

(17)

F. L. S.
M. S.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DO COTIDIANO DA
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Betty Oliveira

São Carlos

1984

RESUMO

O texto apresenta o relato da primeira fase do trabalho de análise de uma pesquisa (em andamento) que teve como base uma experiência de alfabetização de adultos, a qual pretendeu fazer da elaboração do Livro de Leitura, o próprio processo de alfabetizar-se (para o alfabetizando) e de formar-se educador (para o alfabetizador). São delimitados três dos problemas vivenciados na experiência, referentes aos momentos: - de desenvolver os debates sobre os temas das palavras geradoras; - de formar frases; - de escolher frases para o Livro de Leitura. Com base nos dados já obtidos são feitas considerações sobre uma das razões básicas do surgimento dos impasses: a não compreensão (principalmente ao nível do "fazer" cotidiano) de determinados aspectos da relação entre os procedimentos utilizados no processo ensino-aprendizagem e suas implicações contextuais.

A CONTRIBUTION TO THE STUDY OF THE COMMON LITERACY HABITS OF ADULTS

SUMMARY

This text relates to the first stage of work concerning the analysis of research (being performed) that had its basis an experience of adult literacy, with the intention of producing a reading book, an actual process of literacy (for the learner) and to create educators (for literary programmes). Resulting from the experience, three problems are defined with reference to the following stages: debates developed concerning key words; the formation of phrases; and the choice of phrase for the reading book. Considerations are made, based on the data obtained, concerning one of the basic difficulties, the lack of comprehension (mainly at the level of common "practice") of certain aspects of the relation between the procedure used in the teaching-learning process and their contextual implications.

UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DO COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS (*)

Betty Oliveira

O Programa de Educação de Adultos-PEA⁽¹⁾, na UFSCar, realiza alguns projetos de pesquisa e também experiências de ensino necessárias a esses projetos. O Projeto de Pesquisa "Elaboração do Livro de Leitura enquanto Processo de Alfabetização de Adultos" constitui-se num daqueles projetos em andamento. Sua origem, porém, é anterior à implantação do PEA, isto é, remonta ao período de elaboração (junho a setembro de 1980) da proposta metodológica de alfabetização de adultos, que foi realizada pelo PAF (Projeto de Alfabetização de Funcionários), na UFSCar⁽²⁾.

1. PEQUENO HISTÓRICO

Várias foram as constatações que motivaram o surgimento do PAF. As mais decisivas foram as seguintes:

(*) O presente texto é uma versão revisada de um relatório parcial do projeto de pesquisa "Elaboração do Livro de Leitura enquanto Processo de Alfabetização de Adultos", redigido em novembro de 1983, para atender a exigências institucionais. Na medida em que os aspectos tratados nesse relatório são elementos integrantes de questões que têm despertado uma certa polêmica, resolvi, seguindo sugestões de colegas, apresentá-lo como texto, fazendo, para isso, algumas modificações, tais como: - explicações em nota de rodapé, remetendo o leitor a textos elaborados em data posterior àquela do relatório; - explicações no corpo do texto, para que o leitor, possa situar melhor certas colocações feitas. O relato dos momentos de análise permanece inalterado. Os resultados obtidos nos trabalhos de análise realizados após nov./83 (quando o citado relatório foi redigido) serão apresentados em outro texto.

(1) Programa de Educação de Adultos do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Para maiores informações sobre o PEA vide "Relatório das Atividades do PEA - dez./82 a nov./83".

(2) Sobre a elaboração e realização do PAF, vide OLIVEIRA, 1983a.

1ª) havia funcionários da UFSCar (setores do campo, obras e zeladoria) que não dominavam a técnica da leitura e da escrita; 2ª) há muito, esses funcionários vinham tentando organizar (sem terem ainda conseguido) um curso de alfabetização para si, tendo como alfabetizadores docentes da Universidade; 3ª) esses funcionários não desejavam qualquer tipo de alfabetização, mas uma alfabetização que lhes possibilitasse participar conscientemente dos movimentos reivindicatórios que se realizavam na Universidade, e dos quais se viam, até certo ponto, alijados, por não dominarem a leitura e a escrita; 4ª) o grupo "Alfabetização" (3) também pretendia realizar tipo semelhante de alfabetização mas não se considerava preparado para isso.

Esse grupo debateu bastante essas constatações, como também sua possibilidade de aceitar o desafio de buscar uma solução viável para o problema. Decidiu positivamente e elaborou o Projeto de Alfabetização de Funcionários. No período em que se realizou o levantamento do universo vocabular, aqueles funcionários citados anteriormente solicitaram que, junto com a alfabetização, se realizasse "um curso para se aprender a fazer conta" e "alguma coisa para se conseguir pegar direito no lápis". No PAF, portanto, foram desenvolvidas três programações específicas: uma se referia ao processo de alfabetização propriamente dita; a outra, ao processo de desenvolvimento das habilidades psico-motoras para a aprendizagem do educando adulto (4); e uma terceira se referia ao ensino da matemática (5).

(3) O grupo "Alfabetização" foi um dos grupos do Seminário Aberto (curso de extensão promovido pelo PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, no ano de 1980), onde professores e alunos debatiam problemas da educação brasileira.

(4) Vide texto de PEREIRA, 1984.

(5) Vide texto de DUARTE, 1984.

A terceira e a quarta constatações apresentadas anteriormente foram decisivas no momento de se determinar os objetivos e elaborar a programação para o processo de alfabetização. Pretendeu-se com essa programação possibilitar, a partir da e na prática:

- aos alfabetizandos, as condições básicas de se tornarem sujeitos do seu processo de alfabetizarem-se;
- aos alfabetizadores, as condições básicas de se tornarem sujeitos de seu processo de formarem-se como alfabetizadores/educadores.

A hipótese de trabalho para a proposta metodológica da alfabetização propriamente dita foi a seguinte:

- considerando-se a elaboração/sistematização/expressão de idéias como ponto de partida para a atividade gráfica da escrita (e de sua leitura); e possuindo o chamado analfabeto adulto não só um saber, mas também uma experiência cotidiana (mesmo que precária e inintencional) de leitura e escrita, bem como o domínio de uma ou mais palavras geradoras e as demais dela(s) decorrentes, pode-se organizar procedimentos afins e integrados que garantam as condições básicas para que a elaboração do Livro de Leitura seja o próprio processo de alfabetização.

