

Inez Helena Muniz Garcia

**Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização:
Voz e Vida, Revelações e Expectativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Campo de Confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cecília Maria Goulart

Niterói

2004

G 216 Garcia, Inez Helena Muniz

Jovens e adultos em processo de alfabetização: voz e vida, revelações e expectativas/Inez Helena Muniz Garcia. – Niterói: [s.n.], 2004.
108 f.

Orientadora: Cecilia Maria Aldigueri Goulart.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Programa De pós-graduação em Educação, 2004.

1. Alfabetização de adultos – Brasil. I. Título

CDD 374.981

Inez Helena Muniz Garcia

**Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização:
Voz e Vida, Revelações e Expectativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Campo de Confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura.

Aprovada em 02 de julho de 2004.

Prof^a. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart - Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Andréa Sonia Berenblum
Universidade Federal Fluminense

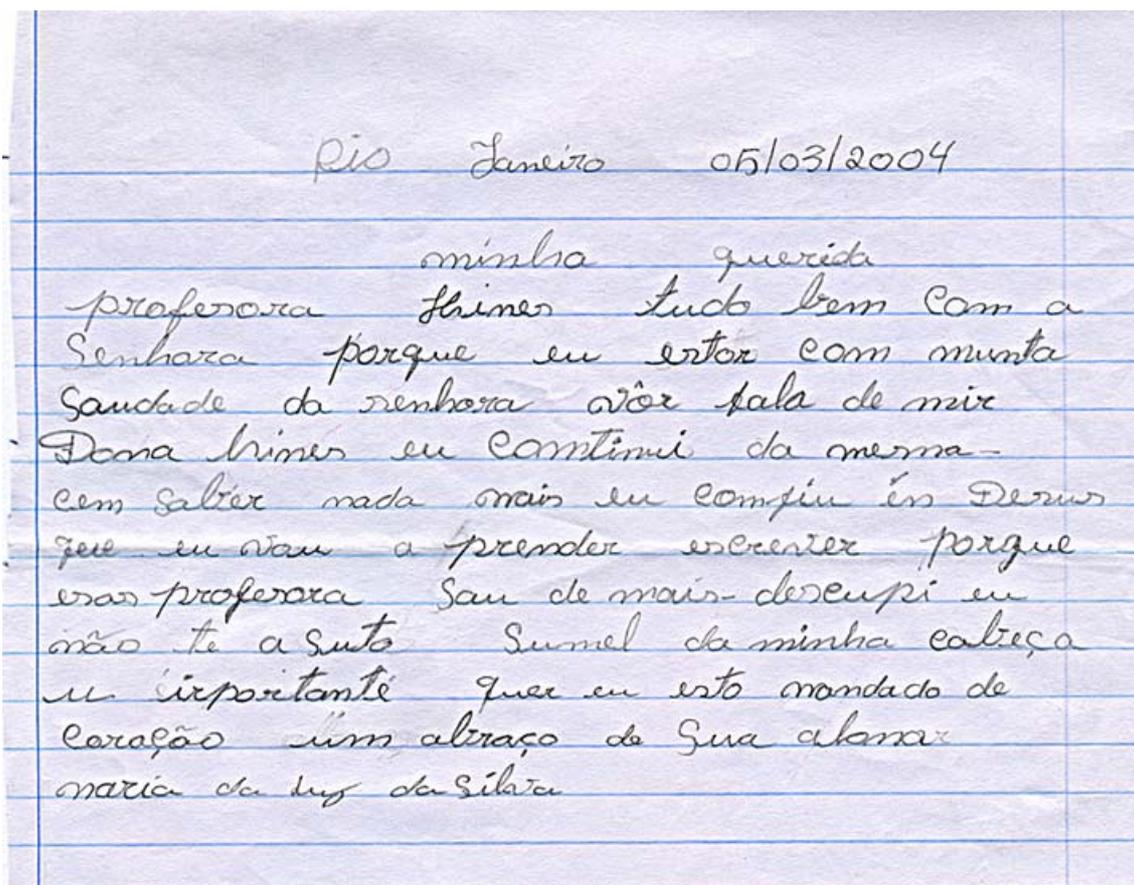
Prof^a. Dra. Sônia Maria de Vargas
Universidade Católica de Petrópolis

Niterói

2004

DEDICATÓRIA ESPECIAL

Aos Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização



Rio Janeiro 05/03/2004

minha querida
professora Thines tudo bem com a
Senhora porque eu estou com muita
saúde da senhora não fala de mim
Dona Thines eu continuei da mesma
sem saber nada mais eu comprei em Deus
que eu vou aprender escrever porque
essa professora sou de mais desculpa eu
não te a suta Sumel da minha cabeça
é importante que eu este mandado de
coração um abraço da sua aluna
maria da Luz da Silva

Carta enviada para mim em março/2004, quando me encontrava em férias, pela alfabetizanda Maria da Luz da Silva, que participa, desde outubro/2003, da Turma Esperança, da qual sou uma das alfabetizadoras, do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Banco do Brasil, BB Educar, na Gepes/CCBB Rio de Janeiro.

DEDICATÓRIA

A

Aquele Que É, Princípio e Fim de todas as coisas, de onde emana todo Bem e toda Luz, Logos gerativo de tudo que existe.

A

Minha Mãe: Ceneida
Meu Pai: José Ribeiro,
Pelo carinho a apoio, sempre.

Ao

Meu Filho: Pedro,
Minha preciosidade, razão maior do meu viver.

Ao

Meu Companheiro: Luiz Sérgio,
Pelo apoio e afeto incondicionais.

Ao

Meu Irmão Gilmar,
Com carinho: “a vida é um constante exercício de mãos, criando asas, de pés, pisando em brasas”.

A

Minha Orientadora: Cecília Goulart
Amiga antes de tudo, que com paciência, diálogo franco, aberto e acolhedor, conhecimento e sabedoria e muitas provocações ajudou-me a plasmar minhas idéias e a elaborar meu trabalho. O que dizer de uma pessoa que quando você envia-lhe um monte de escritos desconexos com o título “mais abacaxi” ela responde: “recebi morangos com creme, os abacaxis não vieram”?

A

Memória da Tia Penha, que sempre se dedicou com carinho e amor aos seus alfabetizados do Mobral.

A

Àquelas e Àqueles que acreditam em seus sonhos e que correm atrás deles, pois sabem que as lutas por Vez e Voz para Todas e Todos não são só de ontem, mas de hoje também.

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo aos (às) alunos(as) Antônio, Dalto, Joselinda, Luana, Neida, Paulo, Simão, Stela, Wallace e Zilá, que com tanta boa vontade se dispuseram a participar do grupo focal e que compartilharam comigo suas histórias de vida para que essa pesquisa se efetivasse, pois sem eles esse trabalho não existiria e também porque gentilmente me autorizaram revelar as suas identidades

A

Todos os meus colegas de trabalho que torceram por mim e que se desdobraram em meus afastamentos, acumulando também as minhas tarefas: Aldemir, Alex, Alney, Cléber, Fátima, Jeane, José, Levy, Lillian, Lourdes, Lúcia, Maicon, Márcia, Marcos, Martha, Neide, Paulinho, Portella, Ricardo Affonso, Ricardo Forti, Sheila, Taís, Tiago, Tuninho, Ulysses, Virgínia, Wagner, Wellington. Cecília e Elisa, gerentes da Unidade Regional de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil no Rio de Janeiro, que sempre me apoiaram, estimularam e buscaram formas alternativas para que eu viabilizasse meu curso de Mestrado

Elisa Borges, quem primeiro me incentivou a participar da seleção do Mestrado e de quem surgiu a primeira luz para o meu projeto inicial de pesquisa.

Companheiras do grupo de orientação coletiva e do grupo de pesquisa Estação Santa Fé: Andrea, Ângela Borba, Ângela Brito, Cláudia, Helenice, Maria Elena, Marta, Paola, Patrícia, Simone, Tânia, Valdete, Vanêsa pela amizade, cumplicidade e aprendizado que partilhamos.

Helenice Rocha e Valdete Côco, pelas valiosas contribuições com observações fundamentais para que meu texto ganhasse consistência.

Profa. Léa Paixão, “fada madrinha”, que me presenteou indicando a Cecília como minha orientadora e que tanto contribuiu na minha banca de qualificação, a quem dedico o título 2.2 desse trabalho.

Prof. Osmar Fávero, quem primeiro me acolheu na UFF e confiou no meu projeto.

Prof. Giovanni Semeraro, exemplo de compreensão e tolerância.

Profa. Andrea Berenblum pelas contribuições quando da banca de qualificação do projeto.

Ana e Paulo Afonso Rheingantz pelas sugestões tão ricas quando da elaboração do projeto inicial para concorrer a uma vaga ao Mestrado

Neide Ruffeil, pelas trocas, palavras de ânimo e de apoio.

Ana Monteiro, terapeuta, que tanto me fez refletir que entre a impotência e a prepotência está o caminho da potência, o que me possibilitou a conclusão desse trabalho.

Todos os parentes e amigos que no longo período da enfermidade da mamãe nos apoiaram, ajudaram e oraram para que ela se restabelecesse

Tia Sonia, presença constante e cuidadosa em minha vida, zelando por minha família e minha casa para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Marta, pelo silêncio carinhoso e cuidadoso com nossa casa e plantas.

Ao Oscar Capello pelas incansáveis palavras de incentivo, mesmo que de longe.

Ana Valéria, Mariângela, Sílvia e demais pessoas da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, que me levaram até as escolas e aos alunos sujeitos dessa pesquisa

Graça, Ricardo e Verônica, companheiros alfabetizadores da Turma Esperança de Alfabetização de Jovens e Adultos do BBeducar e aos alfabetizandos Abigail, Alexandre, Álvaro, Cícero, da Luz, Francisco, Moacir, Selma e Sérgio, com os quais, desde outubro/2003, venho partilhando no Banco do Brasil/CCBB/Gepes Rio momentos de rica convivência e aprendizado

Aos meus amigos do Rio Grande do Norte, lugar onde vivi por quatro anos e de onde saí há 15 anos, mas que nunca saiu de mim, com os quais aprendi o verdadeiro sentido da organização popular: Alberto, Carminha, D. Dolores, D. Freire, Djalma, Edmilson, Eulâmpia, Fatinha, Hugo, Inês, Ir. Clara, Ir. Janine, Jacinta, Leleida, Manoel Jr., Paulo, Pe. Pedro Neefs, Raimunda, Raimundo, Ronaldo, Rosa, Socorro, Zé Antônio, Zé Gondim e todo pessoal do Assentamento Nova Vida.

Maria Amélia por suas incansáveis orações para que eu não arrefecesse e pudesse concluir com êxito essa jornada.

Maria Inês Barreto e Aldemir, pela ajuda com a informática.

Todos alunos e alunas que passaram pelos cursos de formação de alfabetizadores do BB Educar

que ministrei no decorrer dos últimos sete anos, nos mais diversos estados brasileiros, com os quais tive oportunidade de partilhar experiências e aprender muito.

“A vida é um sertão, mas tem veredas”, diz o grande mestre, Guimarães Rosa. A todas e todos que foram veredas e que torceram para que eu realizasse e concluísse o Mestrado.

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	12
CAPÍTULO I – Apresentação do estudo e discussão de alguns condicionantes relevantes para a EJA – Educação de Jovens e Adultos	13
1.1 O ponto de partida do estudo	15
1.2 A Educação de Jovens e Adultos – EJA: promessas e dívidas	18
1.3 Família, escola e trabalho	26
CAPÍTULO II – Voz e Vida dos sujeitos pesquisados	38
2.1 A linguagem no processo de constituição dos sujeitos: vozes que querem ser ouvidas	39
2.2 Alfabetização de Jovens e Adultos e Letramento	45
CAPÍTULO III – METODOLOGIA: dos caminhos da pesquisa	50
3.1 Descrição dos instrumentos	57
3.1.1 O grupo focal	57
3.1.2 O questionário	58
3.2 Os sujeitos da pesquisa	58
3.3 Coleta de dados	59
3.4 Procedimentos de análise dos dados	62

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS	64
4.1 Revelações e expectativas: conhecendo um pouco os alunos pesquisados	65
4.2 Os significados da alfabetização	77
<i>4.2.1 Alfabetização como busca de emprego</i>	78
<i>4.2.2 Alfabetização como valorização da imagem social</i>	79
<i>4.2.3 Alfabetização como prazer em aprender</i>	80
<i>4.2.4 Alfabetização como exercício da cidadania</i>	81
<i>4.2.5 Alfabetização como uso da norma-padrão da língua</i>	81
<i>4.2.6 Alfabetização como busca de mais convivência social</i>	85
4.3 Os componentes da alfabetização	86
<i>4.3.1 O prático</i>	81
<i>4.3.2 O científico</i>	83
<i>4.3.3 O literário</i>	84
CAPÍTULO V – Considerações finais	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	105

RESUMO

Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: Voz e Vida, Revelações e Expectativas

Este estudo tem como objetivo investigar os fatores que levam nove jovens e adultos a iniciarem seus estudos formalmente ou a reiniciarem estes estudos. Tomando como referências teórico-metodológicas Bakhtin, Dias e Ginzburg, entre outros autores, buscamos compreender as histórias de vida dos sujeitos pesquisados, ou seja, ouvir suas vozes, para além de uma ótica imposta pelo discurso oficial, que considera o analfabetismo como um “mal a ser cortado pela raiz”. Discutimos os conceitos de alfabetização e letramento, relevantes para a pesquisa, respaldadas em Soares, Kleiman e Goulart, principalmente. É realizado um estudo de caráter qualitativo, em que utilizamos o paradigma indiciário como referência para a constituição de dados. O material empírico foi colhido por meio de conversas, questionários e de falas/narrativas produzidas em situação de grupo focal. Os significados da alfabetização/escolarização foram categorizados a partir de um diálogo com Melo, buscando uma escuta inclusiva das prioridades apontadas pelos alfabetizandos. Os componentes do letramento, discutidos com base em Tolchinsky, revelaram a necessidade dos alfabetizandos de um processo de alfabetização que leve em conta a realidade em que vivem e suas demandas por práticas sociais diversas de leitura e de escrita.

Palavras-chave: alfabetização, jovens e adultos, letramento.

ABSTRACT

Youngsters and Adults in the Literacy Process: Voice and Life, Revelations and Expectations

This essay has an objective to investigate the reasons why nine young guys and adults formally started their studies or just restarted it. Taking as a theoretical-methodological references Bakhtin, Dias and Ginzburg, among other authors, searching for the comprehension of these guys life histories, better saying, to listen to their voices, to beyond of a point-of-view demanded by the official speech, which considers the illiteracy as something bad that should be cut in the beginning. We discuss the literacy concepts, besides the way to learn to read and write, that matters for the research, based mainly on Soares, Kleiman and Goulart. The study is carried out in a qualitative character: the empirical material was collected by the conversations, questionnaires, speech/narrative produced in situation of a focal group. The meaning of the literacy/educational background were categorized from a dialogue with Melo, searching for a inclusive listening of the priorities pointed out by the formal primary learners. The literacy components argued into Tolchinsky bases, showed us the necessities of the primary learners in the literacy process which considers the reality in which they live and also their requests for the several social practices from reading and writing matters.

Key-words: literacy, youngsters and adults and to learn to read and write.

CAPÍTULO I

Apresentação do estudo e discussão de alguns condicionantes relevantes para a EJA Educação de Jovens e Adultos

“Nós vos pedimos com insistência:
Não digam nunca: “isso é natural!”
Diante dos acontecimentos de cada dia,
numa época em que reina a confusão,
em que corre sangue,
em que o arbitrário tem força de lei,
em que a humanidade
se desumaniza,
não digam nunca:
“isso é natural!”
Para que nada passe
a ser imutável”.

Bertold Brecht

CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E DISCUSSÃO DE ALGUNS CONDICIONANTES RELEVANTES PARA A EJA – Educação de Jovens e Adultos

“Enquanto estou vivo vou aprendendo cada vez mais”.

Antônio

O objetivo desse estudo é investigar o que move/leva jovens e adultos em processo de alfabetização e escolarização a iniciarem seus estudos ou retornarem à escola nessa fase de suas vidas. A partir da análise das histórias de vida, falas e narrativas buscam-se indícios das possíveis motivações que levaram esses alunos aos bancos escolares, mas que não sejam apenas aquelas já tão conhecidas nossas, de caráter meramente utilitário, ou seja, aprender a ler e a escrever para conseguir um trabalho melhor, para assinar o nome em documentos, para não se sentir um nada, entre outras.

O relato de partes de minha própria história em que são apresentados as experiências e os fatos que me conduziram a eleger a EJA como temática de estudo se impôs, ao iniciar a escuta desta pesquisa. Este conteúdo está na primeira seção do presente capítulo.

Feita esta exposição, então, e considerando o objetivo do estudo, investigar os fatores que levam jovens e adultos a iniciarem estudos formalmente, ou reiniciarem estes estudos, apresentamos o modo como a dissertação está organizada.

Na continuidade do capítulo I, números relativos ao analfabetismo no Brasil são comentados, assim como alguns momentos marcantes da EJA no país e programas de alfabetização do governo federal. A relação família, escola e trabalho aponta algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos pesquisados que impossibilitaram que

freqüentassem a escola quando crianças, em virtude das dificuldades enfrentadas na família e a necessidade do trabalho precoce desses sujeitos.

No capítulo 2, buscamos ouvir a voz dos sujeitos pesquisados, ou seja, compreender e fazer-se compreender pelo outro. Discutimos também a linguagem como constituidora e constituída do/pelo sujeito. Procuramos relacionar as diversas vozes às variedades lingüísticas e discutimos a questão do letramento numa sociedade em que estão presentes muitas vozes. No capítulo 3, dialogamos com Ginzburg, Chauí, Bakhtin/Volochinov para ancorar nossa escolha por uma abordagem qualitativa com base em um paradigma indiciário. Justificamos também a opção pela técnica do grupo focal como instrumento de pesquisa. Apresentamos os sujeitos da pesquisa através de alguns dados biográficos recolhidos a partir de um questionário, e, principalmente, através de trechos escolhidos das falas de cada um; no capítulo 4, analisamos e interpretamos de um modo sistemático os dados, tentando compreender as histórias de vidas, falas e narrativas dos alunos; categorizando os significados da alfabetização para esses sujeitos e discutindo três componentes do processo de alfabetização: o prático, o científico e o literário. No capítulo 5, finalmente, com base no estudo realizado, apresentamos as considerações finais.

1.1 O ponto de partida do estudo

A história de relação com esse tema vem de 1993, quando começamos a participar do BB Educar, Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, do Banco do Brasil. Nosso primeiro contato com o BB Educar se deu em novembro de 1993, quando participamos de um curso de formação de alfabetizadores, ministrado por funcionários do Banco do Brasil que haviam sido capacitados para esse fim. Num segundo momento, nossa participação se deu como alfabetizadora, pois, num período de 13 meses, de setembro de 1996 a outubro de 1997, atuamos como voluntária, alfabetizando um grupo

de 16 jovens e adultos no espaço cedido por uma Igreja localizada no bairro de Itaipu, em Niterói. Posteriormente, a partir de setembro de 1997, após um processo de seleção interna no Banco do Brasil, passamos por um curso de formação metodológica e nos tornamos instrutora do BB Educar. Tal atividade implica ministrar cursos de formação de alfabetizadores (com duração de 40 horas, 5 dias, 8 horas/dia) em várias regiões do país e em minhas diversas atuações já foram capacitados cerca de 450 alfabetizadores.

Pensar e problematizar este tema, portanto, é pensar o nosso próprio trabalho e a nossa própria trajetória de vida.

Durante muito tempo, na nossa adolescência, acompanhamos uma tia que alfabetizava um grupo de adultos, através do Mobral, à noite, em uma salinha de aula improvisada em sua própria casa. Presenciávamos aquela peleja em fazer seus alunos, já cansados, após um dia exaustivo de trabalho, soletrarem letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra e, depois de repetidas vezes, não conseguiam entender nada ou quase nada do que estudavam. Ficávamos sem compreender por que muitos deles não conseguiam aprender, o que para nós naquela época parecia tão óbvio e tão fácil. Mesmo assim não desistiam de ir às aulas. Hoje, transcorridos mais de trinta anos, podemos entender como aquelas palavras às vezes soavam vazias para aqueles alunos, pois nem sempre diziam respeito ao seu cotidiano ou ao seu universo de interesse e a eles cabia apenas repeti-las, tal como papagaios.

Alguns anos mais tarde, quando começamos a trabalhar no Banco do Brasil, fomos para a Carteira de Crédito Rural e em diversas ocasiões nos deparamos com agricultores que iam ao Banco tomar empréstimo e que não sabiam escrever e muitas das vezes se viam impossibilitados de efetivar uma operação de crédito. Lembramo-nos de um fato, que nos marcou profundamente, lá pelos idos de 1976, quando um senhor, da zona rural, veio fazer um empréstimo para plantar lavouras de arroz e milho. Levamos a nota de crédito rural para ele assinar e eis o impasse: ele não sabia escrever seu nome. Explicamos-lhe que havia a necessidade de ele ir até o cartório e nomear

alguém seu procurador para que a cédula pudesse ser assinada e ele pudesse levar o valor correspondente à primeira parcela do empréstimo. Ele ficou desesperado, pois não tinha nenhum conhecido ali que pudesse ser seu procurador. Como éramos recém-chegadas ao Banco e pouco conhecíamos de toda aquela burocracia, fomos conversar com nosso chefe que, irredutível, disse que o cliente só poderia levar o dinheiro se a cédula fosse assinada. Vendo o desespero daquele senhor e no desejo de ajudá-lo tomamos uma folha de papel A4, escrevemos o seu nome com uma letra bem caprichada, daquelas que aprendemos quando fazemos o curso Normal, pois havíamos concluído o nosso há pouco mais de um ano, e falamos para ele: “o senhor quer ficar treinando aqui, tentando escrever seu nome? Se o senhor conseguir, dá para levar o dinheiro hoje.” E ele ficou lá no balcão, horas a fio copiando seu nome. De vez em quando ele nos chamava e perguntava se estava bom, nós conferíamos, verificávamos se faltava alguma letra, indicávamos para ele e ele continuava tentando. Já quase na hora do Banco fechar ele consegue copiar seu nome bem direitinho. Pegamos sua assinatura, mostramos ao nosso chefe que concorda que o agricultor assine a cédula e ele, trêmulo e suando, pela primeira vez em sua vida assina um documento. Como nos sentimos felizes naquele dia! Depois de tudo acertado, o senhor nos perguntou se podia levar aquele papel em que escrevemos seu nome e nós dissemos que sim. Assim, por diversos anos aquele senhor voltou ao Banco sempre trazendo aquele papel dobradinho em sua carteira e quando ia assinar algum documento, abria-o e orgulhosamente copiava seu nome. Durante 10 anos trabalhamos nesse mesmo setor, convivendo diariamente com agricultores que não sabiam ler e escrever ou que tinham pouco domínio da leitura e da escrita e que muitas vezes assinavam documentos com cláusulas das quais não tinham compreensão.

