

As significações do texto coletivo no processo alfabetizador de jovens e adultos do Cedep/Paranoá e Itapoã – UnB

Renato Hilário dos Reis
Maria Clarisse Vieira
Guilherme Veiga Rios
(organizadores)





Universidade de Brasília

**Reitora
Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB



UnB | BCE

**Diretora da Editora
UnB**

Germana Henriques Pereira

**Diretor da Biblioteca
Central**

Fernando César Lima Leite

**Comissão de
Avaliação e Seleção**

Alex Calheiros
Ana Alethéa de Melo César Osório
Ana Flávia Lucas de Faria Kama
Ariuska Karla Barbosa Amorim
Camilo Negri
Evangelos Dimitrios Christakou
Fernando César Lima Leite
Maria da Glória Magalhães
Maria Lídia Bueno Fernandes
Moisés Villamil Balestro

**As significações do texto
coletivo no processo
alfabetizador de jovens e
adultos do Cedep/Paranoá e
Itapoã – UnB**

Renato Hilário dos Reis
Maria Clarisse Vieira
Guilherme Veiga Rios
(organizadores)



EDITORA



UnB

Coordenadora de produção editorial
Projeto gráfico e capa
Diagramação

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Wladimir de Andrade Oliveira
Ruthléa Eliennai Dias do Nascimento

Portal de Livros Digitais da UnB
Coordenadoria de Gestão da Informação Digital

Telefone: (61) 3107-2687

Site: <http://livros.unb.br>

E-mail: portaldelivros@bce.unb.br



Este trabalho está licenciado com
uma licença Creative Commons [Atribuição-
NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

S578 As significações do texto coletivo no processo alfabetizador de jovens e adultos do Cedep/Paranoá e Itapoã – UnB [recurso eletrônico] / Renato Hilário dos Reis, Maria Clárisse Vieira, Guilherme Veiga Rios (organizadores). Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020.
147 p.

Inclui bibliografia.

Formato PDF.

ISBN 978-65-5846-022-0 (e-book).

1. Educação de jovens e adultos. 2. Idosos - Educação. 3. Trabalhadores - Educação. I. Reis, Renato Hilário dos (org.). II. Vieira, Maria Clárisse (org.). III. Rios, Guilherme Veiga (org.).

CDU 376

SUMÁRIO

	PREFÁCIO	10
	DIALOGANDO COM O CAPÍTULO I	12
	CAPÍTULO I	16
O texto coletivo como instrumento político-pedagógico		
	DIALOGANDO COM O CAPÍTULO II	30
	CAPÍTULO II	33
Procedimentos metodológicos: o caminho percorrido		
	DIALOGANDO COM O CAPÍTULO III	54
	CAPÍTULO III	57
Análise das experiências e resultados		
	DIALOGANDO COM O CAPÍTULO IV	117

CAPÍTULO IV
Considerações finais **124**

REFERÊNCIAS **137**

SOBRE OS AUTORES **139**

Autoria: Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Históricos Culturais (Genpex)

Relação de autores e autoras:

Renato Hilário dos Reis – Coordenador-pesquisador;
Ângela Dumont Teixeira - Pesquisadora;
Janaina Segatto Menezes – Pesquisadora;
Marina de Santana Corrêa – Pesquisadora;
Wagner Pereira da Silva – Pesquisador;
Eva Lopes Sampaio – Alfabetizadora – Cedep/Paranoá;
Dione Mascena de Matos- Alfabetizadora – Cedep/Paranoá;
Eliane Pereira da Silva - Alfabetizadora – Cedep/Itapoã;
Educandos(as) - Cedep/Itapoã;
Maria Creuza Evangelista de Aquino – Coordenadora Cedep/Itapoã;
Maria de Lourdes Pereira dos Santos – Coordenadora Cedep/Itapoã;
Thiago Oliveira Nunes – Pesquisador;
Betania Oliveira Barroso – Pesquisadora;
Nirce Barbosa Castro Ferreira – Pesquisadora;
Vânia Olaria – Pesquisadora;
Julieta Borges Lemes Sobral – Pesquisadora;
Ingrid Morais Gibbons Prahll – Pesquisadora;
Francinete Sousa da Silva – Pesquisadora;
Cléssia Santos – Pesquisadora;
Maria Clarisse Vieira – Pesquisadora;

Bruna Ferraz – Pesquisadora;

Sttela Pimenta Viana – Pesquisadora;

Luciana de Oliveira Pinto – Pesquisadora.

O Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Históricos Culturais (Genpex), tendo em vista cultura própria de escrita, em consenso, optou pela utilização do gênero feminino em toda a construção textual.

Análise das experiências e resultados

Estabelecemos o diálogo, a roda de conversa entre e com os vários sujeitos da pesquisa, a partir das respostas elaboradas para cada pergunta, levando em conta a matriz analítica estabelecida.

O coletivo fica sendo critério final para a conclusão aproximada da pesquisa, diferente do que acontece com a pesquisadora individualmente. No nosso caso, o critério de escolha daquilo que os entrevistados disseram e o que será colocado no texto da pesquisa é definido coletivamente.

A mesa de prosa entre e com as pesquisadoras e sujeitos da pesquisa é um momento de decisão sobre o que deve ser analisado primeiramente. O grupo apresenta três diferentes propostas:

1 Ordem cronológica da escuta elaborante coletiva das entrevistas: 1.1 Eliane; 1.2 Dione; 1.3 Wagner, Janaina e Marina; 1.4 Eva; 1.5 Texto coletivo sobre o texto coletivo das educandas.

2 Centralidade nas educandas como sujeitos da alfabetização: essa segunda proposta é pela compreensão de que o sujeito é a centralidade da ação político-pedagógica em que as educandas constituem como sujeitos autônomos, como sujeitos de amor, poder e saber. Seguido da proposta pelo tempo de atuação das participantes do Cedep e UnB, respectivamente: 1 Eva, 2 Dione e Eliane; 1 Wagner, 2 Janaina e 3 Marina.

3 A terceira proposta é considerar, primeiramente, as educandas como centralidade da ação político-pedagógica e, em segundo, a ordem cronológica da escuta elaborante coletiva das entrevistas. (1 Texto coletivo sobre texto coletivo, elaborado pelas educandas; 2 Eliane; 3 Dione; 4 Eva; e 5 Marina, Janaina e Wagner).

A proposta escolhida, por meio de votação, foi a terceira, na qual se estabelece a forma que estamos utilizando para iniciar as discussões e a escrita do relatório da pesquisa. A importância dos acordos acima descritos indica a ordem da narrativa, da análise dos dados/resultados pelas pesquisadoras.

As pesquisadoras desenvolvem um aprendizado-experiência de trabalhar cada passo da pesquisa coletivamente, rompendo com a lógica da análise única de uma só pesquisadora, ou seja, a narrativa da pesquisa é expressão de uma subjetividade coletiva acordada entre as pesquisadoras, dentro de uma pesquisa democrática e participativa.

Não basta apenas coletar e reunir os dados. É preciso haver um critério que norteie e ordene os dados, de forma que o leitor possa compreender como o grupo de pesquisadoras desenvolveu a narrativa, como ela está organizada. No ponto em que estamos da análise dos dados e dos resultados, esse eixo se trata de uma soma de informações, mas de um acordo estabelecido no e com o coletivo, formando uma arquitetura dialógica. É uma pesquisa na qual as pesquisadoras trabalham entre si como um coletivo. É uma narrativa dialógica-dialética das pesquisadoras na perspectiva histórico cultural de base marxista (REIS, 2011).

Baseando-nos no roteiro das entrevistas semiestruturadas, temos as falas subseqüentes das alfabetizadoras com o respectivo comentário das pesquisadoras, à luz da matriz praxica da pesquisa:

1 Como você compreende o texto coletivo utilizado no processo alfabetizador do Paranoá-Itapoã, Cedep-UnB?

Educanda 1: “Trabalhar com nosso próprio texto é bom porque fomos nós mesmos que escrevemos”.

Educanda 2: “Vai desenvolver nossa caligrafia, com que letra se escreve, se com s ou ç”.

Educanda 3: “Melhora nosso conhecimento”.

Educanda 4: “Também é bom porque todos estão participando”.

Para a educanda 1, trabalhar a compreensão do texto coletivo implica no desenvolvimento de uma elaboração pessoal do sujeito. Na elaboração do texto coletivo é indispensável que a educanda se veja como próprio autor. O texto coletivo tem que se constituir como autoria própria. Na formulação da educanda 1: “fomos nós mesmos que escrevemos”, pode-se ver que está dentro do parâmetro que Bakhtin (1994) chama de palavra própria e Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia* chama de autonomia do sujeito.

A educanda 2 mostra que o texto é coletivo quando o sujeito adquire a desenvoltura da escrita. Quando se faz apropriação do signo escrito, a partir da elaboração do signo verbal. Uma aproximação entre fala oral e fala escrita, norma popular e a norma oficial: “*com que letra se escreve se com s ou ç*”.

A educanda 3, ao afirmar que “melhora o nosso conhecimento” está, a nosso ver, na mesma linha do que é defendido pela educanda 2, ou seja, sua compreensão do texto coletivo diz respeito, primeiramente, ao conhecimento e domínio da linguagem oral e escrita.

Em seguida, pode-se acrescentar que, ao escutar os saberes das outras educandas no processo de elaboração do texto coletivo, ocorre

a semiose (significação) dos saberes de escutar e ser escutado, o que amplia o conhecimento das educandas e das alfabetizadoras.

A educanda 4 tem uma relação estreita com a educanda 3 ao dizer “*Também é bom porque todos estão participando*” e essa participação é substantiva na produção do texto coletivo, na produção do conhecimento que se faz nas trocas, intercâmbios, diálogos de vida e existências de educandas e alfabetizadoras, conforme Reis:

Nessa lógica diferente de alfabetização, alfabetizados são chamadas a falar, a se expressar rompendo o silenciamento que trazem consigo. Falam e discutem sobre os problemas que vivem e enfrentam no cotidiano junto com os vizinhos e moradores do Paranoá. Falam. Conversam consigo mesmo e entre eles. Compartilham ações, experiências, ideias, derrotas, vitórias, contam histórias. Mobilizam-se e organizam-se na superação de situações existências (REIS, 2011, p. 71).

Desenvolvem, pois, uma participação que é a transformação de si mesmo, dos outros e da comunidade onde moram.

Eliane, em resposta à pergunta 1, destaca, segundo nossa escuta:

É fundamental porque é a palavra do aluno (alfabetizando) [...] Eles falam [...] Eu ficava muito apegada em livros, procurando atividades, agora não. [...] O texto coletivo vem [...] com a palavra deles, [...] ajudam a ensinar os filhos. [...] quando eles falam [...] a gente trabalha o texto que nós mesmos elaboramos [...] fica lá o nomezinho dele no texto. [...] Elaborar o assunto e colocar fica difícil. Não quer falar porque tem medo, tem vergonha, acha

que não sabe. [...] o texto é uma forma de comunicação entre nós. [...] É uma vidinha a mais para nossas aulas. (Fala da alfabetizadora Eliane).

Para Eliane, a essência do texto coletivo é a palavra da educanda: “É fundamental porque é a palavra do aluno (alfabetizando)”, bem como foi essa a fala da educanda 1: *“Trabalhar com nosso próprio texto é bom porque fomos nós mesmos que escrevemos”*.

Tanto a alfabetizadora quanto a educanda 1 afirmam a importância da palavra própria (BAKHTIN, 1992), autonomia do sujeito (FREIRE, 1996) e do currículo dialógico (FREIRE; SHOR, 1986), como características fundantes da natureza do texto coletivo no processo alfabetizador do Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB.

A proposta da alfabetizadora Eliane vem como superação do currículo padrão e sua forma mecânica autoritária. Segundo Freire,

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar em como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! (FREIRE; SHOR, 1986, p. 97)

A resposta da Eliane nos remete à aprendizagem que ocorre com a alfabetizadora enquanto ensina. Ela aprende com a palavra da educanda, que elabora o texto no coletivo. Aprende a não ficar presa aos livros com atividades já predefinidas: *“Eu ficava muito apegada em livros, procurando atividades, agora não”*.