Por outro lado, os componentes do grupo "Alfabetização" pretendiam aprender, a partir da e na prática concreta, o seguinte:

"a) como os aspectos determinantes (em última instância) da base econômica se manifestam num problema educacional específico;

b) dado que os aspectos mais imediatamente ligados ao problema educacional (e, assim, mais facilmente visíveis) surgem na qualidade de razões do problema, as autênticas raízes deste, criadas por determinantes sociais, permanecem escamoteadas;

c) como e para que desenvolver uma intervenção pedagógica de modo consciente e consequente que contribua para a transformação da sociedade, uma intervenção, portanto, que considere os itens a e b e que esteja fundamentada numa teoria que possibilite compreender a ação recíproca entre esses aspectos e a prática transformadora pretendida;

d) como analisar a própria prática e a partir daí re-aprender e re-elaborar a teoria que a deveria estar fundamentando e identificar a outra teoria, ou "teoria", que poderia, inconscientemente, estar subjacente a ela. Em outras palavras: como desenvolver uma tentativa de superação das dicotomias teoria x prática, discurso x ação, pensar x fazer, etc., que se manifestam na prática cotidiana do educador e do processo educacional de modo geral".⁽⁶⁾

A elaboração do Livro de Leitura foi, assim, escolhido como o procedimento básico da proposta metodológica do processo de alfabetização a ser realizado no PAF. Em outras palavras: considerou-se a elaboração do Livro de Leitura como uma das principais condições concretas, para se compreender, numa prática conjunta entre alfabetizados e alfabetizadores, o processo de alfabetização como um momento da socialização do saber, enquanto instrumento de transformação social. O tornar-se alfabetizador (para o alfabetizador) e o alfabetizar-se (para o alfabetizando) seriam, nesse caso, pólos distintos, mas complementares, de um mesmo fazer-pedagógico. Daí que não teria sentido "receber" ou "dar aulas", mas desenvolver os "encontros de trabalho"⁽⁷⁾.

No momento em que se decidiu elaborar a programação para o processo de alfabetização a ser realizado, tendo como procedimento básico a própria elaboração do Livro de Leitura, surgiu a idéia de elaborar um Projeto de Pesquisa específico. Esse Projeto passou a chamar-se "A

(6) OLIVEIRA, 1983, p. 21.

(7) No texto de OLIVEIRA, 1983a, pp. 23-25, são feitas algumas considerações teóricas que fundamentaram essa proposta.

Elaboração do Livro de Leitura enquanto Processo de Alfabetização de Adultos". Para questionar sistemática e regularmente a prática realizada no PAF foi prevista a realização de Reuniões de Estudo e Avaliação.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE EM ANDAMENTO

2.1. Os Impasses na Concretização da Proposta Metodológica do PAF e da sua Análise

Logo nos primeiros dias da experiência começou-se a perceber que os estudos e debates sobre a teoria que deveria fundamentar a prática (tanto no que se refere aos pressupostos teóricos mais gerais da Educação Brasileira e da Educação de Adultos especificamente, quanto dos aspectos da prática de alfabetização de adultos) não estavam assegurando o fazer-pedagógico propriamente dito. Isso foi mostrando, aos poucos, que na prática a teoria (ou "teoria") estava sendo outra. Foi-se percebendo que não havia uma relação recíproca entre a teoria proclamada e a prática realizada, mas sim uma relação eficiente entre a prática realizada e uma "teoria" inconsciente e, como tal, não proclamada. Se se queria fazer da experiência o momento concreto de ser sujeito do processo de conhecimento (para o alfabetizador e para o alfabetizando) era preciso considerar essa relação entre teoria e prática de modo intencional.

Essa mesma situação começou a alertar a equipe para um outro tipo de relação implícita no procedimento básico escolhido: a relação do conteúdo do processo ensino aprendizagem e a forma que o estava veiculando.

Além disso, o fato de o membro da equipe ter que concretizar a função de alfabetizador/educador (embora estivesse vivenciando o seu processo de formar-se como tal) e o fato de os alfabetizados terem que elaborar seu próprio Livro de Leitura (embora estivessem vivenciando o seu processo de alfabetizarem-se), mostrou a necessidade de,

junto às duas relações já mencionadas, se considerar, tam
bém como fundamental, a relação de processo-produto.

Logo de início, notou-se ainda a necessidade de se delimitar a relação função técnica - função política da educação. Essa necessidade se tornou bem clara quando se verificou que o momento dos debates sobre o tema da palavra geradora (que era concebido como a parte política da alfabetização) se esvaziava, reduzindo-se ao que se chamou de "contação-de-casos". O momento desses debates, as
sim feito, se mostrava justaposto ao momento da descoberta de palavras e construção de frases (que era concebido como a parte técnica da alfabetização). Constatou-se que era im
prescindível e urgente descobrir-se a relação adequada en
tre o debate sobre o tema codificado pela palavra gerado
ra e o momento de descobrir palavras e frases a partir des
sa palavra geradora, sem o que se estaria contribuindo pa
ra a manutenção das estruturas que geram o analfabetismo. Constatou-se, então, que parte daquilo que se desenvolvia no PAF estava em certo sentido: - negando com a prática rea
lizada a teoria que se proclamava querer efetivar; - negando o produto a ser alcançado (o tornar-se alfabetizado pa
ra uns e alfabetizador para outros), pois não se organiza va intencionalmente os vários momentos da alfabetização/elaboração do livro como partes integrantes de um processo; - negando o conteúdo a ser aprendido, pois não se percebia que a forma de transmiti-lo determinava, até certo ponto, o "manuseio" ou não, pelo alfabetizando, do conteúdo como instrumento, durante o próprio ato de aprender e, consequen
temente, na sua prática social global. Todas essas consta
tações foram fazendo os alfabetizadores perceberem que, de fato, a técnica não é neutra, isto é, a equipe começou, embora lentamente, a identificar o "como" a dimensão política da técnica é intrínseca a essa técnica (mesmo nos micro-procedimentos), fazendo-a servir a interesses extrínse
cos ao ato pedagógico.

Outras relações tais como meios - fins, de
terminação - liberdade, especificidade - generalidade, etc,

foram-se fazendo claras e estão sendo consideradas, para efeito da atual análise da experiência do PAF, dentro das quatro relações anteriormente citadas.

Estas quatro relações serviram, para alguns alfabetizadores, como elementos fundamentais norteadores da prática educativa que realizaram, considerada como processo de conhecimento/processo de hominização. Estão sendo considerados também como elementos fundamentais norteadores da atual análise da prática realizada no PAF.