Depois, em 1985, quando fomos trabalhar no Rio Grande do Norte, continuamos no mesmo setor de operações de crédito, onde a mesma realidade se apresentava. Lá, além do trabalho no Banco, envolvemo-nos com trabalhos nas Comunidades Eclesiais de Base e Sindicato dos Trabalhadores Rurais, trabalhos esses

que demandavam a elaboração de projetos para beneficiarem o trabalhador rural e que eram financiados pela SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) e pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Na confecção desses projetos, havia um item em que a comunidade que pleiteava os recursos precisava contar a sua história e o grupo, na maioria das vezes, não conseguia registrar a sua história, pois não havia pessoas que pudessem escrevê-la e assim eles nos contavam oralmente suas histórias e depois nós fazíamos o registro para o projeto. E depois, quando os recursos eram liberados, quantas vezes, ao efetuar as compras dos bens financiados, constatávamos que haviam sido enganados. Por que contamos tudo isso aqui? Na tentativa de resgatar algo que sempre nos mobilizou muito: adultos que não sabem ler e escrever e que necessitam desse conhecimento no seu cotidiano.

Após iniciar o curso de Mestrado, novamente voltamos a atuar como alfabetizadora de jovens e adultos, em outubro/2003. Dessa vez no nosso próprio local de trabalho e os alfabetizandos, em número de nove, são pessoas que trabalham nos serviços de limpeza e de conservação do prédio. Voltamos a alfabetizar, pois sentimos que não dávamos conta de estar pesquisando sobre algo que na prática não estávamos vivenciando e muito mais ainda pelo prazer que sentimos em estar junto com os alunos.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos – EJA: promessas e dívidas

Nesta seção abordaremos como até nos dias atuais a alfabetização de jovens e adultos ainda é pensada em forma de campanha e como a EJA recebe um tratamento de educação compensatória, sendo inserida de forma marginal nas políticas públicas.

A ação voltada para a Educação de Jovens e Adultos tem se mostrado pouco eficaz se considerarmos os dados estatísticos e também a realidade de uma parcela enorme da população jovem e adulta excluída dos bens sociais e estruturais.

A Tabela 1, a seguir, nos mostra dados relativos ao analfabetismo no Brasil, na faixa de 15 anos ou mais, no período de um século, ou seja, de 1900 a 2000. Num primeiro momento nossa impressão é a de que a situação hoje, em relação ao século passado, é muito razoável. Porém, se nos detivermos também nos números absolutos e não apenas nos percentuais, veremos que a população analfabeta de 15 anos ou mais é ainda muito expressiva e que apesar de percentualmente o índice de analfabetismo vir diminuindo, em números absolutos essa quantidade é ainda substancial, pois podemos perceber, pela Tabela 1, abaixo, que se percentualmente o número de analfabetos caiu de 65,3% em 1900 para 13,6% em 2000, em números absolutos a quantidade que era de 6.348 mil em 1900, chegou ao ápice em 1980, com 19.356 mil, apresentando uma pequena queda em 1991, com 18.682 mil e chegando em 2000 com 16.295 mil. Considerando as taxas no contexto de países desenvolvidos, observamos que o Brasil mantém uma parcela significativa da população, no início do século XXI, fora do que Rama (1985) chamou de “cinturão de poder”. Pessoas que, guardadas as suas diferenças culturais, não se apropriaram de um bem cultural, a língua escrita, que de muitas maneiras organiza a sociedade.

Uma outra observação se relaciona ao fato de que os números da Tabela 1 mapeiam o grupo dos considerados analfabetos de acordo com os critérios do IBGE que “considera como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e a escrever, mas que esqueceu e a que apenas assina o próprio nome é considerada analfabeta”¹. Fora deste grupo estão milhares de pessoas consideradas alfabetizadas, mas que não vão além de uma leitura e escrita instrumentais, ou melhor, para quem a aquisição da escrita representa uma ferramenta para ações cotidianas, mas não uma nova forma de linguagem que lhes dê a senha para entrar no mundo da escrita, no cinturão do poder.

¹ IBGE. Censo Demográfico 2000. Educação. Resultados da amostra. Notas metodológicas.

Tabela 1 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total (1)	Analfabeta (1)	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Nota: (1) Em milhares.

A Educação de Jovens e Adultos é marcada por programas e campanhas, continuidades e descontinuidades, no decorrer da história do país. Embora muitas ações venham sendo propostas, ao longo dos anos, elas tiveram em grande parte um cunho salvacionista e nem sempre lograram o êxito que pretendiam. Somente em 1947 os jovens e adultos aparecem pela primeira vez como objeto de política pública do Estado. Em 1969, quando foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com a promessa de acabar com o analfabetismo em 10 anos, a população analfabeta no Brasil de 15 anos ou mais era ainda muito expressiva. Conforme a tabela 1 acima, em 1970 esse número era de 33,7%. Em 1980, o Censo do IBGE mostra que, após 10 anos de MOBRAL, ainda existiam 25,9% de analfabetos na população de 15 anos ou mais. Quando o ano de 1990 foi declarado pela ONU o Ano Internacional da Alfabetização não havia nenhum programa de alfabetização implementado pelo Estado no país, apesar de o Governo Collor haver criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC naquele ano.

A declaração abaixo, do Prof. José Goldemberg, terceiro Ministro da Educação do Governo Collor, demonstra como o adulto analfabeto era visto:

“O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Alfabetizar o adulto analfabeto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo”. (Jornal do Brasil – Rio de Janeiro – 12 de dezembro de 1991)

A que lugar social se refere o ministro? Trata-se de um lugar marcado, sem mobilidade? Por que a alfabetização de adultos pode “até” perturbar? Não estaria essa convicção funcionando através dos anos como um dos fatores políticos impeditivos de uma maior abrangência da alfabetização para todos? A serviço de quem estão e sempre estiveram convicções como essa do ministro Goldemberg? Interessante notar que essa declaração do Ministro é posterior à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, da qual o Brasil é um dos signatários e que diz:

“Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; cada pessoa – criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. (Cury, 2000, apud Soares, L., 2002, p. 87).

Pelo que depreendemos, o Brasil apenas assinou a Declaração; de acordo com a fala do Ministro da Educação ela foi totalmente ignorada, pelo menos naquele Governo.

Se recorrermos à Tabela 1, apresentada anteriormente, veremos que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais em 1991 era de 19,7% e em 2000, quase dez anos após a declaração do Ministro José Goldemberg, ainda se encontrava na marca de 13,6%. Em números absolutos podemos constatar que a população analfabeta nessa faixa etária (15 anos ou mais) era maior em 2000 que em 1960. Podemos até ponderar: “mas a população do país cresceu sensivelmente nesses 40 anos”. Entretanto, os números absolutos não podem ser desprezados, são números de pessoas que pouco participam da distribuição de bens econômicos e culturais.

Uma pergunta então nos sacode: o que está sendo feito de fato? Por que as promessas dos governos não se cumprem? Mais triste ainda é constatar, segundo dados

do INEP², que 35% dos analfabetos já freqüentaram escola. Por que não foram alfabetizados? E a velha pergunta: para quem essa escola continua sendo feita? Não estaremos aprofundando aqui essa questão, embora reconheçamos a sua importância.

No atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o presidente do INEP, ao apresentar o Mapa do Analfabetismo no País³, afirma que “o Brasil precisa de uma política educacional para a Nação” e o Ministério de Educação⁴, estabelece como uma de suas prioridades “assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade”. Através da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, está sendo implementado o Programa Brasil Alfabetizado com a meta de tirar do analfabetismo 20 milhões de brasileiros. Novamente vemos surgir no País uma campanha que não coloca em pauta a Educação de Jovens e Adultos como uma política pública regular. Vejamos as palavras de Cristovam Buarque, primeiro Ministro da Educação do Governo Lula (jan/03 a fev/04), quando do lançamento do material de apoio ao alfabetizador do Programa⁵:

“A meta é tirar da escravidão do analfabetismo cerca de 20 milhões de brasileiros jovens e adultos. Uma missão que transcende a capacidade do Estado: Governo e sociedade devem se unir para cumpri-la.

Este livro é um convite a uma profunda reflexão, não se trata de uma cartilha. Não é um manual: é um chamamento à mais nobre das causas, a causa da Educação.

Você pode abraçar essa causa alfabetizando pessoas próximas, de seu círculo doméstico ou de trabalho, sem sacrificar sua agenda diária. Grande parte das informações necessárias para isto estão aqui: você verá como é simples e profundamente gratificante ensinar uma pessoa, um jovem ou um adulto, a ler e a escrever.

Sua participação é fundamental. Você pode entrar na história do Brasil como quem participou desta grande revolução: abolir o analfabetismo de adulto no País”.

² <http://www.mec.gov.br/sef/Jovem> – acesso em 20/03/2004.

³ <http://www.mec.gov.br/sef/Jovem> – acesso em 20/03/2004.

⁴ <http://www.mec.gov.br/sef/Jovem> – acesso em 20/03/2004.

⁵ Alfabetização: Práticas e Reflexões – Subsídios para o Alfabetizador – <http://www.mec.gov.br/alfabetiza/arquivos/Cartilha>, acesso em 20/03/2004.

Mais uma vez vemos o analfabetismo ser tratado como um mal a ser extinguido, uma erva daninha a ser arrancada, uma escravidão a ser abolida. É comum, portanto, ouvirmos nossos alunos pesquisados repetirem: *“A gente só pode ser alguém na vida através do estudo”* (Dalto) ou *“ (...) porque a gente sem o estudo não é nada, né?”* (Paulo), pois foram convencidos a não verem o analfabetismo como uma expressão de uma realidade de políticas sociais e econômicas discriminadoras, uma questão de natureza social e educacional.

Ao convocar quaisquer pessoas para que se tornem alfabetizadores, que alfabetização está sendo proposta? Uma alfabetização mecânica, funcional em que o ler e escrever se resumam apenas à aquisição de algumas habilidades técnicas? Qual a finalidade de uma alfabetização dessa natureza? Provocar nas pessoas um sentimento de que não são mais inúteis, “doentes”, pois já sabem ler e escrever? Se alguém já não é então mais um “escravo”, pois foi abolido do analfabetismo, significa que agora já tem condições para um emprego melhor, moradia, educação para os filhos, transporte, alimentação etc.? Se não consegue tudo isso é porque não quer, não se esforça? Quem serão os mais beneficiados com uma alfabetização desse tipo? Superar o analfabetismo significa superar também o desemprego, a miséria e a fome? Por que somente uma alfabetização que prioriza codificar/decodificar palavras? *“...profundamente gratificante ensinar uma pessoa, um jovem ou um adulto, a ler e a escrever”*, essas são algumas das palavras dirigidas àqueles que são chamados a alfabetizar, mas não seria gratificante também que as pessoas além de alfabetizadas tivessem condições mais dignas de vida, de acesso aos bens culturais e econômicos?

O presidente do INEP declarou, como vimos anteriormente, que “o Brasil precisa de uma política educacional para a Nação”, mas no lançamento do Programa Brasil Alfabetizado o convite para ser alfabetizador é dirigido a todas as pessoas. Diante de tal declaração surge novamente outra velha pergunta que não quer calar: qual a política pública para EJA?

Sobre a capacitação do alfabetizador de jovens e adultos vejamos o que o documento do INEP - Mapa do Analfabetismo no Brasil - nos diz:

“Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcaram a história do País. Ao contrário do que possa parecer, alfabetizar um jovem, ou adulto, que já traz uma, ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar, não é tarefa simples, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação (...) Nesta área, improvisação geralmente redundando em fracasso como a nossa própria experiência nos ensina. E aqui, nunca é demais lembrar o Mobral, que pretendeu erradicar o analfabetismo a baixo custo, no período da ditadura militar e que foi um retumbante fracasso”.

Como fica a formação do educador se de acordo com o Primeiro Ministro da Educação do atual governo qualquer um “pode abraçar essa causa”?

O próprio INEP diz que: “(...) alfabetizar um jovem, ou adulto (...) não é tarefa simples, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação (...)”. Como então qualquer pessoa agora pode “abraçar essa causa”? Que dizer da afirmação do Ministro: “você verá como é simples (...) ensinar uma pessoa, um jovem ou um adulto, a ler e a escrever”? Afinal de contas, quem pode alfabetizar? Por quê? Para quê?

Se não há necessidade de qualificação para os alfabetizadores, o que se espera da alfabetização? Ensina-se a ler e a escrever e rompem-se as barreiras do subdesenvolvimento?

Aliás, se formos pensar na própria expressão “educação de adultos”, no sentido que estamos empregando neste trabalho, enquanto um processo de escolarização tardia, seja de alfabetização ou do ensino fundamental, percebemos um viés de preconceito. A impressão é a de que se quer distinguir esses jovens e adultos como pessoas inferiores ou incapazes. Essas questões não serão abordadas neste trabalho, mas julgamos importante citá-las, pois percebemos uma contradição no próprio Ministério da Educação ao tratar do analfabetismo.

O que não há de se perder de vista na educação de jovens e adultos é que ela precisa ser encarada como um ato político-cultural-crítico. Como nos afirma Freire (1983, p. 27):

“(...) é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder”.

O adulto não retorna à escola com a intenção de recuperar um tempo

perdido ou para aprender algo que não aprendeu quando criança. O que ele busca é um aprendizado para as suas necessidades atuais. Portanto, não se pode pensar educação de jovens e adultos do mesmo modo que educação para crianças. Entretanto, acreditamos que apenas políticas públicas no campo da educação não são suficientes para incluir todos na escola. Há que se levar em conta também as questões sociais, políticas e econômicas da população, mas esse é um assunto que não abordaremos aqui, embora reconheçamos a sua relevância.

Diante da dificuldade, ao longo da história do Brasil, de se firmar uma política pública capaz de garantir o acesso de todos à educação, estaremos analisando na próxima seção os dados relativos às histórias e às trajetórias escolares dos alunos que pesquisamos e as dificuldades pelas quais passaram que os tornaram impossibilitados de ter acesso à alfabetização na idade própria. São depoimentos que, no contexto nacional de analfabetismo, podem ser representativos do perfil das pessoas adultas em processo de alfabetização/escolarização, para nos fazerem refletir sobre as condições sócio-político-econômicas que contribuíram para os índices de analfabetismo que ainda hoje temos.

1.3 Família, escola e trabalho

As trajetórias escolares dos alunos pesquisados levaram-nos a querer conhecer a escolaridade de seus familiares mais próximos: pais, irmãos e filhos. Não pretendemos efetuar aqui, entretanto, um estudo sobre configurações familiares e fracasso escolar. O que buscamos foi uma compreensão do ponto de vista do Outro, ou seja, de como os alunos pesquisados explicam para si o seu percurso escolar. Qual foi a nossa intenção ao efetuar o levantamento que apresentamos no Quadro 1, a seguir? Conforme nos alerta Zago (2000, p. 20), ao estudarmos sobre a realidade escolar nos meios populares é preciso que levemos em conta também outras dimensões da vida do aluno além da estritamente escolar, entre elas a participação deste no trabalho e a rede de relações sociais da qual faz parte, ou seja, as trajetórias sociais desses alunos são fundamentais.

E esses diversos fatores são interdependentes, conforme nos diz Velho (1997, p. 28) (*apud* Zago, *op. cit.*, p. 20):

“Por mais que seja possível explicar sociologicamente as variáveis que se articulam e atuam sobre biografias específicas, há sempre algo irreduzível, não devido necessariamente a uma essência individual mas sim a uma combinação única de fatores psicológicos, sociais, históricos, impossível de ser repetida ipsis litteris”.

Cada um dos alunos pesquisados possui um motivo particular que o fez parar de estudar. Entretanto, apesar das histórias de vida singulares, para quase todos a questão da família diretamente relacionada ao trabalho foi um motivo relevante para que cada um deles interrompesse sua vida escolar.

Apresentamos, a seguir, um quadro resumido com a escolaridade dos pais e irmãos dos alunos pesquisados:

Quadro 1: Informações básicas sobre os alunos pesquisados quanto à escolaridade dos pais e irmãos

Aluno pesquisado	Procedência	Escolaridade dos pais	Escolaridade dos irmãos
Antônio	zu	M - A	NT
Joselinda	zr	P - A; M - A	I1 a I3 - A
Stela	zu	P - A; M - PC	I1 e I2- A; I3- PC; I4- EF
Zilá	zr	P- An; M- An	I1- PC; I2 -EMI; I3 e I4 - An
Dalto	zr	P - PC; M- PC	I1 a I3 - PC
Paulo	zr	P - An; M - An	I1 a I3- A; I4- PC
Neida	zr	P - NS; M - An	I1- A
Simão	zu	P - A; M- A	I1 - NS; I2 a I4 - A
Luana	zu	P- An; M - PC	I1 a I7 - NS

Obs: Zilá (13 irmãos) e Dalto (09 irmãos) não informaram a escolaridade de todos os irmãos, mas apenas dos citados na tabela acima.

Legenda:

Origem: zu - zona urbana; zr - zona rural

Pais: P – pai; M – mãe

Irmãos – I1 – irmão 1; I2 – irmão 2 e In – irmão n; NT – não tem irmãos

Escolaridade: An – analfabeto; A – alfabetizado; PC – antigo primário completo (hoje 4^a. série do ensino fundamental); EF – ensino fundamental; EMI – ensino médio incompleto; NS – não soube informar.

Pelo quadro acima, podemos perceber que não há muitas variações nos percursos escolares no interior de uma mesma família: os pais dos alunos pesquisados cursaram, no máximo, até a 4^a. série (antigo curso primário). Quanto à escolaridade dos irmãos, podemos verificar que a maioria também cursou até a 4^a. série e há apenas dois casos em que foram além do antigo curso primário: um que concluiu o ensino fundamental e outro com o ensino médio incompleto.

Ao efetuarmos o levantamento apresentado no Quadro 1, nossa intenção foi a de verificar se os alunos pesquisados assumiram diferentes percursos escolares em relação aos seus pais e irmãos. Entretanto, não pretendemos realizar neste trabalho uma análise sociológica das trajetórias escolares dos alunos pesquisados, mas buscar compreender alguns fatores que os levaram a desistir da escola.

Consideramos também a procedência dos alunos, se de zona urbana ou rural, uma vez que, pelas suas declarações, sobre a época em que eram crianças, escola na zona rural era bem difícil e a distância de suas casas à escola era um problema que enfrentavam.

Vejamos o que nos dizem os alunos:

“Era difícil. Era na roça também. Maricá antigamente era roça, né? Pros lados de Maricá era muito difícil estudo lá. Escola às vezes não tinha, às vezes tinha... Aí eu fui crescendo assim, esquecendo da escola, que era difícil, não era igual hoje. Hoje você sai de dentro de casa e está na porta do colégio. Antigamente tinha que andar era quilômetros, a pé. Não tinha condução, não tinha condições também, financeiras, era difícil... Foi muito difícil a vida da gente na roça, né! Hoje Maricá tem tudo.”

Paulo, 46 anos, gari

“Eu não pude estudar porque eu morava na roça, né, lá em Rio Bonito, mas só que é muito roça mesmo. E era muito longe a escola, muito longe... Hoje em dia lá está bom. Agora tem Kombi que vai até

lá buscar as crianças pra levar pra Rio Bonito, né? na cidade.”

Zilá, 52 anos, passadeira

“Eu vim do sertão também e naquela época, quando a gente começou a estudar, não tinha a facilidade que tem hoje. Hoje é muito mais fácil, porque era uma época em que a gente andava uma distância muito grande pra chegar no colégio, na escola. Então era muito difícil”.

Dalto, 51 anos, aposentado

Pelos depoimentos, a seguir transcritos, podemos perceber que uma outra dificuldade com que alguns de nossos alunos pesquisados se depararam dizia respeito à falta de apoio que encontravam na família, pois não havia em casa alguém que pudesse ajudá-los nas tarefas escolares e, segundo eles, esse foi um dos motivos que os fizeram desistir da escola:

“(…) não tive mais prazer de estudar porque quando chegava em casa não tinha ninguém pra me ensinar os deveres e eu não sabia, então eu chorava, eu não sabia, então eu parei”.

Joselinda, 54 anos, doméstica

“(…) porque às vezes a professora passava um dever e em casa ninguém sabia me explicar... aí peguei uma idade assim de 10, 12 anos e comecei a trabalhar também... a gente não tinha quem desse impulso, né!”.

Paulo, 46 anos, gari

A esse respeito, Zago (*idem*, p. 20/21) nos afirma:

“A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado...”

(...) os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às influências do ambiente doméstico (...) fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização (...)”

Lahire (1997, p. 19), em seu estudo sobre sucesso escolar nos meios

populares, também nos afirma que para compreendermos os resultados e os comportamentos escolares das crianças é necessário que a rede de interdependências familiares sejam reconstruídas, pois os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar, pois aquilo que trazem da estrutura familiar não lhes dá possibilidade de enfrentar as regras do jogo escolar (“os tipos de orientação cognitiva, os tipos de prática de linguagem, os tipos de comportamentos (...) próprios da escola”). Nas palavras do autor: “Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis”.

O depoimento de Luana, abaixo, parece estar relacionado aos resultados dos estudos de Lahire. Luana nos diz que embora tendo recebido todo o apoio da nova família⁶ para que estudasse, não conseguiu “dar conta de ir pra escola”:

“Eu cheguei aqui no Rio e ela foi me colocando na escola, só que eu vinha pra escola, mas eu ficava com vergonha assim de ver as pessoas que sabia escrever, sabia escrever, só não eu. A professora perguntava alguma coisa pra mim, eu não sabia responder, aí ficava nervosa, começava a chorar e eu saía da sala de aula, eu ficava com medo da professora, fui, eu acabei assim não dando conta de vir pra escola”.