A alfabetizadora valoriza a vida, a dinamicidade que as aulas podem ter, se partem do texto como comunicação entre os participantes: *“É uma vidinha a mais para nossas aulas.”* Registra a importância de trabalhar o texto coletivo elaborado pelas próprias educandas. Salienta que é evidente o medo e a vergonha quando a educanda silenciada se nega, inicialmente a falar: *“Não quer falar porque tem medo, tem vergonha, acha que não sabe”*.

Esse silenciamento da educanda, de que fala Eliane, vai sendo superado à medida que desenvolve o seu falar individual e coletivo, que aprende a se pronunciar em sala de aula, em seu exercício de dessilenciamento (REIS, 2011). Nesta resposta, Eliane toca no diálogo entre gerações: *“ajudam a ensinar os filhos”*. Cada geração acrescenta algo novo à geração anterior, desenvolvendo-se mutuamente.

Dione, em resposta à pergunta 1, destaca, segundo nossa escuta:

Os alunos se interessam mais porque falando de alguma coisa... algo deles, que eles vivenciam, [...] dão a opinião deles, [...] falam o que acontece na comunidade, [...] ficam mais interessados, pois eles veem que foram eles que fizeram o texto [...] quando nós trabalhávamos só o Cedep [...] nós vínhamos com (a situação) problema-desafio e eles falavam os problemas que tinham na comunidade [...] a gente votava o problema que eles achavam que tinha mais gravidade e [...] íamos conversar sobre o assunto [...] exemplo: [...] tá faltando água... o que nós podemos fazer pra ajudar a comunidade? [...] aí nós fazíamos o texto coletivo... se desse pra fazer um abaixo-assinado [...] pra levar pra Caesb ou na administração pra falar sobre problema [...] nós fazíamos isso...

Dione está de acordo com a educanda 1 e a alfabetizadora Eliane quando afirma que: *“os alunos se interessam mais porque falando de alguma coisa... algo deles, que eles vivenciam, [...] dão a opinião deles, [...] falam o que acontece na comunidade, [...] ficam mais interessados, pois eles veem que foram eles que fizeram o texto.”*

Aqui, novamente, temos a valorização da elaboração da palavra própria (BAKHTIN, 1992) da educanda como eixo norteador do processo alfabetizador no Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB. Além disso, Dione destaca como é fundamental a educanda falar e escrever sobre algo vivenciado por ele: *“quando nós trabalhávamos só o Cedep [...] nós vínhamos com (a situação) problema-desafio e eles falavam os problemas que tinham na comunidade”.*

Essa situação-problema-desafio é escolhida primeiro em sala de aula e depois em uma grande aula coletiva (fórum) com a defesa de posição e a votação de educandas, alfabetizadoras, dirigentes do movimento popular, professoras e estudantes da UnB.

A situação-problema-desafio escolhida orienta o processo alfabetizador de todas as turmas, quer sejam de iniciantes, intermediários ou concluintes: *“eles falavam os problemas que tinham na comunidade [...] a gente votava o problema que eles achavam que tinha mais gravidade”.*

Vê-se que a situação-problema-desafio nos remete ao real concreto vivido pelas educandas, moradores do Paranoá/Itapoã, que se mobilizam e se organizam para superar essa situação-problema-desafio identificada, que é intrínseca ao seu processo alfabetizador em nível de aprendizagem e desenvolvimento humano, conforme nos apresenta Reis (2011) em seu livro *A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos.*

Eva, em resposta à pergunta 1, destaca, segundo nossa escuta:

Eles falam o que eles acham, eles falam na natureza do que eles gostam [...] estão fazendo a prática do diálogo, [...] da conversa [...] Tudo que [...] falam é colocado no quadro, [...] com as palavras deles, [...]. Depois vamos ler todo mundo junto. O João falou isso assim, o outro falou isso assim, será que é isso mesmo? [...] Eles perguntam [...] têm o direito de mudar: “não professora, não é essa palavra que queria não”. [...] Tira aquela palavra que eu falei e coloca outra, ou então coloca aqui a do meu amigo”. [...] Na verdade, o texto coletivo, quem comanda são eles, não é a gente que comanda. [...] Às vezes, uma palavra só já é um texto coletivo [...] pode ser de gravuras [...] de desenho [...] Ele não pode ser só um texto escrito com palavra [...] Pode ser de outras formas [...] A gente vai ler, todos vão ler. “Gente, aqui está bom?”, “Está faltando alguma palavrinha?” Vai mudando [...] somos escritores [...] da nossa própria vida, do nosso dia a dia. Nossa palavra também tem preço, não é? Pode não ter preço para uma pessoa que não está dando importância, mas para gente tem preço e aquele texto é unicamente só nosso. Ninguém mais no mundo tem esse texto. [...] um motivo para estudar. [...] Na nossa sociedade, muitas vezes você está falando, e ninguém está importando com você [...] na alfabetização, [...] o texto coletivo tem validade! [...] é o documento que eu estive ali, do dia que eu falei e fui ouvida. [...] É diferente do que abrir um livro que “fulano” escreveu, que a gente nem conhece, “que eu vou engolir aquilo?” [...] A ideia de um escritor que

fez. O texto coletivo é a minha ideia que coloquei [...] é a ideia de todos [...] essa é a origem do texto coletivo.

[...] o aluno tem a voz dele em sala de aula, aprende a ter essa voz [...] tem a vez dele, [...] e tem a ação que ele está fazendo dentro de sala de aula. [...] é uma transformação porque acaba com aquele medo de falar, [...] de dar um passo à frente, aquele medo vai ser banido. [...] começa a ficar seguro e isso faz com que ele se transforme, tanto dentro de si mesmo que é individual quanto social. [...] o aluno [...] que trabalha texto coletivo, [...] não é mais o mesmo. [...] é outra pessoa. [...] pode querer ser o mesmo, mas ele não é. [...] começa a falar, [...] a reivindicar. [...] começa a olhar de frente pra pessoa. Principalmente porque no nosso trabalho é feito um círculo, círculo do aprendizado. [...]E no momento que eles aprendem a fazer isso em sala de aula, com certeza eles fazem lá fora. As cabeças baixas que eles chegaram, não abaixam mais. Os olhos [...] sem nenhuma direção, [...], tem agora foco, direção, voz, vez e ação. [...] continuando esse trabalho, ninguém pode segurar eles. São essas pessoas que entram no movimento (popular) [...] trabalham para entrar no movimento cultural, no movimento social, [...] tem certeza do que estão fazendo [...], onde estão e para onde vão. [...] Então ele muda, ela faz a mudança na casa dele, ele faz a mudança na rua, [...] na cidade, faz a mudança socialmente.

A alfabetizadora Eva destaca, inicialmente, o prazer subjetivo que a educanda tem na elaboração do texto coletivo: “eles falam o que eles

acham, eles falam na natureza do que eles gostam”. Desenvolvem também a prática do diálogo, da conversa, ou seja, do escutar elaborando o que o outro diz (escuta elaborante): “*estão fazendo a prática do diálogo, [...] da conversa*”.

A alfabetizadora, ao dizer: “*Tudo que [...] falam é colocado no quadro, [...] com as palavras deles*” além de proporcionar o diálogo entre e com as educandas, valoriza o saber historicamente acumulado do ser humano, como ser individual e coletivo. Pois ao ver seu saber, sua palavra sendo reconhecida, o, até então, de uma pessoa que nada sabe. Ao reconhecer o saber da educanda, reconhece-se o mesmo como ser que existe, pensa, sente e faz.

Sabedoria popular negada por todos os positivismos. Mas sempre presente na subjetividade de alfabetizandos, de alfabetizadores. Cultura inerente ao universo de sentir-pensar-saber; cultura resgatada, cultivada, estimulada, elaborada e reelaborada pela diferente natureza de um processo de alfabetização. (REIS, 2011, p. 72/73)

Eva nos lembra que: “Na verdade, (n)o texto coletivo, quem comanda são eles, não é a gente que comanda.” Percebe-se aqui a centralidade do sujeito que aprende, a educanda no processo de elaboração do texto coletivo e como tal do processo alfabetizador.

Vê-se também que aqui temos uma ruptura de uma perspectiva autoritária de educação em que o alfabetizador ou a educadora é quem comanda, exclusivamente, todo o processo de iniciativa de fala, escrita e desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa linha de argumentação e defesa do sujeito que aprende, Menezes (2013) também vai chamar atenção quando enfatiza:

Construir/constituir o texto coletivo é dar voz aos alfabetizandos. É valorizar os saberes e sentimentos dos que não tem voz, dos que acreditam que nada sabem e que nada são (REIS, 2011). É acolher o ser humano que chega à sala de aula depois de ter trabalhado o dia inteiro, e na grande maioria, o trabalho é braçal: como empregada doméstica e pedreiro (MENEZES, 2013, p. 38).

Outra característica da compreensão do texto coletivo que Eva coloca é a identidade do texto coletivo com a educanda e seu cotidiano, seu contexto de vida e de todos os moradores do Paranoá/Itapoã.

Na mesma linha de argumentação da educanda 1, Eva defende que a educanda se reconhece também como produtor de conhecimento singular. Há, pois, uma produção textual verbal-escrita original, de autoria das educandas: “somos escritores [...] da nossa própria vida, do nosso dia a dia. Nossa palavra também tem preço, não é? Pode não ter preço para uma pessoa que não está dando importância, mas para gente tem preço e aquele texto é unicamente só nosso. Ninguém mais no mundo tem esse texto”.

Eva ainda acrescenta o sentido coletivo do texto e a insuficiência da utilização exclusiva de textos pré-elaborados que são impostos as educandas como única referência textual: “[...] *É diferente do que abrir um livro que “fulano” escreveu, que a gente nem conhece, que eu vou engolir aquilo?*” [...] A ideia de um escritor que fez. O texto coletivo é a minha ideia que coloquei [...] é a ideia de todos [...] essa é a origem do texto coletivo.

Eva ainda mostra, na mesma linha da alfabetizadora Eliane, sua compreensão de texto coletivo como superação do medo que a educanda traz ao processo de alfabetização. É o momento de dessilenciamento. É a ruptura do ser humano silenciado que chega

com as crianças, jovens, adultos e idosos no processo de alfabetização: *“é uma transformação porque acaba com aquele medo de falar, [...] de dar um passo à frente, aquele medo vai ser banido. [...] começa a ficar seguro e isso faz com que ela se transforme, tanto dentro de si mesma que é individual quanto social”*.

A alfabetizadora, com sua práxis de construção do texto coletivo, ainda assinala a transformação individual e social da educanda, bem como, sua inserção nos movimentos populares, culturais e sociais, visando a melhoria da condição de vida das moradoras do Paranoá/Itapoã como parte intrínseca da experiência alfabetizadora do Cedep/UnB:

E no momento que elas aprendem a fazer isso em sala de aula, com certeza elas fazem lá fora. As cabeças baixas com que elas chegaram, não abaixam mais. Os olhos [...] sem nenhuma direção, [...], têm agora foco, direção, voz, vez e ação. [...] São essas pessoas que entram no movimento (popular) [...] trabalham para entrar no movimento cultural, no movimento social, [...] têm certeza do que estão fazendo [...], onde estão e para onde vão. [...] Então ele(a) muda, ela(ele) faz a mudança na casa dela, ela faz a mudança na rua, [...] na cidade, faz a mudança socialmente.

O diálogo pode, então, ser compreendido como a contracultura à cultura dominante, pois ao falar/fazer/ser, as silenciadas expõem seus sentimentos, histórias, trajetórias.

Ao serem acolhidas (escutadas) pelo outro (questão essencial para existir diálogo) desenvolvem o afeto, o respeito mútuo e o desenvolvimento do processo de tornar-se humano. Acolher como

escuta da pessoa valoriza não somente o sentimento dela, mas, sobretudo, a constituição histórica da vida e da espécie humana.

2 Quais são os passos-etapas do processo de elaboração do texto coletivo?

Educanda 5: *“Às vezes as perguntas nos constrangem e a gente tem medo de falar besteiras”*.

Educanda 6: *“Eu tenho medo de falar errado e a resposta não ser aquilo”*.

Em resposta à pergunta 2, tanto a educanda 5, em sua fala: *“Às vezes as perguntas nos constrangem e a gente tem medo de falar besteiras”*, quanto a educanda 6: *“Eu tenho medo de falar errado e a resposta não ser aquilo”*, levantam a necessidade do acolhimento como condição de fazer emergir o diálogo (verbal e não verbal).