A identificação dessas quatro relações foi feita a partir dos impasses que foram sendo percebidos desde os primeiros dias da experiência. Esses impasses surgiram, de forma mais evidente, em três momentos:

a - no momento dos debates sobre o tema da palavra geradora - apesar da preparação do alfabetizador quanto ao conteúdo do tema da palavra geradora em questão, esse momento estava quase sempre sendo reduzido a um mero momento de "bater-papo", onde se contava casos;

b - no momento de escrever frases - esse momento se mostrava pouco frutífero não só quanto à construção de frases propriamente dita, mas também, e principalmente, quanto à sua função em relação aos debates feitos e à elaboração do Livro de Leitura;

c - no momento de escolha de frases que iriam integrar o Livro de Leitura - Por não se ter delimitado e, conseqüentemente, compreendido a função desse momento para a elaboração do Livro de Leitura, ele foi reduzido, quase sempre, a um momento de pseudo-companheirismo, onde o ato de escolher com intencionalidade foi, inclusive, esvaziado como procedimento indispensável para a elaboração desse Livro e mais ainda como ato educativo.

Esses três momentos tinham sido considerados indispensáveis para a concretização não só do processo de elaboração do Livro de Leitura como principalmente do próprio processo de alfabetização (entendido este como uma unidade dinâmica de seus dois pólos distintos mas comple

mentares, como foi explicitado no item anterior).

Nas Reuniões de Estudo e Avaliação da prática que se realizava esses impasses chegaram a ser colocados. No entanto, as análises realizadas naquela ocasião, não ultrapassaram o nível das constatações mais imediatamente perceptíveis e da formulação de algumas considerações teóricas sobre possíveis razões que estariam determinando aquelas situações problemáticas⁽⁸⁾. Os resultados obtidos nessas análises não ofereciam os dados necessários para se elaborar propostas viáveis de superação para essas situações, embora se tenha conseguido, com eles, caracterizar alguns aspectos significativos.

Somente no início de 1983, após muitos percalços, a equipe do PEA (Programa de Educação de Adultos) organizou o SPA (Seminário de Preparação de Alfabetizadores) como uma de suas atividades-experiência (uma espécie de laboratório), com o objetivo de analisar profundamente a experiência do PAF e, através desta análise, preparar seus membros como alfabetizadores para um segundo PAF na UFSCar⁽⁹⁾, sendo cinco deles ex-alfabetizandos do 1º PAF.

2.2. O processo de análise do PAF no SPA

Na medida em que a proposta metodológica (de fazer da elaboração do Livro de Leitura o próprio processo de alfabetização) considerou este processo como uma unidade dinâmica entre dois pólos distintos, mas complementares (o alfabetizar-se para o alfabetizando e o formar-se enquanto alfabetizador/educador para o alfabetizador), a análise da concretização dessa proposta teria que ser feita utilizando

(8) Sobre as dificuldades encontradas pelo grupo para realizar a análise da prática que se vinha efetivando no PAF, vide Relatório das Atividades do PEA 82/83, itens 2.3 e 2.4. Vide também OLIVEIRA, 1984b, item 1.

(9) Para maiores esclarecimentos sobre o SPA, vide OLIVEIRA, 1984b, item 5.2.

do-se a relação recíproca entre esses dois pólos como um elemento motor de raciocínio. Mas, como fazer isso? E, mais ainda, como fazer isso com ex-alfabetizados?

Depois de se pensar em várias alternativas, no SPA, decidiu-se por elaborar textos que relatassem a experiência do PAF, desde a escolha de seus objetivos, utilizando-se um linguajar próximo àquele utilizado pelos funcionários/ex-alfabetizados bem como expressões próprias do modo considerado mais elaborado de falar e escrever. Procurou-se escolher as expressões que estavam sendo constantemente utilizadas nas reuniões da assembleia da ASUFSCar (e ADUFSCar) e das Assembleias Universitárias (que se vinham realizando a partir da recusa, pelo MEC, do nome eleito pela comunidade universitária, para assumir a reitoria) e nos artigos de jornais que falavam do assunto. Os objetivos desses textos, então, eram:

- do ponto de vista do autor: - treinar-se no procedimento de elaboração de textos que tratam de assuntos complexos com linguagem acessível a determinados leitores e utilizando expressões correntes ainda não necessariamente dominadas por esses leitores, mas que precisam necessariamente dominar para agirem conseqüentemente na realidade em que se encontram;

- do ponto de vista do leitor: - treinar-se na leitura de textos sobre assuntos complexos, buscando compreender inclusive os mecanismos subjacentes à problemática tratada, embora não explicitados. Em outras palavras (como diria Saviani): ler nas linhas, as entrelinhas; nas letras, o espírito; no texto, o contexto;

- do ponto de vista de ambos (do leitor e do autor): - recuperar a história da experiência do PAF, seus objetivos e procedimentos, a relação educador — educando num trabalho conjunto (a elaboração do Livro de Leitura) e os resultados reais, principalmente aqueles constatáveis através das dificuldades de leitura e escrita ainda existente nos cinco ex-alfabetizados.

O exercício desse tipo de leitura e as discussões daí advindas foram de certo modo frutíferas. Mas, apesar de terem sido iniciadas em 21/02/83, chegava-se ao final de março sem se conseguir detectar o que, na verdade, tinha sido a experiência e seu significado como um todo. O recuperar a história da experiência, mesmo através de exercício concreto do ler (escrever relatórios, etc) não estava possibilitando à equipe chegar no âmago do fazer pedagógico propriamente dito. Não se conseguia ultrapassar a tendência do "falar sobre". Permanecia-se na "palavra" no "logos", no "verbo", sem se conseguir colocar a mão-na-massa. A leitura, aí utilizada como procedimento básico, embora fosse de certo modo já uma prática, estava predominantemente servindo ao "falar sobre". Essa leitura não se mostrou ser o procedimento adequado para entrar realmente, na questão do "fazer" da proposta. Era preciso então elaborar um texto que levasse a equipe a esse "fazer". Mas como? Por onde se iniciaria esse "ir ao fazer"? Após muitas conjecturas, considerando-se o que se vinha estudando sobre a evolução do processo de conhecimento humano e o papel da mão nesse processo ⁽¹⁰⁾, pensou-se reproduzir o cotidiano da prática realizada com os cinco ex-alfabetizados. E qual a parte da prática realizada que poderia ser considerada como ponto de partida, carregado de significação, para analisar essa prática? Era preciso identificar nessa prática, como um todo, o dado específico mais acessível, mais imediatamente perceptível, mais imediatamente visível, "palpável", "tátil". Seria uma palavra geradora. Mas qual? E porque não a primeira palavra geradora utilizada no processo de alfabetização do PAF? Se vivenciaria, de modo simulado, o trabalho feito com a palavra geradora, isto é, não se iniciaria pelo debate do tema relativo à palavra. Ini

