

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ANALFABETISMO  
NA PERSPECTIVA DE JOVENS E ADULTOS  
NÃO-ALFABETIZADOS**

**Orientador: Professor Doutor Afonso Celso Tanus Galvão**

**Patrícia Teixeira de Almeida**

BRASÍLIA

2004

**PATRÍCIA TEIXEIRA DE ALMEIDA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ANALFABETISMO  
NA PERSPECTIVA DE JOVENS E ADULTOS  
NÃO-ALFABETIZADOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília para obtenção do Grau de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão.

BRASÍLIA

2004

Ao Pedro, meu grande incentivador e maior crítico.

Ao Álvaro, pelo companheirismo, paciência e pelos instigantes diálogos, co-orientadores desse estudo.

À D. Mariza, que me fez aprender ensinando.

**MUITO OBRIGADA,**

Bernadete, Noeme, Flávio, José, Cléo, João, Augusto, Lourdes, Dina, Cláudio, Márcia, Pedro, Vladimir, Luís, Zélia, Manoel, Cecília, Henrique, Paulo, Luiza, Socorro e Neuza, pelos saberes compartilhados.

Prof. Afonso, pelo estímulo e competência como educador e orientador.

Prof<sup>a</sup> Jacira e Prof<sup>a</sup> Stela, pelas preciosas contribuições.

Alfabetizando e alfabetizadores da Estrutural, com quem dividi alegrias e aprendizados.

Sônia Guedes, pela criteriosa orientação do projeto que permitiu meu ingresso no mestrado.

Vladimir Félix, pela instigante interlocução e estímulo à autoria.

Noeme Cristina, que tão bem soube promover o espaço do afeto na alfabetização.

Moisés, por compartilhar seu núcleo de alfabetização e por me levar de volta à Estrutural.

Márcia Csik, pela rica troca de alegrias, sofrimentos e saberes nesse percurso.

Prof<sup>a</sup> Tânia Mara, que me ensinou a pensar a relação indivíduo/sociedade

Educadores do BB Educar, pelos anos de ação conjunta na alfabetização de jovens e adultos.

Educadores do Centro de Voluntariado, pela cumplicidade no trabalho de alfabetização.

Áurea, Léo e Lopes, pelo carinho e perseverança na vontade de aprender.

Professores do Mestrado em Educação da UCB, pelas trocas, provocações e incentivo.

Amigos do Mestrado em Educação e Psicologia, pelas trocas e ajudas mútuas.

Educadores e amigos do NTC da PUC de São Paulo, pela incansável luta por justiça social.

Joselito, por mostrar que viver é afinar o instrumento de dentro para fora e de fora para dentro.

Dinalva, Kenya e Helena, pela amizade e apoio.

Queridos irmãos, amigos e enteados, pelo apoio e por suportarem pacientemente meus  
nãos.

Thereza, pelo carinho e preciosa colaboração nos dias que antecederam a minha  
defesa.

À lembrança dos meus pais, marcadamente presente em mim.

A todos os que lutam pelo fim do analfabetismo de jovens e adultos e da apartação  
social.

*Eu falei assim, meu amigo, a gente não nasce sabendo não. . . . você também não sabe. Você pode saber de cabeça, pela inteligência, mas na caneta você não vai. (Cecília)*

*Porque, se eu soubesse ler, acho que eu num tava no que eu tô hoje aí, nesse lixão. . . . Agora, até no serviço que a gente trabalha, catando lá o lixo, eles estão querendo que a pessoa tem que aprender alguma coisa. (José)*

*É arranjar um emprego melhor, ser secretária, ajudar os filhos, é poder encontrar as pessoas na rua, não errar o ônibus, ficar mais livre. (Márcia)*

*Tem previsão do futuro não. Minha previsão era eu aprender. Eu aprendendo, desarmando alguma coisa. Porque aprender, não é aprender é a gente desarmar. (Henrique)*

*Futuro é ter as coisas da gente, né? Ter vontade de ter, não é não? E então lutar pra gente ter as coisas que a gente deseja ter. . . . aprender. Quero ter a minha casa, uma casinha pra mim, saúde. . . . essas coisinhas assim. (Cléo)*