Elas falam de um possível constrangimento ou medo de que alguma pergunta possa gerar, bem como de se dar respostas inadequadas às perguntas. Ou seja, o acolhimento e o diálogo entre a alfabetizadora e a educanda surgem aqui como uma primeira etapa no processo de elaboração do texto coletivo.

Esse medo de falar pode representar a importância de existência do exercício de acolhimento entre alfabetizadora e educanda ou entre as próprias educandas, como condição essencial do processo de dessilenciamento da educanda.

Eliane, em resposta à pergunta 2, destaca, segundo nossa escuta:

No curso, falaram que tinha que usar palavras geradoras, nada de texto coletivo. E quando chegamos à capacitação a Lourdes falou: “Tem que usar o texto coletivo”. [...] A gente

queria usar uma palavra que surgisse na conversa, igual do (situação) problema desafio, sobre o que está acontecendo na sociedade, violência (por exemplo). [...] peguei a palavra geradora, que vem da Eape, e peguei o texto coletivo, e fiz a união dos dois para poder trabalhar. E aí usa a fala do aluno, a visão dele, a nossa visão, a nossa realidade, e vamos colocando (no texto coletivo). Eliane: Como você puxa para começar o texto coletivo? Eliane:[...] eu trago algum assunto [...] da realidade, do que está acontecendo. Marina: Mas você faz alguma pergunta? Ou é livre? Eliane: Às vezes, eu faço perguntas, às vezes trago duas perguntas. Eles falam o que eles acham. [...] cada um fala. [...] nós fazemos o texto quando iniciamos com a palavra. Antigamente, fazíamos o seguinte: trabalhava a palavra, jogava a sílaba, fazia o banco de palavra aqui. [...] Aí, eu falei: “puxa, eu fazia o texto no final, mas para quê? Esse texto está sem utilidade nenhuma” Os alunos estavam cansados de ouvir aquela palavra. Palavra, palavra, palavra... A gente traz o assunto, faz o texto coletivo e em cima do texto coletivo a gente tira as sílabas, palavras, vogais, consoantes e o que tiver no meu cronograma. [...] Porque alfabetizar não significa fazer ler ou falar de letras e números, então tem que falar alguma coisa que faz sentido.

Ela reporta à alfabetização de jovens adultos do Paranoá/Itapoã, em março de 2012, quando o movimento popular organizado (Cedep) faz parceria com o Governo do Distrito Federal e seu Programa DF Alfabetizado. Este propõe a “palavra geradora” como eixo orientador da proposta de alfabetização de jovens adultos em todo DF, que implicou

em uma negociação entre Cedep, Eape, Secretaria de Educação, ao considerar que a “situação-problema-desafio” vinha sendo desenvolvida, desde 1989, como eixo norteador da proposta de alfabetização de jovens e adultos do Cedep/UnB.

Marina: *“Como você puxa para começar o texto coletivo?”* Eliane: [...] *“eu trago algum assunto [...] da realidade, do que está acontecendo”*. Marina: *“Mas você faz alguma pergunta? Ou é livre?”* Eliane: *“Às vezes, eu faço perguntas, às vezes trago duas perguntas. Eles falam o que eles acham. [...] cada um fala. [...] nós fazemos o texto quando iniciamos com a palavra”*.

Em resposta à indagação de Marina, Eliane diz que o primeiro passo no processo de elaboração do texto coletivo é apresentar às educandas um assunto que é baseado na realidade do que está acontecendo. Em cima desse acontecimento, a alfabetizadora problematiza uma situação real (situação-problema-desafio e/ou palavra geradora) estabelecendo perguntas às educandas, que ao se pronunciarem sobre o assunto escolhido ou em tela desenvolvem sua linguagem oral (texto coletivo oral) que é traduzida pela alfabetizadora em linguagem escrita (texto coletivo escrito).

Em sua fala Eliane nos conta sua trajetória como alfabetizadora, como desenvolvia o processo de alfabetização (da palavra solta e aleatória e o texto coletivo sem base existencial). Com a práxis no projeto de alfabetização de jovens e adultos do Cedep/UnB, ela descobre a utilização de um texto coletivo contextualizado na existência das educandas, com a criação de outras palavras, frases, períodos, de outros textos como parte intrínseca da inserção da educanda na melhoria da condição de vida da população do Paranoá/Itapoã.

Ela afirma:

Antigamente, fazíamos o seguinte: trabalhava a palavra, jogava a sílaba, fazia o banco de palavra aqui. [...] Aí eu

falei: puxa, eu fazia o texto no final, mas para quê? Esse texto está sem utilidade nenhuma. Os alunos estavam cansados de ouvir aquela palavra. Palavra, palavra, palavra... A gente traz o assunto, faz o texto coletivo e em cima do texto coletivo a gente tira as sílabas, palavras, vogais, consoantes e o que tiver no meu cronograma. [...] Porque alfabetizar não significa fazer ler ou falar de letras e números, então tem que falar alguma coisa que faz sentido.

Dione, em resposta à pergunta 2, destaca, segundo nossa escuta:

[...] eu elaborava umas perguntas e perguntava pra eles sobre o assunto [...] fazia várias perguntas! [...] coloca a figura no quadro [...] E aí vai perguntando pra eles, qual é a palavra que eles acham que a figura representa, por exemplo: [...]trabalho! [...] tinha duas pessoas trabalhando, uma com uma enxada e a outra eu não me lembro, [...] fui perguntando pra eles o que eles viam na figura? Qual era a profissão que eles achavam que o rapaz trabalhava? [...] vou escrevendo o texto, aí depois nós falamos sobre alguns direitos trabalhistas, FGTS, [...] As domésticas, os caseiros, os jardineiros [...] os alunos aprenderam a ser cidadãos [...] não sabiam lutar pelos direitos deles; [...] não sabiam onde reclamar, pra quem reclamar... então o texto ajudou muito eles [...]na escola não tinha luz [...] na frente [...] eles sempre perguntavam: e a luz? [...] levamos uns três abaixo-assinados lá na administração e na CEB [...] pra diretora também [...] só esse ano que resolveu esse problema da luz (2012) [...] eles ficaram muito interessados e queriam ir lá

ver e ir entregar o abaixo-assinado também. [...] sobre o esgoto! [...] foram lá na Caesb com a gente pra reclamar sobre o esgoto que estava estourado [...] Eles sabem mais sobre o direito deles trabalhando com o texto. No início [...] falavam que não gostavam de escrever não [...] não sabiam ler, com jeitinho eu fui dando um jeito. [...] só sabiam as sílabas, mas pra ler junto não sabiam. [...] fui puxando assunto com eles, com as perguntas.

Quanto às etapas e passos no processo alfabetizador de jovens adultos do Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB, Dione, na mesma linha de Eliane, assinala a importância de perguntas feitas às educandas, a partir de uma imagem.

Dessa maneira, Dione destaca anteriormente a importância das perguntas como facilitadoras da dialogia (FREIRE; SHOR, 1986). A partir das indagações iniciais, a alfabetizadora e as educandas começam a dizer, umas para as outras, situações vivenciadas por cada um. No coletivo vão se abrindo, à medida que expressam o que sentem, pensam, fazem e são, como premissa ao processo de dessilenciamento e destramamento do Ser, segundo conceito elaborado por Reis (2011).

No fragmento de fala a seguir, Dione fortalece a fala da alfabetizadora Eliane ao apresentar a outra etapa do texto coletivo que é inerente, conforme Reis (2011), ao processo alfabetizador Cedep/UnB: a inserção e participação da educanda em mobilizações e iniciativas visando e conquistando a melhoria da condição de vida da população.

Os alunos aprenderam a serem cidadãos [...] não sabiam lutar pelos direitos deles; [...] não sabiam onde reclamar, pra quem reclamar... Então, o texto ajudou muito eles

[...] na escola não tinha luz [...] na frente [...] eles sempre perguntavam: e a luz? [...] levamos uns três abaixo-assinados lá na administração e na CEB [...] pra diretora também [...] só esse ano que resolveu esse problema da luz [...] foram lá na Caesb [...] Eles sabem mais sobre o direito deles trabalhando com o texto.

As educandas tendem a trazer a sensação interna de que para fazer o texto coletivo elas já precisariam saber ler e escrever. Daí, algumas não gostarem, inicialmente, da elaboração do texto coletivo. Dione indica sua compreensão em relação ao medo de falar, de escrever e de ser, que as educandas trazem à sala de aula.

Este medo pode estar associado às vivências anteriores delas, escolares ou não escolares, em que as relações sociais cotidianas têm uma tendência a serem individualistas, fragmentadas e não solidárias, pela própria natureza do modo de produção vigente que é o capitalismo.

Dione apresenta a superação dessa dificuldade, a partir de sua experiência: *“com jeitinho eu fui dando um jeito. [...] só sabiam as sílabas, mas pra ler junto não sabiam. [...] fui puxando assunto com eles, com as perguntas (para elaboração do texto coletivo)”*.

Em suma, a alfabetizadora Dione começa com perguntas sobre a vida das educandas e da população a que pertencem, trazendo uma compreensão não fragmentada de letra, sílaba e frase. É quando elas, sendo questionados, começam a entender que o texto coletivo e a etapa de suas perguntas é condição básica do seu próprio processo de alfabetização.

É o que ressalta a pedagoga Marina de Santana Corrêa em seu Trabalho de Conclusão de Curso: “Caminhos para uma Educação Transformadora: a Geografia na experiência de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá/Itapoã”:

Isso vem nos textos coletivos, que representam a fala do educando, o diálogo da turma, sendo a turma também composta pelo alfabetizador. Que tem esse papel de instigar, pesquisar e na prática fazer as mediações dos conflitos de ideias, das contradições que surgirem, tendo sempre em mente, que também faz parte dessas contradições (CORRÊA, 2013, p. 87).

O processo de elaboração do texto coletivo, em seus passos e etapas, exige da educanda e da alfabetizadora uma tomada de posição e decisão transformadora diante das questões cotidianas. Isto, muitas vezes, não acontece, mas pode acontecer, em outros organismos da sociedade civil: escola, emprego, família, igrejas, partidos, sindicatos, grupo de lazer, mídias, entre outros, em que ainda há uma predominância de valores de manutenção da situação vigente (*status quo*: manter a dominação do capital sobre o trabalho), que fortalecem a exclusão afetiva, política, epistemológica e econômica gerada pelo modo de produção capitalista, vivida/enfrentada pelas educandas, alfabetizadoras, moradoras do Paranoá/Itapoã.

Nessa linha, temos o argumento defendido pela pedagoga Janaina Segatto Menezes em seu Trabalho de Conclusão de Curso denominado: “A construção/Constituição do texto coletivo para o processo de dessilenciamento das educandas do Paranoá/Itapoã” quando acentua o sofrimento dos trabalhadores rurais e urbanos, devido a essa exclusão:

Para quem trabalha diretamente com os mais excluídos entre os excluídos, num país que é todo exclusão, sabe-se quanto abandono, desleixo e desconsideração humana e pública, quanto sofrimento está sendo produzido nos

setores mais pobres da população urbana e rural, pela natureza das várias políticas públicas vigentes. (Documento Base, p. 10 *apud* MENEZES, 2013 p. 30).