(10) Isto é, o "uso das mãos", sob a conduta da consciência movida por finalidades, como diria Vieira Pinto, 1969, p. 227, oferecendo à idéia, ao pensamento, o critério de verdade que fundamenta uma ação realmente transformadora.

ciar-se-ia pelo trabalho pedagógico propriamente dito com a palavra geradora. A própria releitura do texto que apresentava esse assunto (realizada mais tarde) se mostrou mais concreta, mais imediatamente compreensível, mesmo no que se refere às suas entrelinhas, espírito e contexto.

Colocar o então alfabetizador e o então alfabetizando dentro do fazer concreto levou a equipe a, finalmente, entrar de fato na análise pretendida, identificando e caracterizando cada momento específico do processo e, assim compreendendo as condições que geraram o produto, isto é, compreendendo o produto do PAF, verificável de pronto nos cinco ex-alfabetizados através do como liam, do "como" e do "o que escreviam".

Com base nessa identificação e caracterização, os procedimentos usados são reelaborados e testados. Esse processo é repetido quantas vezes se mostra necessário.

O modo como isso está sendo realizado tem gerado importantes reflexões quanto ao problema da comunicação entre o chamado "elemento popular" e o chamado "intelectual" (11).

A mão-na-massa no trabalho com a palavra geradora está apresentando os dados necessários para a compreensão de como esse trabalho propriamente pedagógico (e por muitos considerado meramente técnico) pode ser intencionalmente efetivado em função do objetivo de fazer da prática educativa um processo de conhecimento/processo de hominização. Também está apresentando dados significativos para se compreender o que seja: - a função dos debates sobre a palavra geradora e seu tema; - o levantamento vocabular; - a determinação de objetivos; - o fazer frases; - o escrever textos, etc., tanto em suas funções específicas no fazer pedagógico propriamente dito, quanto em suas implicações nas demais instâncias da prática social global.

(11) Sobre esse problema de comunicação vide OLIVEIRA, 1984b, item 5.2.2. "A Experiência de Análise com Ex-Alfabetizados".

Além disso essa análise do trabalho com a palavra geradora tem possibilitado compreender como a prática pode estar sendo dirigida pelo raciocínio dualista determinado pelo próprio modo de produção da sociedade, sem se ter necessariamente consciência disso, servindo-se, portanto, aos interesses desse modo de produção.

2.3. Considerações sobre Resultados já Obtidos

Para efeito de exposição se procurou elaborar esse item, analisando-se a situação problemática constatada referente a cada um dos três momentos, apresentados sinteticamente no item 2.1. (12).

a) Quanto ao momento do debate sobre o tema da palavra geradora

O problema da redução do momento do debate sobre o tema da palavra geradora ao ato de "contar casos" tem sido um problema vivenciado por todos os grupos que trabalham com alfabetização de adultos, com os quais a equipe mantém contato. O PAF, como foi dito anteriormente, não é nenhuma exceção desse caso.

Na análise que está sendo realizada no SPA, detectou-se alguns mecanismos que explicam, de certo modo, as raízes que geram o problema em questão. Isso, no entanto, não é ainda suficiente para se chegar a uma compreensão do problema como um todo e de suas partes de "per si" e "entre si". Conseqüentemente, não se pode ainda propor procedimentos adequados aos objetivos da proposta metodológica.

A redução dos debates a um mero momento de "bater-papo", um "falar sobre algo", foi um problema constatado já nos primeiros "encontros de trabalho" do PAF, através da inquietação e insatisfação dos alfabetizandos. Al

(12) Com o resultado dos estudos que estão sendo desenvolvidos no Seminário de Fundamentação Teórica, a equipe do PEA vem elaborando vários textos (para seu uso exclusivo, por enquanto) onde são explicitados os pressupostos teóricos, com base nos quais tem realizado essa análise.

guns chegaram a justificar esse estado de espírito explicitando claramente: que, para "bater-papo", não se precisava ir a escola; que estavam ali para aprender, mas passavam a maior parte do tempo "em conversas"; que "a hora de aprender" ficava, com isso, reduzido ao mínimo de tempo nos "encontros de trabalho". O assunto foi discutido nas primeiras Reuniões de Estudo e Avaliação sem que se tivessem condições de delimitar o problema. E assim permaneceu o assunto durante todo o PAF: discutia-se as manifestações do fenômeno sem se conseguir delimitar suas causas e suas consequências nos demais momentos do processo de alfabetização.

No SPA, a reelaboração de cada mini-procedimento com a palavra geradora (após a análise feita), levou a equipe a delimitar, como já foi dito, alguns mecanismos que geraram o esvaziamento da função dos debates no PAF.

No CPA (Curso de Preparação de Alfabetizadores), realizado de junho a outubro de 1980 para preparar os alfabetizadores do PAF, a equipe estudou a função dos debates como o momento onde, através do diálogo, educando e educador discutiriam o assunto codificado pela palavra geradora do dia, com o objetivo de, com base nessa discussão, se processar a alfabetização, estudando a palavra que estaria carregada de significado de vida do alfabetizando. No entanto, nunca se chegou, naquela época, a problematizar o significado da palavra diálogo e muito menos o desgaste que o seu significado vinha sofrendo no dia-a-dia da vida sócio-econômica do país. Naturalmente que a força operacional do significado dado pelo contexto ao conceito, acabou determinando o seu uso nos debates, embora de formas (aparentemente) diferentes, que para efeito de exposição nesse texto, podem ser caracterizadas em duas.