## **RESUMO**

O analfabetismo é um fenômeno multifacetado que se confunde com a organização histórica da estrutura social brasileira, apartada e excludente, que negou a certos grupos o direito à alfabetização. Entretanto, a sociedade ainda não afirmou a sua responsabilidade pelo fenômeno, marcando o analfabeto como gerador do problema e o analfabetismo como enfermidade social. O presente estudo foi motivado pelo desejo de se investigar se os analfabetos reproduzem essa ideologia. Por meio de entrevistas individuais e de grupos focais, procurou-se identificar representações sociais sobre analfabetismo compartilhadas e vivenciadas por jovens e adultos não-alfabetizados, residentes na Vila Estrutural do Distrito Federal, e os motivos que podem levá-los à alfabetização. Os resultados foram discutidos, principalmente, com base na teoria das representações sociais, e no pensamento de Freire e Ferreiro sobre alfabetização. As falas dos entrevistados revelaram que as representações sociais desse grupo não se constituem apenas em reproduções ideológicas, de sujeitos passivos, mas que as pessoas deixam suas marcas nos saberes compartilhados sobre o analfabetismo. Dentre os motivos que podem levar o grupo à alfabetização, destacam-se a sobrevivência e melhoria da qualidade de vida, que pode se viabilizar pelo acesso ao emprego. Também move essas pessoas a conquista da autonomia, a construção da auto-estima e o desejo de serem aceitas no grupo ao qual pertencem. Embora tenham apresentado imagens negativas da pessoa não-alfabetizada, estigmatizada pelo analfabetismo, pobreza e desemprego, revelaram a crença na possibilidade de desenvolverem-se. O estudo das representações sociais do analfabetismo revelou-se importante para o planejamento político-pedagógico de atividades alfabetizadoras e para a definição de políticas educacionais. Uma das considerações deixadas por este trabalho é a urgência da construção de estratégias que substituam a culpabilização dos analfabetos pela responsabilidade social pelo analfabetismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** analfabetismo, representações sociais, educação de jovens e adultos, alfabetização, processos de aprendizagem.

## **ABSTRACT**

Illiteracy is a multifaceted phenomenon that is related to the historical characteristics of Brazilian social structure, which separates and excludes classes of people and has denied the right to literacy to certain groups. Nevertheless, Brazilian society has not yet recognized its responsibility in this matter, for it tends to blame illiterate people themselves for the problem and consider illiteracy to be a social disease. This research was motivated by the desire to investigate whether illiterate people reproduce this ideology. By means of individual and group interviews, the study attempted at identifying social representations of illiteracy, as experienced and shared by illiterate young adults and adults living in the Vila Estrutural, Distrito Federal, and the reasons for seeking literacy. Results have been discussed based mainly on social representations theory and on the thinking of Freire and Ferreiro about literacy. Participants' discourse revealed that the social representations of this group are not simple ideological reproductions by passive subjects. Actually, group members have their own opinions about illiteracy. Amongst the motives for acquiring literacy, survival and better life quality achieved by job access were highlighted. In addition, being literate also meant more personal autonomy, better self-esteem and the desire to be accepted by the group to which they belong. Although participants presented negative images of illiterate people, who are stigmatized by illiteracy, poverty and unemployment, they expressed a belief in the possibility of a better life. Some implications of this study for the planning of political-pedagogical literacy activities are pointed out. Also important is the development of strategies to replace the placing of the social responsibility for illiteracy on illiterate people themselves.

