua é grande, mas o céu é maior”. Neste momento percebeu-se que o significado e o significante estavam sendo confundidos.

## 16 – Atividade: ainda a LUA

Retomando a palavra LUA, fomos perguntando e dizendo outras palavras que tinham a mesma terminação. Eles deveriam ouvir as palavras num primeiro momento; num segundo momento, ouvi-las e repeti-las. Num terceiro, falávamos e eles repetiam; escrevíamos as palavras do quadro, chamando atenção para oralidade e a escrita. Assinalamos as letras que eram comuns nas palavras.

LUA  
RUA  
SUA  
TUA  
NUA

## 17 – Atividade: alfabeto móvel

Em seguida passamos a utilizar o alfabeto móvel, fazendo a brincadeira com a palavra LUA. Montamos a palavra LUA. Quantas letras são necessárias? Retire a primeira e a terceira letras. E se tirar "A" vamos ler o que?

Emília disse imediatamente: "LU". Os demais ficaram perguntando qual é a primeira letra? E a última?

Foi aí que percebemos que a forma de pensar a escrita é própria de cada um. E a construção da escrita da direita ou da esquerda tinha como referência a primeira discussão feita com as seguintes palavras:

LUAR      e      RAUL  
LUAЯ    LUAR      RAUL

E neste ato de pensar a escrita, como construir e reconstruir a palavra, a história de vida e a experiência de cada um adquirem um novo significado. Surge uma implicação na elaboração e da compreensão do processo de leitura e escrita.

Foi solicitado a todos que, à medida que eu falava a palavra LUA, eles também deviam falar e escrever com o alfabeto móvel.

Observavam, discutiam e tentavam juntos escrever a palavra LUA. Depois eu disse: vamos ver quem será capaz de montar a palavra RUA, e entreguei a letra R.

A palavra RUA tem muito significado para aquele grupo que constantemente limpa as ruas do bairro onde mora e faz campanhas de separação do lixo.

Dona Maria montou imediatamente, seguida de mais seis alunas, a palavra RUA da seguinte forma:

LUA			
L	U	A	R

Perguntei o que estava escrito ali. Elas disseram: "RUA porque ela é grande, e porque a gente cuida da rua". Percebe-se, pela rua desenhada, que o conceito para elas era muito maior e mais importante que a palavra ou as letras. Ao tentar "escrever" rua, desenharam-se. E, nesse contexto, as letras representavam as próprias alunas, catando material reciclável na referida rua. Cada letra simbolizava uma pessoa.

Sabemos que o significado da palavra é muito forte. Os alunos ainda não perceberam que a escrita pode representar a fala num primeiro momento. Para eles, a quantidade do número de letras está ligada ao tamanho do objeto representado na palavra. A sua escrita representa e demonstra apenas a arbitrariedade com que as letras se apresentam, sem nenhuma relação fonética. As letras eram apenas símbolos representando a imagem mental do objeto, e não a relação fonema /grafema.

18 – Atividade: Retomamos a discussão do texto coletivo onde teriam falado sobre o que sabiam da lua.

*"lua brilha"*  
*"lua ilumina"*

A aluna Emília leu "lua ilumina", com muita facilidade.

19 – Atividade: nova discussão foi sobre a múmia

Quem era a múmia que Emília havia visto no museu? Criou-se com isso, o interesse do grupo para conhecer o museu numa nova visita. Anotamos a discussão do grupo para a próxima visita.

Emília voltou a falar sobre a múmia e do medo que sentiu ao conhecê-la.

Aproveitando o tema, escrevi no quadro:

<i>Múmia</i>	<i>MUMIA</i>
<i>Medo</i>	<i>MEDO</i>
<i>Ilumina</i>	<i>ILUMINA</i>

Após a escrita das palavras no quadro perguntei: Quantas palavras eu escrevi? Quem sabe ler algumas delas? Existe alguma letra que é comum, a todas as palavras? Vamos encontrar.

Emília leu todas e disse: Todas têm M de Múmia e de Emília e de ilumina.

Pedimos então para Emília mostrar e explicar para o grupo, a letra que está em todas as palavras. Emília mostrou a letra M, com muita facilidade.

20 – Atividade: enfatizando a letra M em busca da consciência alfabética

Retomamos a aula e foi entregue uma cartela aos alunos para que encontrassem a letra M na cartela pintando com a cor amarela (ou outra).

M A R I A	M E D O	M I N A
E M I L I A		
	M U M I A	I L U M I N A

21 – Atividade: usando o diagrama de VEN acima, coloque as palavras que têm 5 letras.

22 – Atividade: coloque as palavras que começam com a letra M.

23 – Atividade: dadas as palavras abaixo, relacione as letras iguais:

*MUMIA*  
*ILUMINA*

Emília fez a correspondência com bastante propriedade e ainda disse: “as duas têm o MI da Emília”. Então eu disse: “escreva o seu nome e as palavras que tem MI também”. Ela respondeu: “ilumina tem lu e dá pra formar lua”.

24 – Atividade: uso no dicionário

Pedi que procurassem no dicionário outras palavras que começam com a sílaba MI. Mas antes deveriam pensar e dizer aquelas que eles conheciam. Imediatamente Emília disse: “milho” e “mingau”.

25 – Atividades: formando ritmos com a letra M.

Esta atividade consiste em que os alunos procurem na cartela as letras M e copiem somente estas: m m m m m m m m m m

26 – Atividades: trabalhando com ritmo

Foi sugerido aos alunos ler batendo palmas em ritmo. Batendo três palmas para cada letra I que encontrassem na cartela.

3 palmas, 1 palma, 3 palmas.

Batendo palmas e falando

II I II e assim sucessivamente, criando outros ritmos.

27 – Atividades: continuar a atividade de ritmos

Destacando a letra A, quantas vezes aparece a letra A? (5 vezes).

Prosseguindo com a sílaba LU

*lulululu lulu a*  
*lulu aa a*  
*lu aa a*  
*lu a*

*lua*

Vamos colocar o R agora

*ruru ru a*  
*rururu aa a*  
*ruru a*

E assim sucessivamente as letras S – T – R – L – N

*Rua perua*  
*Sua lua*  
*Nua tua*  
*Crua*

Nesta percepção auditiva e visual, a interação sonora da terminação da palavra continua estocada no cérebro de forma que ao se apresentar uma palavra nova com a terminação já estocada, a associação e a relação fonêmica é quase mediata.

Emília produziu a seguinte frase: “Lua nua, só na lua!” (10 out. 2006).

### 3.7 OBSTÁCULOS À ESCOLARIDADE DE ACORDO COM ALFABETIZANDOS

Um dos mais graves problemas que causa a exclusão do aluno da escola é, de acordo com os próprios alfabetizandos, está na sua história de vida, fruto da exclusão econômica e da exploração do trabalho. Isto se pode ver nos depoimentos gravados em diversas ocasiões e que são apresentados a seguir.

R.R., 56 anos. Nunca foi para a escola e afirma: “sou filha de mineiros; se fosse pra escola ia escrever cartinha pro namorado”.

A. B., 56 anos. Nunca foi à escola: “Era muito longe e tinha que ajudar na casa”.

I. A., 75 anos: “Tive que trabaiá cedo. Estudei um ano cas frêra”.

E. L., 66 anos: “Eu nunca fui pra escola, era muito longe”.

Di., 40 anos: “Até hoje não fui direito pra escola. Tive que ajudar minha família”.