Eva, em resposta à pergunta 2, destaca, segundo nossa escuta:

Primeiro[...] a discussão em sala de aula[...]. Dessa discussão, a gente vai fazer o texto coletivo. [...] Que [...] já escolheu lá no fórum [...] que é a situação-problema-desafio [...] A gente trabalha com a situação-problema-desafio dentro de sala de aula, é da nossa cidade, é um problema que está nos afligindo. [...] esses problemas, [...] são colocados no quadro [...] são votados [...]vota dentro da sala de aula mesmo, é escolhido só um [...] e dessa situação-problema-desafio a gente leva para o fórum. O fórum é um momento de aprendizado mútuo onde todos aprendem juntos. [...] todos têm a sua opinião e é para dar essa opinião, é para falar mesmo! [...] vai ser escolhido só um tema para gente trabalhar em todas as salas ao mesmo tempo [...] faz o texto coletivo, dentro dessa discussão do tema, [...]matemática, trabalha leitura, geografia, ciências, a sociedade que vivemos, saúde, tudo sai desse texto. [...] a gente começa a trabalhar com a flexibilidade [...]é através do texto coletivo que a gente começa a compreender, [...]compreender na leitura, não fica aquela leitura maçante, aquela coisa que eu tenho que aprender essa coisa toda. Lá a gente faz leitura, faz leitura minuciosa. [...]Se [...] toda a educação brasileira trabalhasse [...], com o concreto, com o que a gente tem

[...] Porque tudo que a gente vive é uma riqueza de aprendizado. Eu não preciso buscar lá longe. [...] Agora [...] tem uma ajuda que é muito boa [...], internet. [...] faz vários textos, vai trabalhando com material concreto, formação de novas palavras e aí [...] um outro fórum de apresentação. [...] nenhum educando, [...] se sente menor do que o outro. [...] tenham ação dentro desse fórum, [...] falem poesia, façam um jogral. Eles seguram o texto, [...] o aluno lê o texto, o aluno que não lia já lê uma palavra [...] “eu vou ler gaguejando” aí eu falo: “não, é assim mesmo. Você está no processo de aprendizagem”. [...] Você tem direito de ler da forma que você quiser, do jeito que você sabe! Muitas vezes o aluno não sabe ainda fazer a assinatura do nome, aí a gente fala “faça seu nome do jeito que você acha que é, desse jeito intuitivo, [...] faça bolinha, faça quadradinho, faça florzinha, mas é o seu nome”. Depois você vai se desenvolver através do texto coletivo, na escrita. Você mesmo grafar o seu nome através das letras [...]. [...] nossa criação, na nossa expressão da palavra [...] aprendemos [...] fala dessa forma, mas na escrita tem que mudar essa letrinha aqui, está bem? [...], por exemplo: [...] na palavra [...] terremoto, o aluno fala “terremotu”. Nós colocamos “terremotu”, com “u” no quadro e vamos trabalhando e falando que a terminação da palavra é com a letra “o”. [...] já aprendemos que é com a letra “o”. [...] E aí, a gente faz o texto bonitinho, a gente coloca na cartolina, para que eles vejam que aquilo ali é algo original deles.

À semelhança de Eliane e de Dione, a alfabetizadora Eva indica o acolhimento como condição fundamental para as pessoas desenvolverem e elaborarem a primeira aproximação de um texto coletivo oral que vai se transformando em texto coletivo escrito. O acolhimento dos sujeitos da alfabetização tem como característica o exercício do escutar e ser escutado, segundo o que destaca Reis (2011):

Ouvir/escutar o outro, elaborando com base no que o outro fala, e responder sobre o que falou e naturalmente pensou. Da mesma forma, o outro, até então falante, passa a ouvir/escutar elaborando o que o outro está dizendo. Nesta alternância de sujeitos falantes-pensantes-atuantes e ouvintes-escutantes-elaborativos, compreendo que sujeito sou, também dessa história e que me constituo com outros sujeitos, tendo como chão a materialidade de nossas condições históricas de vida. São fios que se juntam: feixos, tecituras, urdiduras (REIS, 2011, p. 9).

Esse aprendizado dialógico-afetivo-amoroso possibilita à educanda a ruptura do silêncio que costuma trazer ao processo de alfabetização. Desenvolve-se um processo de dessilenciamento, verbal e não verbal, e como tal, de autorressignificação do sujeito, sendo este o primeiro passo da elaboração do texto coletivo.

Faz parte deste início a escolha da situação-problema-desafio em sala de aula, seguindo as seguintes etapas: primeiro [...] a discussão em sala de aula [...]. Dessa discussão, a gente vai fazer o texto coletivo [...] que é a situação-problema-desafio.

Esta situação-problema-desafio diz respeito a problemas (afetivos, culturais, sociais, espirituais, econômicos, entre outros) que estão

afligindo os moradores do Paranoá/Itapoã. São colocados no quadro e escolhida a mais prioritária, por votação de maioria simples (50% + 1), pelas educandas sob coordenação das alfabetizadoras.

A turma de educandas apresenta a situação-problema-desafio escolhida, numa grande reunião de todas as salas de aula (fórum), conforme nos lembra Eva:

[...] é da nossa cidade, é um problema que está nos afligindo. [...] esses problemas, [...] são colocados no quadro [...] são votados [...] vota dentro da sala de aula mesmo, é escolhido só um [...] e dessa situação-problema-desafio a gente leva para o fórum. O fórum é um momento de aprendizado mútuo onde todos aprendem juntos. [...] todos têm a sua opinião e é para dar essa opinião, é para falar mesmo! [...] vai ser escolhido só um tema para gente trabalhar em todas as salas ao mesmo tempo [...] faz o texto coletivo, dentro dessa discussão do tema. [...] Se [...] toda a educação brasileira trabalhasse [...], com o concreto, com o que a gente tem [...] Porque tudo que a gente vive é uma riqueza de aprendizado. Eu não preciso buscar lá longe.

Escolhida a situação-problema-desafio que vai orientar as salas da alfabetização no bimestre, trimestre e/ou semestre, volta-se à sala de aula, discutem-se as possíveis determinações da situação-problema-desafio, propondo-se encaminhamentos à sua superação, o que faz emergir um novo texto coletivo oral/escrito no diálogo entre e com educandas e alfabetizadoras.

Esse texto coletivo vai permitir que a alfabetizadora estabeleça a relação do mesmo e as várias linguagens (língua portuguesa, linguagem da

matemática, ciências, história, geografia, artes, informática, internet, entre outras) desenvolvidas no processo alfabetizador, conforme nos aponta Eva:

Matemática trabalha leitura, geografia, ciências, a sociedade que vivemos, saúde, tudo sai desse texto. [...] a gente começa a trabalhar com a flexibilidade [...] é através do texto coletivo que a gente começa a compreender, [...] compreender na leitura, não fica aquela leitura maçante, aquela coisa que eu tenho que aprender essa coisa toda. Lá a gente faz leitura, faz leitura minuciosa [...] Agora [...] tem uma ajuda que é muito boa [...], internet. [...] faz vários textos, vai trabalhando com material concreto, formação de novas palavras.

Essas várias linguagens, além de utilizadas em sala de aula, também são usadas no fórum e em outros espaços das relações sociais das educandas, dentro da compreensão de que o processo de alfabetização não se restringe às salas de aulas ou espaços formais da escola, como assinala Eva a seguir:

Tenham ação dentro desse fórum, [...] falem poesia, façam um jogral. Eles seguram o texto, [...] o aluno lê o texto, o aluno que não lia já lê uma palavra [...] “eu vou ler gaguejando” aí eu falo: “não, é assim mesmo. Você está no processo de aprendizagem”. [...] Você tem direito de ler da forma que você quiser, do jeito que você sabe!

Ela proclama também a utilização da poesia, do jogral e outras formas de textos como parte da elaboração do texto coletivo e exercício

de aprendizado da leitura e da escrita, como mobilização e organização da população, incluindo a valorização e fortalecimento da cultura popular.

Neste processo de dessilenciamento como alfabetização, a alfabetizadora apoia a educanda no sentido de vencer sua dificuldade de fala, incluindo a superação de um possível medo relatado pelas educandas 5 e 6, respectivamente: *“Às vezes as perguntas nos constrangem e a gente tem medo de falar besteiras”*; *“Eu tenho medo de falar errado e a resposta não ser aquilo”*.

Outro passo importante do processo alfabetizador é o aprendizado da distinção entre a linguagem verbal e a linguagem escrita, como podemos ver no exemplo a seguir citado por Eva:

[...] nossa criação, na nossa expressão da palavra [...] aprendemos [...]fala dessa forma, mas na escrita tem que mudar essa letrinha aqui, está bem? [...] por exemplo: [...] na palavra [...] terremoto, o aluno fala “terremotu”. Nós colocamos “terremotu”, com “u” no quadro e vamos trabalhando e falando que a terminação da palavra é com a letra “o”. [...] já aprendemos que é com a letra “o”. [...] E aí, a gente faz o texto bonitinho, a gente coloca na cartolina, para que eles vejam que aquilo ali é algo original deles.

Eva, ao desenvolver o processo de transformação da linguagem oral para a escrita, nos traz uma sutileza e cuidado ao abordar a educanda, identificando a distinção entre o falar e o escrever, enfatizando a particularidade do conceito na linguagem oral “terremotu” e sua especificidade na linguagem escrita “terremoto”.

Há ainda uma contribuição muito significativa da Eva que está no seguinte fragmento de fala: *“faça seu nome do jeito que você acha que*

é desse jeito intuitivo, [...] faça bolinha, faça quadradinho, faça florzinha, mas é o seu nome. Depois você vai se desenvolver através do texto coletivo, na escrita. Você mesmo grafar o seu nome através das letras”.

Podemos dizer que a alfabetizadora Eva é polissêmica (BAKHTIN, 1992) ao pontuar a possibilidade de que a assinatura do nome da educanda se dê de diferentes formas e maneiras, como parte do processo de apropriação e produção da escrita, das imagens e desenhos às letras do alfabeto.

Marina respondendo à pergunta 2, assinala como etapas-passos à elaboração do texto coletivo:

Elaborei as perguntas [...]. Todo mundo foi falando [...] tive que pedir calma para começar a escrever no quadro. Surgiram umas falas: “Ah, a gente não sabe escrever ainda não”, “a gente não sabe ler não” [...] Eu falei: “Não, mas a gente está aqui para aprender [...]. Vamos aprender pela nossa própria palavra”. [...] Sobre a etapa é fazer umas perguntas e ir escrevendo. [...] Faço uma pergunta e vou deixando rolar. [...] Na minha prática, depois que eu acabo de escrever, um texto geralmente de 3 a 4 linhas, comentamos o que foi falado e depois tem a leitura. [...] para ver como está a turma. Dependendo do processo faz primeiro a leitura junto e depois faz a leitura em dupla e/ou individual.

Assim como as alfabetizadoras Dione, Eliane e Eva, Marina indica, como primeiro passo, a elaboração de perguntas: *“elaborei as perguntas [...] Sobre a etapa é fazer umas perguntas e ir escrevendo. [...] Faço uma pergunta e vou deixando rolar”.* As perguntas constituem um passo inicial para a construção simultânea do texto coletivo oral e do texto coletivo escrito.

Daí a necessidade do diálogo que deve se dar entre as educandas e alfabetizadoras, quando as educandas têm oportunidade de exercitar o desenvolvimento da fala e da escrita no coletivo. Escuta e a fala (diálogo) acontecem entre iguais e diferentes. Esse diálogo é uma oportunidade da educanda compreender o que já sabe e o que pode vir saber com o outro.

Marina ainda acrescenta a importância de se comentar com as educandas o texto coletivo escrito elaborado. Em seguida, ela propõe que se faça a leitura em voz alta do texto coletivo escrito inicialmente, a leitura conjunta das educandas, depois leitura em dupla e concluindo com a leitura individual das educandas, segundo afirma:

Na minha prática, depois que eu acabo de escrever um texto geralmente de três a quatro linhas, comentamos o que foi falado e depois tem a leitura. [...] para ver como está a turma. Dependendo do processo, faz primeiro a leitura junto e depois faz a leitura em dupla e/ou individual.

Marina reporta à realidade de outras turmas de alfabetização de jovens e adultos, em que a fala de outras educandas vai ao encontro da fala das educandas 5 e 6 ao identificar que são sujeitos que nada sabem, que nada podem e que nada são (REIS, 2011), conforme a fala: *“Ah, a gente não sabe escrever ainda não”, “a gente não sabe ler não”*.

Esse não saber escrever e ler não é para sempre. É um silenciamento que pode ser rupturado por meio da perguntação do diálogo defendido por Freire (1983, 1987), que tem como base a maiêutica socrática, em que as palavras têm vida porque dizem respeito ao trabalho da educanda, da sua dor, da sua fome, da sua alegria. As educandas são pessoas concretas, daí não podemos limitar seu processo de alfabetização a técnicas ou noções abstratas.

Marina retoma a perspectiva da palavra própria de Bakhtin (1992) quando defende a ocorrência do processo de alfabetização através da própria palavra da educanda: *“Não, mas a gente está aqui para aprender [...] Vamos aprender pela nossa própria palavra”*.

Janaina, em resposta à pergunta 2, destaca segundo nossa análise:

Eu não conhecia a turma, foi a primeira vez que eu estava indo ao Paranoá. [...] época da nova Lei sobre [...] empregadas domésticas [...] primeiro me apresentei, pedi para a turma se apresentar pra saber o que faziam, aonde trabalhavam. A partir daí o assunto ficou, perguntei se eles conheciam a nova Lei. Falaram que não. [...] a gente falou sobre isso, quem era empregada doméstica e se essa lei [...] servia pra outras profissões também. [...] A partir de eles me conhecerem e saberem quem eu sou e de eu reconhecer eles, falarem da vida deles [...].