A primeira dessas formas é aquela (muito frequente) que faz dos debates um momento até místico, onde o alfabetizador concretiza o "ápice de sua missão caridosa". O alfabetizador sente-se aquele que assegura (finalmente) ao alfabetizando adulto, enquanto membro aliado do debate

na sociedade, o direito de falar. Parte do pressuposto (in conscientemente) que diálogo é um deixar-falar, um dar tem po para todos falarem; que o alfabetizando sabe o que quer e por isso não é necessário nenhuma direção. Respeitar a espontaneidade é respeitar a liberdade de cada um e assim se está praticando a democracia, se está lutando contra o autoritarismo. Com isso, acredita estar concretizando "o momento mais político" da alfabetização.

No intuito de superar a ingenuidade dessa pos tura, surgiu uma outra forma: parte-se (acertadamente) do pressuposto (explícito) de que o educando adulto sabe al go, mas não sabe uma série de coisas que precisa saber, coi sas essas que o educador sabe e pode/deve transmitir-lhe. Considera-se, porém, que o momento dos debates é o momento político de transmitir ao educando muito do conhecimento que lhe falta e precisa adquirir. Todo o debate é feito en tão a partir das questões fundamentais do momento. Dada essa direção pelo educador, deixa-se que o educando adu lto fale, pois ele sabe algo embora pense que não sabe. Ne se momento processa-se o "diálogo" espontaneamente surgí do, desde que dentro daquelas questões consideradas fundamentais.

Essas duas formas, como foi dito, são típi cas e não se efetivam na realidade, necessariamente, do modo como foi descrito. O que ocorre é que elas se apresen tam uma mesclada com a outra, com nuances bem diversas. No entanto, todas elas tem um aspecto em comum: nenhuma delas compreende o diálogo, o debate como parte de um todo, isto é, como uma parte de um processo (o da alfabetização). Ne nhuma delas, portanto, compreende a função do debate em relação ao ato de ler e escrever. Esquece-se dessa fun ção e dessa relação e super-valoriza-se o momento do deba te como se ela, em si e por si, garantisse o ato de apren der a ler e escrever. Chega-se, às vezes, a refutar isto, ao nível do discurso, mas, ao agir-se, se faz exatamente assim.

Ora, o debate enquanto parte do processo de

alfabetização é o momento em que se discute um tema a partir de uma palavra, através da qual se vai aprendendo a ler e escrever; uma discussão que sirva para uma sistematização, mesmo que precária, daquilo sobre o qual se poderá iniciar a escrever algo; uma discussão que estará subjacente ao próprio trabalho com a palavra geradora, da qual serão "descobertas" outras palavras, e então escritas algumas frases, ou um texto (mesmo que bem pequeno, no caso da primeira palavra geradora, por exemplo).

No PAF os alfabetizados demonstravam sua irritação e/ou ansiedade (quanto ao momento dos debates) explicando que "para bater-papo não é preciso ir à escola". Com um certo sorriso de complacência, o alfabetizador ou via essa afirmativa e explicava o quanto aquilo que acabavam de expressar "era fruto da ideologia dominante"⁽¹³⁾. Isto é: como a ideologia dominante impõe, ao alfabetizado, ter como sua a concepção de escola como um lugar onde "não se trata de certas coisas" (como a vida do analfabeto adulto), embora faça a muitos pensarem que "Eva viu a uva" é coisa de escola.

Com isso, o alfabetizador queria mostrar ao alfabetizado que o momento dos debates era de "uma importância política decisiva na alfabetização de adultos". O alfabetizado, porém, constatava na sua própria atuação nos movimentos reivindicativos do campus que a falta do domínio do ler e do escrever cerceava em muito sua participação. Com base nessa constatação, ele procurava explicar ao alfabetizador que "não gastasse tanto tempo com conversas", mas lhe ensinasse a ler e escrever, pois continuava sentindo-se como antes: sem poder usar o ler e escrever como um instrumento de luta "apesar de já estar na escola".

(13) Ao dizer isso, o alfabetizador pensava estar dando uma explicação que considerava "científica", pois estaria desmascarando a inculcação que, sublimariamente, estaria dirigindo a afirmação usada pelo alfabetizado.

O que ocorria aí é que o alfabetizador não percebia que sua explicação, embora tivesse, até certo ponto, denunciado a manipulação de consciência através do mas caramente de uma expressão, não ultrapassava os limites do senso comum ⁽¹⁴⁾ que lhe regia a prática. Aquela sua explicação também lhe impedia de perceber que a expressão pura e simples de uma afirmativa do alfabetizando, imposta pela ideologia dominante pode também estar querendo expressar a verdadeira realidade do momento: o mau uso do tempo do alfabetizando adulto, tirando-lhe a oportunidade de poder dominar a leitura e escrita como instrumento para sua vida e conseqüentemente para sua participação mais efetiva na transformação da situação vigente. Com isso o alfabetizador não percebia que a sua função política de socializar o "saber ler e escrever" a todos, não se efetivava, apesar do seu discurso que "a educação é um direito de todos".

Na verdade, aquela expressão do alfabetizando, exigindo "aula", queria denunciar o que ele estava sentindo ⁽¹⁵⁾ concretamente como educando, isto é, que não estava aprendendo. Ele não compreendia a situação nas suas implicações como um todo e, portanto, não sabia exprimí-la como a sentia de fato. Isto é: ele detectava a falta da leitura e escrita porque a sentia na sua atuação cotidiana, mas não compreendia aquela falta nas suas razões e implicações, e muito menos sabia explicitar o que sentia. Usava

(14) "Senso comum" aqui é entendido como "um conjunto contraditório de elementos justapostos, fragmentários, sem 'organicidade', e como tal acríticos, constituído pelos resíduos das concepções de mundo anteriormente dominantes e mais os elementos da ideologia do momento. (...) No entanto, dentro desse aglomerado acrítico (o 'senso comum') encontra-se aquilo que se pode chamar o seu núcleo válido: o 'bom senso'. In Betty OLIVEIRA, 1980, p. 40. Para maiores esclarecimentos sobre "senso comum", "núcleo válido", "bom senso", vide obras de GRAMSCI, principalmente GRAMSCI, 1978a pp. 11-30, 143-148 e GRAMSCI, 1978b pp. 183-185.