Do. 86 anos: “Eu tive três ano de escola. A minha professora tinha mais de 80 aluno e ensinava muito bem todos. Um ajudava os otro e aprendiam bem. Naquele tempo se aprendia muito, hoje muito mudado. As criança não sabe nada”.

Dj., 69 anos: “Naquele tempo era difícil, meu pai era da fazenda de café. E nós tinha que trabalhá na colheita do café. A sala era longe”.

### 3.8 CONSCIÊNCIA FONOLOGIA E REALISMO NOMINAL – AS REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA PELOS ADULTOS EM PROCESSO DE LETRAMENTO

A consciência fonológica, a rima e o realismo nominal serão explicados e mediados através das entrevistas realizadas com sete alunos do Programa Alfabetizando com Saúde, na turma de Alfabetização, da Prefeitura Municipal de Curitiba, no bairro Barreirinha. As entrevistas encontram-se no quadro Anexo.

O objetivo foi levantar dados sobre o realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura de adultos analfabetos, diagnosticando a percepção das palavras quanto à terminação, incluindo o uso de rimas pelo professor. “Qual é a mágica secreta que faz as letras dizerem algo?” (CORDEIRO, 1999).

Assim como a criança, o jovem e o adulto analfabeto, também apresentam nas suas escritas uma evolução no processo de construção do principio alfabético. Realizando também suas hipóteses e tentativas de escrita assim representados na palavra Emilia pela sua colega de classe, Mariana escreveu:

*E / A* (para cada letra uma sílaba)

Também escreveu no desenho a representação silábica:

*a g* ( para dizer água)

*A a* ( para dizer lata)

Nesta amostra podemos dizer que a aluna fez uma correspondência silábica, isto é para cada letra uma sílaba. Ela reconhece que as partes das palavras têm correspondências iguais quando falam.

Outro aluno escreve de forma pictográfica seu nome, isto é, automatizou a cópia do nome sem nenhuma percepção de que cada letra corresponde a um segmento da fala, para cada grafema um fonema. No exemplo a seguir, o aluno foi falando e escrevendo o seu nome, sem levantar o lápis. Quando o aluno está pensando a escrita, ele representa-a, desenhando a fala sem nenhuma correspondência sonora, muitas vezes misturando letras e números. O aluno a seguir, um dia que esteve na escola, junto com a turma de Emilia, fez a seguinte representação para escrever seu nome completo:

*Ernestinojosedasilva*

(Ernestino José da Silva 79 anos, 2006)

– O que o Senhor escreveu?

Ele respondeu:

– Ernestino José da Silva, sou eu.

Neste momento a pessoa e a palavra se identificam – objeto e palavra se misturam; palavras e sujeitos são os mesmos. Então a escrita representa o objeto pensado. Para o adulto, perguntar o nome da pessoa é o mesmo que perguntar o óbvio. Em seguida, eu me aproximei dele e disse:

– Leia devagar o seu nome, seu Ernestino: Vamos pensar e falar ao mesmo tempo. Quantas palavras tem o seu nome?

– Uma só, diz ele.

Neste caso ele está certo, a fala é um contínuo de sons que saem pela boca sem nenhuma interrupção. Escrever para ele é desenhar e falar é a mesma coisa que escrever. A escrita é um processo em construção uma correspondência gráfica sonora, as letras são traços que se juntam para formar um todo, que não deve ser separado. Porque cada pessoa é única, é a totalidade.

Ernestino é uma pessoa e seu nome por inteiro é a totalidade. Não há segmentação entre as palavras e nem entre as letras. Nesta fase, o aluno adulto não

compreendeu ainda o que cada elemento representa: o que é uma palavra, o que é um texto, o que é fala e qual a diferença entre fala e escrita

Entender como o sistema da escrita funciona exige do sujeito, aprendiz da língua materna a atenção aos aspectos da linguagem de forma que compreenda os princípios alfabéticos da língua: a correspondência biunívoca, entre grafema e fonema. Ex.: bola, pipa, cada letra corresponde um som. Mas na língua portuguesa o sistema de escrita se apresenta às vezes alfabético, etnográfico e ortográfico. Ex.: táxi; oxigênio.

Estes princípios segundo CARRAHER, 1985; GAGLIARI, 1987; FARACO, 1997; SORZI, 1998, consideram que o momento alfabético em que o aluno se encontra não será a última instância do aprendizado da leitura e da escrita, a relação biunívoca corresponde para cada letra um som, ex: bola, bola, pelo, pele (FARACO, 1997). Não podemos esquecer que a variedade lingüística perde as relações entre fonemas e grafemas tomando a forma de valor silábico apta – apto (api-tu) (CAGLIARI 1997).

Se a consciência fonológica está relacionada ao processo da leitura e escrita, no texto ditado por Emilia se trabalhou a consciência fonológica no compasso e no ritmo da fala para que a relação entre a fala e a escrita se faça num primeiro momento através do ritmo.

A consciência fonológica está relacionada ao processo do desenvolvimento da leitura e escrita, segundo BRYANT e BRIAND (1986) e SEYMOR (1997). Tanto isso é verdade, que o domínio de estocagem na memória dos versos rimados de Emilia propiciaram a ela, a partir do saber implícito, cultural, histórico e inconsciente, a tomada de consciência fonológica sintética e sintática. Num compasso e num ritmo da fala que vai do senso comum à consciência científica, ao elaborar um léxico ortográfico construído e elaborado a partir dos seus referenciais, o indivíduo demonstra que a estocagem logográfica se aquece, numa relação afetiva onde há interação entre o saber implícito e o sistematizado. Assim, é construindo, a partir desses saberes, um novo saber para mais saber.

FIGURA 19 – Texto Emilia, do dia 12 de setembro de 2006

12.09.06

Conte como você aprendeu versinhos  
 e história: eu aprendi versinhos com as  
 as amiguinhas e quando eu era pequeni  
 na do tamanho de um botão a  
 minha mãe me chama - venha -  
 e a meu coração - des do dia que eu  
 te vi te fiquei querendo bem não -  
 te tiro do sentindo e não te troco por  
 ninguém

*Desde o dia que eu te vi.  
 Te fiquei querendo bem  
 Não te tiro do sentindo  
 Não te troco por ninguém.*

### **Trabalhando o Texto – Conhecimento Prévio**

O texto recém mencionado foi ditado por Emilia. Por intermédio dele pode-se compreender o processamento fonológico, que diz respeito às operações mentais e que se baseia na estrutura fonológica da linguagem oral, segundo CAPOVILLA (1999), durante o processo da aquisição da linguagem escrita. Procedeu-se da seguinte maneira:

- 1) Primeiramente, deu-se ênfase à oralidade, na qual o sujeito expressa seu domínio, o conhecimento prévio.

- Fala o que sabe, diz o que sabe num torneio de versos diversos, poesia e rimas num diálogo de vozes, entre aluno-professor-professor-aluno. Realiza brincadeiras com as palavras e com as repetições de rimas, sempre respeitando os saberes dos alunos.