Janaina apresenta como etapa do processo de alfabetização do Paranoá/Itapoã a apresentação e reconhecimento mútuos (acolhimento) entre educandas e alfabetizadoras. *“Primeiro me apresentei, pedi para a turma se apresentar pra saber o que faziam, aonde trabalhavam. [...] A partir de eles me conhecerem e saberem quem eu sou e de eu reconhecer eles, falarem da vida deles”*.

Essa apresentação se funda no que cada um vive em seu cotidiano e no seu saber historicamente acumulado, consoante o que Reis (2011) assinala:

Há a necessidade de aprender a acolher e ser acolhido, condição ontológica à constituição do sujeito [...]. Sobretudo, se considerarmos que o alfabetizando é um excluído dos

bens da economia, da política, do saber, do sentir e do afeto. Ser acolhido, ser ouvido, ser escutado (REIS, 2011, p.72).

3 Dê exemplos de textos coletivos já utilizados ou em elaboração em sala de aula.

Eliane: *“Esse daqui foi feito dia 30 de abril de 2013. Eu coloquei a palavra geradora ‘secura’ e nós colocamos”*:

Escola Classe 01 do Itapoã

Data: 20 de maio de 2013

Professora: Eliane

Aluno:

Causas da seca. Os alfabetizandos falaram: desmatamento, outros, localização, dependendo do lugar, a falta de chuva, causas naturais. Problemas que a seca causa: fome, morte dos animais, doenças, sede, desemprego, migração. Como combater a seca: construção de cisterna, transposição do Rio São Francisco.

O Itapoã era chamado de “Itapoeira”, porque não tinha asfalto, não tinha água e nem luz. Na seca tinha muita poeira causando muitas doenças, como: asma, sinusite e problemas nasais.

Texto coletivo sobre texto coletivo

Trabalhar com nosso próprio texto é bom, porque foi nós mesmo que escrevemos (educanda 1). Vai desenvolver nossa caligrafia, com que letra se escreve se com s ou ç (educanda 2) e o educando 3 complementou dizendo “melhora nosso conhecimento”. Também é bom porque

todos estão participando (educanda 4). As vezes as perguntas nos constrange e a gente tem medo de falar besteiras (educanda 5). Eu tenho medo de falar errado e a resposta não ser aquilo (educanda 6). Para melhorar nós devemos continuar escrevendo os textos, pois é assim que a gente aprende (educanda 7).

Participaram do texto: A educanda 1, educanda 2, educanda 3, educanda 4, educanda 5, educanda 6, educando 7, Eliane, educando 8, educanda 9, Marina, educanda 10, educando 11, educando 12 e Wagner.

Janaina e Pâmela – Texto coletivo no Itapoã, 17 de abril de 2013:
“Há vinte anos trabalho na empresa e não assino carteira, tive um acidente de trabalho e não recebi pelos dias que faltei” (Pedro, nome fictício).

Dione:

Paranoá, 18 de julho de 2012
Escola Classe 01 do Paranoá
Professora: Dione Mascena de Matos

Aniversário de Brasília

Juscelino foi o fundador da cidade. Brasília completará 52 anos dia 21 de abril de 2012. Trabalhamos na construção gente vinda de todos os estados, por isso a comida na cidade é bem variada. Seus problemas mais urgentes são: transporte, saúde, educação e segurança. Os seus pontos turísticos que os alunos mais gostam são: o Lago Paranoá, Congresso Nacional, Torre de TV, Conjunto Nacional, Memorial e Ponte JK.

A chuva

A chuva na cidade começa em outubro. Ela é importante para molhar a terra, a plantação e para higiene pessoal. As primeiras chuvas em Brasília causam muitos engarrafamentos, acidentes de trânsito e alagamentos. O lixo que as pessoas jogam nas ruas vão para as bocas de lobo causando as enchentes e os alagamentos.

Escola

A escola é muito precária: sem professores, segurança e materiais. Os professores não são qualificados para ensinar com amor e carinho. Devemos conhecer a escola que nossos filhos estão estudando. Há tanta coisa acontecendo nas escolas que devemos acompanhar nossos filhos para protegê-los de tanta violência.

4 Mostre a utilização dos textos coletivos no aprendizado das educandas em nível de uma das linguagens: língua portuguesa, linguagem matemática, linguagem das ciências, linguagem da história, linguagem da geografia, linguagem da informática, linguagem das artes, entre outras.

Eliane, em resposta à pergunta 4, destaca, segundo nossa escuta:

Quando trabalhei jogos, trabalhei matemática. Os alunos disseram que não estavam mais aguentando, chamaram a coordenadora e pediram para que passasse português, não aguentavam mais matemática. [...] geralmente, o pessoal não trabalha [...] uma matemática contextualizada. [...] Ontem, estávamos andando pela escola e perguntei a quantidade de salas, a quantidade [...] de carteiras que estavam tiradas.

Janaina: [...] você disse que alfabetização não é só saber ler e escrever. Como você acha que o texto coletivo pode ir além desse ler e escrever?

Eliane:

Alfabetização é o horizonte do aluno, para que ele venha conhecer os seus direitos. [...] você fala que ele tem que pagar os impostos [...] reclamar os nossos direitos, temos obrigações também. Então, quando você trabalha na sala e fala sobre isso, as coisas vão ficando mais claras. [...] Falam coisas que eu não sabia. [...] Uma vez falamos sobre a questão dos idosos, eu disse: “vamos pesquisar”. [...] descobrimos sobre a LOA (O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC-LOAS), [...] os idosos depois dos 65 anos [...] têm direito à isenção do IPTU [...] desconto na conta de água e de luz [...] essas coisinhas é um pouquinho mais que ler e escrever. [...] O texto coletivo ajuda, não só ele aprender a ler e a escrever, ele vai aprender a pesquisar. Vocês têm que pesquisar porque a professora também tem dúvidas.

Eliane indagada sobre a pergunta 4: Mostre a utilização dos textos coletivos no aprendizado das educandas em nível de uma das linguagens: língua portuguesa, linguagem matemática, linguagem das ciências, linguagem da história, linguagem da geografia, linguagem da informática, linguagem das artes, entre outras. Chama atenção para a necessidade de se trabalhar as diferentes linguagens de forma contextualizada, ou seja, de acordo com as condições de existência e vida das educandas, conforme (REIS, 2011, p.26): “*atender aqueles*

que queriam se alfabetizar para melhorar sua condição de vida. Por trás de cada pensamento e palavra está uma motivação afetivo-volitiva, atrás desta uma necessidade colocada pela condição do viver”.

Da mesma forma, a alfabetizadora Eliane remete suas educandas a contagem de carteiras que estavam empilhadas no pátio da escola introduzindo noções das quatro operações, começando pela adição. Eliane também mostra a relação entre o processo alfabetizador e a melhoria da condição de vida da educanda.

No caso específico, realizam uma pesquisa sobre o direito à isenção do IPTU e ao desconto da conta de água e luz, que as pessoas acima de 65 anos têm direito, como diz Eliane:

Uma vez falamos sobre a questão dos idosos, eu disse: “vamos pesquisar”. [...] descobrimos sobre a LOA (O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC-LOAS), [...] os idosos depois dos 65 anos [...] têm direito à isenção do IPTU [...] desconto na conta de água e de luz [...] essas coisinhas é um pouquinho mais que ler e escrever.

Esse acontecimento mostra que a alfabetização no Paranoá/Itapoã não se resume ao sentido estrito do ler e escrever. Ela pressupõe a melhoria da condição de vida da educanda, como parte do processo alfabetizador.

Marina: e a questão da matemática e da geografia?

Dione, em resposta à pergunta 4, destaca segundo nossa escuta:

Geografia é muito difícil de trabalhar porque aqui não tem como a gente pegar os mapas. Quando eu vou fazer um exercício, aí eu peço pra eles tirarem do texto algumas palavras e vamos separando e contando as sílabas,

depois peço pra eles tirarem do texto encontros vocálicos. Também, no texto sobre a dengue, nós fizemos um gráfico sobre a quantidade de pessoas doentes.

A alfabetizadora Dione assinala a dificuldade de se relacionar o texto coletivo escrito com a linguagem da geografia. Ao mesmo tempo, mostra como pode se relacionar o texto coletivo escrito com a língua materna e a linguagem matemática, indicando e contando sílabas: *“eu peço pra eles tirarem do texto algumas palavras e vamos separando e contando as sílabas, depois peço pra eles tirarem do texto encontros vocálicos”*. Ela ainda dá como exemplo o trabalho com a dengue e a elaboração de um gráfico: *“Também o texto sobre a dengue nós fizemos um gráfico sobre a quantidade de pessoas doentes”*.

Eva, em resposta à pergunta 4, destaca, segundo nossa escuta:

A leitura de “casa”, a “casa” tal, “Ca-sa”, faz a leitura minuciosa. [...] todos possam ler as palavras, as vogais [...]. As consoantes, quantas letras [...], quantos sons (P4). Esses trabalhos interdisciplinares dentro da alfabetização de jovens e adultos, [...] eu trabalho com o que eu tenho, com o que nós temos no dia a dia, sem deixar também de estar mostrado que lá na frente eles vão estudar os livros. [...] a parte geográfica onde a gente mora que é o Paranoá. [...] eles vão falar sobre onde nasceram. [...] aí vêm aquelas lembranças deles “eu nasci na Bahia” “eu nasci no Ceará” e daí, quando a gente transfere a fala deles para o texto coletivo [...] fazer toda uma discussão sobre aquele estado, como é aquele estado, de que forma ele é dividido [...] a distância de um estado para outro [...] usa o mapa, pega

o mapa e mede na régua a distância de um lugar ao outro [...] vai intercalando matemática, português, volta para a geografia [...] a gente olha no texto coletivo [...] puxa para as ciências, puxa para o estudo de sociedade. [...] o local que a gente morou no Paranoá Velho e como que era o terreno [...] como que os vizinhos se localizavam ali, as dificuldades, quanto que a gente andava, [...] o local que a gente lavava roupa [...]. Aí pode trabalhar, [...] com maquete [...]. A metragem do Paranoá [...] como foi feito o lago [...] E tem toda essa história. [...] porque tem pessoas que não conhecem, a história do Paranoá, [...] se era uma casa em cima da outra, um barraco num terreno acidentado, [...] até chegar num ponto que a gente vai pegar o livro [...] trabalhar com mapas, [...] manusear mapas, por no chão, [...] eles veem a diferença de uma cidade para outra, de um estado para outro, e aí eles falam assim: “[...] pensei que era mais pertinho essa cidade, fica muito longe!” [...] joga que a capital é uma, e não é. [...] tudo tem norte. [...] “eu moro no norte” [...] “no norte, você é do norte?” [...] a gente chega a pensar que ele nasceu na região norte. [...]. Aí ele fala: “não, eu moro no norte do Piauí”. [...] a gente vai fazer um aprendizado com eles porque pra eles “moro na parte norte do Piauí” [...] tem a parte norte e sul do Piauí [...] a gente começa a trabalhar todas as regiões [...] E entra a cultura, costumes, tudo isso a gente trabalha. [...] eles começam a perceber [...] estamos falando daquele lugarzinho que ele nasceu. Que ele só sabia que era Piauí, e aí quando a gente começa a trabalhar todos os estados dessa região, eles ficam surpresos

[...] é como se eles estivessem chegando lá no lugar deles, fazendo uma viagem mental, [...] eles trazem tudo, e a gente também, [...] trazem os costumes, as danças, [...] são muitas histórias, muitas recordações, as poesias do local, a poesia da região, a poesia mesmo da parte geográfica do lugar. [...] Eles se encontram naquele mapa: “ah, minha mãe morava aqui, então, professora, minha mãe não mora na região sul não, então quer dizer que minha mãe está na região norte?!” aí fala o nome da cidade que a mãe está e a gente vai e descobre que não é no local que eles falam. [...] Quando se trabalha na educação de jovens e adultos, ela não tem separação das matérias. Eles querem chegar aqui e querem achar. Não existe essa separação. A gente vai puxando. [...] Alfabetizador tem que ter a clareza quando olha no texto (coletivo) do que eles realmente necessitam. [...] Então, na educação de jovens e adultos, eles aprendem o que eles vão trabalhar no cotidiano deles [...] deixando lá no fundinho, guardado, [...] para trabalhar outras coisas quando eles estiverem na rede pública. [...] Nós temos os direitos e deveres. [...] entrar nos meios do conhecimento [...] fazer essa movimentação para a gente conquistar o que a gente quer no local que a gente mora [...] Aí entra o direito à moradia, o direito ao saneamento básico [...] não tem escola, mas é para ter. [...] direito da educação e da saúde. [...] são vários debates [...] É diferente do que chegar na sala de aula e ficar lendo livro, lendo isso, lendo aquilo, a pessoa não está entendendo aquilo ali! [...] Na escola tradicional, [...] tem os livros, o professor não vai entrar com esse debate [...] Então, é um diferencial.