(15) GRAMSCI, 1978a, pp. 138-139, explica que "o elemento popular 'sente', as vezes compreende, mas raramente sabe; o elemento intelectual 'sabe', as vezes compreende mas raramente sente".

para isso as expressões vigentes que acabavam mascarando aquilo que queria denunciar. O alfabetizador pensava que sabia, pois achava já ter desmascarado o significado daquelas expressões. Não percebia, porém, o quanto ainda precisava caminhar para compreender o que está além desse mascaramento. Não chegava, portanto, a saber, nem compreender e muito menos sentir o que aí precisava ser recuperado e assumido, sem o que os debates perdem seu sentido técnico e político, no que se refere a uma ação pedagógica transformadora; e não percebia, portanto, o quanto, com isso, servia ao poder constituído. O diálogo se tornou, naquele caso, a oportunidade do alfabetizador refutar as palavras do alfabetizando, explicando-lhe o quanto a ideologia dominante lhe fez servo de seus interesses, determinando-lhe aquelas expressões. Sendo assim, "não deveria mais pronunciá-las". Consequentemente "devia entender o momento dos debates como o momento do diálogo, politicamente necessário para a alfabetização". O diálogo, assim concebido cerceava, em nome de informações novas transmitidas por aquele que "sabe", a manifestação do alfabetizando que queria esclarecer aquilo que sentia, mas não compreendia suas implicações, e muito menos sabia explicitar o que sentia. O alfabetizador não percebia que, querendo transmitir o que não é sabido, cerceava a manifestação do que já é sentido e precisava ser compreendido e assumido como ponto de partida do processo de aprendizagem. Em nome da liberdade, através da transmissão de algo que não se sabe e se precisa saber, se exercita, mascaradamente, o autoritarismo, abafando a possibilidade do educando saber e compreender o que já, em parte, sabe, mas não sabe que sabe.

Esses e outros fatos, ao serem analisados, estão mostrando o quanto o mau uso do momento dos debates sobre o tema das palavras geradoras, está contribuindo⁽¹⁶⁾ para o esvaziamento do conceito de diálogo, liberdade, demo

(16) Como já foi dito esse problema não é exclusivo do PAF, mas tem sido enfrentado pelos grupos com os quais se teve contato até agora.

cracia. Não se contribui, assim, para a recuperação desses conceitos, como também daqueles combatidos (como autoridade, disciplina, sistematização, coerência, etc), impedindo o objetivo de uma ação organizada e intencional no próprio fazer pedagógico e na prática social global.

Voltando ao caso: os educadores que utilizam as formas de debate, antes explicitadas, não estão percebendo a necessidade de ter claro um dos objetivos específicos dos debates na alfabetização de adultos⁽¹⁷⁾ em relação com o todo do processo de alfabetização a fim de servir efetivamente como o momento de discussão de um tema, sobre o qual se vai escrever e ler. Não tem sentido gastar-se o momento dos debates para uma qualquer discussão sobre o tema. A relação entre o conteúdo e a forma do debate tem que ser determinada em função do todo do qual faz parte - o processo de alfabetização.

Com as considerações até agora feitas tentou-se mostrar os vários elementos mediadores que explicam alguns dos mecanismos que levam ao esvaziamento da função dos debates na alfabetização de adultos.

Em síntese: para se assegurar o mínimo de condições para que os objetivos dos debates (específicos e gerais anteriormente mencionados) sejam efetivados, é necessário compreender os debates:

- como um momento onde educando e educador "constroem" um conteúdo (que é o conhecimento, o mais sistematizado possível, sobre um tema) sobre o qual se vai escrever e ler, através de uma forma coerente e orgânica com aquele conteúdo e com o objetivo desse escrever e ler. O ponto de partida, o "material" inicial com o qual se trabalha para construir aquele conteúdo é o sentir do alfabetizando, entendido este como aquele primeiro momento

(17) Isto é, partir do núcleo válido do senso comum, ultrapassá-lo em direções a uma concepção orgânica da sociedade contribuindo assim para a efetivação de uma ação transformadora.

de captação do conhecimento (a experiência sensível)⁽¹⁸⁾, que é por ele pouco percebido e, com isso, lhe faz pensar que não sabe algo e, portanto, pensar que é aquele que "pouco ou nada sabe";

- como um momento de refazer um produto já assimilado, ultrapassando seu caráter assistemático, disperso, difuso, caótico, a fim de torná-lo sistemático, coerente, claro, etc., em síntese, orgânico, em função dos objetivos do processo de alfabetização, através da reconstrução do próprio processo de conhecimento, a partir da experiência cotidiana do alfabetizando;

- como um momento de se efetuar, com base nessas relações anteriores (conteúdo e forma, processo e produto, teoria e prática), a função política do fazer especificamente pedagógico que contribua para a transformação das estruturas sociais, já que o não considerá-las serve à manutenção do analfabetismo e conseqüentemente à manutenção do poder estabelecido, embora se proclame o contrário.

Todas essas constatações têm levado a equipe a compreender alguns mecanismos do problema em pauta (inclusive o esvaziamento do momento dos debates). São constatações obtidas não numa discussão específica sobre a função do debate na alfabetização de adultos, mas durante a discussão sobre o trabalho com a palavra geradora. Sobre isso se falará no item b, a seguir.

Numa das quatro turmas do PAF, deu-se um fato curioso. Os alfabetizando dessa turma traziam de casa frases sobre o assunto dos debates, sem lhes ser pedido. Uma das razões é que faziam da hora do seu almoço o momento do debate real que não se conseguia fazer durante os

(18) Tem-se notado que, muitas vezes, esse sentir chega a um processo de elaboração do pensamento complexo, sem, no entanto, o alfabetizando se sentir capaz de expressar como se dá esse processo, ou mesmo sem perceber que já o dirige.

"encontros de trabalho" no PAF. Esse fato será estudado de talhadamente a partir do final de fevereiro⁽¹⁹⁾ quando se pretende terminar a fase da análise que hora se realiza sobre a palavra geradora. Se procurará identificar e caracterizar cada momento do "como" os alfabetizados faziam os debates sobre o tema até chegarem a uma certa sistematização, o que lhes dava condição de expressar em frases escritas o que pretendiam dizer enquanto grupo.

b) Quanto ao momento de escrever frases:

Como já foi esclarecido no item 2.2., conseguiu-se realmente iniciar de modo sistemático a análise do PAF no SPA, quando se tomou o trabalho com a palavra geradora como ponto de partida. Para realizar essa análise utiliza-se a seguinte sequência de atividades:

- a - análise do processo de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo no PAF, e dos aspectos psicomotores desse processo, a partir da explicitação, pelos cinco membros da equipe/ex-alfabetizados, de como sentiram esse processo enquanto alfabetizados;
- b - a partir da análise do processo de aprendizagem, no PAF, é feita a identificação, caracterização e estudo detalhado das falhas, lacunas e acertos encontrados em relação à proposta metodológica como um todo;
- c - com base nesse estudo é feita a reelaboração dos procedimentos em questão, tendo em vista os objetivos propostos. Essa reelaboração é testada, através de simu

(19) É necessário lembrar ao leitor que esse relato foi escrito em novembro de 1983. Vide nota explicativa no apêndice (da p. 1) referente ao título do texto.

lação, com os membros da própria equipe. Os resultados aí obtidos são analisados e essa análise determina uma nova reelaboração ou confirmação do instrumento testado.