Luana, 18 anos, babá

Luana veio de outra realidade, pois saiu de seu estado, de sua casa, de sua família e veio viver numa cidade estranha, com pessoas que pouco conhecia e quando chegou à escola se sentiu como “um peixe fora d’água” e não bastou que apenas fossem colocando-a na escola, pois como ela própria declara: “eu ficava com medo da professora” e ela mesma reconhece que esse novo contexto fez com que não desse conta de ir para a escola.

Dos alunos pesquisados, Dalto, 51 anos, apesar de não ser mais um jovem e

⁶ Sobre a nova família de Luana vide Cap. 4, seção 4.1, “Luana”, p. 60.

de estar aposentado, revelou possuir um projeto de vida⁷ bem definido e por causa deste projeto retornou ao colégio, mas não está muito preocupado com os conhecimentos que pode adquirir na escola, mas com o certificado que deseja obter para que não seja limitado pelo mercado de trabalho ao exercer sua profissão. Vejamos o que ele nos diz:

“Achei que era tempo de voltar ao colégio pra tentar cumprir um sonho que sempre, quando iniciei, eu iniciei com esse sonho. Forçar, ver se consigo chegar a eletro-técnico. A expectativa é muito grande. Não sei se vou conseguir... Tudo que fiz até aqui eu estou satisfeito. Só não estou satisfeito porque não consegui concluir ainda o que eu tenho vontade de concluir... Se eu conseguir chegar lá... nem que seja de bengala... eu mesmo assinar, desenvolver meu trabalho, sem depender de um técnico para assinar...”

Dalto, 51 anos, aposentado

O que acontece com Dalto? Ele tem a prática de eletro-técnico e é capaz de elaborar projetos, os mais diversos nessa área, mas não pode assinar os projetos que elabora, pois como ele mesmo nos diz: “Não posso assinar. Não tenho formatura. A CERJ não aprova se não tiver a assinatura de um técnico”. Ou seja, não pode assinar os projetos, pois não possui um certificado que lhe dê qualificação para isso.

Zago (2000, p. 33) nos fala também sobre os comportamentos de resistência aos estudos, resistência essa que se dá na forma de faltar aula para ir brincar, jogar bola, se divertir com os amigos.

Vejamos o relato de Paulo:

“Eu, numa época, eu pensava que o estudo não fazia falta pra gente mais tarde. Em vez de ir pra o colégio ia tomar banho de mar, de lagoa. Fugia da escola e ia jogar bola, que eu gostava muito, era garoto, né! (...) Saía da bola, ia pra praia. Ai chegava em casa e meu pai dizia: “deixa ele aí, se ele não quiser estudar mais, deixa ficar burro. Deixa ficar burro, pegar num cabo duma enxada” (...) Eu passei a trabalhar... comecei a ir pra baile, tomar cervejinha, fumar cigarrinho. Quem é novo vai para a cidade e começa a conhecer, né!

⁷ Conforme Zago (2000, p. 30): “Adotamos neste trabalho a noção de projeto considerada por Velho (1997), ou seja, como fenômeno histórico e social e que, portanto, não pode ser considerado como puramente subjetivo. Ele formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes” (p. 27).

Fui desanimando. Então quando chegou agora eu fui sentindo mais falta do estudo”.

Paulo, 46 anos, gari

Pela fala do Paulo, o que podemos perceber é que ele julga que foi por falta de interesse próprio que não deu continuidade aos estudos, mas sua própria fala, mais adiante, demonstra uma contradição quando nos diz:

“Antigamente era muito difícil, ainda mais a pessoa sem força de vontade, né, já era difícil, e a gente também não tinha quem desse impulso, né! Para estimular.”

Paulo declara que não possuía “força de vontade”, mas ao mesmo tempo informa que não havia quem o estimulasse a estudar.

Paulo retornou à escola pela ausência de perspectiva de trabalho e como ele mesmo declara, já perdeu oportunidade de melhores empregos por não saber ler e escrever. Vejamos o que ele nos diz:

“Aí agora arrumei um servicinho em terra, consegui arrumar uma vaga, né? Fui, animei estudar um pouco, porque a gente sem o estudo não é nada, né? A senhora vê: pra trabalhar na Comlurb, para colher lixo na rua tem que ter o 2º. grau ou senão a 4ª., 5ª. série, ãh!? E qualquer servicinho que vai fazer hoje tem que ter a 5ª. série, né? Então a gente que não tem nada fica difícil, a gente trabalha muito, a gente vive hoje como escravo, né? Trabalha na rua aí, a gente rala muito... É sol quente em cima, é carro, a gente se arrisca em tudo. E é uma classe muito humilhada pelas pessoas, né? ...Já outros tipos de serviço não, as pessoas já respeita mais, já têm mais respeito, né, trabalhar num prédio. Eu não consegui trabalhar em prédio porque eu não sei assim anotar recado, essas coisas de portaria, né? Aí tem que encarar esse serviço. É muito difícil hoje em dia, para viver sem estudo está difícil”.

Os estudos sobre o tema das relações que as famílias mantêm com a escolaridade dos filhos ainda não são tradicionais no Brasil, como nos afirmam Romanelli, Nogueira e Zago (2000, p. 9). Nessa nossa pesquisa julgamos ser importante

uma abordagem sobre essas relações – família/escola, incluindo também a questão do trabalho porque os alunos que pesquisamos, quase que por unanimidade, declararam que um dos motivos que não permitiram que estudassem quando crianças e jovens foi o trabalho – para o seu próprio sustento, para ajudar a manutenção de pais e irmãos ou de sua própria família: filhos e cônjuge.

No estudo que realizou sobre família e trabalho, Sarti (2003, p.52/53) nos afirma que:

“A família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social. Em poucas palavras, a família é uma questão ontológica para os pobres. Sua importância não é funcional, seu valor não é meramente instrumental, mas se refere à sua identidade de ser social e constitui a referência simbólica que estrutura sua explicação do mundo”.

Stela voltou a estudar em 2002, com 52 anos de idade, pois casou-se, teve filho e seu compromisso primeiro era com a família, com a casa e com o trabalho, mas um orgulho ela tem: seu filho concluiu o ensino médio. Olhemos a sua fala:

“Depois casei, tive filho, aí atrapalhou minha vida toda. Então, agora nessa idade é que resolvi estudar pra aprender mais (...) antes eu não poderia estudar à noite porque meus filhos eram pequenos, tinha que ficar dentro de casa tomando conta... tinha marido, né?”

Stela, manicure, 53 anos

Joselinda estudava, mas segundo ela, nunca conseguiu passar da 2^a. série e em virtude das necessidades da família: alimentar, vestir, calçar etc. precisou trabalhar para ajudar a mãe. E mais tarde, como ela mesma nos diz: “veio filho, tive que cuidar dos filhos e da casa”. Eis o que ela nos conta:

“Aí depois voltei a estudar no colégio, mas aí minha mãe trabalhava e tinha que ajudar, não é? Aí continuei trabalhando com minha mãe pra nos manter, trabalhava dentro de casa, pra nos alimentar, pra vestir, pra calçar e assim foi a minha vida. (...) Aí, eu sou do estado

da Bahia, aí vim pra cá, pro Rio de Janeiro, porque aqui ganhava mais pra mandar pra minha mãe (...) depois eu me casei, né? Casei, tive filhos. Aí eu continuei sempre trabalhando, né? E não dava pra eu estudar. Depois veio filho, tive que cuidar dos filhos e da casa”.

Joselinda, 54 anos, doméstica

Antônio começou a trabalhar muito cedo, pois com 8 anos de idade perdeu seu avô (ele era criado pelos avós) e precisou ajudar sua avó na manutenção da casa.

Vejamos o que ele nos diz:

“Fui criado com meus avós. Então meu avô ... ficou doente e de repente morreu. Assim, de repente e eu já estava com oito anos. Eu estava numa escolinha que ele me colocou...Estudei três meses em colégio particular, assim ,em escolinha de canto de vila e larguei porque precisava trabalhar, né? Pra ajudar, porque meu avô morreu, né? Entendeu?”

Antônio, 70 anos, aposentado

Zilá, também para ajudar seus pais que tiveram 14 filhos, não pôde estudar, pois precisava ficar em casa cuidando dos irmãos para que os pais pudessem trabalhar.

Assim ela nos fala:

“Eu não pude estudar porque eu morava na roça, né, lá em Rio Bonito ... A minha mãe teve 14 filhos. Aí então os mais velhos tinham que tomar conta dos mais novos pra ela ir pra roça com meu pai”.

Zilá, 52 anos, passadeira

Zaluar (1985, *apud* Sarti, *op. cit.*, p. 49) como Sarti, acredita que, para os trabalhadores estudados por ela, a ética do trabalho “não advém do valor moral da atividade em si, mas do papel de provedor de família que tem o trabalhador, configurando, portanto, uma “ética de provedor””. A esse respeito vejamos o que nos diz Dalto:

*“Porque na época em que eu comecei a estudar já era pai de família... eu tinha que escolher: o trabalho ou o estudo. **Como tinha***

família, tinha que opinar o trabalho.” (grifo nosso)

Dalto, 51 anos, aposentado

Dalto, o tempo todo, nos reafirmava seu desejo de estudar, mas foi preciso que fizesse uma escolha e, por ser ele “pai de família”, portanto, o provedor, não pôde optar pelo estudo, uma vez que trabalhava em turnos, em três horários diferentes, o que não possibilitava que estudasse e trabalhasse ao mesmo tempo e daí a sua opção: “tinha que opinar o trabalho”.

Interessante perceber que os alunos não culpam a escola pelo fato de não terem levado adiante seus estudos. O problema sempre estava neles, nas questões familiares, no trabalho, na distância de suas casas à escola.

Como pudemos perceber, a questão do trabalho, mas não só o trabalho em si, mas o trabalho para a família foi e é muito marcante na vida dos alunos pesquisados. O trabalho é uma obrigação solidária às necessidades da família. Sarti (op. cit., p. 86) a esse respeito nos afirma:

“É precisamente a falta de interesse que marca as relações familiares, na medida em que o interesse constitui uma categoria fundamentalmente individualista, em oposição à noção de necessidade, utilizada pelos pobres como critério para definir a obrigação de ajuda”.

Em todos os depoimentos acima ficou evidenciada que a opção pela família sempre ocupou o primeiro lugar na vida dos alunos pesquisados. Segundo Sarti (op. cit., p. 86): “a família como ordem moral, fundada num dar, receber e retribuir contínuos, torna-se uma referência simbólica fundamental, uma linguagem através da qual os pobres traduzem o mundo social, orientando e atribuindo significado a suas relações dentro e fora de casa”.

Destacamos que os dados de escolaridade dos filhos dos alunos pesquisados se apresentam bem distintos daqueles dos próprios alunos, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 2. Informações básicas sobre os filhos dos alunos pesquisados:

Aluno pesquisado	No. de filhos	Idade dos filhos	Escolaridade dos filhos
Antônio	01	F1- 40 a	F1 – EM
Joselinda	02	F1- 29 a; F2- 28 a	F1 e F2 – 7 ^a . série
Stela	01	F1- 28 a	F1- EM
Zilá	02	F1- 30 a; F2- 25 a	F1 e F2 – EM
Dalto	02	F1- 25 a; F2- 23 a	F1 e F2 – EF
Paulo	01	F1- 15 a	F1- 7 ^a . série
Simão	02	F1- 12 a; F2- 8 a	F1 – 3 ^a . série e F2- 2a. série
Neida	00		
Luana	00		

Obs: Quando da realização da pesquisa os filhos de Paulo e Simão se encontravam na escola e os filhos dos demais alunos pesquisados não estavam estudando. A escolaridade citada é a que haviam chegado até àquela data.

Legenda:

Filhos: F1 – filho 1; F2 – filho 2 e Fn – filho n, sucessivamente

Escolaridade: EF – ensino fundamental completo; EM – ensino médio completo.

Daqueles que possuem filhos adultos, apenas os de Joselinda não concluíram o ensino fundamental. E aqueles que possuem filhos ainda crianças ou adolescentes, esses ainda se encontram na escola.

Pelo Quadro 2, acima, verificamos que os filhos dos alunos pesquisados, embora oriundos de “famílias fracamente dotadas de capital escolar” (Lahire, 1997, p. 343), apresentam uma escolaridade bem acima da de seus familiares (pais, avós e tios, conforme Quadro 1).

Fizemos um levantamento da escolaridade dos filhos dos alunos pesquisados uma vez que esses, por diversas vezes, frisaram o quanto valorizavam o

estudo dos filhos. Pelos dados apresentados anteriormente, no quadro 2, podemos perceber que os filhos de nossos sujeitos da pesquisa trilharam, ou ainda estão trilhando, um percurso escolar diferente de seus pais. Mas não iremos aprofundar essas questões, embora concordemos com Bogdan & Biklen (1994, p. 62), quando nos afirmam que “são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo”, pois fugiríamos à pertinência do nosso trabalho, embora reconheçamos que tal assunto merece um aprofundamento posterior.

No próximo capítulo estaremos apresentando os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e os motivos que nos levaram a optar por tais caminhos.

CAPÍTULO II

VOZ E VIDA DOS SUJEITOS PESQUISADOS

“Todo homem é, em alguns aspectos,
como todos os outros homens,
como alguns outros homens,
como nenhum outro homem”.

Clyde Kluckhohn

CAPÍTULO II – VOZ E VIDA DOS SUJEITOS PESQUISADOS

“Eu quero falar que estou muito satisfeito com o estudo”.

Simão

2.1 A linguagem no processo de constituição dos sujeitos: vozes que querem ser ouvidas

“Eu quero falar que estou muito satisfeito com o estudo”. Com essas palavras Simão, um dos participantes da pesquisa, deu início à sua primeira fala no grupo focal, o grupo constituído para fins de investigação. É a partir desse lugar, do “eu quero falar”, que estaremos discutindo nesse capítulo o papel da linguagem na constituição dos sujeitos político-sociais e a noção de letramento. Que relação a linguagem tem com o poder? Que tipo de relação é essa? O título deste trabalho inclui “voz e vida”. Que voz é essa? Quem dá vida a essa voz? Como ela se manifesta? Como ela pode ser ouvida? Quem quer ouvi-la? Por quê e para quê ouvi-la? Esses são alguns dos questionamentos que fizemos e vimos fazendo no decorrer de nossa trajetória de pesquisa, isto é, no decorrer do nosso processo de formação como pesquisadora. Os alunos querem falar, mas como não deixar cair no vazio as suas palavras? Como possibilitar que eles digam o que querem e não apenas que digam “o que a senhora quer ouvir?”⁸

O “eu quero falar” do Simão implica “eu quero ser ouvido”, considerando que as pessoas ao falarem querem ser respeitadas, querem ser compreendidas. De acordo com Bakhtin (2000, p. 320):

⁸ “O que a senhora quer ouvir?” Sobre esse episódio vide Capítulo III, p. 48.

“(...) o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora (...) é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta”.

Assim como nos diz Geraldi (1993, p. 17), baseando-se em Bakhtin (1988):

“compreender a fala do outro e fazer-se compreender (grifos do autor) pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas”.

Que palavras corresponder às palavras dos sujeitos dessa pesquisa? Na direção das perguntas formuladas, o caminho que estamos construindo nos leva a algumas questões fundamentais que aqui queremos discutir: a linguagem como constituidora e constituída do/pelo sujeito é uma delas. Uma outra questão é a que diz respeito às variedades lingüísticas e o poder que é conferido aos falantes de determinada variedade lingüística. Por que esse poder? Fomos encontrando no entrelaçamento de alguns autores possibilidades de respostas para a pergunta e novas questões.

Freire (2000) nos fala do diálogo como “pronúncia” do mundo. Que mundo é esse que Simão quer ter a coragem de pronunciar com a sua palavra? O que é a palavra? Como compreender a palavra? Bakhtin/Volochinov (1988, p. 95) nos diz: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Estamos, portanto, considerando linguagem numa perspectiva bakhtiniana (Bakhtin/Volochinov, 1988), em que todo o dizer está carregado de valores, não existem enunciados neutros, sempre que falamos estamos assumindo uma posição axiológica. Ou seja, a linguagem está intimamente vinculada à constituição humana. Segundo Faraco (2003, p. 111): “o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos.”

Bakhtin/Volochinov (*op. cit.*, p. 41) também nos afirma que a palavra está sempre relacionada às estruturas sociais, posto que, penetrando em todas as relações entre os indivíduos, ou seja, relações de colaboração, nos encontros fortuitos do cotidiano, nas relações de caráter político, é tecida por uma multidão de fios

ideológicos, enredando todas as relações sociais, qualquer que seja o domínio.

A palavra perpassa todas as relações sociais das mais diversas naturezas, nem sempre harmônicas, são também relações de conflito, relações de poder. Daí que, para Bakhtin/Volochinov (*op. cit.*, p. 66): “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”.

É nessa arena, nesse cenário de tensão, de relações sociais, atravessadas pelas relações de poder, que o sujeito se constitui e constitui a sua língua e um modo de falar. É neste cenário também que se constitui o nosso diálogo com os participantes dessa pesquisa, a análise dos dados colhidos.

Sendo a palavra essa “arena”, como o falante de uma variedade lingüística que não é aquela de prestígio se sente na hora de se expressar em um grupo social que não seja o seu? Soares (2002a, p. 58) nos afirma que:

“Em situações socialmente assimétricas de interação verbal, o falante, antecipando uma não-aceitabilidade de seu discurso tende a autocensurar-se: o silêncio (que, na verdade, é um silenciamento) ou o uso reticente e lacônico da língua são indicadores da censura prévia a que ele submete seu desejo ou direito de expressar-se”.

O ambiente vivenciado no grupo focal era propício para que Simão pronunciasse a sua palavra? Segundo Gnerre (1991, p. 6), existem regras que governam “a produção apropriada dos atos de linguagem” e tais regras consideram as relações sociais entre aquele que fala e aquele que ouve. O sujeito, ao agir verbalmente, leva em consideração tais regras, ou melhor, “tem que “saber”: a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usada”. Gnerre (1991) então, destaca, regras sociais de uso da língua, que entrecruzadas com as idéias de Bakhtin, nos dizem quão ideológicas são as situações de produção da linguagem.

Como Simão sabia que seu discurso seria aceito? Por que Simão não se calou? Que tipo de relações havia se estabelecido naquele grupo para que ele previsse que sua fala seria aceita? As regras sociais de uso da linguagem são compreendidas por todos? Ou são compreendidas por alguns e obedecidas por outros? Obedece quem tem juízo? Soares (2002a, p. 56/57) novamente nos fala:

“Quando pessoas vivenciam uma situação de interação verbal, sejam amigos, donas-de-casa, pais e filhos, professor e alunos, professores entre si, colegas, o que está em jogo não é apenas o grau de domínio que cada um tem da linguagem, ou a importância, verdade, beleza dos conteúdos que transmite, mas também, e sobretudo, a natureza das relações sociais existentes entre os interlocutores, determinadas pela posição de cada um na estrutura social, sua situação econômica, idade, sexo, prestígio profissional etc.”

Onde queremos chegar? Naquele grupo, Simão poderia falar o que quisesse, pois isso foi acordado com todos. Cada um teria espaço para dizer a sua palavra, que seria não apenas ouvida, mas também gravada (guardada).⁹ No contexto de produção da linguagem que vamos organizando, sabemos que ali naquele grupo de jovens e adultos também se formava uma arena de palavras, de fios ideológicos, cujo desvelamento, ainda que parcial, é o objetivo de nossa pesquisa. Um dos pontos que sobressai no discurso daquele grupo está relacionado ao uso da língua.

As variedades lingüísticas buscam atender às necessidades e características dos grupos a que pertence o falante (Soares, 2002a). De acordo com Gnerre (*op. cit.*, p. 6/7): “uma variedade lingüística “vale”o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Se vivemos numa sociedade estratificada em classes, a variedade lingüística de prestígio, ou seja, a considerada legítima, é aquela determinada por aqueles que detêm o poder social e econômico. Bourdieu (1974, *apud* Soares 2002a, p. 58) nos diz:

⁹ Todas as falas no grupo focal foram gravadas em fitas de áudio. A esse respeito vide cap. 3, seção 3.3.

“Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências. A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção lingüísticas, tem eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm, ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem”.

Como já dissemos anteriormente, toda palavra é carregada de valores, ou seja, se somos membros de um determinado grupo social, produzimos um discurso ideologizado através do que falamos, assim como a ideologia nos produz enquanto membros dessa comunidade (Mey, 2001, p. 239).

O que fazer então para que uma variedade lingüística, que não é a de prestígio, possa ser considerada socialmente, uma vez que sabemos que esse prestígio é construído ideologicamente, seja por razões históricas, políticas ou econômicas?

Faraco (2002, p. 59, *apud* Bagno, 2002a, p. 153) assim se manifesta:

“Contrapor-se a esse quadro não é tarefa fácil, embora fundamental se considerarmos a relevância, numa sociedade do porte da nossa, da ampla difusão social dos padrões realistas da língua, junto com a democratização dos bens da cultura escrita. O desafio é criar condições para uma crítica da atitude normativista, de modo a favorecer a criação de um novo patamar conceitual que permita o rompimento, no ensino e no uso do padrão, das amarras que hoje impedem sua apropriação como bem cultural pelo conjunto da população. E essa não é uma tarefa apenas para especialistas, porque ela é, de fato, de natureza política. Só um debate público, amplo e irrestrito, poderá desencadear o processo de necessário redesenho do padrão e da cultura lingüística do país”.

No caso da EJA, e especialmente em relação ao grupo de jovens e adultos com que trabalhamos, o fundamental é que os alunos tenham claro o motivo pelo qual a variedade lingüística de que fazem uso é estigmatizada e que as razões dessa estigmatização são de ordem político-econômico-social-cultural.

Entendemos com a discussão realizada a importância de que nos espaços

educativos da EJA haja não somente um trabalho com a linguagem escrita, mas também um trabalho intenso com a linguagem oral.

A escola, ao desconsiderar a maneira como os alunos falam, desconsidera também o que pensam, ouvem, vêem e sentem. Desconsidera o conhecimento que os alunos já trazem quando começam a se relacionar com a leitura e a escrita de forma mais sistemática, ou seja, quando começam a aprender a ler e a escrever. Uma maneira de valorizar o conhecimento que esses sujeitos já trazem, “a sabedoria da experiência vivida”, como nos diz Freire (2000), e de respeitar a sua identidade lingüística, é mostrar para eles que existe uma enorme variedade nos usos de fala, conforme Fávero *et al* (2002), ou seja, que a língua não é homogênea, não é única. É importante que os alunos compreendam os diferentes níveis da língua, do mais coloquial, ao mais formal, tanto na modalidade escrita, quanto na falada.