- 2) Num segundo momento, o “verso” é colocado no quadro pelo professor e à medida que vai escrevendo as letras ele vai falando, dando ênfase às sílabas repetidas ex: TE VI - TE TROCO -TE TIRO
- 3) Realiza-se brincadeira oral, dizendo o texto como se estivesse tocando um piano.
  - Falando e tocando nas sílabas, falando, rápido, devagar, saltitando.
- 4) Depois falando e cantando como se tocasse no violão.
- 5) Agora fazendo-se de maestro movimentando o braço no ritmo do texto.
- 6) Com o corpo e com os braços.
- 7) Usando as mãos os pés e a fala.

Por isso, o texto para trabalhar com jovens e adultos não pode ser um texto qualquer, ele será sempre uma aventura. É preciso temer e rever, em que contexto ele deverá ser usado, lido ou vivido, “brincado”. Porque cada um tem seu movimento e vive a sua aventura afirma MENDES (1985).

Este estudo de caso, no qual se fez uso constante de rimas e aliterações no processo de alfabetização, contribui, fundamentalmente, para os jovens e adultos desenvolverem a sua consciência fonológica e a sua consciência lingüística. Pode-se confirmar a mesma experiência, segundo GOSWAMI e BRYANT (1997), com crianças: a habilidade em detectar aliterações e rimas desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência fonológica tem um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita considerando que em qualquer escrita alfabética, a aprendizagem da leitura e da escrita requer que o aprendiz compreenda que a consciência fonológica não representa o significado da palavra, mas a seqüência de sons. Isto quer dizer que a questão fonológica diz respeito à seqüência de sons que a palavra contém e a escrita não apresenta os aspectos semânticos da palavra.

Exemplos: *Papa* – Bento VI (papá)      *rabicho* (ligação de luz clandestina)

*Papa* (papai)

*bicho* (insetos, pessoa bicho, animais)

Palavras com significantes iguais, mas com significados diferentes. Ex: gato animal, gato de luz, gato homem bonito, gato homem, homem gato etc.

Numa outra brincadeira com as palavras, quando se discutia a questão do gato de luz e o rabicho de luz. Emilia produz palavras que rimam jogando e brincando de criar palavras cuja terminação deverá ser igual à palavra RABICHO, enquanto ela fala a professora escreve no quadro de giz ou na cartolina, destacando e apontado para a terminação.

*RABICHO*  
*BICHO*  
*CAPRICHO*  
*ESPICHO*

Além da construção semântica, o significado de cada palavra, daquele contexto: a intenção na forma de dizer em rimas mostra estrutura lógica do texto, e a estocagem cerebral que confronta o domínio de uma consciência logográfica, alfabética e ortográfica.

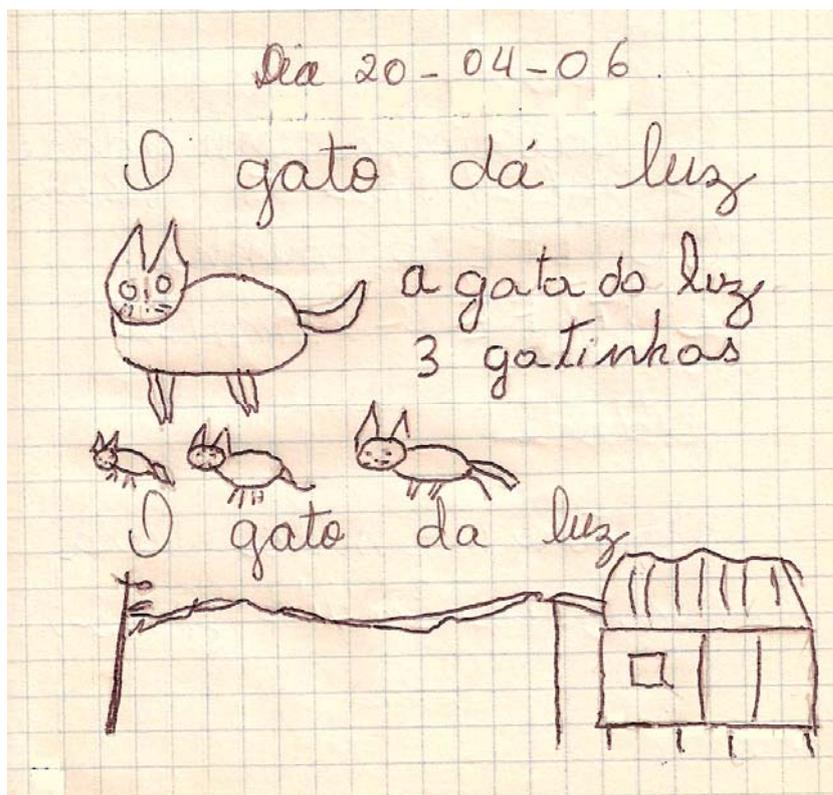
Nesta brincadeira mediada pelo professor, Emilia constrói e reconstrói com as palavras e cria um pequeno texto, vejamos:

*ESPICHO*  
*bicho!*

*Espicho o rabicho com capricho,*

*RABICHO*  
*COM CAPRICHO*  
*BICHO*

FIGURA 20 – O texto escrito de outro jeito pela Emilia, agora com "rimagem": a rima com imagem



### Trabalhando o Conceito de Cidade

A importância de saber qual o conceito que o aluno adulto já domina sobre determinado assunto, para depois trabalhar os diversos sentidos. Conhecendo a casa de Emilia e trabalhando um pouco sobre o conceito de cidade.

Neste dia, foi a comprovação de que as condições de vida e de miserabilidade não impedem o sujeito de querer modificar seu mundo. A casa feita com resto de madeiras usadas, cheia de santinhos nas paredes, retratos antigos, roupas muito velhas, armário antigos, tudo muito limpo e cuidado o chão de tabua encerado com cera de abelha Um pequeno quintal, o banheiro, um espaço muito pequeno, todo cheio de buraco, usado para todos os fins, tomar banho, lavar roupas, fazer necessidades biológicas. A casa tem muitos rabichos de luz, uma trama de fios no teto (a casa não tem forro), muitos insetos, aranha, formigas, lesma, pernilongo.

FIGURA 21 – Fiação em perigo



Vivendo nestas condições, ela não desanima: comprou um telefone e agora está pensando em comprar um celular. Nesta visita pude comprovar a vida dura que leva Emilia e a luta que ela enfrenta para sobreviver, junto com a neta e o filho doente. Com um salário mínimo, comprou a casa e paga prestação de CR\$ 280,00. Nos contou que aquele dia ainda não tinha feito nenhuma refeição. Dentro do velho armário, um pouco de farinha de milho, sal e uma xícara de açúcar. Depois de conversar sobre sua vida, ela pediu que tirasse fotografias da casa e dela também, e disse que poderíamos mostrá-las, para que reconheçam seu esforço. No meio da conversa sobre a vila onde mora fiz algumas perguntas sobre cidade. Na intenção de observar como ela representa o conceito de cidade.

Pergunta - 1 - O que é cidade para você Emilia?

“Cidade tem rua, gente, casa e tem idade”.

Pergunta - 2 - Você mora numa cidade que tem idade?

“É, na cidade CUTIFÉ.