**Keywords:** illiteracy, social representations, education of adults, literacy, learning processes.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO I: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DO ANALFABETISMO</b> .....	03
<b>1.1. A história da escrita e o papel da alfabetização</b> .....	03
<b>1.2. Cenário mundial e latino-americano do analfabetismo</b> .....	07
<b>1.3. O analfabetismo no Brasil</b> .....	12
<b>1.4. Concepções de analfabetismo e alfabetização</b> .....	21
1.4.1. Freire e Ferreiro e o processo de alfabetização .....	25
<b>Dimensão cognitiva do processo de alfabetização</b> .....	27
<b>Dimensões sociocultural e política do processo de alfabetização</b> .....	32
<b>Dimensão desejanante do processo de alfabetização</b> .....	34
<b>CAPÍTULO II: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ANALFABETISMO</b> .....	38
<b>2.1. O analfabetismo na perspectiva da relação indivíduo e sociedade</b> .....	39
<b>2.2. A teoria das representações sociais na vertente de Moscovici</b> .....	42
<b>2.3. Perspectivas atuais da teoria das representações sociais</b> .....	47
2.3.1. A teoria das representações sociais aplicada à educação .....	50
2.3.2. Aspectos conceituais da teoria das representações sociais .....	54
<b>CAPÍTULO III: NATUREZA DA PESQUISA E MÉTODO</b> .....	61
<b>3.1. Caracterização do problema</b> .....	61
<b>3.2. Justificativa</b> .....	61
<b>3.3. Objetivo geral e Objetivos específicos</b> .....	66
<b>3.4. Método</b> .....	71
3.4.1. Contexto e perfil do grupo .....	71
3.4.2. Instrumentos de pesquisa de campo e procedimentos .....	71
3.4.3. Estratégias de análise .....	76
<b>CAPÍTULO IV: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS E ADULTOS SOBRE ANALFABETISMO</b> .....	79
	81

4.1. Responsabilização pelo analfabetismo .....	85
4.1.1. Culpa dos analfabetos .....	86
4.1.2. Culpa dos pais .....	87
3. <i>Condições socioeconômicas e culturais</i> .....	93
.....	95
4.1.4. Culpa do governo .....	98
4.2. Motivos para a alfabetização .....	102
4.2.1. Sobrevivência e qualidade de vida .....	103
4.2.2. Autonomia .....	107
4.2.3. Pertencimento e auto-estima .....	111
4.3. Informações, imagens e atitudes sobre o analfabetismo e pessoas não-alfabetizadas .....	116
4.3.1. Informações sobre analfabetismo e alfabetização .....	117
4.3.2. Informações sobre pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas .....	121
4.3.3. Imagens .....	123
4.3.4. Atitudes .....	127
4.4. Considerações .....	130
 <b>CAPÍTULO V: DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	132
5.1. Responsabilização pelo analfabetismo .....	133
5.1.1. Representação social da culpabilização dos analfabetos .....	133
5.2. Motivos para a alfabetização .....	133
5.2.1. Representação social da alfabetização como ponte para o mundo do trabalho .....	141
5.2.2. Representação social da alfabetização como conquista da autonomia, construção da auto-estima e pertencimento grupal .....	142
5.3. Informações, imagens e atitudes sobre analfabetismo e adultos não-alfabetizados .....	150
5.3.1. Representações sociais do analfabetismo e alfabetização como fato individual .....	151
5.3.2. Representações sociais do analfabeto como sujeito menor x busca de ser mais .....	154
5.4. Considerações finais .....	159
 <b>REFERÊNCIAS</b> .....	166

**ANEXOS**

**ANEXO A – Roteiro das entrevistas**

**ANEXO B – Questionário inicial**

## INTRODUÇÃO

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda, defendeu Freire (1979). Parafrazeando o pensamento freireano, pode-se dizer que a alfabetização não transforma a sociedade, mas, sem ela, as mudanças sociais dificilmente ocorrerão. O fenômeno do analfabetismo está intrinsecamente ligado à desigualdade social, ambos reforçando-se mutuamente, embora não deixe de ser tomado como fruto da incompetência individual ou um mal que assolou o país, como uma epidemia a ser erradicada, como freqüentemente se ouve.

Freire entende que uma alfabetização significativa, que contribua efetivamente para as mudanças sociais, envolve a construção de práticas pedagógicas que respondam às reais necessidades e características da população, valorizem a diversidade cultural e tomem a realidade existencial e social dos sujeitos como ponto de partida para a construção de uma nova ordem. Minha prática com formação de alfabetizadores revelou que, embora estas idéias sejam freqüentemente repetidas e estejam bastante disseminadas entre os educadores, ainda não conseguem ser traduzidas em favor de um processo de alfabetização significativo. Muitos educadores não têm clareza sobre as possibilidades de traduzir essas idéias em ação, o que faz com que essas premissas colocadas por Freire se transformem em um jargão pedagógico.