[...] a gente vai trabalhando nesse coletivo, chega o momento de trabalhar a questão do desafio, [...] drogas, álcool, alcoolismo, começam a compreender o que é a atividade de viver [...] é como se a gente aprendesse de igual para igual. E fica muito mais fácil, não é? [...] não é daquela forma. Aí [...] entra vida saudável começa ciências, [...] biologia, começam a entender que não estão vivendo saudáveis. [...] No momento que trabalham ciências, saúde, alimentação, começam a perceber que a alimentação faz parte da saúde. [...] saber escolher sua alimentação é bom para o corpo, é bom para a mente, é bom para os indivíduos que estão em casa, descubrem a economia doméstica.

Eva chama a atenção para o trabalho interdisciplinar do processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB, ancorado no cotidiano, no dia a dia da educanda, quando afirma: *“Esses trabalhos interdisciplinares dentro da alfabetização de jovens e adultos, [...] eu trabalho com o que eu tenho, com o que nós temos no dia a dia”*.

A interdisciplinaridade para Eva se dá na articulação das várias linguagens (linguagem materna, linguagem matemática, linguagem da geografia, linguagem da história, linguagem das ciências, linguagem da arte, linguagem da informática), com o texto coletivo escrito elaborado pelo conjunto de educandas e que diz respeito a seus cotidianos.

[...] a parte geográfica onde a gente mora que é o Paranoá. [...] eles vão falar sobre onde nasceram. [...] aí vêm aquelas lembranças deles “eu nasci na Bahia” “eu nasci no Ceará” e daí quando a gente transfere a fala deles para o texto coletivo [...] fazer toda uma discussão sobre aquele estado,

como é aquele estado, de que forma ele é dividido [...] a distância de um estado para outro [...] usa o mapa, pega o mapa e mede na régua a distância de um lugar ao outro [...] vai intercalando matemática, português, volta para a geografia [...] a gente olha no texto coletivo [...] puxa para as ciências, puxa para o estudo de sociedade. [...] A metragem do Paranoá [...] como foi feito o lago [...] E tem toda essa história. [...] porque tem pessoas que não conhecem, a história do Paranoá [...] trazem os costumes, as danças, [...] são muitas histórias, muitas recordações.

No fragmento da fala de Eva, citado anteriormente, vamos identificar como a alfabetizadora, a partir de um acontecimento histórico – o nascimento da educanda – vai relacionando o fato histórico com as várias linguagens; linguagem da geografia: *“como é aquele estado?”* [...] *“usa o mapa, pega o mapa”*; linguagem da matemática: *“a distância de um estado para o outro”*; [...] *“de que forma ele (o estado) é dividido?”*; linguagem da geografia/matemática: *“mede na régua a distância de um lugar ao outro”*.

A referência é sempre o texto coletivo oral/escrito, de onde se puxa para as ciências e o estudo da sociedade, história e outras ciências humanas-sociais:

A gente olha no texto coletivo [...] puxa para as ciências, puxa para o estudo de sociedade. [...] A metragem do Paranoá [...] como foi feito o lago [...] E tem toda essa história. [...] porque tem pessoas que não conhecem, a história do Paranoá. [...] “trazem os costumes, as danças,

[...] são muitas histórias, muitas recordações”. Língua materna: as poesias do local, a poesia da região, a poesia mesmo da parte geográfica do lugar.

O texto coletivo oral/escrito elaborado pelas educandas, funciona como eixo aglutinador das várias áreas do conhecimento, das diversas linguagens, o que viabiliza a desejada interdisciplinaridade, defendida por Eva, ao afirmar:

Quando se trabalha na educação de jovens e adultos, ela não tem separação das matérias [...] Não existe essa separação. A gente vai puxando. [...] a alfabetizadora tem que ter a clareza quando olha, no texto (coletivo,) o que elas (educandas) realmente necessitam.

Eva traz agora uma característica singular e original do processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB: as situações-problemas-desafios. Estas, no dizer de Reis (2011, p. 56) “referem-se às necessidades afetivo-amorosas, sociais, culturais, econômicas e financeiras, que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do do Paranoá/Itapoã”. Elas estão presentes no texto coletivo oral/escrito formulado pelas educandas e orientam o processo alfabetizador interdisciplinar de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã.

A superação das situações-problemas-desafios envolve a intervenção ação de educandas, alfabetizadoras, dirigentes do movimento popular e pessoal da UnB, na melhoria da condição de vida da população, que é parte intrínseca do processo alfabetizador Cedep-UnB. Nessa direção Corrêa (2013) aponta que:

As situações-problemas-desafios demonstram a originalidade e possibilidade do coletivo, composto no caso pelas/pelos atores da alfabetização do Paranoá/Itapoã. [...] a cidade passa a ser entendida não só como localização, mas como um bouquet diversificado e, assim, contraditório do modo de vida da humanidade. A cidade, portanto, materializa o processo da produção do espaço capitalista, sendo que o espaço social é produzido pelo trabalho humano (CORRÊA, 2013, p. 36).

Eva ainda destaca a incidência da linguagem das ciências, economia doméstica, saúde, alimentação, no processo alfabetizador, como podemos notar no fragmento de fala seguinte:

Chega o momento de trabalhar a questão do desafio, (situação-problema-desafio) [...] drogas, álcool, alcoolismo, começam a compreender que a atividade de viver, [...] É como se a gente aprendesse de igual para igual. E fica muito mais fácil, não é? [...] não é daquela forma. Aí [...] entra vida saudável começa ciências, [...] biologia, começam a entender que não estão vivendo saudáveis. [...] No momento em que trabalham ciências, saúde, alimentação, começam a perceber que a alimentação faz parte da saúde. [...] saber escolher sua alimentação é bom para o corpo, é bom para a mente, é bom para os indivíduos que estão em casa. Descubrem a economia doméstica.

Janaina, em resposta à pergunta 4, destaca, segundo nossa escuta:

Eu e a Dione somos uma dupla, fiquei de planejar aquele dia sobre a água. [...] peguei dados do IBGE, [...] da CEB e [...] da UnB que falavam sobre o consumo da água. Uma pessoa do Lago Sul gasta 1200l de água por dia. O ideal aceito pela ONU é 120 – 130l, [...] fizemos um gráfico mostrando qual é a proporção disso [...] Trabalhamos a linguagem matemática, fizemos a pergunta sobre por que acontece isso. Na linguagem (língua) portuguesa fizemos a interpretação do texto, eles escreveram, fizeram a escrita espontânea, escrita livre [...] por que o Lago Sul tem direito de gastar tanto e uma pessoa que mora em São Sebastião ou [...] em outros lugares, não?

A análise desse fragmento de fala indica alguns aspectos já abordados quando do comentário das alfabetizadoras Eliane, Dione e Eva, a saber, de que há um real concreto ocorrente na vida cotidiana das moradoras do Paranoá/Itapoã: água. Esta água tem uma diferença enorme de consumo diário por pessoas: 1200L por pessoa, no Lago Sul, em Brasília, quando a média diária-pessoa, estipulada pela ONU, é de 120L a 130L. A partir dessa questão há um debate sobre o problema do consumo diferenciado de água.

O texto coletivo oral/escrito orienta o processo alfabetizador e a articulação entre e das várias linguagens. Na linguagem matemática [...] fizemos um gráfico mostrando qual é a proporção disso. Na língua materna [...] fizemos a pergunta por que acontece isso? [...]

fizemos a interpretação do texto, eles escreveram, fizeram a escrita espontânea, escrita livre [...]. Na linguagem dos estudos sociais vem a problematização do por que de uma população de maior poder aquisitivo, nesse caso do Lago Sul em Brasília, tem mais acesso à água do que uma população de menor poder aquisitivo, nesse caso de São Sebastião em Brasília: por que o Lago Sul tem direito de gastar tanto e uma pessoa que mora em São Sebastião ou [...] em outros lugares, não?

À semelhança do que nos apresenta Eva, a graduanda Janaina destaca a ocorrência da articulação entre as várias áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), como parte intrínseca do processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoá.

Wagner, em resposta à pergunta 4, destaca, segundo nossa escuta:

A gente tinha o laboratório de informática e essas pesquisas eram feitas também lá no Cedep, dentro da linguagem da informática. Interessante você falar também do contraponto entre o Lago Sul e o Paranoá [...] dentro da linguagem das relações sociais.

O graduando Wagner completa a fala das alfabetizadoras Eliane, Dione e Eva e da graduanda Janaina, ao lembrar, em resposta à pergunta 4 desta pesquisa, a utilização da linguagem da informática e da linguagem das relações sociais (Estudos Sociais), no processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoá.

Marina (também graduanda), em resposta à pergunta 4, destaca, segundo nossa escuta:

Questão da secura [...] do lago Paranoá [...] a construção de Brasília, se o lago era natural, se era artificial. Pesquisamos [...] o que tem dentro do lago, [...] volume da água [...] história de Brasília, a galera (operários) que fez (fizeram), construiu (construíram) Brasília e que é praticamente negada dentro da história [...] a questão do Paranoá, a moradia, [...] localização, a gente trabalhou um pouco de geografia e de história dentro disso.

Marina assinala a importância do contexto em que vivem os moradores do Paranoá/Itapoã: nas margens do lago Paranoá, um lago que contorna Brasília, umidificando a cidade em tempos de secura, ou baixa umidade do ar. Lembra, ainda, o trabalho dos operários que construíram Brasília, a capital da esperança. Esse trabalho nem sempre é lembrado (REIS, 2011). Temos, entre os moradores do Paranoá/Itapoã, vários desses operários e suas famílias.

Como se vê, mais uma vez, uma situação de vida enfrentada pelos moradores do Paranoá/Itapoã se constitui eixo orientador do processo alfabetizador de jovens e adultos. Para Marina, acontece ainda a relação entre as várias áreas do conhecimento, as várias linguagens e o texto coletivo oral/escrito elaborado pelas alfabetizadas, trazendo como exemplo, o direito à moradia, articulado à geografia e à história: *“a questão do Paranoá, a moradia, [...] localização, a gente trabalhou um pouco de geografia e de história dentro disso”*.

5 A partir de sua experiência, o que você sugere como aprimoramento da utilização do texto coletivo no processo alfabetizador do Cedep/UnB no Paranoá-Itapoã?

A alfabetizanda 7, em resposta à pergunta 5, destaca, segundo nossa escuta: *“continuar escrevendo os textos, pois é assim que a gente aprende”*. Ela mostra que o próprio exercício do escrever os textos coletivos orais/escritos, de forma individual e coletiva, contribui para o aprimoramento dos mesmos. Como já sabemos, o texto coletivo oral/escrito no processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB, é também e simultaneamente texto coletivo oral desenvolvido como parte da escolha e da superação de uma situação-problema-desafio, vivida/enfrentada pelos moradores.

Eliane, em resposta à pergunta 5, ressalta, segundo nossa escuta.

[...] eu estou aprendendo. Cada dia aprendo mais, eu acho que é pesquisar mesmo. Para melhorar é fazer. [...] No dia de escrever o texto coletivo é puxado, porque é o dia do diálogo, você fala, conversa. [...] *“tenha medo não menino, vamos falar errado todo mundo junto e errando que se aprende”*.

Em resposta à pergunta 5, a alfabetizadora Eliane, em sintonia com a alfabetizanda 7, vai também salientar a necessidade do fazer, como aprimoramento da elaboração do texto coletivo oral/escrito: *“para melhorar é fazer”, e introduz uma novidade: a pesquisa como fator de melhoria da capacidade desse fazer: “eu acho que é pesquisar mesmo”*.