Uma questão importante não é saber falar certo ou errado, mas saber quando usar um ou outro tipo de fala, conforme o contexto comunicativo. Ao desenvolver a oralidade, que não pode ser vista como algo que não se relaciona com a escrita, o aluno desenvolve também a língua escrita, pois a língua escrita influencia a fala de quem aprende a escrever. É fundamental que a escola adote tal postura, pois acreditamos num processo de alfabetização que pressuponha sujeitos que se constituam na linguagem, constituindo-a (Bakhtin, 1988). Um processo de alfabetização de jovens e adultos é também um espaço de confronto de: falas, valores, crenças, conhecimentos, preconceitos, censuras, palavras ditas e caladas, e nessa teia gigantesca os alfabetizados vão se constituindo enquanto novos sujeitos da leitura e da escrita. Nesse processo, a linguagem não está “solta no ar”, ela está diretamente interligada à realidade, pois entre a leitura do mundo e a leitura da palavra há um ir e vir constante, como nos diz Freire (2000).

2.2 Alfabetização de Jovens e Adultos e Letramento

A noção de letramento é uma noção relativamente recente no cenário educacional e está relacionada à participação dos sujeitos nas práticas sociais que têm como eixo a linguagem escrita. Em sociedades letradas, o atravessamento da escrita na vida como um todo se faz de um modo forte, não só nas atividades de leitura e de escrita propriamente, mas nas atividades orais, já que a fala das pessoas letradas é muito marcada pela linguagem que se escreve. Este quadro se modifica dependendo do acesso que se tem a círculos letrados, diferenciando-se, portanto, entre as classes sociais. Uma perspectiva de letramento, de certo modo diversa, nos é mostrada por Mey (2001).

Conforme Mey (2001, p. 240): “o letramento é também produto de uma participação ativa em determinada atividade social e produz uma certa disposição; o modo como alguém participa de certa atividade, e, conseqüentemente, a voz que alguém está apto a assumir (...)”. O autor utiliza a palavra “voz” no sentido metafórico “para qualquer atividade relativa ao uso da linguagem”. Podemos relacionar tais vozes às variedades lingüísticas e especialmente à variedade considerada padrão, a chamada norma culta. Quer dizer, a participação ativa em determinada atividade social letrada me torna apto a assumir a voz letrada. A voz letrada seria a voz legitimada socialmente. De acordo com Mey (2001, p. 241): “o letramento não é o que torna as pessoas letradas, mas sim a maneira como essas pessoas funcionam em um discurso societal utilizando suas próprias vozes”.

Como, então, tratar a questão do letramento levando em conta uma sociedade em que estão presentes muitas vozes? Tfouni (2004, p. 10) nos diz que: “o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”.

Muito se tem discutido sobre os significados do letramento, mas algo parece ser comum a alguns autores (Goulart, 2001, 2002; Kleiman, 2001; Ribeiro, 1999; Soares, 2001, 2002, 2003 e Tfouni, 1988, 2004). A noção surge da necessidade de

explicar algo que é mais amplo que alfabetização, ou seja, que vai além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita, uma vez que nas sociedades grafocêntricas em que vivemos hoje, novas formas de uso social da leitura e da escrita, inclusive por aquelas pessoas consideradas analfabetas, vêm se dando. Os analfabetos envolvem-se em práticas sociais diárias de leitura e de escrita, quer seja ao pedir alguém que leia o nome de um ônibus ou de uma rua, que leia uma carta que recebe, que veja o prazo de validade de um produto no supermercado, que anote um recado para alguém etc. Embora não saibam ler e escrever, essas pessoas, de certo modo já apresentam graus de letramento, uma vez que estão imersas num mundo letrado e fazem uso, de uma forma ou de outra, da leitura e da escrita.

Soares (2001, p. 37) diz que “tornar-se letrado traz, também, conseqüências lingüísticas”, conforme apontamos na parte inicial desta seção. O depoimento, abaixo transcrito, de uma das alunas com quem conversamos, sugere que ela já se percebe falando de uma forma diferente da que falava anteriormente:

“Então você estudando, você vai aprendendo, vai desenvolvendo, vai falando um monte de coisa”. (Neida, 28 anos, doméstica)

Soares, M. (2002, p. 145) apresenta letramento como: “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. A autora identifica duas dimensões de letramento: a individual e a social.

A dimensão individual de letramento, que envolve especificamente a competência de ler e escrever e compreender o que está lendo e escrevendo, requer um conjunto de habilidades, quais sejam: motoras, cognitivas e metacognitivas. Soares ressalta ainda que ler e escrever são processos diversos, embora complementares, que requerem habilidades diferenciadas.

A dimensão social do letramento apresenta-se como uma prática social, ou seja, de que forma, em um determinado contexto, as pessoas demonstram familiaridade

com algumas práticas de leitura e de escrita.

Ainda para Soares (2001), o que é fundamental na questão do letramento são os chamados eventos de letramento, conceituados por Heath (1983), que ela mesma traduz por: “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”.

Soares (2001) e também Kleiman (2001) dão destaque a dois modelos de letramento propostos por Street (1984, 1993): o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo de letramento é aquele em que o problema da não aprendizagem é uma questão individual. Vejamos o depoimento, abaixo transcrito, de uma das alunas com quem conversamos:

“Quando eu era pequena, eu morava com madrinha, né! E minha madrinha me deixava estudar, mas tinha que fazer tudo dentro de casa. Tinha que lavar, passar, cozinhar, tudo. Ai ela me colocava estudar à noite, né! Trabalhar o dia inteiro e só podia estudar à noite. Ai quando chegava a noite eu não queria mais nada, já estava cansada, já tinha feito um monte de coisa, aí, quer dizer, não escrevi nada, não aprendi nada. Ai eu parei.” (Stela, 53 anos, manicure).

Como podemos perceber, a aluna atribui a si própria a responsabilidade de não ter aprendido, uma vez que à noite, já cansada, não tinha mais ânimo para estudar.

Quando os alunos pesquisados nos dizem: “*A gente só pode ser alguém na vida através do estudo*” (Dalto) e “*Porque a gente sem o estudo não é nada, né?*” (Paulo), suas falas estão impregnadas por uma concepção autônoma de letramento, ou seja, é natural para eles se sentirem inferiorizados, pois se o discurso do poder dominante, das classes privilegiadas afirma que analfabetismo é “mancha”, “escravidão”, “erva daninha” etc. com que autoridade os alfabetizados poderão questionar ou discordar desse pressuposto?

No modelo ideológico de letramento, o que se destaca é que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.” (Kleiman 2001, p. 38). Partindo-se, portanto, dessa afirmação: o que

pode ser feito para superar o modelo autônomo de letramento, imposto pelos poderosos, que discrimina e exclui? Como desnaturalizar a desigualdade? A transformação da prática escolar de forma que o conflito discursivo em sala de aula seja estabelecido para que práticas sociais dominantes possam ser discutidas, examinadas e repensadas poderão construir contextos de aprendizagem, em que os alunos tragam seus conhecimentos, suas experiências, suas vivências, é uma das propostas de Kleiman (*op. cit.*, p. 57). O que não se pode perder de vista é que as diferenças (culturais, sociais, econômicas etc.) devem ser levadas em conta num processo de alfabetização de jovens e adultos, ou seja, com que finalidade a leitura e a escrita são ensinadas e praticadas, buscando-se desfazer do “mito da neutralidade da educação”, como nos diz Freire (1983).

Nossa discussão nesse capítulo buscou mostrar que ao se estabelecer o diálogo (no sentido de debate, de confronto de opiniões e não apenas na convergência de idéias) como ponto de partida num processo de alfabetização de jovens e adultos, a voz dos alfabetizandos, ao serem ouvidas e respeitadas, propiciam um contexto de aprendizagem onde o “saber da experiência vivida” é considerado; ao participarem de atividades letradas, suas vozes, mesmo que não portadoras da norma da língua considerada padrão, se tornam também legitimadas socialmente.

Alfabetizar letrando é o desafio posto para a educação de jovens e adultos. Assim como os autores com os quais dialogamos nesse capítulo, consideramos distintos os conceitos de alfabetização e letramento, embora entendamos que são processos que se interpenetram, uma vez que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e aprender a ler e a escrever é também compreender o mundo no seu contexto, vinculando linguagem e realidade (Freire, 1983).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA: DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

“Você faz suas escolhas e suas escolhas fazem você”.

Steve Beckman

CAPÍTULO III – METODOLOGIA: DOS CAMINHOS DA PESQUISA

“Ele conta (...) ele fala na linguagem dele, do sertão
(...)
Eu acho muito esplêndido”.

Antônio

Nesse capítulo apresentamos o caminho teórico-metodológico do estudo, relatando também como nos aproximamos do campo da pesquisa e como foram definidos os sujeitos e os procedimentos, isto é, o próprio processo da pesquisa.

O ponto de partida desse estudo foi a investigação do que leva jovens e adultos a iniciarem seus estudos ou retornarem à escola na idade adulta e se o processo de alfabetização e/ou escolarização implica alguma mudança em suas vidas. Durante todo o percurso buscamos averiguar as relações entre o processo de letramento e o processo de escolarização.

Em uma primeira etapa da pesquisa visitamos algumas escolas municipais de São Gonçalo (RJ) onde há turmas de alfabetização de EJA. Como já conhecíamos as professoras, ao chegar na sala de aula elas nos apresentavam aos alunos e diziam já que haviam participado de um curso ministrado por nós e assim ficava fácil estabelecer um diálogo com os alunos. Conversávamos um pouco com os alunos, na sua própria sala de aula, oportunidade em que dizíamos para eles o porquê de nós estarmos ali, ou seja, explicávamos que estávamos fazendo uma pesquisa para um estudo que realizávamos. Além disso, entrevistamos individualmente alguns alunos, que foram escolhidos pela

professora da turma, e lhes fizemos algumas perguntas, como: “o que significa para você estar aprendendo a ler e a escrever?”, “alguma coisa em sua vida mudou?”, “o quê?”. Levamos um pequeno questionário, uma entrevista semi-estruturada, para ir nos guiando e preenchendo enquanto conversávamos com os alunos, ao tempo também em que íamos gravando em fitas de áudio essa nossa conversa. Isso aconteceu no decorrer do mês de abril de 2002. Em maio de 2003 retornamos a esses mesmos alunos e dessa vez já sem um questionário, mas apenas solicitando que nos contassem o que estava significando para eles aprender a ler e a escrever e por que tinham voltado a estudar ou iniciado o estudo agora. Quando começaram a falar, fomos constatando que eles apenas repetiam o discurso já dito há um ano, nada se apresentava de novo. Ao chegar em casa e ouvirmos as fitas para efetuar a transcrição dos depoimentos dos alfabetizados, aquelas falas prontas nos causaram estranhamento e espanto. Aí, na nossa inexperiência, pensamos: “estava indo tudo tão bem, temos tantos registros a respeito desses alunos e falamos para nós mesmas: nada de inventar moda”. Mas confessamos que ficamos desassossegadas.

Ao conversarmos com a orientadora e com as colegas do grupo de orientação coletiva a respeito da nossa inquietação foram surgindo algumas idéias. Fizemos um levantamento bibliográfico de textos que trabalham com grupos focais e, assim, chegamos aos trabalhos de Gondim (2003) e Dias (2003) que nos ajudaram a definir o grupo focal como técnica de investigação a ser adotada. A opção por essa estratégia de pesquisa se deu, já que compreendemos que o trabalho com um grupo focal proporcionaria uma maior escuta, capaz de apreender brechas, atalhos e frestas, que possibilitasse ao pequeno grupo, através das interações e compartilhamento de idéias, trazer à tona o não-dito, o encoberto e uma reflexão crítica sobre o seu próprio discurso. Buscávamos uma forma de privilegiar as perspectivas dos alunos, que eles pudessem pronunciar as palavras formuladoras de suas necessidades e desejos.

A escolha do local da pesquisa se deu por ser, das escolas já visitadas anteriormente, a que possui maior quantidade de turmas de EJA¹⁰, dez turmas. Dessa

¹⁰ A Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo está estruturada do seguinte modo:

vez, juntamente com a coordenadora pedagógica de EJA da escola, fomos passando de sala em sala, explicando que estávamos realizando um trabalho de pesquisa e verificando quem gostaria de participar e falávamos que iríamos conversar sobre o motivo que os levou a estudar ou a voltar a estudar. Os alunos que foram surgindo para participar do grupo focal não se ofereceram pronta e espontaneamente. Foi necessário que a professora da turma ou a coordenadora pedagógica os estimulasse dizendo que não seria nada complicado, que bastaria que contassem um pouco sobre o que os movia a estudar. Em algumas turmas foi preciso insistirmos um pouco, pois não apareciam voluntários. Solicitávamos apenas um aluno em cada turma para que o grupo pudesse ser diversificado. Dessa forma, surgiram dez alunos, sendo cada um de uma das dez turmas mencionadas anteriormente, que se dispuseram a participar do grupo focal. Fomos para uma sala que foi disponibilizada pela coordenação pedagógica da escola e contamos um pouco sobre o que desejávamos com aquele trabalho. Os alunos demonstraram boa vontade, mas nós percebíamos uma certa desconfiança no ar. Fomos incentivando a participação ativa de todos e estimulando-os a narrar oralmente por que iniciaram os estudos ou voltaram a estudar na vida adulta e se isto estava trazendo alguma mudança em suas vidas e que mudanças eram essas. Aí os alunos começaram a falar. Em um determinado momento percebemos que um dos alunos só conversava com um outro que estava ao seu lado, para o grupo ele não dizia nada. E então falamos para ele: “nós também queremos te ouvir, por que você fala somente com o Sr. Antônio”? Aí ele nos perguntou: “**o que a senhora quer ouvir**”? (grifo nosso) Nessa hora foi como se o teto desabasse sobre nossa cabeça, pois não sabíamos o que responder ao rapaz. Sentimos que nossa pesquisa estava começando ali, naquele momento, pois até então, também aqueles alunos, que eram diferentes daqueles entrevistados anteriormente,

Primeiro Segmento: Grupo 1, que corresponde à alfabetização e à primeira série, com duração de dois semestres letivos; Grupo 2, que corresponde à segunda série, com duração de um semestre letivo; Grupo 3, que corresponde às terceira e quarta séries, com duração de dois semestres letivos. Em caráter experimental, nesse ano de 2004, nessa mesma escola foi implementado um projeto piloto, desenvolvido pelos professores e coordenadores de EJA da escola, relativo ao Segundo Segmento do Ensino Fundamental, que corresponderá da 5^a. à 8^a. série, com duração de 2 e meio semestres letivos.

falavam sobre aquilo que já estávamos habituadas a ouvir, ou seja, que voltaram a estudar porque “sem o estudo a pessoa não é nada”, que “para conseguir um bom emprego é preciso ter estudo”, que “é muito ruim não saber escrever uma carta ou não poder ler uma notícia no jornal”, e assim por diante. Esse aluno nos sinalizou com algo que já vinha nos incomodando há algum tempo, que era um discurso igual feito por todos alunos, mas do qual nós ainda não havíamos dado conta até então, ou seja, de que eles nos falavam sobre aquilo que imaginavam que nós gostaríamos de ouvir e não sobre aquilo que eles gostariam de realmente falar. O que compreendemos a partir daquele momento foi, como nos diz Freitas (2003, p. 27): “ (...) não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”. A partir de então, foi uma seqüência de descobertas e também de dificuldades, pois percebemos que deveríamos refazer todo o nosso percurso metodológico, uma vez que usar tal estratégia, ou seja, vasculhar o que se passa lá dentro de cada aluno de maneira que os participantes do grupo pudessem se manifestar livremente, sem que houvesse uma pergunta direcionada a um ou outro, exigiria alguns encontros além dos planejados, pois a finalidade da técnica de grupos focais, conforme Dias (2003) é que sejam geradas idéias e opiniões espontâneas, que os participantes possam expor abertamente seus pontos de vista, uma vez que o estudo tem um caráter exploratório. Essa é uma característica diferencial própria do grupo focal: os participantes debatem, trocam idéias com os seus pares e não com o pesquisador.

Segundo Dias (2003, p. 8):

“Já foi comprovado que, na prática, as pessoas se sentem mais à vontade e costumam externar suas motivações para seus semelhantes, pessoas que passam pelas mesmas situações e experimentam os mesmos sentimentos, ao invés de tentarem fazer com que um entrevistador, um “estranho”, entenda seus pontos de vista...”

A questão maior não era ter que nos encontrarmos com os alunos mais

vezes, mas como adentrarmos nas questões do Outro, como promovermos um maior acolhimento. Sobre isso Amorim (2003, p. 14) nos afirma:

“(...) meu olhar sobre o outro não coincide com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”.

Que pistas seguir? Como recolher indícios nas falas dos alunos reveladores de suas expectativas, desejos, sonhos e decepções? Na tentativa de encaminhar a pesquisa entre a razão e a sensibilidade, recorreremos então a Chauí (1994, p.68) que nos fala da abdução, uma modalidade de inferência da razão discursiva:

“A abdução é uma espécie de intuição, mas que não se dá de uma só vez, indo passo a passo para chegar a uma conclusão. A abdução é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos...”

Trabalhar, portanto, com essa “espécie de intuição” significou estarmos atentas a cada gesto, cada sinal, cada mudança de expressão ou inflexão na voz dos alunos quando estavam a falar, pois qualquer alteração, por mínima que pudesse parecer, era significativa. A esse respeito Bogdan&Biklen (*op. cit.*, p. 49) nos dizem:

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Baseamo-nos em Ginzburg (1991), que ao estudar as raízes de um paradigma indiciário nos apresenta um método em que pormenores considerados sem importância, minúcias, sutilezas, indícios imperceptíveis para a maioria são relevantes para a pesquisa em ciências sociais, sem que haja um comprometimento do rigor e da base científica do estudo.

Utilizamo-nos, portanto, também do paradigma indiciário para tentarmos compreender o Outro, o nosso pesquisado, a partir do que ele diz, embora saibamos que

nossa compreensão muitas vezes estará passando por aquilo que pensamos que ele disse ou por aquilo que nós gostaríamos que ele dissesse.

Por tudo isso, resolvemos lançar-nos nesse desafio de trabalhar com os indícios que as falas dos alfabetizados nos dão.

Segundo Ginzburg (1991, p. 177): “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Para o deciframento dessa realidade, o ponto de partida para a garimpagem de indícios foram as falas e narrativas que obtivemos mediante conversas/reuniões com os alunos no grupo focal, já explicitado anteriormente, gravadas em áudio e transcritas depois. Como um garimpeiro que pacientemente vai lavando sua bateia após enchê-la, repetidas vezes, de areia e cascalho até conseguir alguma pepita de ouro, para a análise e compreensão dos dados do presente estudo, buscamos encontrar “nosso ouro” levando em conta a história de vida de cada aluno, com suas dificuldades, buscas, derrotas e conquistas, sonhos e esperanças, pois apenas ouvir o que estava significando para eles aprender a ler e a escrever não era suficiente, precisávamos buscar além, ou seja, não havia como fazermos uma investigação descolada da trajetória de vida de cada sujeito pesquisado. Histórias essas que lemos e relemos dezenas de vezes.

Como nos afirma Reis (2000, p. 142):

“(...) uma apreensão da realidade está na significação colada à palavra e produzida pelo sujeito no ato de enunciação da palavra, que indica ou indicia o que pode estar acontecendo com o mesmo no seu movimento prático de desenvolvimento (...)”

Sentimos que era importante sabermos não apenas por que o aluno voltou a estudar, mas também conhecermos os motivos que o levaram a parar de estudar. Era preciso conhecermos as condições passadas desses alunos para tentarmos compreender o presente e sabermos também das possibilidades que buscam num futuro próximo. Buscamos relacionar a história de cada aluno, que é singular, e isso é valorizado, com as

condições macrossociais, com os discursos circulantes. Como nos afirma Góes (2000, p. 19): “é possível buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade”.

A escola em que se deu a pesquisa foi escolhida, pois além de ser a que possui maior número de alunos de EJA, conforme já dito anteriormente, mas também por ser uma escola antiga e tradicional no município e considerada como aquela que dá um certo “status” aos seus alunos, uma vez que se localiza no centro e é uma das maiores da cidade e por ser também a única escola municipal que possui coordenadora pedagógica exclusiva de EJA, o que facilitou o trabalho de coleta de dados, pois toda vez que havia necessidade de algum contato com o grupo, que não estava agendando anteriormente, a coordenadora se dispunha a avisar e mobilizar os alunos para o encontro.

Ao se buscarem sujeitos para participar da pesquisa, turmas diferentes foram procuradas (G1, G2 e G3, conforme já explicitado anteriormente), pois desejávamos considerar alunos em etapas diferentes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita para verificarmos o impacto desse aprendizado em suas vidas.

3.1 Descrição dos instrumentos

3.1.1 O grupo focal

Morgan (1997, *apud* Gondim, 2003) define grupos focais como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”.

Ao solicitarmos que os alunos narrem suas histórias de vida, o que desejamos é que possa emergir a experiência de cada um é que tragam suas dificuldades, carências, negações ou mesmo traumas adquiridos nas escolas que os motivaram a parar de estudar.

Numa primeira reunião feita com o grupo focal (junho/2003) ficou

evidenciada que a maneira pela qual os alunos falam de suas trajetórias escolares, ou da falta delas, se dá em forma de narrativa. Quase todos fizeram uma retrospectiva de suas vidas, desde a infância até os dias atuais.

Conelly e Clandinin (1995, *apud* Vaz *et al.*, 1999) consideram que o ser humano extrai sentido do mundo através das histórias que conta. Nas palavras dos autores:

“A principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo”. (Conelly e Clandinin, 1995)

Vale a pena ressaltarmos que a utilização dessa técnica possibilitou que todos ouvissem as histórias uns dos outros e pudessem perceber como as trajetórias de suas vidas têm pontos em comum e muitas vezes se assemelham. Isso imprimiu um novo sentido às histórias, tanto para quem contava quanto para quem ouvia.