Ferreiro (1983) entende que respeitar o educando pressupõe a compreensão do que se diz respeitar. Aceitando-se o princípio de que o senso comum pode ser o ponto de partida para o processo de aprendizagem, certamente ampliado a partir da problematização da realidade, esse saber precisa ser compreendido pelos educadores. Logo, a teoria das representações sociais pode trazer novos elementos para a compreensão do que sabem os alfabetizados e, portanto, para a compreensão do analfabetismo. A representação social é um saber do senso comum, que se distingue do conhecimento científico sem perder a legitimidade para o desvelamento de processos cognitivos e de interações sociais. Seu aporte teórico acrescenta valor às pesquisas com grupos sociais excluídos, uma vez que tem como premissa o respeito ao senso comum. Daí o interesse pelo estudo das representações sociais do analfabetismo, na perspectiva de um grupo de pessoas não-alfabetizadas, para o qual se direcionou o presente estudo.

Este trabalho tem início com a contextualização histórica do analfabetismo, abordando-se o papel da alfabetização na história da humanidade e o analfabetismo no cenário mundial e latino-americano. A partir da compreensão do analfabetismo num cenário mundializado, retomam-se aspectos centrais da história do analfabetismo no Brasil.

Dada a complexidade dos termos que envolvem o fenômeno, comentam-se, em seguida, algumas definições de palavras ligadas ao analfabetismo, com o objetivo principal de explicitar o significado das expressões utilizadas neste estudo. Nessa abordagem conceitual, procura-se, ainda, apresentar aspectos do pensamento de Freire e Ferreiro esclarecedores das principais dimensões que envolvem a alfabetização e que contribuem, também, para ampliar a compreensão do analfabetismo.

A segunda parte da discussão teórica é dedicada à teoria das representações sociais, comentando-se o analfabetismo na perspectiva da relação indivíduo e sociedade e a teoria na perspectiva de seu criador, Serge Moscovici, bem como suas atuais perspectivas. São citadas algumas vertentes ligadas ao pensamento de Moscovici, conceitos centrais da teoria e suas aplicações no campo dos estudos educacionais. A natureza da pesquisa e o método são discutidos no terceiro capítulo, onde também se apresentam os objetivos da presente pesquisa, assim como a caracterização do problema e a justificativa desta investigação.

Os capítulos seguintes são destinados à apresentação e discussão dos resultados, com base nos aspectos sócio-históricos e conceituais do analfabetismo e no referencial teórico das representações sociais. Essa discussão foi estruturada a partir dos três objetivos específicos da presente pesquisa. Ao final do capítulo são tecidos comentários sobre o processo de realização dessa pesquisa, mencionando-se as contribuições que esse estudo proporcionou e os caminhos que apontou para futuras investigações.

Enfim, cabe dizer que a presente investigação reafirma o pensamento de Freire (1979) de que é preciso buscar alternativas voltadas aos interesses da população excluída de nosso país. Para o autor, isso pressupõe pesquisadores e educadores interessados em produzir conhecimento como instrumento de transformação social e, principalmente, que considerem o saber popular, não como saber menor, mas como uma nova forma de fazer ciência.

## **CAPÍTULO I: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DO ANALFABETISMO**

A fundamentação do estudo das representações sociais do analfabetismo terá início com uma análise histórica da construção da escrita, seguida de uma breve retomada do analfabetismo no contexto mundializado e de aspectos da história do analfabetismo no Brasil. Esta análise se faz necessária para entender as transformações vivenciadas por diferentes grupos humanos, contribuindo para a compreensão do analfabetismo no contexto atual e local. Cabe acrescentar às razões de ordem teórica e metodológica ligadas à importância da contextualização do analfabetismo, a estreita relação entre a compreensão da história e o estudo das representações sociais. Situadas na interface entre o psicológico e o social, as representações traduzem construções coletivas, portanto, históricas. Logo, seu estudo deve partir da compreensão crítica dos fenômenos situados em determinado tempo e lugar e de suas transformações.