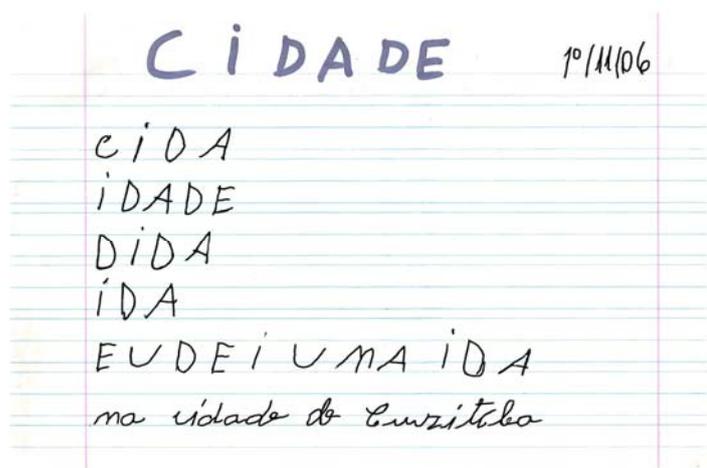
Pergunta - 3 - CUTIFÉ é cidade?

Sorriu, e não respondeu. Depois de alguns minutos ela pensou e disse: “A Cidade vai emendar aqui, bem logo”.

Nestas falas da aluna, podemos concordar com SEYMOUR, que o aspecto logográfico é fundamental e é referencial para o aluno ativar a memória e lembrar de outra palavra, cuja estrutura ajude a formar outra, usando parte dela, numa conexão quase perfeita, em que a rima dá sustentação ao pensamento e o pensamento dá sustentação à estrutura semântica daquilo que ela queria dizer.

Outra importante observação da conservação da rima, a operação na ação, aparece na fala de Emilia quando diz: “A caixinha tem idade Cutifé é minha cidade”. A reflexão sobre a realidade e a consciência de que futuras modificações virão, alterando a vida dos moradores da “CIDADE CUTIFÉ”. Nesta consciência da realidade, KOSIK (1986) nos auxilia a compreender o que a aluna quis dizer: “a cidade está emendando”. Para ele o “mundo real é a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto de sujeito e objeto de gênese e estrutura”. Com relação à linguagem oral, VYGOTSKY (1979, p. 132) afirma que “na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo: o desejo ou a necessidade conduzem os pedidos, as perguntas arrastam consigo as respostas e o espanto leva a explicação”. A língua oral não precisa ser conscientemente orientada. “a situação dinâmica encarrega-se disso”.

FIGURA 22 – Encontrando a idade da cidade



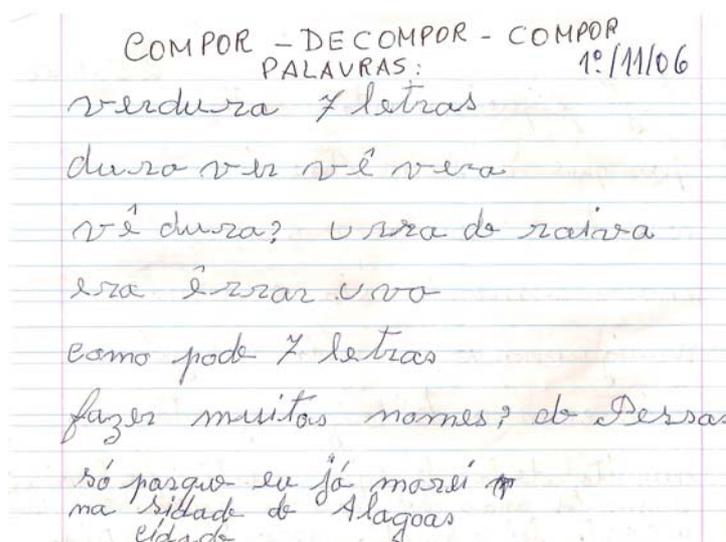
Texto elaborado a partir da discussão sobre a palavra cidade e o uso do alfabeto móvel são constantes na produção e construção dos textos (Anexo – texto da Emilia).

**CIDADE – CIDA – IDADE – DIDA – IDA – AINDA**

(estas palavras foram construídas a partir do uso do alfabeto móvel gerando palavras de outra palavra. Vygotsky nos diz “a palavra vai à palavra”, tanto é verdade que Emilia construiu a seguinte frase: “Eu dei uma ida na cidade de Curitiba”.

Numa outra atividade sobre alimentos saudáveis, VERDURA foi a palavra que chamou a atenção de Emilia dizendo: ver–dura, estas duas palavras formam verdura.

FIGURA 23 – Encontrando a rima na verdura



**COMO PODE SETE LETRAS  
FAZER MUITOS NOMES? DE PESSOAS  
SÓ PORQUE EU JÁ MOREI  
NA CIDADE DE ALAGOAS  
CIDADE**

Nesta atividade Emilia percebeu o erro na ortografia da palavra cidade e fez a correção imediata. Também brincou com a palavra VERDURA, todas as formas

semânticas que a palavra permite fazer usando o alfabeto móvel. Todos os sentidos da palavra: ver dura: pessoa morta; ver dura: ver-se sem dinheiro; ver dura: do verbo ver; verdura hortaliças; as discussões vão de acordo com a complexidade que a palavra possibilita.

Observa-se também um avanço no domínio da escrita alfabética para a escrita ortográfica onde a palavra “certa” aparece como seqüência de fonemas e ela escreve “serto” com s e imediatamente se faz a auto correção.

Com relação à correção e à auto-correção que Emilia fez na palavra SERTO por CERTO, isso faz parte do aperfeiçoamento contínuo do sujeito que está aprendendo, que vai gradativamente se apropriando da ortografia, sem com isso interferir no raciocínio e na coerência do que o autor do texto quis dizer. Num primeiro momento, o aluno escreve o texto deixando a linguagem fluir. Num segundo momento, relê o que escreveu fazendo as observações das correções necessárias, sempre mediado pelo professor, que já poderá introduzir desde o início o uso do dicionário para que o aluno vá se familiarizando com este objeto de consulta ortográfica.

### **Compreendendo a consciência fonológica dos adultos e o realismo nominal**

Das entrevistas que realizamos sobre consciência fonológica e realismo nominal escolhemos duas alunas das sete entrevistadas na Educação de Jovens e Adultos. Uma delas alfabetizada com 69 anos aprendeu a ler com a vida, teve como referência e marca “as rima “ uma ferramenta cognitiva privilegiada na mediação do processo de alfabetização, mesmo que inconsciente para ela. Ela diz (2006): “aprendi na rodinha, na fazenda”. No seu depoimento aprendeu a ler e cantou os versos que dizia quando era pequena, quando ouvia e repetia de geração em geração na época da escravidão, sem saber o que estava dizendo:

*Drome nenê  
tua mae tem o que faze  
tem ropa pra lava  
e costura pra faze.*

“mas tem um verso que era de preto, diz ela, mas eu sempre “falavra” na rodinha quando nois se juntava. Eu sabia tanto, tanto mesmo, mas esqueci. Agora lembrei...só que o nosso patrão não gostava que eu falasse esses versos porque tocava na cor dele que era preto:

*Urubu é pássaro preto  
pássaro do bico rombudo  
eu não sei o que que tem  
que todo nego é beijudo*

Muitos outros versos foram ditos por Dona Dja. Neste momento em que remexemos em seu “baú de história”, a memória veio e devolveu a vez e a voz a ela como sujeito que tem história para contar e encantar os ouvintes. Assim fala Rubem ALVES (2007, p. 17) “quando se refere a estórias: escolhi os cacos que mais gosto para fazer o meu mosaico o meu livro de estórias, a minha sonata, o meu altar à beira do abismo”.