3.1.2 O questionário

As conversas entabuladas pelos alunos nos encontros do grupo focal não foram suficientes para se obterem informações necessárias à pesquisa relativas ao histórico familiar, à vida escolar, ao trabalho na infância, na juventude e na idade adulta, à organização familiar atual, à profissão e para esse fim o levantamento de alguns dados através de um questionário apresentou-se como uma técnica adequada, através da qual todas essas informações pudessem ser obtidas. Esses dados foram utilizados para compor os quadros 1 e 2 do capítulo 1, seção 1.3.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Não houve uma preocupação com o gênero e a idade das pessoas, mas o

grupo foi contemplado com pessoas de idades diferentes (que variaram de 18 a 70 anos) e de gêneros diferentes (cinco mulheres e cinco homens).

Foram marcadas reuniões, sempre no horário da chegada dos alunos à escola, que eram liberados de suas aulas e iam para o espaço reservado para os encontros do grupo.

Dos 10 alunos que começaram a participar do grupo focal, um deles esteve apenas no primeiro encontro e não voltou mais, porém não quis explicitar o motivo. Dos sujeitos participantes, três se encontravam no Grupo 1, três no Grupo 2 e quatro no Grupo 3 de EJA, grupos cuja constituição já foi explicada anteriormente.

3.3 Coleta de dados

Foram realizados quatro encontros com o grupo focal com duração de cerca de duas horas cada um e todos foram gravados em fita de áudio.

No primeiro encontro, que aconteceu no mesmo dia da seleção dos sujeitos pesquisados, os alunos foram incentivados a falar, contando uns para os outros, e não para a pesquisadora, o motivo pelo qual tinham iniciado o estudo ou voltado a estudar naquela idade. Essas falas já estavam sendo gravadas em áudio. Foi nesse primeiro encontro que se deu o episódio, narrado anteriormente, do aluno que ao ser indagado sobre o motivo pelo qual não falava com o grupo, mas apenas com o colega que estava ao seu lado, perguntou: “o que a senhora quer ouvir”? Esse foi o momento que, após passada a desestabilização que nos causou, pois certamente não esperávamos ouvir algo dessa natureza, provocou um despertar em nós. Como nos diz Sarti (2003, p. 22):

“(...) durante a realização de uma pesquisa, não apenas se desvenda aos olhos do pesquisador uma realidade externa que não se conhecia, mas também ocorre uma profunda transformação no olhar do pesquisador (...)”

Essa resposta-pergunta do aluno foi o disparador para uma reflexão de nossa parte, reflexão essa que provocou um deslocamento de algumas hipóteses que vínhamos elaborando até então, hipóteses essas, mesmo que inconscientemente, tão prenes do discurso oficial (discurso hegemônico) que considera o analfabetismo uma doença a ser eliminada, um mal a ser cortado pela raiz, uma escravidão a ser abolida. Só então nos demos conta de que nossa perspectiva era analisar a fala dos alunos a partir daquilo que lhes faltava, não levando em conta a riqueza de suas experiências, revelações e expectativas.

Pelo fato de seus discursos estarem sendo gravados, houve uma certa inibição por parte dos alunos e também percebemos que, num primeiro momento, a fala que produziam não trazia qualquer novidade às falas já ouvidas anteriormente de outros alunos. O que constatamos foi uma preocupação dos alunos em apenas dizerem que estavam estudando porque estudar é importante, pois “sem o estudo é muito difícil conseguir emprego”, que “sem estudo a pessoa não é nada”, como já foi mencionado.

Após a transcrição dessas falas e da constatação de que os discursos se mantinham os mesmos foi que surgiu a idéia de se trabalhar a partir de um texto lido para o grupo, que pudesse, de certa forma, contribuir para a discussão grupal. Dessa forma, no encontro seguinte foi levado um texto¹¹ do livro *Infância*, de Graciliano Ramos, que foi apenas lido para o grupo e, após a sua leitura, sugerimos que os alunos, a exemplo do autor, contassem também um pouco sobre suas vidas, com ênfase na experiência escolar. Interessante notar, que num primeiro momento, a primeira aluna que se manifestou teve o entendimento de que deveria falar sobre o que havia compreendido sobre o texto lido, ou seja, recontá-lo com suas palavras, dando a sua opinião. Mas um outro aluno pediu a palavra e disse que tinha entendido que era para contar sobre a vida dele e não sobre o que o livro falava e se era isso mesmo e nós dissemos que sim. Então, aos poucos, começaram a falar sobre suas vidas, foram se expondo mais e abrindo suas histórias de vida, mas ainda muito contagiados pela

¹¹ O texto lido foi “Mudança” (transcrito no Anexo 1), do livro *Infância*, de Graciliano Ramos.

passagem do livro, que falava sobre mudança de residência, de cidades.

No encontro seguinte foi levada uma poesia¹² de Patativa do Assaré e novamente o texto foi apenas lido, mas logo os alunos reclamaram, pois todos queriam uma cópia, uma vez que gostaram muito e também queriam acompanhar a leitura. Já nesse encontro conseguiram se soltar um pouco mais e todos levavam muito a sério a gravação que estava sendo feita. Quando o gravador passava para as mãos do aluno que ia falar, ele o segurava com todo cuidado e imponência, pois para ele aquele momento era importante. Percebíamos que ele se sentia valorizado.

No outro encontro foi levada uma nova poesia¹³ de Patativa do Assaré e dessa vez foi entregue uma cópia a cada aluno e solicitado que aqueles que quisessem fizessem a leitura em voz alta, cada um lendo uma parte. Esse foi um momento muito rico, pois para quem conhece a poesia de Patativa sabe que muitas palavras usadas em sua poesia são escritas da maneira como se fala na terra do poeta, mas, quando os alunos liam essas palavras, eles as liam ortograficamente, ignoravam totalmente a forma como estavam grafadas, era como se elas estivessem escritas de acordo com a gramática oficial. Questionados a esse respeito, eles disseram que esse era o jeito do poeta falar, que era a forma de se falar lá na terra daquele escritor, mas que eles não falam assim. Indagados sobre essa forma de falar os alunos disseram que lá, para o povo daquele lugar, aquela fala estava certa, mas que “pra gente não”.

No terceiro e quarto encontros, os participantes do grupo já se sentiam bem à vontade uns com os outros e com a pesquisadora e alguns expressaram suas emoções de forma mais intensa chegando algumas vezes às lágrimas, ao riso franco e aberto, e até mesmo ao choro alto e sentido, pois estavam relatando suas experiências e compartilhando-as com pessoas que enfrentaram dificuldades muito semelhantes às suas.

Considerando o contexto em que os encontros se produziram não foi difícil percebermos que uma preocupação de todos foi apresentar uma boa justificativa para o

¹² A poesia lida foi “Vaca Estrela e Boi Fubá” (transcrita no Anexo 2), do livro Patativa do Assaré: antologia poética. Organização de Gilmar de Carvalho. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.324 p.

¹³ A poesia lida foi “Cante lá, que eu canto cá” (transcrita no Anexo 3). Idem à nota 2.

fato de não terem estudado ou terem parado de estudar quando criança e para quase todos o motivo foi o mesmo: ter que trabalhar para ajudar a família.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Para analisarmos as falas dos alunos, partimos de algumas questões geradas a partir de estudos sobre as relações entre letramento e o processo de escolarização e a visão dialógica de Bakhtin sobre a constituição dos sujeitos. Buscamos verificar o que leva jovens e adultos a iniciarem ou retomarem seus estudos em tal fase de suas vidas e se o processo de alfabetização e/ou escolarização traz alguma mudança para eles.

Conforme Bakhtin, tudo o que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz, ou seja, a interação do sujeito com o Outro e Outros se dá num contexto sócio-histórico-cultural; não se fala no vazio, se fala a partir de um espaço-tempo, o que dá uma dimensão sócio-histórica ao que se diz e ao que se faz.

Nas palavras do autor (1988, p. 41): “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Portanto, conforme Bakhtin, o sujeito traz em seu discurso elementos oriundos de outros diversos discursos, múltiplas vozes que dizem respeito ao seu modo de viver, à sua cultura, à sua história e à sociedade da qual participa, ou seja, “a cabeça pensa onde os pés pisam”, diz Frei Betto¹⁴.

Bakhtin (2000, p. 405) afirma:

“(...) a “palavra do outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas.) A palavra já tem, então, um caráter criativo.”

¹⁴ Texto feito por Frei Betto quando da morte de Paulo Freire. In: BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. 5. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003. 138 p.

Bakhtin defende, portanto, que o sujeito se constitui na interação com o Outro através do diálogo e nesse processo ele vai se apropriando das “palavras alheias” (palavras do outro), internalizando-as e tornando-as suas próprias palavras.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

“Não vemos as coisas
como elas são,
mas como nós somos”.

Anaïs Nin

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

“Se eu for falar tudo da minha vida,
o que já passei, o que já sofri,
vou ter que escrever um livro, né?
Então vou ficar o dia todo aqui falando.
Então só falando esse pedacinho está bom”.

Stela

Neste capítulo, destacamos, inicialmente, a caracterização dos sujeitos que participaram dessa pesquisa. Tal caracterização foi organizada levando-se em conta suas narrativas feitas nos encontros do grupo focal e os dados colhidos através dos questionários. Na segunda seção, destacaremos que significados possui a alfabetização para esses alunos e, finalmente, na terceira, apresentamos três componentes presentes em um processo de alfabetização.

4.1 Revelações e expectativas: conhecendo um pouco os alunos pesquisados

Os nove sujeitos que participaram dessa pesquisa, por motivos, os mais diversos, não puderam completar o ensino fundamental quando crianças.

O que os alunos querem nos contar? Bakhtin (1961) (*apud* Faraco, 2003, p. 73) nos diz:

“Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal”. (p.293)

Vamos ver então um pouco das histórias de cada um desses alunos, contadas por eles mesmos:

Luana¹⁵

Luana nasceu em 1984, em Fortaleza, no Ceará. Seu pai é analfabeto e sua mãe cursou até a 4^a. série. É a mais velha de sete irmãos. Não soube informar a escolaridade dos irmãos. Quando tinha oito anos de idade uma conhecida de sua família, que morava em São Gonçalo e foi visitar os parentes em Fortaleza, convidou-a para vir morar com ela e ela veio e até a data da pesquisa ainda não havia voltado à sua terra. Mora com a mesma família até hoje e seu trabalho é tomar conta das crianças, mas é considerada como alguém de casa. O contato que tem com seus familiares (pai, mãe, irmãos) é por telefone. Retornou à escola em 1998 e está no Grupo 3. Já sabe ler e escrever e disse que tem costume de ler sempre.

“Eu cheguei aqui no Rio e ela foi me colocando na escola, só que eu vinha pra escola, mas eu ficava com vergonha assim de ver as pessoas que sabia¹⁶ escrever, sabia escrever, só não eu. A professora perguntava alguma coisa pra mim, eu não sabia responder, aí ficava nervosa, começava a chorar e eu saía da sala de aula, eu ficava com

¹⁵ Por ocasião do primeiro encontro do grupo focal consultaram-se os alunos sobre a revelação de suas identidades e todos concordaram. Os nomes apresentados nesse trabalho são, portanto, reais. Entretanto, fez-se a opção por utilizar apenas os primeiros nomes dos sujeitos da pesquisa.

¹⁶ Optou-se, ao fazer a transcrição das falas dos alunos, por mantê-las da maneira como disseram, pois tentamos analisar os dados respeitando a forma como foram registrados e transcritos e também porque julgamos que efetuar qualquer tipo de “correção”, de acordo com a norma-padrão da língua, seria uma forma de discriminar os sujeitos da pesquisa, de considerar que suas falas não devem ser valorizadas e tomamos tal decisão apoiando-nos em estudos que lingüistas (Bagno (2003, 2003a), Soares (2002a) e Mey (2001) vêm efetuando sobre variedades/preconceitos lingüísticos.

medo da professora, fui, eu acabei assim não dando conta de vir pra escola. Só agora, com 15 anos, me interessei pra vir pra escola.”
“Geralmente leio muita poesia e histórias. Hoje eu pego muito livro ali na sala de leitura e levo pra casa e leio, mas às vezes eu não ando com a leitura, eu falo com ela e renovo de novo e vou pegando”.

Luana era sempre um pouco arredia, não gostava de falar muito; era preciso que os outros insistissem um pouco para que participasse das conversas do grupo. Parecia que estava sempre com o pensamento em outro lugar, sonhando. Não falou muito sobre si ou sobre sua família. Mostrava-se quase sempre reticente em todos os assuntos, fossem eles de quaisquer naturezas. Somente foi enfática quando disse: *“geralmente leio muita poesia e história”*. Contou que sempre tenta escrever poesia, mas não consegue e que copia muitas poesias em seus cadernos. Às vezes tinha-se a impressão de que Luana não sabia muito bem o que queria e isso em parte se explica pelo fato de ter apenas 18 anos. Por outro lado, como está longe de sua família há 10 anos e não mais voltou ao Ceará para encontrar seus pais e irmãos, pois as passagens custam muito caro, em nenhum momento ela deixou muito claro que lugar ocupa na família com a qual vive: ora tinha-se a impressão de que era tratada como uma filha, ora dava a impressão de que era uma empregada, uma babá. Não revelou sobre seus projetos de vida, seus sonhos, suas inquietações.

Simão

Simão nasceu em 1970, em São Gonçalo (RJ). Informou que seu pai é alfabetizado e que sua mãe também era alfabetizada. Tem quatro irmãos, sendo que três ele acredita que cursaram até a 3^a. ou 4^a. série e do outro irmão não sabe a escolaridade. Tem um filho de 12 anos que cursa a 3^a. série e uma filha de 8 anos que cursa a 2^a. série. Trabalha como lancheiro em uma padaria, mas não tem carteira assinada. Começou trabalhar aos 10 anos de idade em um sacolão. Começou a estudar em 2002 e está do Grupo 2 e já consegue ler um pouco.

“Eu quero falar que estou muito satisfeito com o estudo. Eu quero continuar, entendeu, porque é muita dificuldade a gente ler o nome de

uma rua, uma vista de um ônibus, entendeu? Porque muitas vezes eu passei dificuldade de chegar numa loja, comprar assim um rádio, umas coisas assim, uma roupa, que pedia para assinar o nome, coisa e tal que eu não sabia e agora, graças a Deus que hoje em dia eu sei fazer esse tipo de coisa, sei ler, sei escrever, não é tanto, é pouco. Eu vou pedir a Deus que tudo prossiga bem para continuar os estudos que faz muita falta e agradeço muito as pessoas que me dão impulso, entendeu? Inclusive a minha noiva, ela até era professora aqui mesmo”.

Mesmo sabendo ler e escrever pouco, segundo sua própria avaliação, Simão declara: “... *estou muito satisfeito com o estudo*”. Contou sobre as dificuldades que enfrentou por não ter estudado, como para abrir crediário em uma loja e narrou alguns episódios que vivenciou, como encontrar-se diante da placa de uma rua que procurava e perguntar a alguém onde ficava aquela rua e a pessoa dizer-lhe: “você já está em cima dessa rua, não está vendo a placa aqui”? Situação em que se sentiu muito envergonhado por não saber ler. Sendo sua noiva professora e já tendo inclusive trabalhado na escola em que ele estuda, Simão se sentia muito motivado para o estudo e dizia que sua noiva o incentivava muito e por isso ele queria seguir adiante.

Neida

Neida nasceu em 1968, em Parnaíba, no Piauí. Sua mãe é analfabeta e do pai ela não sabia qual era a escolaridade. Teve apenas um irmão que faleceu aos 17 anos e cursou até a 3^a. série. Começou a trabalhar na roça com 11 anos plantando milho e feijão com seu padrinho. Há 12 anos veio para São Gonçalo e trabalha como doméstica e não tem carteira assinada. Todos os anos viaja para sua terra natal e passa um mês com sua mãe. Retornou à escola em agosto de 2002 e está no Grupo 1.

“Trabalho na casa de uma família há 12 anos, mas eu sempre tive oportunidade de estudar, mas eu que nunca mesmo me interessei. Agora, depois de velha, que eu me interessei para estudar. E agora eu estou aprendendo muita coisa que antes eu não sabia, né! Eu vim de Parnaíba novinha pra cá porque lá minha mãe não tinha condições pra ficar comigo, pra mim ter as minhas coisas. Aí eu vim pra cá,

mas eu sofri pra caramba, porque pra poder ficar aqui, vim trabalhar na casa de uma família e eles me maltratavam pra caramba, não queriam que eu estudasse também e eles diziam que era muito perigoso e aí eu sofri pra caramba até chegar onde estou. Graças a Deus agora eu estou bem, estou estudando, agora estou na casa de uma pessoa que eu gosto, que gosta de mim.

Neida tem uma história de vida sofrida, pois precisou sair cedo de casa para trabalhar, uma vez que sua mãe não tinha condições de mantê-la. Quando veio para São Gonçalo morava com uma família que, segundo ela, a maltratava, não permitia que estudasse e seu grande desejo era aprender a ler e a escrever. Sentia-se discriminada, pois sendo nordestina percebia-se falando de maneira diferente das outras pessoas e isso fazia com que se sentisse inferiorizada. Disse que havia algumas palavras ditas aqui que ela não sabia pronunciar e por isso sempre se calava diante de pessoas estranhas, com medo que zombassem dela. No grupo focal estava sempre animada e era a primeira a chegar. Sentia-se empolgada em falar de si, em contar que todo ano viaja para o Piauí e que agora: “*graças a Deus eu estou bem, estou estudando...*” Neida está feliz, pois se sente valorizada pela família para a qual trabalha e porque está realizando seu sonho de estudar.

Paulo

Paulo nasceu em 1956, em Maricá (RJ). Seus pais são analfabetos. Tem 4 irmãos, dois cursaram até a 2^a. série, um a 1^a. série e outro até a 5^a. série. Tem uma filha de 15 anos que cursa a 7^a. série. Trabalha como gari na empresa de limpeza urbana de São Gonçalo. Começou a trabalhar na roça com 8 anos de idade plantando milho, feijão, aipim. Retornou à escola em 2002 e está no Grupo 1.

“A vida era muito difícil... quando peguei a idade de 15 anos vim embora pra Niterói e aí entrei em negócio de pescaria no mar, pegar barco dos outros, ir pro mar, ficava sete, oito dias dentro do mar pescando. Antigamente era muito difícil, ainda mais a pessoa sem força de vontade (...) e a gente também não tinha quem desse impulso, né? (...) Então quando chegou agora eu fui sentindo mais falta do

estudo. Está tão difícil as coisas hoje... Acordo todo dia cinco horas da manhã pra trabalhar e venho aqui e estudo um pouquinho. Aí agora arrumei um servicinho em terra (...) fui animei estudar um pouco, porque a gente sem o estudo não é nada, né? (...) a gente consegue vencer a luta porque a gente é trabalhador, mas que é difícil é, viver sem estudo”.

A fala de Paulo é uma fala ressentida e ele se culpa por não ter estudado quando mais jovem: “... *ainda mais a pessoa sem força de vontade...*” Em todos os encontros do grupo focal estava sempre meio cabisbaixo, como que envergonhado de estar ali, contando para todos que só agora depois de adulto está aprendendo a ler e a escrever: “... *mas que é difícil é, viver sem estudo*”. Contou também que gosta de freqüentar a igreja com a esposa, mas que ultimamente está se privando disso, pois na hora da escola dominical o coordenador pede para que leia alguma passagem na Bíblia e comente e como ele não sabe ler, tem que passar a Bíblia para outra pessoa e, segundo ele, as pessoas ficam reparando isso e ele fica sem graça. Disse que falou para a esposa que não está indo mais à igreja por esse motivo e a esposa respondeu: “mas Deus não repara isso não”, ao que ele retrucou: “mas os irmãos reparam”. Paulo se sente humilhado por ser gari, pois segundo ele quando está limpando as ruas muitas pessoas jogam algum lixo à sua frente, mesmo havendo uma lixeira disponível apenas para vê-lo pegar aquele lixo, como se ele fosse uma espécie de serviçal daquelas pessoas. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância de se alfabetizar, ele também se dá conta que apenas isso não é suficiente para que tenha melhores condições de trabalho, pois trabalho está difícil até para quem tem estudo, diz ele.

Dalto

Dalto nasceu em 1952, em Itambacuri, Minas Gerais. Tem duas filhas, uma de 25 e outra de 23 anos, que cursaram a 8^a. série e o 2^o. ano do ensino médio, respectivamente. Seu pai é alfabetizado e sua mãe também era alfabetizada. Tem nove

irmãos que fizeram o antigo curso primário. Aposentou-se em 2000 como bombeiro eletro-hidráulico no Grupo Gerdau. Veio para São Gonçalo em 1983 e antes disso trabalhou em área de produção de aço e aposentou-se com 25 anos de trabalho, pois sempre trabalhou em área de insalubridade. Retornou à escola em fevereiro de 2003 e está no Grupo 3.

“Fiz a leitura já com 15 anos de idade. Em 1976 comecei a estudar de novo, mas parei por motivo de trabalho. Depois de casado voltei a estudar de novo, mas eu tive que parar por problema de turno. Tinha que escolher: ou estudar, ou trabalhar. Trabalhava três turnos, três horários. Eu me aposentei agora no ano 2000. Saí aposentado e achei melhor voltar a estudar. Descansei um pouco e achei que era tempo de voltar ao colégio pra tentar cumprir um sonho que sempre, quando iniciei, iniciei com esse sonho. Porque pra gente tentar acompanhar o desenvolvimento do país, a situação como está, acho que sem estudo vai ser muito difícil. Então, além da idade, meu sonho que eu não consegui naquela época... concluir o curso e fazer o eletro-técnico. Vou ver se consigo”.