Ela reitera o que tem sido uma unanimidade no discurso dos sujeitos desta pesquisa: a indispensabilidade de superação do medo de falar e de escrever da alfabetizanda, como condição do aprimoramento do texto coletivo oral/escrito, e como tal, do processo alfabetizador: *“tenha medo não menino, vamos falar errado todo mundo junto. É errando que se aprende”*.

Por fim, Eliane acentua, como já o fizera antes, a importância do diálogo como um dos fatores fundamentais ao aprendizado de

elaboração do texto coletivo oral/escrito: *“no dia de escrever o texto coletivo é puxado, porque é o dia do diálogo, você fala, conversa”*.

O diálogo compreendido como princípio básico de uma democracia participativa que se funda na escuta e fala elaborantes, segundo a acepção de Bogomoletz (1990, p. 31-52), como acolher e ser acolhido na perspectiva de Reis (2011):

A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo. A possibilidade de falar e expressar seu sentir, seja dor, alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, emprego, rua. Aquilo que o aflige em si mesmo. Mas tendo alguém para partilhar e compartilhar. Ouvir. Acolher. Dar atenção. Contar sua história e trajetória. Rir de si mesmo. Rir com o outro. Brincar consigo e com o outro. Ser. Dar oportunidades ao outro de rir com seus “causos”, coisas, histórias trágicas e alegres. Enfim, um mundo de cultura, historicamente produzida e acumulada, que passa pelo cantar, desenho, conto, poesia, repente, improviso, cordel, histórias de avós, pais e entre gerações (REIS, 2011, p. 72).

Em resposta à pergunta 5, Marina dá ênfase, segundo nossa escuta:

[...] um bom processo agora está sendo da gente construir esse artigo, [...] é uma coisa que vai estar materializada, com conhecimentos, experiências, tanto das alfabetizadoras, como da gente e do professor. [...] dar continuidade, trabalhando os textos coletivos nas diferentes linguagens e nos diferentes níveis, iniciante, intermediário e concluinte.

Para Marina, um passo importante para o aperfeiçoamento do texto coletivo está sendo o processo de elaboração desta pesquisa, que tem com um dos seus procedimentos metodológicos o diálogo entre os pesquisadores, para se proceder à escolha daquilo que está sendo o texto coletivo oral/escrito deste relatório de pesquisa: *“um bom processo agora está sendo da gente construir esse artigo, [...] é uma coisa que vai estar materializada, com conhecimentos, experiências, tanto das alfabetizadoras, como da gente e do professor.”*

Uma outra contribuição de Marina diz respeito ao trabalhar o texto coletivo oral/escrito nas várias linguagens (língua materna, linguagem da matemática, linguagem da história, linguagem da geografia, linguagem das ciências, linguagem das artes, linguagem da informática, entre outras) e diferentes níveis do processo alfabetizador do Paranoá/Itapoã: *“dar continuidade, trabalhando os textos coletivos nas diferentes linguagens e nos diferentes níveis, iniciante, intermediário e concluinte”.*

Janaina, segundo nossa análise, destaca, em relação à pergunta 5:

O que o diálogo proporciona para as pessoas, [...] no individual, [...] no coletivo. Só [...] ficar no diálogo é pouco. Eu [...] poderia complementar dentro do texto coletivo [...] o encaminhamento. [...] O texto coletivo poderia englobar o encaminhamento ou não? Seria o texto coletivo o próprio encaminhamento, ou seja, um abaixo assinado? Ou o texto coletivo ele seria o diálogo da pessoa? [...] o texto coletivo seria o que nós fazemos. [...] as falas, os sentimentos, ou então o texto coletivo seria também o próprio encaminhamento? Às vezes eu fico um pouco nessa dúvida [...] vamos colocar o que as pessoas estão falando, mas [...] acho que precisa um

pouco desse encaminhamento, que seria a solução pra essa dificuldade que as pessoas estão passando.

Janaina, em resposta à pergunta 5 (a partir de sua experiência, o que você sugere como aprimoramento da utilização do texto coletivo no processo alfabetizador do Cedep/UnB, no Paranoá/Itapoã), mostra a importância do encaminhamento e construção individual-coletiva, superador/a de uma situação-problema-desafio, vivida/enfrentada pelos moradores em seu cotidiano (real concreto ocorrente).

Esse processo é parte da escolha pelas educandas, e integra um diálogo (escuta-fala, como ação transformadora) que caracteriza o processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá-Itapoã. Reis (2011), debatendo sobre palavra, pensamento e consciência, assim se expressa:

A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. E palavras através do pensamento. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta e um pensamento não expresso por palavras é também algo morto. A relação entre pensamento e palavra não é algo constante, acabado, concluído, surge e se transforma ao longo do desenvolvimento humano. [...] “No princípio, era a ação” (Goethe), ou seja, a palavra não foi o princípio. A ação já existia antes dela. A palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação.

Vygotsky está preocupado em caracterizar a palavra interconectada com o pensamento e as outras funções psíquicas ditas superiores: atenção, memória, vontade,

percepção em uma ancoragem histórico-dialética (REIS, 2011, p. 93/94).

Janaina enfatiza, pois, a necessidade de se trabalhar a ação-reflexão-ação do real concreto cotidiano (por exemplo, história de vida) das educandas no processo alfabetizador, para se identificar as situações-problemas-desafio da turma e desenvolver a exercitação de encaminhamentos de superação, como parte intrínseca da constituição do ser humano e suas funções de: pensamento, palavra, consciência, atenção, memória, vontade e percepção, entre outras. O acolhimento é então, constituição dessas funções na pessoa.

Destacamos, a seguir, o texto coletivo dialógico criado pelos pesquisadores Janaina, Marina e Wagner em resposta à pergunta 5 (a partir de sua experiência, o que você sugere como aprimoramento da utilização do texto coletivo no processo alfabetizador da UnB-Cedep, no Paranoá/Itapoã?).

Wagner:

[...] Como é que a gente pode caracterizar o texto coletivo dentro dos níveis? Marina: [...] esse diálogo, como texto coletivo mesmo: introdução da pergunta, o diálogo e ir anotando em um lado do quadro, pensando em um encaminhamento [...]. No nível iniciante trabalhar um texto pequeno, não algo muito grande [...]. Janaina: [...] Eu escrevo no quadro, a minha letra é grande, dá umas seis linhas [...] eles passam para o papel, dá uma, duas ou três (linhas). É uma turma de concluinte.

Marina:

[...] O importante de trabalhar, tanto no nível iniciante como intermediário e concluinte, [...] a questão da tranquilidade, da calma de começar um texto hoje e não terminar ele hoje. [...] existe muita ansiedade em fazer um texto hoje e pronto, não se trabalha mais ele. [...] mesmo que a gente não trabalhe todo o diálogo no dia, a gente anota no nosso caderno. No primeiro dia trabalha o que o Rosivaldo falou, amanhã, [...] depois de terminar de trabalhar a fala do Rosivaldo, [...] trabalhar a fala da Maria, agora.

Wagner: *“OK [...] nível inicial trabalha o texto coletivo num período maior do que o concluinte, sem pressa de terminar o texto coletivo no mesmo dia. [...] ideia de processo...”*

Marina: *“[...] se for uma situação-problema-desafio tirada da turma iniciante pode trabalhar o semestre inteiro”.*

Janaina: *“pode-se fazer vários textos coletivos. Nunca tinha pensado dessa forma”.*

O diálogo entre as pesquisadoras (Janaina, Marina e Wagner) apresenta uma série de indicações didático pedagógicas visando o aprimoramento do texto coletivo que é a pergunta 5. São elas:

- Elaboração de perguntas como parte da elaboração do texto coletivo oral/escrito. A palavra própria (BAKHTIN, 1992) da educanda é a centralidade do processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB. A palavra alheia (livros, publicações

escolhidas *a priori*) (BAKHTIN, 1992), é fortalecimento da palavra própria e não o meio exclusivo da alfabetização.

- Organizar e distribuir as educandas segundo turmas iniciantes, intermediárias e concluintes, a partir de sondagem feita pelas coordenadoras, alfabetizadoras, dirigentes do movimento popular, professoras e estudantes da UnB. Dependendo de sondagem, as educandas podem permanecer ou mudar de nível, conforme Reis (2011) assinala:

Os alfabetizandos podem começar pelo nível iniciante, passar para o intermediário e depois ao concluinte. Ou podem entrar direto no intermediário ou concluinte. Isso depende da sondagem a que são submetidos quando chegam ao Projeto Paranoá. [...] As classificações iniciante, intermediário e concluinte, correspondem, em parte, às classificações pré-silábica, silábica e alfabética, de Ferreira (1986) [...] No entanto, a alfabetização não se esgota nestas classificações, em face das peculiaridades do Projeto Paranoá. Para ser considerado alfabetizado, pressupõe-se que o alfabetizando tenha domínio da leitura, escrita, cálculo e uma participação individual e coletiva na discussão/encaminhamento das situações-problemas-desafios vividas/enfrentadas pelos moradores do Paranoá/(Itapoã) (REIS, 2011, p. 59-60).

Dentro de uma periodicidade estabelecida, outras sondagens poderão ser feitas, possibilitando a realocação das educandas, de turma iniciante para intermediária e concluinte, ou de turma intermediária para concluinte. Reis (2011) assim se expressa a respeito:

Os alfabetizandos podem também saltar de um nível para outro, até mesmo de iniciante para concluinte, segundo o ritmo, a aprendizagem e desenvolvimento de cada um, identificados pelos alfabetizadores ao longo do acompanhamento que é realizado. (REIS, 2011, p. 60).

- Considerar os vários textos coletivos orais/escritos como documentos base ao longo de todo processo alfabetizador, desde a apropriação e produção das várias linguagens (língua portuguesa, linguagem da matemática, linguagem da geografia, linguagem da informática, linguagem da arte entre outros) até a superação e avaliação de cada situação-problema-desafio, escolhida no fórum.
- Atender aos ritmos das educandas, mantendo a calma e a tranquilidade ao longo do processo de elaboração do texto coletivo oral/escrito, sem apressar e/ou forçar sua conclusão no mesmo dia.
- Organizar os textos coletivos orais/escritos em sequência didático-pedagógico-cronológica.
- Registrar no quadro, na cartolina, no papel pardo, no papel A4 ou no computador/data show, a transformação do texto coletivo oral em texto coletivo escrito.
- Anotações/registros da alfabetizadora em um caderno (Diário de Itinerância)¹ das ocorrências do processo alfabetizador. Esses registros/anotações constituem o texto didático de referência, no desenvolvimento do processo alfabetizador do Paranoá/Itapoã.

¹ Diário de Itinerância é baseado em Lemes (2013), diz respeito a um caderno, livro de anotações/registros, equipamentos de áudio (gravador), de vídeo (filmadora), audiovisual, desenhos, colagens entre outros, de tudo aquilo que acontece cotidianamente no processo alfabetizador de jovens e adultos, dentro e fora da sala de aula.

- Essas anotações/registros podem ser feitas utilizando equipamentos de áudio (gravador), de vídeo (filmadora), audiovisual, desenhos, colagens, entre outros. Esse material é um local de memória viva para expressar não só o cognitivo-conceitual, mas também aspectos de saberes, falas e sentimentos das educandas e das alfabetizadoras. Esses registros possuem uma dinamicidade, um movimento que vitaliza o processo alfabetizador.
- Socializar toda produção do conhecimento entre e com educandas, alfabetizadoras, dirigentes do movimento popular e pessoal da UnB. Essa escritura em que cada uma/um registra em seu Diário de Itinerância individual, se torna um material coletivo como recurso didático pedagógico utilizado nas reuniões (fórum de avaliação e planejamento por escola e turma) de elaboração dos planejamentos pedagógicos, planos de cursos, planos de linguagens e planos de aulas.

Destacamos, a seguir, nosso comentário a partir da análise da fala da Eva em resposta à pergunta 5 (a partir de sua experiência, o que você sugere como aprimoramento da utilização do texto coletivo no processo alfabetizador do Cedep/UnB, no Paranoá/Itapoã?):

Temos [...] que construir juntos. [...] A gente tem que pesquisar também, e pesquisar com eles próprios, a nossa vida: Como que é o seu lugar? Como que é aqui? [...] fazer pesquisa para ter um leque de informações. [...] A gente tem de saber conversar. Saber puxar, saber indagar, [...] eles crescem muito dentro de sala de aula se eles forem indagados. [...] Muitas vezes eles estão com a palavra na boca, com a vontade de falar, mas existe um bloqueio.