Mas como chegar a entender as representações apresentadas da aluna DJA? Quando realizamos o teste fonológico, inspirado em CARRAHER e REGO (1981-1994), como obstáculo na aprendizagem da leitura e da escrita, ela apresentou as seguintes respostas no teste de consciência fonológica e realismo nominal:

1 - Diga palavras grandes?

Solidariedade e alfabetização.

2 - Por que as palavras solidariedade e alfabetização são grandes?

Porque solidariedade é representativa e grande, a palavra representa um tipo de ajuda e instrução e esclarecimento para o povo.

3 - Diga palavras pequenas.

Asa e teto

Por que asa e teto são palavras pequenas?

Porque asa leva a gente longe e teto é um meio de acomodar as pessoas.

4 - Qual a palavra maior “boi” ou “aranha”?

Aranha porque, a aranha faz teia para prender os objetos.

5 - Qual a palavra maior “trem” ou “telefone”?

Telefone, porque é um meio de comunicação rápida.

6 - Diga uma palavra parecida com a palavra “bola”.

Bolete, porque todas são redondas e servem para jogar (bolete = bola de barro)

7 - Diga uma palavra parecida com a palavra “cadeira”.

Cadeira porque é um meio de descanso.

8 - As palavras “bola e baleia” são parecidas?

A palavra é mais os objetos não.

A aluna nos aponta para muitos questionamentos sobre o que alfabetização? O que é estar alfabetizado? O que é uma palavra grande? A resposta dada é a da sua vivência, como voluntária, líder de comunidade; a realidade é o seu mundo. O tamanho das palavras representa todas as relações possíveis dentro da sua concepção de mundo e de trabalho. Ela consegue extrapolar do ponto de vista do signo lingüístico, para outras relações com os fenômenos que acontecem no dia a dia da sua experiência, vivida e sofrida.

Suas representações, seus conceitos, a significação atribuída às palavras fornecerão subsídios para posteriores pesquisas, por esse motivo não serão analisadas neste trabalho. Mostra-se a relevância das respostas conforme o contexto e as relações históricas que se estabeleceram na sua vida.

A segunda amostra refere-se ao estudo de caso Emília:

Emília está criando asas, até reconstruiu seu barraco com pedaços de cacos. À medida que a reflexão vai fazendo a parte da sua vida pela ação libertadora do conhecimento, pela capacidade de representar para si o estado do mundo interior em que se encontra de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem. Ao ser questionada para dizer palavras grandes no teste de Consciência Fonológica ela teve como referência próxima o estacionamento da igreja, porque convive diariamente com o trânsito de Curitiba. Outra palavra dita por ela foi “alfabetização”, foi discutida durante as aulas sua estrutura interna da palavra a composição e o significado que ela tem. O adulto de posse do conhecimento adquiri consciência da necessidade de representar racionalmente suas articulações, sua necessidade como também sua classe social. Segundo PINTO (1984) “o conhecimento vai sendo adquirido numa série de atos cognitivos, por acumulação racional, que a própria construção da racionalidade humana e em a característica de um processo, um movimento submetido à leis”.

No entanto quando comparada à questão correspondente o porque que as palavras estacionamento e alfabetização ela respondeu. De acordo com o ponto de vista lingüístico enquanto constituídas de signos lingüísticos, porque tem “bastante letras”. Já as respostas da entrevistada Dja de 69 anos, mostra seu conhecimento adquirido pela experiência nas relações de vida, aparece a capacidade de refletir sobre si, de tomar consciência da realidade, suas idéias, imagens e articulações explicativas da realidade pela observação. Apesar da sua consciência do saber, o adulto sem escolarização apenas sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber. Este seu saber não é metódico e processa-se espontaneamente por ensaios e erros. No entanto na escolarização do jovem adulto supõe-se uma pedagogia que conduza o pensamento – conhecimento e sempre superior ao movimento reflexo objetivo, subjetivo do adulto, homem social, trabalhador inserido numa prática. Apropriar-se do conhecimento tornando-o um instrumento da sua prática transformadora.

A transformação da Emília através de suas palavras:

*Eu quero fazer da minha casa  
uma escola sem gaiola  
Estou muito contente  
E até vou aprender a tocar viola.*

Portanto, o letramento na Educação de Jovens e Adultos, tomado numa concepção de libertação do sujeito em que a estratégia cognitiva usada para a reflexão crítica da realidade é a rima que é de fundamental importância para a educação escolar, uma prática que lida com o conhecimento. Tornar o cidadão um observador consciente da sua realidade, pela ludicidade, sem idade, faz surgir a compreensão da necessidade de alcançar um plano mais elevado do saber, o plano do letramento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Rubens Alves

A história, a memória e o saber que o aluno busca na Universidade toma para si o conhecimento e tenta modificar a realidade da escola cheia de contradições. *A porta* significa para a autora a escola, a Universidade Federal do Paraná que este ano completa 95 anos.

*Aos 95 anos da UNIVERSIDADE*

*Tenho orgulho de VERDADE*

*Emoção, arte, IDADE*

*Dizer que na DIVERSIDADE*

*Contemplar esta CIDADE*

*No Memorial do saber*

*Pra mim é FELICIDADE*

*Na arte da porta entra (para Einstein, a porta é a pesquisa)*

*Na arte da letra, sai*

*Quem sabe a porta adentra*

*A cor dela não CAI*

O presente trabalho sobre alfabetização e letramento vem somar-se a tantos outros, cujos autores tiveram coragem de escrever e falar do seu processo de letração (letra-ação). Conta alguns segredos, que estavam nos bastidores, relevantes no desenvolvimento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Isso, inclusive, porque escrever significa posicionar-se, revelar, socializar.

Por omissão, timidez, falta de coragem, medo do controle, excesso de auto-censura, reflexo de uma escola “bancária”, falta de acesso ao livro ou falta de recursos para publicação, ainda somos um país de cultura oral. “Eu acho que é falta de vontade – e vontade está dentro da gente!”, diz William Gomes Ramos, aluno de EJA, esquizofrênico, hoje poeta, que encontrou a poesia como terapia para a agressividade na sala de recursos do Colégio Maria Montessori, Professora Heloiza Camargo, 1995-1998.

Na Idade Média, os mestres que ensinavam ofícios tinham apenas doze alunos, os quais moravam na sua casa e aprendiam oralmente os segredos do fazer. Não eram permitidas anotações por escrito: precisavam repetir tudo o que lhes era ensinado, fazendo.

Hoje, igualmente, na prática escolar, os alunos copiam muito e, nos trabalhos de pesquisa, fazem “pescópia”<sup>37</sup> diz uma professora de Português da Escola Estadual Valdivina, de Fazenda Rio Grande, Paraná. As estatísticas revelam que ainda “somos uma ilha de intelectuais e um mar de analfabetos” (CARVALHO, 1996). Nesta escola, uma turma de 28 alunos na 5ª série, 70% deles mal sabiam escrever seus nomes (outubro, 2006)!