Dalto possui um sonho: ter um diploma do curso técnico que o permita assinar os projetos que elabora e executa. O trabalho é central em sua vida. Em todas as suas falas a questão do trabalho se faz presente. Teve algumas passagens pela escola e aprendeu a ler quando adolescente: “(...) *fiz a leitura já com 15 anos de idade*”. Em alguns momentos deixava transparecer sua desilusão com os estudos, pois nunca conseguia conciliar trabalho e escola, em virtude dos horários dos turnos em que tinha que trabalhar, uma vez que periodicamente havia rodízio de turnos. Às vezes mostrava-se desiludido com a escola, pois apesar de ele saber exercer muito bem seu ofício de eletro-técnico, não pode assinar um projeto, pois não possui diploma, enquanto um outro que não tem a sua experiência e o seu conhecimento, mas possui um diploma, pode assinar projetos. Em diversas circunstâncias ele indiretamente questionava o poder da escola. Era como se quisesse dizer: o que sei não aprendi na escola, mas se não tenho o reconhecimento da escola, ou seja, um diploma, não posso me responsabilizar (assinar) por aquilo que faço e por isso retornei ao colégio: “...*para tentar cumprir um sonho (...) fazer o eletro-técnico...*”

Zilá

Zilá nasceu em Rio Bonito (RJ), em 1951. Tem dois filhos, um de 30 e outro de 25 anos, que concluíram o ensino médio. Seu pai era mais ou menos alfabetizado e sua mãe, alfabetizada. Informou a escolaridade de quatro irmãos, sendo: dois mais ou menos alfabetizados, um que cursou até a 4^a. série e outro que fez até o 2^o. ano do ensino médio. Trabalha como passadeira em várias casas, há cerca de 30 anos, mas não possui carteira assinada. Retornou à escola em 2003 e está no Grupo 2.

“Eu não pude estudar porque morava na roça, mas só que é muito roça mesmo. A minha mãe teve 14 filhos. Aí, então, os mais velhos tinham que tomar conta dos mais novos para ela ir pra roça com meu pai. E era muito longe a escola, muito longe. (...) Agora eu tive oportunidade pra estudar. Estou gostando e vou continuar se Deus quiser. Estou aqui desde março”.

Zilá não teve oportunidade de estudar quando criança, pois precisava ajudar cuidar dos irmãos mais novos para que os pais pudessem trabalhar. Está estudando agora, pois ficou viúva e seu filho mais novo, que mora com ela, trabalha à noite e ela se sentia muito sozinha. Veio para a escola para superar a solidão que estava sentindo, mas declarou:

“... Estou gostando e vou continuar se Deus quiser”. Já consegue ler um pouco, mas segundo ela não consegue escrever quase nada. Não sente pressa em aprender. O importante para ela é que está aprendendo e fazendo amizades.

Joselinda

Joselinda nasceu em Ilhéus, na Bahia, em 1949. Seus pais eram alfabetizados. Seus três irmãos são alfabetizados. Tem dois filhos, um de 29 e outro de 28 anos, que cursaram até a 7^a. série. Começou a trabalhar como doméstica aos 10 anos de idade mais ou menos, profissão que exerce até hoje e não possui carteira assinada.

Retornou à escola em 2003 e está no Grupo 3.

“Aí... eu sou do estado da Bahia, aí vim pra cá, pro Rio de Janeiro, porque aqui ganhava mais pra mandar pra minha mãe (...) Eu sempre estudei, né! Estudava em casa assim, não no colégio. Aí depois voltei a estudar no colégio, mas aí minha mãe trabalhava e eu tinha que ajudar, não é? Era só eu, minha mãe, minhas irmãs, não tive como estudar. Sempre estudei, mas eu nunca saía da segunda série porque a professora tinha implicância comigo. Eu não fazia nada e tudo ela achava que era eu (...) não tive mais prazer de estudar porque quando chegava em casa não tinha ninguém pra me ensinar os deveres e eu não sabia, então eu chorava, então eu parei (...) Depois eu me casei, né! Casei, tive filhos (...) Aí eu continuei sempre trabalhando, né! (...) sendo mulher sozinha eu me valorizo demais porque eu lutei pra criar dois filhos. Eu tinha marido, mas só presença de marido, porque o meu marido era farrista, ele falava que era boêmio. Então eu que tinha que manter minha casa. Aí quando eu falava assim: escuta aqui, você não vai fazer nada, umas compras? “Eu tenho uma mulher dentro de casa”, era assim que ele falava pra mim. Mas aí eu dizia: o tempo da Amélia já se foi, já era”.

A escola para Joselinda é o local do encontro, da terapia de grupo. Ela está mais preocupada em ter companhia, em conhecer pessoas e fazer amizades do que com o processo de aprender a ler e a escrever. Declarou-se uma guerreira, pois o marido nunca se preocupou com a manutenção da família e ela sempre teve que buscar recursos sozinha para manter a casa e os filhos. Sente-se orgulhosa, pois está terminando de construir sua casa própria, sonho de longos anos. Sua passagem pela escola, quando criança, não foi muito feliz, pois se sentia perseguida pela professora, que sempre implicava com ela: “... eu não fazia nada e tudo ela achava que era eu...”

Stela

Stela nasceu em Teófilo Otoni, Minas Gerais, em 1948. Tem um filho de 28 anos que concluiu o ensino médio. Seu pai era alfabetizado e sua mãe tinha o antigo primário completo. Dos quatro irmãos, um concluiu o ensino fundamental, um é alfabetizado e os outros dois fizeram o antigo primário. Começou a trabalhar como

doméstica aos 19 anos. Durante muitos anos trabalhou como manicure num salão de beleza na zona sul do Rio e atualmente trabalha como manicure autônoma. Retornou à escola em 2002 e está no Grupo 3.

“Quando eu era pequena, eu morava com madrinha, né? E minha madrinha me deixava estudar, mas tinha que fazer tudo dentro de casa. Tinha que lavar, passar, cozinhar, tudo. Aí ela me colocava estudar à noite, né? Trabalhar o dia inteiro e só podia estudar à noite. Aí quando chegava a noite eu queria descansar e mais nada, já estava cansada, já tinha feito um monte de coisa, aí, quer dizer, não escrevia nada, não aprendi nada. Aí eu parei. Depois casei, tive filho, aí atrapalhou minha vida toda (...) Que antes eu não poderia estudar à noite porque meus filhos eram pequenos e eu tinha que ficar dentro de casa tomando conta... tinha marido, né? Aí, agora não, agora eu não preciso mais ficar em casa à noite... mas mesmo assim é difícil pra aprender mais as coisas porque é muita coisa, muito problema... você fica com dificuldade pra entrar na cabeça. Eu parei de estudar com doze anos e deu pra recomeçar agora (...) todo mundo até pergunta: nem parece que você nem estudou o segundo ano, porque eu sempre fui muito desembaraçada. Eu sei ler, sei escrever. Faço banco, depósito, vou à prefeitura, se tiver que resolver algum problema em vara de família, em qualquer coisa que tem que resolver, eu vou e resolvo, se tiver que falar com advogado eu vou e falo, entendeu? Não me atrapalha nessa parte”.

Stela é uma mulher consciente de seu valor. Declarou que resolve seus problemas do dia-a-dia sem se atrapalhar: “(...) faço banco, depósito (...) qualquer coisa que tem que resolver, eu vou e resolvo...” Sempre se manifestava com muita desenvoltura. Ela própria diz: “... eu sempre fui muito desembaraçada...” Em diversos

momentos reafirmava a sua independência. Às vezes deixava transparecer que a escola para ela era mais um passatempo, mas em outras situações dizia ser importante aprender matemática, pois a única coisa que ainda não tinha aprendido bem era fazer as contas e reconhecia que nisso o estudo poderia ajudá-la. Quando criança sua passagem pela escola não foi fácil, pois trabalhava duro o dia inteiro e à noite, já cansada, não tinha condições para estudar: “... não escrevia nada, não aprendi nada...”, ela nos diz.

Antônio

Antônio nasceu em São Gonçalo (RJ), em 1933. Sua mãe era alfabetizada. Tem uma filha de 40 anos que concluiu o ensino médio. Sua neta de 12 anos cursa a 5ª série. Começou a trabalhar com 7 anos de idade pescando, vendendo caranguejos com seu avô, catando lenha e fazendo pequenos mandados. Durante 40 anos trabalhou numa fábrica de carrocerias de caminhão pintando letreiros. Está aposentado há 10 anos mais ou menos. Começou a estudar em 2002 e está no Grupo 3.

“Eu fui criado com meus avós (...) Então meu avô ficou doente e de repente morreu (...) Assim, de repente e eu já estava com oito anos. Eu estava numa escolinha que ele me colocou, uma escolinha de família, uma senhora me ensinava o bê-a-bá, o a-e-i-o-u, a cartilhinha daquela época... Mas três meses depois que o meu avô morreu eu saí e não voltei mais à escola nenhuma e fiquei ajudando fazendo trabalho que tinha naquela época. Nós estávamos em plena guerra mundial (...) fazia qualquer coisa pra ganhar dinheirinho e dar pra minha avó porque receber dinheiro de aposentadoria demorava muito tempo, né? (...) Porque uma pessoa me perguntou um nome lá num caderno, num pedaço de papel e eu fiquei com uma vergonha danada, eu já estava com oito e poucos anos, né? Tudo que era pedaço de papel que tinha leitura eu procurava soletrar. Um tio meu, que tinha o terceiro ginásial disse: “eu vou fazer umas continhas pra você e nas horas vagas você de noite vem aqui, na luz de lamparina”. E aí eu comecei a aprender, aprendi a escrever meu nome e fui embora... por si próprio, entendeu? Eu nunca mais fui à escola, até agora, até agora, vai fazer dois anos que eu estou aqui, né? Quando eu vim para o colégio aqui já sabia ler, já sabia fazer algumas operações, entendeu? E estou me aprofundando mais... Eu hoje estou aposentado... mas é muito importante a gente aprender cada vez mais. Enquanto estou vivo, vou aprendendo cada vez mais porque abre espaço... E a gente toma novos conhecimentos, se

atualiza cada vez mais... Eu sei que muita gente não gosta de ler, mas tudo eu interesse ler, eu leio embora eu não entenda, tenho que raciocinar o que eu estou lendo, saber o porquê e o que está me facilitando é isso”.

Antônio era não apenas o “ídolo” do grupo focal, o era também na escola. É conhecido e admirado por todos. Os outros se referiam a ele como alguém que sabe

mais, que ler melhor, que conhece tudo. Sempre se encontrava bem humorado, feliz e sempre perguntava muito, mas também queria mostrar que estava por dentro de tudo que acontece. Quando criança, sua passagem pela escola, foi muito rápida, cerca de três meses. Era criado pelos avós e seu avô morreu quando ele tinha oito anos e a partir daí precisou trabalhar para ajudar sua avó. Interessante que mesmo tendo estudado tão pouco foi trabalhar quando jovem numa fábrica de carrocerias para caminhão, onde pintava os letreiros nas carrocerias e permaneceu nesse ofício por cerca de 40 anos, até se aposentar. Só depois de aposentado pôde retomar seus estudos. Fazia questão de repetir, diversas vezes: “... *é muito importante a gente aprender cada vez mais...*” O aprendizado para ele é algo prazeroso. Ele adora ir para a escola, não apenas por adquirir novos conhecimentos, mas pelo convívio com os colegas e professores e pela oportunidade de mostrar que está se desenvolvendo, apesar de sua idade. Procurava aconselhar os mais jovens a não desanimarem dos estudos e dizia que se está aprendendo, é porque lê tudo que encontra: “... *tudo eu interesse ler, eu leio embora eu não entenda, tenho que raciocinar o que estou lendo, saber o porquê e o que está me facilitando é isso*”. Ou seja, mostrava para o grupo que se ele está se desenvolvendo é porque se esforça e não porque seja mais inteligente ou sabido.

4.2 Os significados da alfabetização

A alfabetização para esses jovens e adultos parece surgir com diferentes significados. Entretanto, um fato marcante nas falas desses alunos é o sentimento de culpa, de ser um “nada”, de ser “burro” por não saber ler e escrever. Aqui podemos perceber a força do “discurso oficial” na fala desses alunos, pois como já citamos anteriormente, o analfabetismo é visto como uma mancha, como algo que impede o progresso social e econômico e daí as falas de muitos alunos serem marcadas por esse sentimento de incompetência, de não servirem para nada.

Com base nas falas e narrativas dos alunos nos encontros do grupo focal apresentamos algumas categorias¹⁷ que organizamos para compreender as motivações dos alunos para aprender a ler e a escrever.

Muito tem se falado em relação ao que move jovens e adultos a buscarem a escola e não há dúvidas de que muitos sonham com uma possibilidade de ascensão profissional, pois se encontram insatisfeitos com as atividades profissionais que desempenham e daí a necessidade da:

4.2.1 Alfabetização como busca de emprego

“Aí agora arrumei um servicinho em terra, consegui arrumar uma vaga, né. Fui animei estudar um pouco, porque a gente sem o estudo não é nada...mas que é difícil é, viver sem estudo... A senhora vê: pra trabalhar na Comlurb, para colher lixo na rua tem que ter o 2º. grau ou senão a 4ª. série, 5ª. série... E qualquer servicinho que vai fazer hoje tem que ter a 5ª. série, né!? ... Eu não consegui trabalhar em prédio porque eu não sei assim anotar recado, essas coisas de portaria, né? Aí tem que encarar esse serviço... É muito difícil hoje em dia, pra viver sem estudo tá difícil”.

Paulo, 46 anos, gari

Paulo, à primeira vista, não questiona a estrutura social e nem atribui a ela qualquer responsabilidade por não estar apto para um trabalho melhor. Temos a impressão de que para ele, a escola é muito importante, se apresenta como redentora, que poderá instrumentalizá-lo e lhe possibilitará conquistar melhores condições de vida (Soares, 2002a, p. 71). Entretanto, ao mesmo tempo Paulo questiona a necessidade dos saberes escolares para ser gari, pois ele é um deles, e sabe que não há necessidade ter cursado a 4ª. ou 5ª. série, como ele mesmo diz, para executar tal trabalho. O que será que Paulo quer nos dizer com isso? Onde ele quer chegar? A exigência do mercado de trabalho não é de uma formação específica, mas de uma escolaridade, ou seja, de uma

¹⁷ Essas categorias foram pensadas a partir da análise de dados apresentados por Melo (1997), mas não são as mesmas utilizadas pela autora.

formação genérica. Quer dizer, a concorrência é tanta que é preciso selecionar de alguma forma, não porque o trabalho a ser executado exija esse nível de escolaridade, mas como não há trabalho para todos, é necessário que as oportunidades de emprego se definam em função da escolarização, como nos diz Britto (2003, p. 198).

Se Paulo questiona a necessidade dos saberes escolares para ser gari, por outro lado ele deseja se apropriar desses saberes, pois tem a expectativa de que esse domínio possa possibilitar-lhe melhores empregos, pois ele mesmo nos afirma que não conseguiu trabalhar na portaria de um prédio por não saber anotar recados e distribuir a correspondência.

Como a escola poderá atender a essas expectativas do aluno? Conforme Soares (2002a, p. 73), primeiramente a escola precisa estar comprometida com a luta contra as desigualdades para assim garantir a aquisição dos conhecimentos e habilidades que possam instrumentalizar as classes populares para que elas participem no processo de transformação social, ou seja, uma escola transformadora, que dê aos alunos condições de reivindicação social.

Mas, talvez, contrariando o que vem sendo um discurso que parece ser predominante, alguns dos alunos que entrevistamos demonstram que são movidos por outros desejos, querem ser valorizados socialmente, desejam ser reconhecidos pelos outros e assim:

4.2.2 Alfabetização como valorização da imagem social

“Trabalhei de 1985 até o ano 2000 no grupo Gerdau, saí aposentado. Descansei um pouco, achei que era tempo de voltar ao colégio para tentar cumprir um sonho que sempre, quando iniciei, eu iniciei com esse sonho... Forçar, ver se consigo chegar a eletro-técnico... Se a senhora me der um esquadro, eu esquadreio um prédio desse, mas não posso assinar um projeto. Eu sei com qual material começa e como termina. Mas como vou assumir se não tenho a base para assinar um papel? Não posso. A mesma coisa a parte elétrica. A senhora pega um projeto grande, a senhora tem que instalar aí, vamos supor, cinco ou dez relógios, de vários modelos de relógio. A senhora tem que ter um projeto, tem que assinar aquilo, pedir alguém para assinar. Por quê? A

CERJ não aprova se não tiver a assinatura de um técnico”.

Dalto, 51 anos, aposentado

Para outros, o aprendizado é uma questão identitária, diz respeito à dimensão individual: querem mostrar para si mesmos que são capazes de aprender e daí:

4.2.3 Alfabetização como prazer em aprender

“Eu hoje estou aposentado ... mas é muito importante a gente aprender cada vez mais. Enquanto estou vivo, vou aprendendo cada vez mais porque abre espaço para novos relacionamentos... Cada vez eu me aprofundo mais. O meu grupo aí é o terceiro. Eles acham que eu sou muito sabido, mas não sou. Eu procuro me aprofundar e vou embora. Enquanto estiver vivo vou, entendeu? ... Eu já com essa idade... os mais jovens então, esses adolescentes então têm que se aprofundar...”

Antônio, 70 anos, aposentado

Em todas as suas falas Antônio faz questão de frisar o quanto é importante para ele aprender e os outros alunos sempre se referiam a ele como aquele que sabe mais. Vejamos o que ele nos diz: “Eles acham que sou muito sabido, mas não sou”.

Charlot (*op. cit.*, p. 72) nos afirma que qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade. Nas palavras do autor: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”.

Antônio sente prazer em aprender; isso ele declara e é perceptível em cada atitude sua, seja no interesse que demonstra em entender um termo que desconhece, em levar para casa uma cópia da poesia que foi lida no grupo para ler com sua neta. Ele também necessita de que os outros reconheçam nele esse conhecimento que demonstra ter e que em alguns momentos sobressai no grupo. Ou seja, para que seu discurso tenha a sua marca, a sua autoria, ele precisa da colaboração dos outros. A esse respeito, ou seja, sobre a formação do *eu* Bakhtin (2000) destaca três categorias: *o eu para mim*

(como eu me percebo): “Eles acham que eu sou muito sabido, **mas não sou**”, ou seja, eu acho que não sou sabido; *o eu para os outros* (como os outros me vêem): “Eles acham que **sou muito sabido...**” e *o outro para mim* (como eu vejo o outro): “**Eles acham que...**”, mas eu não acho, ou seja, Antônio não está apenas aprendendo coisas que não sabia, está também, nesse processo, se construindo enquanto um sujeito do conhecimento, mas para assumir isso ele precisa que os outros com os quais se relaciona estejam lhe dizendo.

Há casos em que a pessoa volta a estudar porque deseja ter uma participação social mais ativa, não quer depender dos outros para tomar um ônibus, quer, por si própria, ter acesso às informações de que necessita, quer poder ir numa loja e assinar um crediário e, assim, a necessidade da:

4.2.4 Alfabetização como exercício da cidadania

“Eu quero falar que estou muito satisfeito com o estudo. Eu quero continuar porque é muita dificuldade a gente ler o nome de uma rua, uma vista de um ônibus, entendeu? Porque por muitas das vezes eu passei dificuldade de chegar numa loja, comprar assim um rádio, umas coisas assim, uma roupa, que pedia pra assinar o nome, coisa e tal que eu não sabia e agora graças a Deus que hoje em dia eu sei fazer esse tipo de coisa, sei ler, sei escrever, não é tanto, um pouco...”

Simão, 32 anos, lancheiro

Ao chegar em locais em que a pessoa percebe que os outros falam de uma forma diferente da sua, as pessoas se sentem inibidas, envergonhadas, ficam sentadas de lado, sem terem coragem de participar, de conversar e daí a necessidade da:

4.2.5 Alfabetização como uso da norma-padrão da língua:

“Você vai numa festa cheia de gente falando bem e você fica lá, sentado. Aí perguntam: -“Por que você não fala”? – Ah, eu não quero falar não .-“Ah, mas por que não quer falar não”? Mas só você sabe porque você está com vergonha de falar, né? Então você estudando,

não, você vai aprendendo, vai desenvolvendo, vai falando um monte de coisa.”

Neida, 34 anos, doméstica

*“Tem gente lá em Parnaíba... aqui a gente fala “morto”, lá eles falam “mortio”, né! Pra eles tá certo!
A gente estuda nessa escola aqui e se a gente for estudar lá a gente vai estranhar, sabia? O modo de falar! Apesar que eu ainda tenha um pouco do sotaque de lá”.*

Idem

“Eu não consigo falar direito em português. Pra mim falar... por exemplo, eu não sabia falar “ônibus” quando eu vim de lá. Minha colega é que me ensinou falar “ônibus” aqui. Fui decorando, decorando até eu aprender. Aí eu aprendi, entendeu?”

Ibidem

Por que Neida rejeita sua fala? O que faz com que ela sinta vergonha de falar com pessoas desconhecidas? Para entender por que Neida se sente inibida de falar, chegando mesmo a afirmar “não consigo falar direito em português”, é preciso saber: quem é a Neida? Mulher, nordestina (e isso ela destaca quando diz: “apesar de que eu tenha um pouco o sotaque de lá” ou seja, ela sabe que essa marca regional em sua pronúncia pode concorrer também para discriminá-la), semi-analfabeta, doméstica, que sabe muito bem que o lugar social que ocupa não lhe dá prestígio. Neida sabe que a palavra confere poder às pessoas e entende que para ser valorizada, em determinados meios sociais, é necessário que se utilize de uma variedade lingüística “cultu” ou “padrão”, daí seu esforço para aprender falar dessa forma.

Vejamos o que Britto (2003, p. 24-25) nos diz a esse respeito:

“É sabido que o preconceito lingüístico resulta do preconceito social e das formas políticas e econômicas de exclusão, e não será eliminado por uma política lingüística corretiva ... a eficiência da gramática do certo e errado não está em manter a unidade lingüística nacional nem em contribuir pra o uso eficiente das formas lingüísticas, mas sim em criar um padrão que corrobora uma idéia de cultura que sustenta e reproduz privilégios sociais”.

Entretanto, esse sentimento da Neida não é fato isolado. Lembramo-nos de que quando morávamos no interior do Rio Grande Norte e de certa vez (1987) que fomos à zona rural, numa serra bem distante da área urbana, em que seus moradores tinham pouco contato com os habitantes da cidade e um senhor, agricultor, nos perguntou: “aqui com a gente a senhora fala a nossa língua, mas quando vai ao Rio de Janeiro a senhora fala o carioca, que é a língua de lá, não é”?

Tanto Neida quanto o agricultor, situados em contextos e tempos tão diversos, sabem que existe um código, como nos afirma Gnerre (1991, p. 9), que é aceito pelas classes dominantes e que é tido como superior.