Esse bloqueio é tirado dessa forma. [...] Uma coisa que está muito fora do que a gente está falando, [...] fora do contexto, e a gente tem que saber como voltar ao contexto com humanidade, com amorosidade. [...] O alfabetizando [...] ele já chegou atacado, ele está atacado (às vezes) de tudo. [...] A gente fala uma palavra: [...] “bem, não é isso aí não, você já saiu do contexto”, então ele já se sente ofendido, já se zanga [...] dá um bloqueio nele. A gente tem que aprender a trabalhar esse bloqueio [...] a emancipação mesmo, [...] a autoestima do aluno, porque quanto mais a gente trabalha isso, mais contribui na fala dele. E fazer um bom texto coletivo, [...] tem que saber explorar esse texto. Não é só fazer e deixar lá, não. [...] Estudar ele em casa, [...] fazer exercício de acordo com o que está lá. Se for pegar um livro, procurar uma página que condiz com aquele texto, que tem coesão com o texto. [...] Eles vão estar lembrando do texto (coletivo). Explorar bastante a leitura. [...] Porque, se eu não tenho conhecimento e a pessoa me passa, ela me deu uma árvore com sombra, eu já não estou mais em uma árvore pelada, eu já tenho sombras para eu poder me sentir bem. [...] Que a gente já alfabetizou com o Cedep, e aquela gratificação da pessoa falar assim: “aí, essa aqui foi minha primeira professora”, “ah, professora, se a senhora não tivesse me ensinado aquilo”. De ela conseguir resolver seus problemas, [...] no local de trabalho, [...] encaminhar documentos [...] ir aos departamentos da nossa sociedade [...] conseguir dialogar com as pessoas. [...] Às vezes quando a pessoa não sabe ler e escrever, ele nem entende o que a pessoa fala, [...] porque

não capta a palavra [...] não capta aquele som, [...] fica perguntando duas, três vezes. [...] faz com que elas não vão a esses departamentos, e aí quando entram, entram muito de cabeça baixa, a voz muito baixinha. Então, quando elas começam a aprender a ler e escrever, elas já entram de corpo ereto, toda classe, já traz pra gente o que ela viu lá. [...] Encaminhando a pessoa pra resolver a sua situação-problema-desafio, [...] E a gente vai conquistando outras pessoas pra fazer esse trabalho.

Eva, à semelhança de Eliane, Wagner, Marina e Janaina, vai propor como aprimoramento da elaboração do texto coletivo, a pesquisa dialogada sobre as condições de vida e existência das educandas, suas situações-problemas-desafios, ou seja, suas necessidades de melhoria de condição de vida no Paranoá/Itapoã em nível afetivo-amoroso, social, cultural e econômico, com a exercitação da superação dessas necessidades: *“construir juntos. [...] A gente tem que pesquisar também, e pesquisar com eles próprios, a nossa vida: Como que é o seu lugar? Como que é aqui? [...] fazer pesquisa para ter um leque de informações. [...] a gente tem de saber conversa”*.

Eva, à semelhança de Eliane, Dione, Marina, Wagner e Janaina, reitera ser indispensável uma ambiência de indagação, um clima de perguntas entre alfabetizadores e educandas com educandas, nos remetendo a uma perspectiva Freireana (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) da Pedagogia da Pergunta como fator necessário à elaboração e aprimoramento do texto coletivo oral/escrito, quando enfatiza:

Saber puxar, saber indagar, [...] eles crescem muito dentro de sala de aula se eles forem indagados. [...] muitas vezes eles estão com a palavra na boca, com a vontade de falar,

mas existe um bloqueio. Esse bloqueio é tirado dessa forma. [...] uma coisa que está muito fora do que a gente está falando, [...] fora do contexto, e a gente tem que saber como voltar ao contexto com humanidade, com amorosidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48).

A ênfase que Eva dá à pergunta, sua natureza e contexto de realidade em que ocorre, como desencadeadora do dessilencimento das educandas tem o seu fundamento, o seu fortalecimento também em Paulo Freire, quando este assim se pronuncia:

Freire - Porém, em que o centro da questão não está em fazer com a pergunta “o que é perguntar?” Um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor e o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de espantar-se. [...] Antônio – Veja, Paulo, como estamos voltando ao início do conhecimento, às origens do ensinar, da Pedagogia. E estamos de acordo em que tudo começa, e já o dizia Platão, com a curiosidade e, ligada à curiosidade, a pergunta. Creio que você tem razão quando diz que a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem respostas e todo esse

processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz, como você diz [...] É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48-49)

Eva exemplifica essa exercitação da superação das situações-problemas-desafios, identificadas no momento de diálogo (escuta/fala e fala/escuta) entre alfabetizadoras, educandas na sala de aula, na aula ampliada (fórum), em suas relações sociais (em igrejas, partidos, sindicatos, emprego, família, vizinhos entre outros) e quando da análise e encaminhamento da melhoria das condições de vida dos moradores.

Conseguir resolver seus problemas, [...] no local de trabalho, [...] encaminhar documentos [...] ir aos departamentos da nossa sociedade [...] conseguir dialogar com as pessoas. [...] Às vezes, quando a pessoa não sabe ler e escrever, ela nem entende o que a pessoa fala, [...] porque não capta a palavra [...] não capta aquele som, [...] fica perguntando duas, três vezes. [...] faz com que elas não vão a esses departamentos, e aí quando entram, entram muito de cabeça baixa, a voz muito baixinha. Então, quando elas começam a aprender a ler e escrever, elas já entram de corpo ereto, toda classe, já traz pra gente o que ela viu lá. [...] Encaminhando a pessoa pra resolver a sua situação-problema-desafio, [...] e a gente vai conquistando outras pessoas pra fazer esse trabalho.

Eva, participante desta pesquisa, é também da práxis que acontece há 33 anos (desde 1986) no Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadoras/es de Jovens e Adultos do Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB. Eva é ainda participante da pesquisa de 1996 – 2000, da tese de doutorado do pesquisador-professor Renato Hilário dos Reis, com a denominação de *A Constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas em 18 de fevereiro de 2000. Esta tese foi revisitada e transformada no livro *A Constituição do Ser Humano: amor, poder, saber, na educação/alfabetização de jovens e adultos*, produção já citada no início do presente texto.

Analisando o livro, a tese de Reis (2000, 2011) e o texto da Eva nesta pesquisa (*As significações do texto coletivo no processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB, 2013/2014*), percebemos que, como coordenadora-alfabetizadora, ela mantém uma perspectiva de constituição de ser humano, permeada de amor (desenvolvimento da capacidade de acolher e ser acolhido), poder (desenvolvimento da capacidade de exercer poder) e saber (desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimento).

Eva, além de se preocupar com o processo de dessilenciamento da educanda, traz algo novo em sua fala: *“às vezes, quando a pessoa não sabe ler e escrever, ele nem entende o que a pessoa fala, [...] porque não capta a palavra [...] não capta aquele som, [...] fica perguntando duas, três vezes”*.

Esse silenciamento pode ser rompido no processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã – Cedep/UnB, à medida que são desenvolvidas algumas estratégias de dessilenciamento.

Uma delas é que a educanda está num universo contextualizado no seu real concreto do cotidiano, ou seja, está dialogando consigo mesmo e dialogando com seus colegas de turma sobre uma questão

que é escolhida entre as dificuldades de vida de seu dia a dia, a situação-problema-desafio.

Com o ambiente de perguntação, de resposta à perguntação, individual e coletiva, com ambiente de oralização (elaboração de um texto coletivo oral e de um texto coletivo escrito) com as leituras coletivas desse texto, com as leituras em duplas, a educanda vai descobrindo e vai significando as palavras que pronuncia, relacionadas e impregnadas com/de seu cotidiano, com o real concreto de vida dos seus colegas e com o dia a dia dos moradores do Paranoá/Itapoã.

Dessa forma, evita-se cair no mero abstracionismo, num mero jogo de palavras, num mero pronunciar da palavra sem ter uma significação ancorada na realidade. E esse processo, que chamamos de significação existencializada, vai culminar com a leitura individual da educanda que vinha sendo desenvolvida com a leitura coletiva de toda turma de educandas e com a leitura em dupla também deles.

Além disso, no desdobramento da situação-problema-desafio, analisa-se quais são suas múltiplas determinações, seus encaminhamentos de superação e a exercitação individual e coletiva desses encaminhamentos. Ou seja, a educanda continua colada à sua realidade e ao processo de compreensão, intervenção e transformação dessa realidade.

O conceito está sempre permeado de existencialidade de vida, e isso, ao nosso ver, contribui essencialmente para o destramelamento do ser da educanda, quer dizer, ela tem uma série de estratégias que podem possibilitar a emergência de sua coragem de Ser, da sua coragem de se expor, de sua coragem de falar, de sua coragem de se expressar, de sua coragem de intervir em sua vida e na dos outros e da sua comunidade, transformando-a.

Enfim, se dá o processo de quebra e ruptura do Ser silenciado, a constituição do “corpo ereto” que Eva chama atenção quando diz:

Faz com que elas não vão a esses departamentos, e aí quando entram, entram muito de cabeça baixa, a voz muito baixinha. Então, quando elas começam a aprender a ler e escrever, elas já entram de corpo ereto, toda classe, já traz pra gente o que ela viu lá. [...] Encaminhando a pessoa pra resolver a sua situação-problema-desafio, [...] E a gente vai conquistando outras pessoas pra fazer esse trabalho.

Há casos de educandas em que aparecem não só um silenciamento cultural, ou seja, adquirido, como há também silenciamentos biológicos. Nesses casos, a ação pedagógica educativa, além de ser do desenvolvimento e exercitação, em e de relações sociais dessilenciadoras, elas também o são de relações sociais em que haja a simultaneidade de um acompanhamento bioneuropsíquico da educanda jovem e adulto Paranoá/Itapoã.

Eva, assim como Menezes (2013), ressalta em sua narrativa o acontecer do dessilenciamento (perda do medo de ser, falar, fazer, sentir, transformar) da pessoa da educanda, alfabetizadora, das dirigentes e educadores populares, professores e estudantes da UnB, com inserção e participação na vida do Paranoá/Itapoã, nesse processo de constituição humana.

O projeto passa uma vibração, produz uma segurança própria na pessoa. Há uma transformação no tempo e com o tempo da imagem que o alfabetizando carrega consigo quando chega, mas, também cria uma vontade de ir para frente. Não só perde o medo de falar em sala ou em uma reunião de muita gente, como é o fórum, mas, também passa a conhecer mais a si mesmo, aos outros colegas, a conhecer os problemas de sua comunidade, a se envolver

com eles. As palavras de Eva parecem indicar que há uma quebra da “vergonha de falar e de olhar” um para com o outro, dos alfabetizandos. E isso ajuda muito a acolhida que o alfabetizando tem quando chega, a reciprocidade que adquire de acolher, à medida que é acolhido. Acolhida de escuta, de pensar/sentir o que o outro coloca. Um outro aspecto que ela aponta é o fato de que o desenvolvimento das conversas em sala de aula e no fórum, em torno das situações-problemas-desafios do cotidiano do alfabetizando ou de outro morador do Paranoá, facilita o deslanchar da conversa. Um puxa a conversa... outro se anima. De cada fio puxado, a conversa espicha. O alfabetizando se desamarra. Sente e pensa sobre o problema para falar. Escuta-pensa/sente sobre o que o outro pensa/sente sobre o problema.

Nessa dialogia-dialética bakhtiniana, o alfabetizando vai se constituindo. Constitui o outro e é constituído pelo outro. A relação é de responsividade ativa, ancorada na base material da existência de cada alfabetizando e cada alfabetizador. Há outro elemento presente na dialogia, que são as condições de vida de cada pessoa e o seu posicionamento em cada pessoa. O diálogo é de múltiplas vozes diante do problema. E afeta alfabetizandos, alfabetizadores e demais moradores do Paranoá. Indícios de um sujeito que é acolhido e acolhe, que se abre e exercita o falar-pensar/sentir tendo o prazer de aprender, desenvolver, vontade de continuar aprendendo, buscar saber mais, como sinto no depoimento da Eva. (REIS, 2011, p. 153-154).