1984-12
Durante a realização dessas atividades identificou-se as lacunas na sequência de procedimentos utilizada no PAF, para o trabalho com a palavra geradora. No PAF, chegava-se ao momento de escrever frases, logo após a descoberta de palavras novas (a partir das famílias silábicas da palavra geradora em estudo), como se o simples dizer "escrevam frases" desse as condições básicas para alguém escrever frases com as palavras novas descobertas e com outras que ainda não dominava, tendo como conteúdo o tema sobre o qual se "contou casos". "Mas como?" E "o que eu escrevo?". Eram as perguntas angustiadas dos alfabetizando. Com base nos resultados de análise obtidos no SPA, elaborou-se uma sequência de atos constitutivos do fazer-pedagógico necessários para a apresentação e estudo da palavra geradora até a formação de frases.

No período de 26/12/83 a 23/01/84, os cinco funcionários membros da equipe testarão consigo mesmos a última das versões até agora elaboradas.⁽²⁰⁾ A partir de 23/01/84, será discutida essa experiência com os demais membros da equipe e reelaborada a versão que será finalmente testada por ocasião do PAF 2.

No intuito de diminuir o possível uso indevido dessa sequência de atos, está sendo elaborado um texto que explicita o que fundamenta cada um daqueles atos e as relações entre si em função do processo de alfabetização como um todo. Nesse texto procura-se esclarecer a função das quatro relações (conteúdo-forma, processo-produto, teoria-prática, e técnico-político) na execução e reelaboração desses atos pelo educador de acordo com as caracte-

(20) Vide nota 19. Para ter uma idéia rápida de alguns aspectos da realização dessa testagem, vide OLIVEIRA, 1984c.

rísticas da clientela com a qual atua⁽²¹⁾. Procura-se tornar mais claro possível a função do debate no momento de escrever frases. Na verdade, foi o trabalho deste momento de "escrever frases" que deu muitos dados à equipe para entender os mecanismos descritos no item anterior sobre a função do debate na alfabetização de adultos.

Em decorrência dessas análises, verificou-se o quanto o Livro de Leitura 1, tanto do ponto de vista do seu conteúdo, como do modo como foi elaborado com os alfabetizandos, não correspondem à proposta metodológica do PAF⁽²²⁾.

Foi significativo constatar que os cinco funcionários/membros da equipe (ex-alfabetizandos) ao receberem o Livro recém-chegado da Gráfica, abriram e detectaram, já nas primeiras páginas, vários aspectos que não estão condizentes com a proposta, tanto do ponto de vista do seu conteúdo, quanto de sua forma, e como esses aspectos não contribuem para que o alfabetizando seja sujeito do seu processo de aprender e agir como sujeito/autor do Livro de Leitura.

c) Quanto ao momento de escolha das frases que iriam integrar o Livro de Leitura 1 (o L L 1)

Por não se ter, durante a realização do PAF, a percepção de vários fatores, inclusive do que foi até agora exposto, o momento da escolha de frases (que iriam integrar o L L 1) se reduziu quase que totalmente ao pseudo-companheirismo. Houve, na verdade, uma tentativa de superação desse problema em uma das salas, embora não se possa dizer que essa superação tenha sido assegurada sempre. Chegou-se a discutir a questão em uma das Reuniões de Estudo e Avaliação.

(21) Um exemplo disso pode ser lido no final do texto de OLIVEIRA, 1983a.

(22) Vide "Notas Explicativas ao Leitor Educador/Pesquisador" in OLIVEIRA (org.), 1983c.

Os argumentos que basearam aquela tentativa foram os seguintes: na medida em que se concordou, por unanimidade, que o Livro de Leitura tem como objetivo último apresentar frases e pequenos textos que traduzam aspectos da vida do trabalhador (que esteve até então alija do da escolaridade), embora de uma forma atenta às limitações que o contexto impõe para a expressão de idéias, não se pode utilizar para esse Livro toda e qualquer frase escrita dentro e/ou fora dos "encontros de trabalho". Sendo assim esse objetivo último, acima citado, constitui o próprio critério a ser utilizado na escolha de frases; a escolha de frases com critérios é um mini-exercício de posicionar-se frente a uma decisão a ser tomada individualmente, como membro de um grupo, mas em função de um objetivo comum, e que leva o indivíduo a praticar já dentro do próprio fazer-pedagógico, um posicionamento indispensável para sua prática social global. Assim os alfabetizados dessa turma, após escreverem suas frases, as liam para os de mais companheiros ouvirem atentamente, para, com base no critério anteriormente apresentado, escolherem aquela(s) condizente(s) com o objetivo do L L 1⁽²³⁾.

As objeções feitas a esse procedimento, apresentadas nas Reuniões de Estudo e Avaliação, baseavam-se nos seguintes argumentos: não se escolhia frases para que ninguém se ressentisse com ninguém. Num ambiente democrático todos deveriam ter as mesmas oportunidades. Portanto, não haveria necessidade de escolher frases, porque todos aceitariam todas as frases, todas as vezes.

Discutiu-se muito essas duas posições, sendo esta segunda a da maioria. Chegou-se, até certo ponto, a tornar claro, o seguinte:

- já que todos tinham discutido e delimitado claramente os objetivos de elaboração do Livro de Leitura (descrito no 2º parágrafo desse item c), esse objetivo e não outro deveria estar dirigindo todos os procedimentos de

(23) Vide "Apresentação do Livro de Leitura 1", in OLIVEIRA (org.), 1983b.

elaboração do Livro de Leitura, até que ele se mostrasse ineficaz;

- que o uso do procedimento de não escolher, mas acolher todas as frases, todas as vezes, servia, sem que se percebesse, ao que se acabou chamando de "fazeção de média", onde o "sentir-se bem", o "está tudo bem", era o verdadeiro objetivo;

- que este tipo de objetivo é diametralmente oposto àquele primeiro, na medida em que aquele primeiro quer assegurar que educando e educador sejam "sujeitos do seu processo de formarem-se" e, portanto, precisam posicionar-se intencionalmente em cada momento em relação aos objetivos escolhidos conjuntamente. E caso estes objetivos se mostrem ineficazes ou ultrapassados, o grupo teria que analisar a situação para escolher outros adequados ao trabalho de alfabetização entendido como processo de hominização. E que o objetivo do mero "sentir-se bem" não está necessariamente de acordo com o tornar-se sujeito, porque não permitia um posicionamento consciente para se tomar uma decisão consequente. Bem ao contrário: negava aquela oportunidade de escolha de frases como um momento efetivo de se exercitar esse posicionamento.