Interessante, contudo, é percebermos também que os próprios alunos se dão conta de que as formas de falar que não seguem a norma-padrão não devem ser consideradas incorretas, mas é preciso saber onde e quando podem falar do “seu jeito”. Após a leitura da poesia de Patativa (Anexo 3) vejamos a discussão que surgiu:

Neida para Zilá: “Fala aí Zilá: você acha que o jeito que ele fala está errado”? E Zilá responde: “Não, pra ele não”. E Antônio entra na conversa e diz: “Porque o sotaque é diferente um do outro, pode notar. Agora o dele é do sertão. Porque ele veio de outra comunicação, não teve escola, é a língua dele. Então não tem valor? Aqui está o valor: a editora. Se não tivesse valor a editora nem se interessava por isso. O mundo inteiro está conhecendo isso, possivelmente, não? Não só nós, brasileiros”.

Essa observação de Antônio nos leva a recorrer a Bourdieu (1977, *apud* Gnerre, *op. cit.*, p. 5) quando nos diz: “O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico”. Antônio percebe que Patativa fala como alguém que tem autoridade e, portanto, pode falar do “jeito do sertão”.

Ao discutir sobre as variedades lingüísticas, Mey (2001, p. 148) afirma que questões como a de Neida não são apenas puramente lingüísticas, mas também uma questão social. Nas palavras do autor:

“(...) as línguas são vozes da sociedade e se sua sociedade (ou segmento da sociedade, conhecido também como ‘classe social’) é poderosa, então sua voz será ouvida como um poderoso rugido; do

contrário, não passará de um fraco balido (isto é, se você não for comido antes de balir)”.

Goulart (2001, p. 13) a esse respeito nos fala:

“Pressupomos que seja através do prisma social concreto vivo que nos engloba que lemos o mundo. Mas com que lentes o lemos? Lemos com as lentes da variedade de língua que constituímos interativamente no nosso grupo social, que vive em tensão com as outras variedades usadas, inclusive a padrão”.

E Geraldi (1995, p. 16) nos lembra que as escolas hoje recebem muitos alunos para os quais suas portas estavam fechadas até então e assim o cotidiano escolar defronta-se com diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele, pois alunos que são oriundos das classes populares falam e compreendem o mundo de um modo que a escola não aceita e às vezes sequer compreende. Retomemos a fala da Neida: “a gente estuda nessa escola e se a gente for estudar lá a gente vai estranhar, sabia? O modo de falar!” O que Neida quer nos dizer? Que aqui nessa escola existe uma forma de falar que é considerada “correta”, mas que lá no Piauí, também numa escola, existe uma outra forma de falar que também é considerada “correta”. O que pode então a escola fazer diante dessa inquietação da aluna?

Soares (1985, p. 17, *apud* Geraldi, 1995, p. 18) nos traz o seguinte questionamento: “Como podem ser trabalhadas as relações entre linguagem, educação e classe social, numa escola que pretende estar realmente a serviço das camadas populares?”

O que Geraldi (1995) sugere é que a escola não se aproprie apenas da variedade lingüística considerada de prestígio e que possibilite ao aluno interlocuções com outras variedades, inclusive a padrão, pois também essa se constrói historicamente e se modifica. Certamente os alunos chegam à escola falando português, mas a maneira como falam quase sempre foi desconsiderada como saber pela escola. Vamos nos lembrar aqui mais uma vez da Neida, quando nos diz: “não consigo falar direito em

português”? O que será que ela quer nos dizer? Eu não me sinto bem com o jeito que falo, porque não é a “forma (f(ô)rma)” que a escola ensina?

Vamos então, mais uma vez, recorrer a Britto (*op. cit.*, p. 39):

“O preconceito lingüístico, diferentemente de outras formas de discriminação, não tem sido combatido. Quando se ridiculariza em público uma pessoa por seu jeito de falar, o agente do preconceito é avaliado positivamente, como se fosse culto, inteligente, enquanto o agredido é avaliado negativamente, como se fosse ignorante, estúpido”.

Lembram-se da Neida, quando nos diz: “Você vai numa festa cheia de gente falando bem e você fica lá, sentado... Mas só você sabe porque você está com vergonha de falar, né!?” ? Dá para perceber o motivo pelo qual ela tem vergonha de falar, pois tem medo que a julguem ignorante ou burra, uma vez que não fala “bem” como aquelas pessoas.

Bakhtin (1988, p. 109) nos diz:

“Na realidade, o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo: não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social”.

Há ainda aqueles que voltaram a estudar como uma forma de preencher o tempo, de suprir um vazio, uma vez que os filhos já são independentes e daí:

4.2.6 Alfabetização como busca de mais convivência social

“(...) Porque eu já sei ler, escrever, eu já sei tudo, então como eu fico muito em casa, assim, à noite, então eu achei melhor, em vez de ver novela, né! Então agora, nessa idade, é que eu resolvi estudar para aprender mais, mais é conta, o resto das coisas eu sei, entendeu? (...) todo mundo até pergunta: nem parece que você nem estudou o segundo ano, porque eu sempre fui muito desembaraçada”.

Stela, 53 anos, manicure

“Então agora eu sou viúva, fiquei sozinha, só com meu filho. Meu

filho sai pra trabalhar ... mas ficar sozinha é muita solidão, aí passei a voltar pra estudar, pra eu sair dessa, entendeu?”

Zilá, 52 anos, passadeira

Para Stela e Zilá a escola surge com um significado diverso, não é o local onde se vai buscar apenas algum aprendizado, é o espaço de encontrar pessoas, fazer amizades, de buscar novas experiências. Como nos diz Charlot (*op. cit.*, p. 39): “ o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído pelos atores”.

Stela busca um sentido novo na escola, pois quando diz: “eu sei tudo”, essa não é uma atitude prepotente, mas o que ela está querendo nos dizer é que ela sabe tudo que é necessário para resolver a sua vida, cuidar do seu dia-a-dia, ou seja, que apesar de os saberes escolares terem um valor neste mercado cultural e se imporem como conhecimentos necessários, mesmo que não sejam, conforme Britto (2003, p. 203) essa lógica não é importante para ela, a sua busca é outra.

4.3 Os componentes da alfabetização

Tolchinsky (s/d), ao discutir a questão do alfabetismo, termo que se constitui em variante da palavra letramento, propõe três componentes implícitos em sua concepção de “ser alfabetizado”: o prático, o científico e o literário, sem atribuir primazia a nenhum deles. Importante para a autora é que esses componentes sejam considerados pela escola desde o início do processo de escolarização, uma vez que estão presentes não somente na representação cultural das pessoas que já são alfabetizadas, mas também daquelas que se encontram em processo de alfabetização ou que ficaram excluídas dele. Assim, desde o início da escolarização, a escola, ao organizar atividades e selecionar materiais de leitura, deve levar em conta tais componentes.

Já para Kalman (2004), as políticas para a educação de jovens e adultos precisam enfatizar três princípios essenciais: 1) o contexto onde os educandos vivem e realizam suas

atividades cotidianas devem ser considerados pelas ações educativas; 2) o ponto de partida dos programas educativos deve ser aquilo que os participantes conhecem e sabem fazer e 3) a heterogeneidade dos usuários deve ser reconhecida e atendida pelas propostas educativas (conforme Garcia-Huidobro, 1994; Hartecouer, 1997; Messina, 1993; Osorio, 1996; Rivera, 1997; Schmelkes y Kalman, 1996). Nas palavras da autora: “Alfabetizarse em un sentido amplio – el aprender a manipular y utilizar el lenguaje deliberadamente para participar em eventos socialmente valorados – implica tomar parte em situaciones generadoras de lectura y escritura donde estas prácticas se movilizan y emplean”.

O que as autoras nos dizem, portanto, é que num processo de alfabetização e escolarização há que se estar atento ao conhecimento de diversas linguagens sociais, usadas nos mais diferentes contextos, nas diversas esferas da atividade humana, com atenção relevante para a linguagem social do cotidiano, em que se inserem as atividades de ordem prática.

Ao falarmos das práticas languageiras, nos reportamos a Bakhtin (2000) quando nos apresenta os gêneros do discurso. Bakhtin classifica os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são aqueles da cotidianidade: as atividades comuns do dia-a-dia, as conversas em família, os dizeres espontâneos, mas isso não significa que sejam unicamente orais. Os secundários são os que surgem em ocasiões de “uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (Bakhtin, *op. cit.*, p. 281), mas nem sempre escrita: literária, científica, sociopolítica.

Embora proponha essa classificação dos gêneros do discurso, Bakhtin reconhece que devido à sua grande heterogeneidade, os gêneros não podem ser entendidos como duas realidades independentes, mesmo porque os diferentes gêneros estão num movimento contínuo de hibridização, ou seja, um gênero é influenciado pelo outro, pois a cada vez que o sujeito envolve-se numa nova esfera da atividade humana há a necessidade de um domínio dos gêneros que são relativos a tal atividade. Nas palavras do autor (*op. cit.*, p. 282): “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

A fala de um de nossos alunos pesquisados, abaixo transcrita, pode

exemplificar uma maneira de como os sujeitos vão se apropriando de novos gêneros:

“Então você estudando, você vai aprendendo, vai desenvolvendo, vai falando um monte de coisa”

Neida, 28 anos, doméstica

Retomando Tolchinsky (*op. cit.*) e Kalman (*op. cit.*), diversos são os fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita, mas o que não se pode perder de vista são as ações cotidianas nas quais os alunos estão envolvidos e as necessidades de novas atividades, novas práticas sejam elas relativas às exigências de normas sociais de convivência, novas tecnologias, novas esferas de convivência, sejam no trabalho ou na escola etc. Segundo Kalman (*op. cit.*): “(...) por lo que cualquier práctica es forjada por las condiciones sociales em las que se inserta”.

Analisaremos a seguir falas dos alunos pesquisados, que trazem suas demandas, com base nos três componentes do alfabetismo apresentados por Tolchinsky em diálogo com o texto de Kalman.

4.3.1 O prático

O primeiro componente, o prático, é aquele em que o alfabetismo pode ser definido como *adaptação*, ou seja, o domínio da tecnologia da leitura e da escrita tem um fim prático, útil, que é possibilitar uma adaptação à vida moderna e suprir necessidades cotidianas. Vejamos o que nos dizem nossos alunos pesquisados:

“Escrever uma carta pros outros é bom. Quero aprender”.

Zilá, 52 anos, passadeira

“Eu quero continuar porque é muita dificuldade a gente ler o nome de uma rua, uma vista de um ônibus, entendeu?”

Simão, 33 anos, lancheiro

“Porque vejo os irmãos lendo a Bíblia e eu não sei ler. Se às vezes a pessoa mostra a Bíblia e eu não estou lendo, eu fico envergonhado, fico com vergonha, porque as pessoas às vezes vêm com um versículo; aí os irmãos ficam lendo, às vezes quer mostrar pra gente e a gente tá vendo aquilo ali como se fosse um papel comum, né? Não a segue a palavra do Senhor, né?”

Paulo, 46 anos, gari

As necessidades dos alunos, acima explicitadas, dizem respeito a situações de seu dia-a-dia. O que demandam são questões de ordem prática, que tenham uso funcional. Querem se comunicar através de uma carta com um parente que mora distante, ou desejam sair pela rua e procurar o endereço de um lugar onde precisam chegar sem que haja necessidade de alguém estar dizendo para eles qual o nome da placa de uma rua ou do letreiro de um ônibus. Também na igreja, quando da leitura da Bíblia, querem ter autonomia para ler, entender e tirar suas conclusões.

De acordo com Kalman (2004), ao buscarem um processo de alfabetização, os jovens e adultos trazem expectativas relativas às demandas de práticas de leitura e escrita que são mais usuais na comunidade onde vivem e que tais demandas são das mais diversas naturezas, como vimos nas transcrições, anteriormente apresentadas, das falas de Zilá, Simão e Paulo. Tolchinsky (s/d), entretanto, nos chama a atenção de que não podemos reduzir o alfabetismo a apenas uma função prática, pois isso seria “torná-lo parcial”. Afinal de contas, o que esperamos de um processo de alfabetização? Não é que seja capaz também de letrar os alunos, no sentido de que possam se apropriar das diversas linguagens sociais, como já dissemos anteriormente e no capítulo II? Essa autora vai nos falar nos próximos dois componentes do alfabetismo, de que outras expectativas podemos ter em relação aos usos e às funções da escrita.

4.3.2 O científico

O segundo componente proposto pela autora é o científico, em que o alfabetismo é concebido como poder. E o que significa isso? Possibilidades de melhores

trabalhos, um indivíduo com mais informações e, portanto, com mais poder de participação social.

“O técnico? Ele pode até não ter a prática, mas ele tem a teoria, que ele fez a teoria, que é o estudo que ele fez e ele pode assinar qualquer projeto que esteja dentro do conhecimento dele e eu não posso. Eu posso até jogar o projeto na minha mão e posso distribuir o trabalho todo¹⁸, mas eu não posso assinar...”

Dalto, 51 anos, aposentado

“Acho importante a pessoa que lê bem, é... expressa bem, acho muito importante...”

Idem

Dalto é capaz de realizar e executar projetos de eletricidade para instalação de relógios, ou seja, para uma única residência ou para um prédio, mas possui uma limitação, que não diz respeito ao seu conhecimento prático: ele não possui um certificado que lhe possibilite legalmente assinar os projetos que elabora, depende da assinatura de alguém credenciado para isso, um técnico, que é aquele que ele diz que “tem a teoria”. O que Dalto busca na escola? Ele sabe que a escola vai dar-lhe “a teoria”, ou seja, uma informação sistematizada, que pode até não mudar muito a forma como executará seu projeto, mas ele necessita dessa credencial da escola para comprovar que é capaz de executar um projeto por si só. Ou seja, o certificado atesta que ele conhece a maneira sistemática, científica, de se fazerem as instalações, que se apropriou desse conhecimento, através do estudo da “teoria”, para incorporá-lo à sua prática.

“Só o relacionamento e as boas amizades que a gente tem no colégio, o tratamento, as professoras, as diretoras, os colegas da nossa sala também, todo mundo se dá bem com a gente, é um novo horizonte”.

Antônio, 70 anos, aposentado

Antônio sempre fez questão de frisar qual o seu maior desejo: *“Enquanto*

¹⁸ Para Dalto, “distribuir o trabalho todo” significa fazer o projeto.

estou vivo vou aprendendo cada vez mais (...) a gente toma novos conhecimentos, se atualiza cada vez mais". Todos o consideram muito sabido, como ele mesmo o diz, aquele que está sempre por dentro de tudo que acontece. Ele nos fala: *"Tudo que eu vejo eu leio (...) eu leio embora eu não entendo, tenho que raciocinar o que estou lendo, saber o porquê e o que está me facilitando é isso. Cada vez eu me aprofundo mais"*. Qualquer assunto que surgia no grupo focal Antônio sempre discutia com muita desenvoltura, nunca se sentia intimidado ou envergonhado, pois seu prazer era mostrar para os outros que sabia do que estava falando.

4.3.3 O literário

O terceiro componente na noção de "alfabetismo", segundo Tolchinsky, é o literário, que ela relaciona a um estado de graça. Essa metáfora destaca o belo. Nessa perspectiva ela acentua "a capacidade de expressar sentimentos, de provocar ambigüidade, de criar mundos imaginários".

"Geralmente leio muita poesia e história".

Luana, 18 anos, babá

Como nos diz Tolchinsky (s/d), é interessante notar que aquilo que se entende por linguagem escrita é fundamentalmente a linguagem literária e como já discutimos anteriormente, na seção 4.2.5, a primazia social é sempre da norma considerada padrão da língua. Isso nos remete a um momento muito rico que tivemos oportunidade de vivenciar no grupo focal quando da leitura do poema "Cante lá, que eu canto cá" (Anexo 3). Os alunos que sabiam ler, quando fizeram a leitura em voz alta desse poema, o leram como se ele estivesse escrito de acordo com a norma-padrão da língua, à exceção de Antônio, que leu o texto com muita fluência e ritmo, mas respeitando a forma como estava escrito. Dalto, que se esforçou para ler de acordo com a norma-padrão, ao terminar exclamou: "eu

li mal pra caramba”! A discussão que surgiu após a leitura do poema já foi mencionada na seção 4.2.5, mas só queremos relembrar aqui que mesmo alguns alunos afirmando que o jeito do poeta falar não está “errado”, eles se negaram a ler da forma como foi escrito. Vejamos a seguir a transcrição das falas após a leitura do texto:

Neida: *Fala aí Zilá: você acha que o jeito que ele fala está errado?*

Zilá: *Não, pra ele não.*

Stela: *Não, pra ele não, pra gente está.*

Inez: *Esse jeito dele falar deve ser valorizado?*

Neida: *Deve porque é o jeito dele, né? falar.*

Dalto: *A evolução que mudou isso...*

Stela: *Não, mas no sertão, norte, nordeste falam assim. Tem muita gente que ainda fala.*

Antônio: Porque o sotaque é diferente um do outro, pode notar. Agora o dele é o sertão. Porque ele veio de outra comunicação, não teve escola, é a língua dele. Então não tem valor? Aqui está o valor: a editora. Se não tivesse valor a editora nem se interessava por isso. O mundo inteiro está conhecendo isso, possivelmente, não? Não só nós, brasileiros.

Até onde os alunos chegaram nessa discussão? Num primeiro momento era como se o valor literário do texto não fosse reconhecido, pois estava escrito de uma forma não convencional para textos literários. Entretanto Neida, sendo nordestina como Patativa, possuindo, portanto, uma certa familiaridade com a linguagem dele, quis se certificar se aquela forma de escrever estava “correta”, pois a sua grande preocupação é saber “falar direito em português”. Tolchinsky (s/d) a esse respeito nos diz que mesmo ainda não tendo um domínio das convenções da escrita ou da norma, os alfabetizados reconhecem o formal e esperam que o que deve aparecer por escrito seja o que é próprio

da linguagem formal e literária e não da linguagem oral, ou seja, uma linguagem para ser literária deve estar escrita de acordo com a norma-padrão da língua.

Tendo como norte os objetivos do estudo: investigar os fatores que levam jovens e adultos a iniciarem seus estudos formalmente, ou reiniciarem estes estudos, a análise dos dados nos possibilitou apreender que não é apenas o aprender a ler e a escrever que fez com que os alunos pesquisados retornassem à escola, embora soubessem que os dias atuais são da leitura e da escrita, pois reconhecem seu uso, suas funções e seus valores, e não querem ficar excluídos desse mundo, mas sabem também que a escola não é a única detentora de um “cânone sagrado do saber”, pois há muito aprendizado que é feito para além do seu espaço formal.

Em relação aos três componentes do alfabetismo: o prático, o científico e o literário, propostos por Tolchinsky, o que verificamos é que a dimensão prática se apresentou como a mais marcante nas falas dos alfabetizandos, pois diz respeito às questões da cotidianidade dos alunos, para as quais eles são demandados com mais frequência. As dimensões científica e literária pouco surgiram, mas acreditamos que isso se deu não porque elas não eram ou são importantes para os sujeitos da pesquisa, ou que eles não aspirem a elas, mas em virtude das discussões mais presentes no grupo focal terem apresentado um cunho mais de ordem funcional, voltado para o trabalho, para expressar-se de acordo com a norma considerada padrão pela língua, dentre outras.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.
É a “outredade” do “não eu” ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”.

Paulo Freire

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Solto a voz nas estradas
Já não quero parar (...)”

Milton Nascimento

Se fôssemos continuar a canção do Milton, diríamos que nosso caminho, nessa travessia do Mestrado, muitas vezes se fez de pedras, ferventes por sinal, sobre as quais pisávamos com os pés descalços, ou melhor, despidos de arcabouço teórico suficiente, que por isso mesmo sangravam, ou bem ao gosto de Nietzsche, sem querermos ser trágicas, foi com sangue que esse texto foi escrito. Mas não só com dor esse trabalho foi tecido; o coração falou mais alto na maioria das vezes: houve prazeres, encantos, muitos aprendizados, afetos que se produziram nas trocas, nas relações, nos momentos de encontro do grupo focal, nas ocasiões de orientação, individual ou coletiva, e em tantas outras circunstâncias impossíveis de serem enumeradas aqui.

Nosso texto “Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: Voz e Vida, Revelações e Expectativas” buscou e busca centrar-se nos fatores que levam jovens e adultos a iniciarem ou reiniciarem seus estudos formalmente nessa fase de suas vidas.

Se um texto só vive em contato com outro texto, como nos diz Bakhtin, nesse percurso de pesquisa os textos (narrativas) de Antônio, Dalto, Joselinda, Luana, Neida, Paulo, Simão, Wallace e Zilá têm um texto: a história de jovens e adultos que se viram impossibilitados de estudar quando crianças. Os motivos dessa impossibilidade foram os mais diversos, explicitados pelos próprios alunos pesquisados e para analisá-los recorreremos a Freire, Sarti, Soares, dentre outros autores. Buscamos não perder de

vista que para todo contexto existe algo que à primeira vista pode não se fazer visível, mas que é fundamental para uma análise do tipo dessa a que nos propusemos: a realidade sócio-político-econômica de onde esses textos foram produzidos. Acreditamos que a análise que fizemos dessas narrativas pode contribuir na elaboração de diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos que levem em conta as necessidades dos alunos e o conhecimento que possuem quando iniciam um processo de alfabetização.

A história do analfabetismo no Brasil é marcada pelo descaso por parte de muitos governos. Ainda hoje possuímos um número de analfabetos, nas pessoas de 15 anos ou mais, que é da ordem de 16.295.000 de brasileiros. Se os números percentuais nos mostram que houve um sensível decréscimo no decorrer do século XX, os números absolutos nos atestam como a quantidade de pessoas analfabetas aumentou no Brasil nesse mesmo período.

Se formos além de um olhar estatístico, não considerando como alfabetizadas as pessoas apenas capazes de lerem e escreverem um bilhete simples, conforme critério utilizado pelo IBGE quando da realização do censo, mas levando em conta as questões de letramento discutidas ao longo desse trabalho, o número de pessoas analfabetas aumentaria sensivelmente, de acordo com pesquisa realizada em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro, utilizando uma amostra com duas mil pessoas de 15 a 64 anos, sobre o Índice de Analfabetismo Funcional – INAF.¹⁹

As expectativas dos alunos pesquisados em relação ao processo de alfabetização vêm, algumas vezes, desmitificar aquilo que muitas das vezes julgávamos ser o mais relevante para eles, pois ao buscarem o ensino formal muitas foram as suas motivações, conforme algumas categorizadas na seção 4.2, dentre elas, alfabetização como: valorização da imagem social, prazer em aprender e busca de mais convivência social. Poderíamos até chamar os alunos que participaram do grupo focal de iconoclastas, pois quantas “imagens”, cristalizadas dentro de nós, eles nos fizeram quebrar. Muitas das vezes suas falas foram como um murro em nosso estômago: provocaram um dor incontrolável.