A falta de letramento leva milhares de alunos a evadirem-se da escola, diferenciando-se, por isso, no convívio social, e tornando-se cada vez mais excluídos dos saberes sistematizados. Engrossam as filas por uma vaga nos programas da EJA, alijados do processo de letramento. Foi pensando e refletindo sobre a problemática da escola, sobre a metodologia do professor alfabetizador e sobre o contingente de analfabetos, que ousamos inovar o processo de letramento desses excluídos do acesso à cultura e ao saber sistematizado. Só em Curitiba e Região Metropolitana, os analfabetos absolutos e funcionais somam mais de 280mil (IBGE, 2006).

Foi para contribuir para a solução deste grande problema de exclusão educacional, cultural, social e política que realizamos este estudo sobre as possibilidades do uso da rima no desenvolvimento do processo do letramento de jovens e adultos. Pôde-se constatar que a rima constitui uma importante ferramenta cognitiva auxiliar no processo da aquisição da leitura e da escrita do jovem e do adulto. Tudo isso, à luz dos fundamentos teóricos de FREIRE, VYGOTSKY, BAKHTIN e SEYMOUR.

Pôde-se perceber, a partir da prática docente, que iniciar o processo de letramento pelo uso da rima proporciona aos alunos mais alegria, o prazer de aprender brincando, vendo e ouvindo, falando e escrevendo, compreendendo no jogo das

---

<sup>37</sup> *Pescópia* é uma palavra criada a partir dos vocábulos *pesca* e *cópia* e se refere à atitude pouco responsável e desinteressada de alunos que procuram e copiam qualquer coisa, apenas para fingir satisfazer uma exigência do professor, sem a preocupação de realmente pesquisar e aprender.

palavras, formas diferentes de dizer. Assim, o processo de letramento se torna menos excludente, conduz os alunos para a cidadania, desafia os professores e alunos a serem autores e atores no palco da escola, exige competência, zelo pelos alfabetizandos, busca constante inovação, criatividade organização. Usar a rima para aprender e ensinar é uma sensação de pintar e bordar com as palavras, gerando outras combinações, até encontrar a cor mais perfeita, para amenizar a dor do analfabetismo e acordar para uma nova realidade.

É no espaço da Universidade Federal do Paraná, nos seus 95 anos de saber acumulado, que, no meu retorno às suas portas depois de 30 anos, venho sistematizar a minha experiência como educadora com atuação específica na alfabetização.

Assim como “a cor acorda a alma, a pintura acorda a poesia”, para LEMINSKI, a rima acorda o brilho de quem aprenderá a ler um dia exercendo a democracia.

Aprender junto aos mestres e doutores da academia é também letrar, perturbar e modificar esquemas fixos dentro de nós, como verdades absolutas. Mas é na academia da vida vivida junto aos alunos jovens e adultos, que compartilhamos os saberes, misturamos as incertezas e construímos a história com as rimas, cumprindo o papel de quem aprende e ensina.

Neste trabalho, a aluna Emília constituiu o ponto de encontro para reflexão das idéias que se quer aprender e prender focando o letramento. O canto dos outros alunos vai formando uma orquestra de vozes polissêmicas. Vai enlaçando com os acordes dos textos, ora coletivos ora individuais. Os textos revelam que a poesia, especialmente com rima, torna a aprendizagem se mais leve, mais encantadora. As palavras se abrem para uma conversa interior, ampliando o vocabulário do aluno e oportunizando novas descobertas. Quando o aluno descobre no som (sonoridade) das palavras (inteiras) a possibilidade da liberdade do seu pensamento e a sincronia das terminações, cria poesia. Como afirma PAES (1995), “um mundo sem poesia, seria o mais tristes dos mundos”.

Se a literatura for priorizada na escola, se o fato poético e a ludicidade estiverem presentes e bem trabalhados com os jovens e adultos, será rompido o tédio das aulas e a indiferença com que se vê recoberto o espaço escolar. Assim,

somente é digno de ser chamado de mestre aquele que tenha sido capaz de nos dar pelo menos uma lição de amor. Foi em razão desse amor ao próximo, analfabeto, que sua voz teve vez nesta investigação. Os alunos em questão, representados por Emília, revelam habilidade ao lidar com as rimas, recorrendo aos processos logográficos, implícitos. Estes aguardavam apenas uma chance provocadora para emergirem com entusiasmo nas diversas formas de dizer:

“Eu prego, prego, bato prego e nego o prego no emprego” (Emília, 2006). Emília prega o prego no sarrafo para a construção da sua casa, porém quanto ao empregar a palavra *emprego* (serviço), ela rejeita acomodação, a falta de compromisso, de responsabilidade, inativismo, passividade.

No jogo das letras, vemos as aliterações das palavras, elaborações das construções semânticas e sintáticas. O conhecimento, cimento se amplia, a aluna demonstra e compreende que aprender a ler, também é trabalho. O baralho da leitura é o letramento. Letramento, portanto, é tecnologia; e tecnologia, nas palavras de KRANZEBERG (apud GAMA), “é muito mais que ferramentas [e artistas!] satisfazer seus desejos mediante a ação humana sobre os objetos”. Pela ação dos sujeitos com os objetos da escrita (as palavras, as letras, o texto) a criação dos textos acontece mediada pelo professor.

A riqueza de significados dos textos dos alunos jovens e adultos exauridos e cansados de verem seus sonhos mofados está na esperança de aprender. De repente, chega uma gente e ajuda a mover as letras rimadas, num redemoinho invisível, de mudança, de auto-estima e credibilidade àquele que não consegue ler. Aumentam a concentração, o grau de curiosidade, “a atenção voluntária permanece em constante estado de vigília” (LURIA, 1987), permanecendo e vigiando todo interesse pela aula. As capacidades lingüísticas dos sujeitos se fortalecem e afloram.

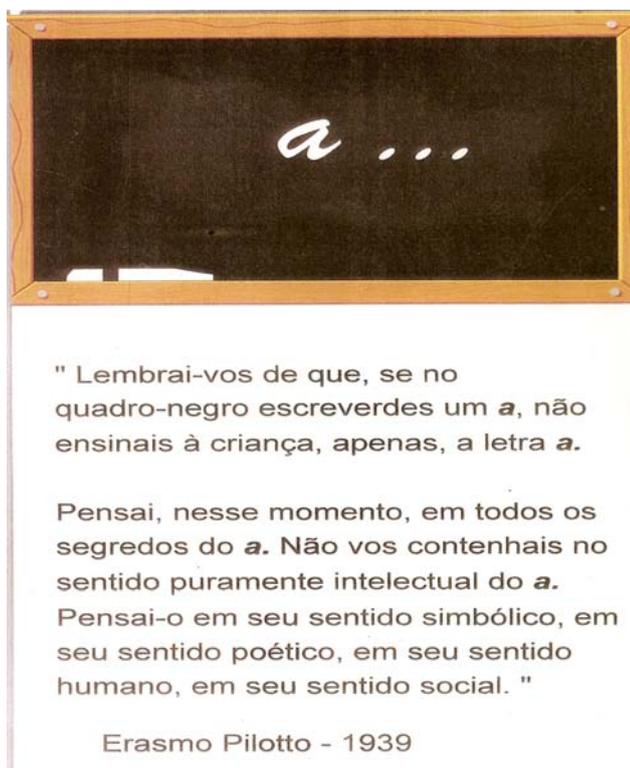
Esta prática não poderá ser uma prática qualquer, ela deverá ser diferenciada do senso comum para a consciência científica, a do fazer por fazer. Ela exige do professor muita competência humana e social, domínio técnico e teórico, criatividade, gosto pelos desafios. Exige também emoção com as novas descobertas dos alunos. Ao lerem o presente trabalho, esperamos que os professores sejam estimulados para mais saber, no entusiasmo criativo e crítico quando os alunos criam e recriam palavras como a palavra CUTIFÉ.