O objetivo de levar o educando a "sentir-se bem" como força-guia do procedimento de escolha (acolhimento) de frases produziu o que se chamou de pseudo-companheirismo, excluindo assim (em nome da igualdade de oportunidade, do amor, da amizade, etc), a possibilidade de se assumir um posicionamento consciente dentro do próprio fazer-pedagógico. O posicionamento consciente, praticado cotidianamente, através dos procedimentos pedagógicos, pode vir a contribuir na formação de uma postura consciente e consequente do indivíduo nas demais instâncias da sua prática social global. O outro caso também se dá: o posicionamento do "fazer-média" (mesmo que inconscientemente, impedindo decisões criteriosas) praticado cotidianamente através dos procedimentos pedagógicos, pode vir a contribuir para a

formação/intensificação de uma postura inconsequente do indivíduo nas demais instâncias de sua prática social global.

Na verdade, aquele pseudo-companheirismo anula o posicionamento criterioso, promovendo a passividade e a dependência dos participantes a princípios a-históricos e que, como tais, valem em si e por si como "verdades eternas".

E esse é o procedimento por excelência da ideologia dominante contra a qual tanto se fala. Quer dizer: fala-se contra ela, mas age-se exatamente de acordo com o seu modo de ser. Portanto, serve-se, na prática, ao poder constituído e contra a teoria que se diz ter assumido.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com o debate nas Reuniões de Estudo e Avaliação (durante a realização do PAF) sobre os três aspectos descritos, a prática da maioria dos alfabetizadores continuou inalterada, apesar de algumas mudanças no discurso. Na verdade, o que ocorreu foi que não se conseguiu ultrapassar os limites das colocações feitas, enquanto denúncias de mecanismos de mascaramento utilizados inconscientemente na prática educativa. Não se conseguiu (apesar de se ter tentado), enquanto equipe, a partir dessas constatações, estudar o "como" o educador age para criar as condições adequadas ao tipo de escolha pretendida (de critérios, frases, etc.).

No SPA, não se chegou ainda ao final das discussões sobre esses problemas apresentados nesse texto, pois como foi dito, ainda está sendo realizada a análise e reelaboração do trabalho com as palavras geradoras até o momento de elaboração de frases. No entanto, em várias ocasiões da realização da análise em andamento, essas questões têm surgido como elementos constitutivos dos aspectos

que serão analisados posteriormente.

Para cada um dos três momentos descritos no item anterior, estão sendo elaborados textos onde se procura caracterizar os pressupostos e implicações de cada momento, desde o menor procedimento do fazer-pedagógico de sala-de-aula até suas implicações mais amplas. Com isso, pretende-se contribuir para que o alfabetizador, ao refletir sobre a sua prática cotidiana, vá percebendo concretamente os elementos mediadores entre a teoria proposta e a prática já realizada e aquela a ser realizada.

Além desses textos pretende-se elaborar aquele relativo à crítica que está sendo feita do Livro de Leitura 1 e Livro de Leitura 2.

A elaboração desses textos⁽²⁴⁾ tem como objetivo apresentar o tema que lhe é próprio, de maneira a possibilitar ao leitor perceber a relação dinâmica dos elementos da prática no seu movimento concreto do vir-a-ser do cotidiano. É uma tentativa de exercitar o autor como também o leitor, no raciocínio que pretende tornar-se dialético, sobre assuntos do cotidiano da prática educativa.

São Carlos, set/84

Petty Oliveira

(24) Um desses textos (elaborado em julho/84) sob o título "Alfabetizar com o quê?" será publicado nos CADERNOS DE PESQUISA da Fundação Carlos Chagas num número especial sobre alfabetização.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- DUARTE, Newton. "O Ensino da Matemática para Alfabetizados Adultos: aspectos de uma metodologia em elaboração". (A ser publicado na Revista ANDE de outubro/84). 1984.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2ª ed. 1978a.
- GRAMSCI, Antonio. Literatura e Vida Nacional. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2ª ed., 1978b.
- OLIVEIRA, Betty. "Alfabetizar com o quê?". (A ser publicado no número especial sobre alfabetização dos CADERNOS DE PESQUISA da Fundação Carlos Chagas), 1984a.
- OLIVEIRA, Betty. "Aprendendo a ser educador técnico + político". In Revista Educação e Sociedade, nº 15, pp. 20-31, agosto/83a.
- OLIVEIRA, Betty. "Apresentação do Livro de Leitura 1". In OLIVEIRA (org.) - Livro de Leitura 1, São Carlos, UFSCar - 1983b.
- OLIVEIRA, Betty. "Notas Explicativas ao Leitor Educador/ Pesquisador". In OLIVEIRA (org.) - Livro de Leitura 1, São Carlos, UFSCar - 1983c.
- OLIVEIRA, Betty. O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.
- OLIVEIRA, Betty. Pesquisando o Ensinar e Aprendendo a Pesquisar. São Carlos, UFSCar (off-set) 1984b.

OLIVEIRA, Betty et alii. Relatório das Atividades de Pesquisa Desenvolvidas no PEA (Programa de Educação de Adultos) com Funcionários da UFSCar no Período de 19.12.83 a 30.03.84. São Carlos, UFSCar (off.set) 1984c.

OLIVEIRA, Betty et alii. Relatório das Atividades do PEA - (dez./82 a nov./83), São Carlos, Gráfica UFSCar (Off-Set), 1983d.

PEREIRA, R. Ap. Bernardi. Aspectos Perceptivos, Cognitivos e Motores do Processo de Aprendizagem do Educando Adulto: uma pesquisa em andamento. São Carlos, UFSCar, (Off-Set) 1984.

PINTO, A. Vieira. Ciência e Existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.