¹⁹ Sobre o INAF e a pesquisa realizada ver: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

“Eu numa época achava que o estudo não fazia falta pra gente mais tarde. Você tem que lavar, passar, cozinhar, cuidar de casa, trabalhar fora, tem os problemas pra resolver, dívida... assim é difícil para aprender mais as coisas porque é muita coisa, é muito problema. Muito tempo que eu parei... Se eu tivesse continuado, então a cabeça estava mais fresca, a memória melhor, né? Mas aí minha mãe trabalhava e tinha que ajudar, não é? Eu nunca saí da segunda série porque a professora tinha implicância comigo. Não tive mais prazer de estudar porque quando chegava em casa não tinha ninguém pra me ensinar os deveres e eu não sabia, então eu chorava. Meu pai dizia: “deixa ele aí, se ele não quiser estudar mais, deixa ficar burro”.

Modelos autônomo e ideológico de letramento, propostos por Soares e Kleiman, que nos mostraram como em muitas circunstâncias os alunos se sentiram culpados por não terem estudado, mas por outro lado reconhecem as dificuldades que os mantiveram excluídos do processo de alfabetização/escolarização.

“Pra gente tentar acompanhar o desenvolvimento do país, a situação como está, acho que sem estudo vai ser muito difícil. Sem o estudo a gente não é nada. Tudo que era pedaço de papel que tinha leitura eu procurava soletrar, entendeu? E aí eu comecei a aprender, aprendi a escrever meu nome e fui embora ... por si próprio, entendeu? Atualmente o que manda é a Internet, é o computador. Porque o mercado de trabalho está pronto. É isso aí. Agora depois de velha que eu me interessei para estudar. Eu quero terminar o primeiro grau, ir até o segundo grau, vou ver até onde vai”.

“Quando a gente começou a estudar não tinha a facilidade que tem hoje. Tinha que escolher: estudar ou trabalhar. A gente só pode ser alguém na vida através do estudo. A base é o estudo, eu acho. Graças a Deus a gente tem os colégios públicos, que principalmente aqui estou me sentindo muito bem; a professora é maravilhosa no ato profissional dela, o colégio é excepcional, até agora não tenho nada a reclamar. Eu pelo menos agora eu vou encarar o estudo mesmo”.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos pesquisados que lhes impossibilitaram de estudar: questões familiares, trabalho, escola de difícil acesso, questões essas que procuramos trazer à tona discutindo com Sarti, Zago e Lahire.

“Porque como eu trabalhei assim no meio de muita gente toda hora conversando, uma fala uma coisa, outro fala outra, então aí você vai aprendendo cada vez mais. É porque eu aprendi a ler mais foi com

uma colega, quando eu era nova. É engraçado, né? É isso aí! Porque é muito importante a gente ficar perto de certas pessoas que sabem mais que você, você aprende, porque a vida ensina muita coisa, mas as pessoas também ensinam”.

Suas falas nos mostram também que a escola para eles não é a fórmula mágica, que vai resolver todos os problemas de suas vidas, pois conhecem a realidade na qual estão inseridos e sabem que o aprendizado que fazem e de que necessitam não se dá apenas no espaço formal da escola. Nas relações com o Outro o sujeito vai se apropriando das palavras alheias, que num primeiro momento se tornam palavras próprias-alheias para depois se tornarem palavras próprias, nos diz Bakhtin, e nesse processo vai se constituindo enquanto sujeito que aprende e que ensina, não sozinho, mas coletivamente, nos fala Freire.

“Às vezes se botar no quadro, às vezes eu leio, mas na hora de escrever eu esqueço as letras. Aí é assim. Vou escrever, mas copiando. Eu escrever sem olhar lá fica mais difícil”.

Sempre muito cientes de suas necessidades de alfabetização para um uso prático no seu cotidiano: tomar ônibus, escrever cartas, ler a Bíblia, fazer um crediário, um desejo de aprender a ler e a escrever com fluência também fazia parte da busca dos jovens e adultos pesquisados. As dimensões científica e literária ficaram pouco visíveis.

“Um trabalho que eles (a empresa) lançaram pra gente participar, eu dei a idéia. O pessoal aprovaram a idéia, eles fizeram o trabalho e a empresa quase dobrou a produção dela. Foi uma coisa mínima. Quase dobrou a produção por causa de um detalhe mínimo que estava pegando. Não conseguia produzir por causa daquele detalhe. Fizeram e quase dobrou a produção”.

A escola pode dar um conhecimento sistemático, científico, mas a prática cotidiana, o “saber da experiência vivida”, também os torna capazes de realizarem com êxito seu trabalho.

“Eu estou falando que ela falou em sofrimento. Pra manter uma casa

sozinha a mulher tem que ser muito guerreira, muita força de vontade, entendeu? Hoje eu moro numa casa que é de laje, de forro, pra mim é um palácio. Se eu não saio daquele lugar e não fosse para o Rio trabalhar eu era já capaz de estar no atraso de vida também. Tudo que eu fiz até aqui eu estou satisfeito. Eu tenho valor, né? Sendo mulher sozinha me valorizo demais. O ser humano tem que se valorizar, né? Estou muito satisfeita com a minha vida, com a minha luta. Estou satisfeita. Eu agradeço todo dia a Deus a minha luta”.

Apesar das dificuldades que enfrentaram e enfrentam, principalmente no que diz respeito a melhores condições de trabalho, não se mostraram desesperançados ou pessimistas, pois se valorizam enquanto seres humanos que lutam, que buscam dar condições de vida melhores e estudo para seus filhos.

Nessa “colcha de retalhos” que tecemos acima, com recortes das falas dos alunos pesquisados, são tantas idas e vindas, tantos fios apontando para diversas direções, ora se entrecruzando como numa imensa teia, na qual podemos perceber as dificuldades, angústias, alegrias e esperanças reveladas pelos sujeitos que participaram do grupo focal, que com suas falas trazem à tona tudo aquilo que procuramos discutir no decorrer do nosso trabalho. Um dos aprendizados que essa pesquisa me proporcionou foi o de que esses jovens e adultos em processo de alfabetização querem falar muitas coisas e sabem realmente daquilo de que mais necessitam para que aprendam não apenas a ler e a escrever, mas que possam se alfabetizar letrando. Por isso “solto a voz nas estradas, já não posso parar”, pois há muito ainda a ser pesquisado, principalmente sobre as condições que propiciam letramento aos jovens e adultos e qual a implicação disso em suas vidas, ou seja, se a alfabetização e letramento operam alguma mudança em suas vidas e que tipo de mudanças são essas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. 112 p., p. 11-25.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 186 p.
- _____. A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003a, 200 p.
- BAHKTIN, Mikhail. *Toward a reworking of the Dostoevsky book*'. In: *Problems of Dostoevsky's poetics*. Appendix II, p. 283-302, 1961.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988. 195 p.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. 5. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003. 138 p.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *L'économie des échanges linguistiques, em Langue Française*, 34, Paris: Larousse, 1977.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 216 p.
- CARVALHO, Gilmar de. *Patativa do Assaré: Antologia Poética*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 326 p.

- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994. 440 p.
- CONNELLY, M. e CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 165 p.
- DIAS, Cláudia Augusto. *Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Disponível em: <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/1020006.pdf>, Acesso em: 07 ago.2003.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003. 136 p.
- FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. e AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 126 p.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados:Cortez, 1983. 96 p.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 184 p.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003, p. 26-38.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. Los câmbios em las concepciones actuales de la educación de adultos em América Latina ante el próximo siglo. Seminário Consulta “Educaçión de Adultos: prioridades de acci3n estrat3gicas para la 3ltima d3cada del siglo”. Bogotá, Col3mbia: Unesco/Unicef, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 1993, 252 p.
- _____. *Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita*. Texto em vers3o preliminar, escrito para discuss3o em mesa-redonda do GT Alfabetizaç3o, Leitura e Escrita, na 18ª. Reuni3o Anual da ANPED, Caxambu, 1995.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e hist3ria*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 3. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 115 p.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: Cadernos CEDES 50. *Relações de ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural*. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2000. 119 p., p. 9-25.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos*. Paidéia, 2003, 12(24), 149-161. FFCL Ribeirão Preto, USP.
- GOULART, Cecília M. A. *A noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico: explorando diferentes modos de ser letrado*. Projeto de pesquisa, 2001.
- _____. *Letramento e Polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização*. Revista Brasileira de Educação, 18. Campinas: Autores Associados, dez. 2002, p. 5-21.
- HARTECOUER, J. P. Observaciones, cuestiones y planes de acción para la alfabetización em vísperas de la COONFINTEA. *Educación de Adultos y Desarrollo*. Bonn, IIZ/DVV. 1997, p. 69-86.
- HEATH, S. B. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KALMAN, Judith. *El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Nacional, México. A sair publicado na revista Brasileira de Educação (no prelo), 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 294 p., p.15-61.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. 366 p.
- MELO, Orlinda Carrijo. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Editora da UNICAMP; Goiânia: Editora da UFG, 1997. 106 p.
- MESSINA, G. *Educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc, 1993.
- MEY, Jacob. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 254 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Alfabetização: Práticas e Reflexões – Subsídios para o Alfabetizador*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/alfabetiza/arquivos/Cartilha>>. Acesso em: 20/03/2004.

- MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.
- OSORIO, J. y RIVERO, J. *Construyendo la modernidad educativa em América Latina. Nuevos desarrollos curriculares em la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina/ Tarea / Unesco-Oreale, 1996.
- RAMA, Angel. *A Cidade das Letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Círculo do Livro, s/d.
- REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. 2000, 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa com jovens e adultos*. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999. 254 p.
- RIVERA, J. Educación de adultos em áreas urbano-marginales. In: *La educación de adultos em América Latina ante el próximo siglo*. Seminario Consulta: Educación de adultos: prioridades de acción, estratégicas para la última década del siglo. Bogotá:Unesco/Unicef, 1997.
- SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003. 152 p.
- SCHMELKES, S.; KALMAN, J. *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estratégia alfabetizadora para México*. México DF: Instituto Nacional para la Educación de Adultos, 1996.
- SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos (Diretrizes curriculares nacionais)*.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.165 p.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.
- _____. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. 81- Volume 23 – Dezembro 2002. Dossiê “Letramento”. Campinas: CEDES. 326 p., p.143-160.
- _____. *Linguagem e escola - Uma perspectiva social*. 17 ed. 9. reimpr. São Paulo: Ática, 2002a 95 p.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. 287 p., p. 89-113.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

- _____. (org.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004. 104 p.
- _____. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988. 131 p.
- TOLCHINSKY, Liliana. *O prático, o científico e o literário: três componentes na noção de “alfabetismo”*. ICE Universidade de Barcelona, s/d.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. *Apresentação de Trabalhos Monográficos de Conclusão de Curso*. 5. ed. Niterói: EdUFF, 2001. 65 p.
- VAZ, Arnaldo, MENDES, Regina e MAUÉS, Ely. *Episódios e Narrativas de Professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo*.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura – Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 4. ed. Rio: Zahar, 1997.
- ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (organizadores). *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. 183 p., p.17-43.
- ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1

Mudança²⁰

Uma caminhada extensa, dezenas de léguas. Eu ia de garupa, escanchado num travesseiro, agarrando-me ao paletó de José Leonardo para equilibrar-me, em posição muito incômoda. A princípio a novidade me tornou loquaz e curioso, perguntei os nomes de aves e plantas, mas veio o sol, veio o mormaço, e caí numa sonolência estúpida. As virilhas suadas ardiam-me, o chouto do animal sacolejava-me, revolviam-me as tripas, deslocava-me os ossos. Amolecido, bambo, admirava-me de ver em redor cavaleiros palradores, satisfeitos com o duro exercício. Nos pousos, arrastava-me, cambaleava, como um papagaio, trôpego, as juntas doídas.

Descansamos uma tarde em casa do poeta popular Cordeiro Manso. Pernoitamos depois junto a um açude lamacento, onde patos nadavam. Construiu-se com fardos, caixas e encerados uma tenda, e aí me estirei sobre peças de estopa, friorento, iluminado a cera de carnaúba. As estacas de um cerca roçavam-me as costelas; interrompiam-me o sono o choro do vento, a conversa dos arrieiros aboletados na vizinhança e os gemidos quase humanos de uma ovelha doente.

Outras estações fugiram-me da memória. José Leonardo e Antônio Vale despediram-se – e com eles o sertão desapareceu. Xiquexiques e mandacarus foram substituídos por uma vegetação densa e muito verde; nos caminhos escuros os chocalhos calaram-se; surgiram regatos, cresceram, transformaram-se em rios e atrasaram a marcha.

Figuras desconhecidas vieram encontrar-nos, amáveis, risonhas, primos em vários graus, familiares como se tivéssemos vivido sempre juntos. Evidentemente a situação econômica de meu pai era razoável. Emigrara, encalacrara-se, mas recomusera-se, e, graças às cargas de fazenda, tranquilizava os parentes. Os mais graúdos percebiam de longe a existência dele; os pequenos se chegariam, flexíveis, exaltando-o. E assim, tolerado por uns, adulado por outros, fixaria de novo na terra

²⁰ In: RAMOS, Graciliano. Infância. Círculo do Livro S.A. p.154-156.

antiga as raízes cortadas.

José da Luz, Padre João Inácio, a velha professora de cabelos brancos, Filipe Benício, Chico Brabo e os meninos de Teotoninho Sabiá diluíam-se a distância. E as caras estranhas me inspiravam receio.

Fiz o resto da viagem com um moço alegre, que tentou explicar-me as chaminés dos bangüês, os campos de lavoura, árvores robustas, associadas, atravancando a paisagem. Tinham-se sumido os grandes espaços alvacentos, de areia e cascalho, despovoados, o mato franzino, bancos de macambira, cercas de pedra, chiqueiros e currais, dias luminosos riscados pelo vôo das arribações. Veredas subiam, desciam, torciam-se, e à beira delas arrumavam-se casas, jardins, hortas. Os transeuntes não se vestiam de couro. Em qualquer ponto, achava-me num buraco, entre morros. Água abundante e ruidosa, capinzais imensos, manhãs nevoentas.

Chegamos ao município de Viçosa, em Alagoas. Antes de estabelecer-se na cidade, meu pai se hospedou num engenho de fogo morto. E durante meses, em longas ausências, trabalhou com Seu Manuel Costa, assentando as bases de uma sociedade comercial, gora em pouco tempo.

Constrangi-me no ambiente novo, perdi hábitos e adquiri hábitos. Numerosos acidentes perturbavam-me: atoleiros, cancelas, arame farpado, canaviais de folhas cortantes, valas. Impossível correr por causa das ladeiras. Objetos e palavras inexistentes no sertão originavam incerteza, e a maneira de falar me chocava os ouvidos. As pessoas e as relações me desnor-teavam: não podia saber se me comportava direito com a parentela confusa e respeitável.

Os irmãos de minha mãe eram pequenos, alguns menores que eu, e brincávamos juntos no bosque de catingueiras que rodeava a lagoa. Jacinta me dissera uma vez, zangada e vermelha, encompridando o vestido de chita:

– Me respeite. Eu sou sua tia.

E eu respondera, naturalmente:

– Você é besta.

Agora me apresentavam mulheres ásperas e de cachimbo, homens importantes e enrugados: tia Jovina e tia Josefa, tio Pedro e tio Inácio. Conselhos, dureza, carranca. Obtive uma irmã natural, morena, grossa, feia. E duas primas bonitas, que findaram tuberculosas.

No fim do pátio a bagaceira fermentava. Roseiras florescia no jardim, cipós emaranhavam-se na latada. Um riacho se escondia entre verduras, comia a terra negra e pedras limosas. Vivíamos ali em promiscuidade, bichos e cristãos miúdos.

ANEXO 2

Vaca Estrela e Boi Fubá*

Seu dotô, me dê licença
Pra minha histora eu contá.
Se hoje eu tou na terra estranha
E é bem triste o meu pená,
Mas já fui muito feliz
Vivendo no meu lugá.
Eu tinha cavalo bom,
Gostava de campeá
E todo dia aboiava
Na portêra do currá.
Ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô Boi Fubá.

Eu sou fio do Nordeste,
Não nego o meu naturá
Mas uma seca medonha
Me tanjeu de lá pra cá.
Lá eu tinha meu gadinho
Não é bom nem maginá,
Minha bela Vaca Estrela
E o meu lindo Boi Fubá,
Quando era de tardezinha
Eu começava a abóia.
Ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô Boi Fubá.

Fez tudo se trapaia;
Não nasceu capim no campo
Para o gado sustentá,
O sertão esturricou,
Fez os açude secá,
Morreu minha Vaca Estrela,
Se acabou meu Boi Fubá,
Perdi tudo quanto tinha
Nunca mais pude abóia.
Ê ê ê Vaca Estrela
Ô ô ô Boi Fubá.

E hoje, nas terras do Su,
Longe do torrão natá,
Quando vejo em minha frente
Uma boiada passá,
As água corre dos óio,
Começo logo a chorá,
Me lembro da Vaca Estrela,
Me lembro do Boi Fubá;
Com sodade do Nordeste
Dá vontade abóia.
Ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô Boi Fubá.

*Este poema foi musicado pelo
autor.²¹

Aquela seca medonha

²¹ In: CARVALHO, Gilmar de. *Patativa do Assaré: Antologia Poética*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ANEXO 3

Cante lá, que eu canto cá

Poeta, cantô de rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.

Se aí você teve estudo
Aqui Deus me insinou tudo,
Sem de livro precisá,
Por favô, não mexa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá.

Você teve indução,
Aprendeu munta ciência,
Mas das coisas do sertão
Não tem boa experiência.
Nunca fez uma paioça,
Nunca trabalhou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida,
Só o que provou da comida
Sabe o gôsto que ela tem.

Pra gente cantá o sertão,
Precisa nele morá.
Tê armoço de feijão
E a janta de mucunzá,
Vivê pobre sem dinhêro,

Trabaiando o dia intêro,
Socado dentro do mato,
De apragata currulepe,
Pisando inriba do estrepe,
Brocando a unha-de-gato.

Você é munto ditoso,
Sabe lê, sabe escrevê,
Pois vá cantando o seu gôso,
Que eu canto o meu padecê.
Inquanto a felicidade
Você canta na cidade,
Cá no sertão eu infrento
A fome, a dô e a misera.
Pra sê poeta divera,
Precisa tê sofrimento.

Sua rima, inda que seja
Bordada de prata e ôro,
Par a gente sertaneja
É perdido este tesôro.
Com o seu verso bem feito,
Não canta o sertão dereito,
Porque você não conhece
Nossa vida aperreada.
E a dô só é bem cantada,

Cantada por quem padece.

Só canta o sertão direito,
Com tudo quanto ele tem,
Quem sempre correu estreito,
Sem potreção de ninguém,
Coberto de precisão
Com paciência de Jô,
Puxando o cabo da inxada,
Na quebrada e na chapada,
Moiadinho de suó.

Amigo, não tenha quêxa,
Veja que eu tenho razão
Em lhe dizê que não mêxa
Nas coisas do meu sertão.
Pois, se não sabe o colega
De quá manêra se pega
Num ferro pra trabaiá,
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá.

Repare que a minha vida
É deferente da sua.
A sua rima pulida.
Nasceu no salão da rua.
Já eu sou bem deferente,
Meu verso é como a semente
Que nasce inriba do chão,
Não tenho estudo nem arte,
A minha rima faz parte
Das obras da criação.

Mas porém, eu não invejo

O grande tesôro seu,
Os livros do seu colejo,
Onde você aprendeu.

Pra gente aqui sê poeta,
E fazê rima completa,
Não precisa professô.
Basta vê, no mês de maio,
Um poema em cada gaio
E um verso em cada fulô.

Seu verso é uma mistura,
É um tá sarapaté,
Que, quem tem pôca leitura,
Lê, mas não sabe o que é.
Tem tanta coisa incantada,
Tanta deusa, tanta fada,
Tanto mistero e condão
E ôtros negoço impossive,
E eu canto as coisas visive
Do meu querido sertão.

Canto as fulô e os abroio
Com tôdas coisa daqui:
Pra tôda parte que eu óio
Vejo um verso se bulí.
Se às vez andando nos vale
Atraz de curá meus male
Quero repará pra serra,
Assim que eu óio pra cima,
Vejo um diluve de rima
Caindo inriba da terra.

Mas, tudo é rima rastêra
De fruita de jatobá,

De fôia de gamelêra
E fulô de trapiá,
De canto de passarinho
E da poêra do caminho,
Quando a ventania vem,
Pois você já tá ciente:
Nossa vida é deferente
E o nosso verso também.

Repare que deferença
Isiste na vida nossa:
Inquanto eu tô na sentença,
Trabaiando em minha roça,
Você, lá no seu descanso,
Fuma o seu cigarro manso,
Bem perfumado e sadio,
Já eu, aqui, tive a sorte
De fumá cigarro forte
Feio de paia de mio.

Você vaidoso e facêro,
Toda vez que qué fuma,
Tira do bôrsô um insquêro
Do mais bonito metá.
E eu, que não posso com isso,
Puxo por meu artifiço
Arranjado por aqui,
Feito de chifre de gado,
Cheio de argodão queimado,
Boa pedra e bom fuzi.
Sua vida é divirtida
E a minha grande pená.
Só numa parte da vida
Nós dois samo bem iguá:
É no dereito sagrado,

Por Jesus abençoado
Pra consolá o nosso pranto,
Conheço e não me confundo,
Das coisa mió do mundo
Nós goza do mesmo tanto.

Eu não posso lhe invejá
Nem você invejá eu.
O que Deus lhe deu por lá,
Aqui Deus também me deu.
Pois minha boa muié,
Me estima com munta fé,
Me abraça, bêja e qué bem
E ninguém pode negá
Que das coisa naturá
Tem ela o que a sua tem.

Aqui findo esta verdade
Tôda cheia de razão.
Fique na sua cidade,
Que eu fico no meu sertão.
Já lhe mostrei um espêio.
Já lhe dei grande consêio
Que você deve tomá:
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mêxo aí.
Cante lá, que eu canto cá.²²

²² Idem nota 21.