Assim, compreender o processo de letramento de jovens e de adultos, a partir de uma concepção libertadora como queria FREIRE, contextualizando sua vida, é reconhecer que é na construção da história coletiva dos homens que se dá o conhecimento. E a vida poderá ser, assim, dividida entre o fazer e o saber, entre o ter e o ser, entre o fazer e o ser cidadãos.

A rima foi a estratégia pedagógica privilegiada de sucesso, desde a experiência vivida pela autora na sua infância, até as experiências que teve nos diversos pontos do país como professora alfabetizadora de jovens e adultos e como formadora de alfabetizadores.

Portanto, sugerimos fazer uso da rima, nos desafios futuros em Educação de Jovens e Adultos. Sugerimos que, no desenvolvimento do processo de letramento, seja empregada a literatura não esquecendo que a poesia com ênfase na rima é parte dela. A rima anima e, acima da rima há alguém que ensina e que poderá constituir um pano de fundo para que mais alfabetizadores e pesquisadores aprendam sobre a arte de alfabetizar. Que sintam o sabor de saber rimar e descubram dentro da sua voz o poema do "A" do grande pedagogo paranaense Erasmo Pilotto.

FIGURA 24 – *Poema do "a"*, Erasmo Pilotto



A presente investigação se transformou numa consciência consciente, porém provisória de rimas, que poderão ser assim sintetizadas:

*Em porta do só letrando  
A letra do só lê trai  
Emilia que so letrou  
A letra que a letra atrai.*

A presente pesquisa demonstrou que os resultados obtidos mediante o uso constante da rima são eficazes e duradouros. Quando o professor alfabetizador possui uma visão de mundo reflexiva, na qual esteja envolvida uma concepção abrangente de linguagem, de saber e de educação, a aquisição da escola e da leitura se configura num processo consciente para o próprio jovem e adulto. Ou seja, a escrita terá um significado para eles e a leitura a escrita se incorporarão como uma ferramenta significativa para a vida.

Assim, compreender a alfabetização de jovens e adultos a partir das relações estabelecidas entre a linguagem, a educação e os subsídios cognitivos usando a rima como mediador privilegiado nesta pesquisa é uma tentativa, como diz BAKHTIN (1979, p. 128), de “expor um fenômeno bem conhecido e aparentemente bem estudado a uma luz nova, reformulando-o como problema, isto é, iluminando novos aspectos dele através de uma série de questões bem orientadas”.

Ao longo do processo de elaboração da presente dissertação, procurou-se entender a alfabetização na sua complexidade. Cabe ressaltar que nas reflexões realizadas, não se esgotaram os questionamentos e as dúvidas sobre o assunto. Até porque é muito restrito o referencial sobre educação de jovens e adultos.

Acreditamos que a prática, neste caso, é que serve de alicerce para a teoria, pois é dela que teoria se nutre. É na dialeticidade da ação-reflexão-ação que a prática do letramento se constitui como conscientizadora e construtora da cidadania.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, C. **Melhores Poemas**. Seleção Ivo Seda. São Paulo: Global, 2000.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Perguntaram-me se acredito em Deus**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007, p. 17

BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRANDÃO, C. R. **A Pergunta a Várias Mãos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRYANT, P. P.; MACCLEAN, BRADLEY, L. L.; COROSSLAND, J. Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. **Developmental Psychology**, n. 26, 1990.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BO-BU**. São Paulo: Scipione, 1999. p. 313.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 39, p. 3-10, nov. 1981.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas com de Leitura e Escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2000.

CHARTIER, R. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: Difel, 1990.

DRUCKER, P. Trabajo y herramientas. In: KRANSBERG; DAVENPORT (Eds.) **Tecnologia e Cultura**. Barcelona: GG, 1978, p. 149-158.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FAVARO, O. **Cultura Popular, Educação Popular: Memórias dos Anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREINET, E. **O Itinerário de Célestin Freinet**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983a.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, A. M. de O. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 81, dez. 2002.

GAMA, R. **Engenho e Tecnologia**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

\_\_\_\_\_. **História da Técnica e da Tecnologia**. São Paulo: EDUSP, 1985.

**GAZETA TURISMO**, Maceió, ano 2, n. 9, set. 1997.

**GAZETA TURISMO**, Maceió, ano 2, n. 11, set. 1997.

GERALDI, V. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1991.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUEDES, T. **Ensinar a poesia**. Porto: Asa, 2002

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: MALUF, M. R. **Metalinguagem e Aquisição da Escrita**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003, p. 149.

GOSWAMI, U. Learning to read in different orthographies: phonological awareness,

orthographic representations and dyslexia. In: C. HULME; M. SNOWLING (Eds.). **Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention**. London: Whurr, 1997. p. 131-152.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1986.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, s.d.

JACOB, H. E. **Seis mil anos de pão e civilização humana, atrás de seu principal alimento**. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

LAJOLO, M. **O Preço da Literatura**. São Paulo: Ática, 2001.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LEMO, C. T. G. de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar. In: Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. **Proposta curricular de Linguagem Portuguesa para o 2º Grau**. São Paulo: UNICAMP, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPPU, 1986.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança**. Trad.: José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARCUSCHI, L. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org). **Investigando a relação oral e escrita e a teoria do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: O que é o como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série debates)

MARX, K. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. Lisboa: Estampa, 1973.

\_\_\_\_\_. **Formações Econômicas pré-capitalistas**. Paz e Terra: 5ª Edição, 1986.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MELLO, C. **Ensino da Literatura e a problemático dos gêneros literários.** Coimbra: Almedina, 1998.

MORAIS, A M. P. **A relação entre consciência e as dificuldades de leitura.** Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1994.

MOURA, T. M. de M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos:** Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 2004.

MURALHA, S. **A dança dos pica-paus.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1979

NICOLA, J. De. **Português palavras e Idéias.** São Paulo: Scipione, 1992.

PÉCORÁ, A. **Problema da redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência. Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Consciência e Realidade Nacional.** Rio de Janeiro: ISEB, 1969.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POZO, I. J. **Teorias Cognitivas de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Alfabetizando com Saúde.** Temas de saúde para alfabetização de adultos. v. 2, SMED, Curitiba, 2006, p. 28.

PRETTI, D. A língua oral: A sobreposição de vozes a um elemento da sintaxe de interação no ato verbal. In: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. XVI, **Anais do Seminário do GEL**, 1988.

QUEVEDO, H. F. de. **Poesia e Escola no ritmo das inteligências múltiplas.** Passo Fundo: Editora UPF, 2000.

**Revista Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 23, n. 81, dez. 2002.

RIBEIRO, V. M. **Educação e Sociedade.** v. 60. São Paulo: Cedes, 1997.

RIEBEN, L.; FAYOL, M.; PERFETTI, C. A. **Des orthographes et leur acquisition.** Lausanne: Dalachaux et Niestlé, 1997.

RIZZO, G. **Os diversos métodos do ensino da leitura e da escrita.** Estudo Comparativo. Rio De Janeiro : Papelaria América, 1986.

SAUNER, Nelita F. de M. **Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem.** Curitiba: Juruá, 2002.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Pesquisa em ensino: modelos de análise em debate – o modelo variacionista.** In: Pesquisa e ensino na língua & ensino da sociolingüística: Anais do II Simpósio GT de Sociolingüística da ANPOLL, 23-25 de outubro de 1995, UFRG. Rio de Janeiro: Timing Editora, UFRJ, Curso de pós graduação em Letras Vernáculas, CNPq, 1996. p. 43-78.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escrito na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

SCLAIR, C.I L. Critério para análise de Cartilhas. Uma abordagem psicolingüística. In: KIRST, Marta et al. **Lingüística aplicada ao ensino de português.** São Paulo: Mercado Aberto, 1987.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1992.

SEYMOUR, P. H. K. **Les fondations du développement orthographique et morp L. Rieben, M.Fayol, & C. A. Perfetti (Eds.). Des orthographes et leur acquisition. La Delachaux & Niestle.** 1997

SILVA, M. B. da. **Leitura, Ortografia e Fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes.** Lisboa: Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Almedina. Portugal.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VINÃO, F. A. **Leer y Escribir. História de las prácticas culturales.** México: Fundación Vocs y Vuelos, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamentos e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YUNES, E. **Pensar a Leitura: Complexidade.** São Paulo: Loyola, 2002.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### Lenda da Fundação de Palmeira dos Índios

Localizada no sertão alagoano, Palmeira dos Índios é também cognominada de *A princesa do sertão*.

Outros preferem chamá-la de *Cidade do amor*, em função da lenda que lhe deu origem. No maciço da Serra da Boa Vista, havia muitas palmeiras, sendo que uma delas se destacava das demais. A região era habitada por índios, daí lhe veio o nome.

Há duzentos anos, o cacique Etafé havia pedido em casamento a bela índia TIXILIÁ. Mas, esta amava o seu primo TILIXI. Durante uma festa na aldeia, quando segurava um caneco contendo alua – bebida fermentada, pretendendo oferecê-la a TILIXI, foi este beijado. O que para toda a tribo, constituiu uma profanação, pois a índia virgem era a eleita do cacique.

TILIXI foi então condenado à morte por inanição. Durante três dias padeceu horrivelmente. Após pronunciar inúmeras vezes o nome de sua amada, o guerreiro sentiu a jovem se aproximar, após burlar a guarda da tribo. TIXILIÁ plantou uma pequenina cruz ao lado do índio quase moribundo, rogando que dela brotasse uma palmeira frondosa, à sombra da qual TILIXI pudesse amenizar seu sofrimento. Antes que concluísse sua prece, TIXILIÁ foi atingida mortalmente por uma flecha contra ela, disparada pelo cacique Etafé que os espreitava por trás de uma folhagem. Mortalmente ferida, a índia tombou o corpo de TILIXI e, os dois apaixonados exalaram, unidos, o último suspiro. Dias depois, no local onde morreram, nasceu uma palmeira, simbolizando a união dos índios através de um intenso amor.

### ANEXO II - Consciência Fonológica e Realismo Nominal

Casos	Palavras Grandes	Por que	Palavras Pequenas	Por que	Palavras ≥ que Boi	Qual a palavra maior	Por que as palavras...são
Alzira Analfabeta (56 anos)	Que jeito? O "A" é grande?	Não respondeu	Não tenho na cabeça	Não respondeu	≥ Boi por que é ≥ e a aranha é pequena	Trem ou Telefone R: Por que trem é grandão	Parecidos? Não são. É a mesma letra então são parecidas
Elvira (38 anos)	Pé é pequeno, não sei se é grande ou pequeno. Pensou e disse: é grande	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Irma Alfabetizada	Mensalidade Catarinense	Por causa das letras que são grandes	Dado – Dia	Por que as letras são pequenas	Trem a palavra é certa e por que tem mais letras	Trem é grande, telefone é grande	Bola e sala tem parecida o "la"
Dejanira Alfabetizada (69 anos)	Solidariedade e Alfabetização	É um tipo de ajuda e instrução e esclarecimento para o povo	Asa e Teto	Asa leva a gente longe e teto é um meio de acordar as pessoas	Aranha por que faz teia para prender os objetos	Telefone por que é um meio de comunicação mais rápido	Roleta por que dá para jogar e é redondo
Emília Alfabetizada (67 anos)	Estacionamento e Alfabetização	Por que tem bastante letra, muitas letras	Casa e Cadeira	Depende da casa e da cadeira	Aranha por que tem mais letras	Trem a palavra é curta	Bola e sala são parecidas tem o "lá"
Dirce Analfabeta (45 anos)	Não sei	Não respondeu	Não sei		E são menor boi	Porque é grande	Não sei
Maria 1º Grau Completo (50 anos)	Biblioteca	Por que é pública e Estadual é Municipal	Boi	Por que é carnívora ele é grande e tem um nome pequeno por que será?	Aranha	Telefone	É diga palavras parecidas com cadeira R: tem o "ca"

ANEXO III - TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA<sup>38</sup>**Avaliação do Realismo Nominal Lógico**

Aluno: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Diga Palavras Grandes
2. Diga Palavras Pequenas
3. Por que \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ são palavras grandes?
4. Por que \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ são palavras pequenas?
5. Qual é a palavra maior, “boi” ou “aranha”?
6. Por que a palavra \_\_\_\_\_ é maior que a outra \_\_\_\_\_?
7. Qual é a palavra maior, “trem” ou “telefone”?
8. Por que a palavra \_\_\_\_\_ é maior que a \_\_\_\_\_?
9. Diga uma palavra parecida com “bola”.
10. Por que as palavras “bola” e \_\_\_\_\_ são parecidas?
11. Diga uma palavra parecida com “cadeira”.
12. Por que as palavras “cadeira” e \_\_\_\_\_ são parecidas?
13. As palavras “baleia” e “bola” são parecidas. Por quê?

---

<sup>38</sup> Entrevista extraída de CARRAHER, T. N. e REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 39, p. 3-10, nov. 1981.

**ANEXO IV - Material do Programa Alfabetizando com Saúde – Prefeitura Municipal de Curitiba – 2005**

U u

u u

CARTÃO NACIONAL DE SAÚDE

SUS

SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

20342984631 0001 1

GUILHERME BISGOUTO

11/12/1991

CURITIBA PR

## SUS - SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

VOCÊ POSSUI O CARTÃO NACIONAL DE SAÚDE?

PARA UTILIZAR OS SERVIÇOS DE SAÚDE DO SEU BAIRRO, VOCÊ PRECISA CADASTRAR-SE NA UNIDADE DE SAÚDE.

1. RISQUE AS LETRAS **U** QUE APARECEM NO TEXTO ACIMA.
2. COMPLETE AS PALAVRAS COM A LETRA **U** E COLOQUE O NÚMERO DE LETRAS DE CADA PALAVRA NO RETÂNGULO AO LADO.

SA\_\_DE

\_\_NIDADE

\_\_NHA

\_\_VA

3. RECORTE, DE REVISTAS OU JORNAIS, PALAVRAS QUE TENHAM A LETRA **U**.

A  
B  
C  
D  
E  
F  
G  
H  
I  
J  
K  
L  
M  
N  
O  
P  
Q  
R  
S  
T  
U  
V  
W  
X  
Y  
Z

28



CURITIBA