Dada a controvérsia que gira em torno de conceitos que definem o analfabetismo, serão feitas, em seguida, considerações sobre o uso de termos como alfabetização, alfabetismo e letramento, bem como sobre o conceito de analfabetismo a ser empregado na presente pesquisa. Ao final deste capítulo, será apresentada uma síntese dos aspectos comuns ao pensamento de Paulo Freire e Emília Ferreiro, uma vez que representam marcos no estudo do analfabetismo e do processo de alfabetização. Esses autores complementarão a fundamentação teórica deste estudo, focada na teoria das representações sociais, fornecendo contribuições para a compreensão e integração das múltiplas dimensões que constituem o processo de alfabetização e, conseqüentemente, relacionam-se ao analfabetismo.

### **1.1. A história da escrita e o papel da alfabetização**

Serão abordados, a seguir, aspectos da história voltados à compreensão do papel e dos usos da escrita e da leitura, bem como da dimensão que a alfabetização conquistou na civilização ocidental. Para Bagno (2000), a classificação tradicional dos historiadores considera que as primeiras formas de escrita surgiram há apenas 9.000 anos, enquanto Bottéro (1995) data de pouco mais de 5.000 anos as primeiras marcas inequívocas de uma escrita, a cuneiforme,

admitindo que não é possível descobrir a sua origem e seu estado anterior, pois este escapa à história por escapar à escrita. Verifica-se, assim, que esses autores não concebem as pinturas rupestres como uma forma intencional de escrita.

Entretanto, Perret (1995) acredita que, embora essas representações animais e antropomorfas da arte parietal entre 35.000 e 18.000 a.C. não pareçam caracterizar uma linguagem constituída, refletem uma intenção de representação gráfica que aponta para uma linguagem comum a um grupo. Assim, ignorar essas manifestações seria ignorar a gênese da escrita, o que é equivalente a dizer que os primeiros desenhos ou representações infantis ou de adultos não-alfabetizados não exprimem suas primeiras manifestações de escrita.

Também não há consenso sobre o que motivou o ser humano do Paleolítico à criação das primeiras representações. Mas algumas hipóteses podem ser aventadas, como fatores voltados à sobrevivência e à economia, a exemplo da caça, abrigo ou construção de utensílios; finalidades artísticas, mágico-religiosas, políticas; ou aspectos emocionais, como medo ou necessidade de agrupamento. Para Teberosky (1993), o que fica claro nas explicações sobre a gênese da escrita é que se trata de um bem cultural, socialmente constituído e historicamente produzido, com alguma intenção de memória e difusão. Refletindo um processo de transmissão da cultura, a escrita contribuiu para dar respostas aos problemas e necessidades de grupos específicos em certos contextos e condições históricas. Para a autora, encontra-se tão arraigada à vida contemporânea, que é difícil imaginar como a humanidade conseguiu viver milhares de anos sem ela. No entanto, aceita-se, ainda hoje, que parte considerável da população do planeta permaneça analfabeta.

Ao comentar o estudo de Goody e Watt, realizado em 1968, sobre as conseqüências do letramento, Ribeiro (2002) mostrou que, quando a comunicação verbal se dá face a face, como nas sociedades que não têm escrita, a linguagem se associa mais diretamente à experiência do grupo, com permanência na tradição, transmissão de conteúdos relevantes e perda de elementos que não têm funcionalidade. A autora concluiu, assim, que o advento da escrita possibilitou a consciência histórica e crítica, a crescente individualização e objetivação da experiência pessoal, além de permitir a convivência de visões de mundo diversas e da conseqüente ampliação das opções de escolha por parte dos indivíduos.

Mas, da imprecisão dos grafismos primitivos até as múltiplas possibilidades geradas pela criação dos 24 caracteres que representam a escrita alfabética, transcorreu-se um longo processo histórico. As necessidades e circunstâncias específicas dos diferentes grupos humanos

explicam as transformações sofridas pelos sistemas de escrita desde a antiguidade, além, é claro, do relacionamento e das trocas ocorridas entre os diversos grupos.

Para André-Salvini (1995), o primeiro sistema de representação gráfica de uma língua surgiu na Suméria, Mesopotâmia, hoje Iraque, no quarto milênio a.C., com o surgimento das cidades, em um contexto de grandes transformações. Para Salvini, a sistematização da escrita nasceu da necessidade de contar e elaborar listas, mas outros motivos demarcaram seu surgimento em várias partes do mundo. Segundo Perret (1995), na Suméria teve função na contabilidade; na China o papel mágico de comunicação com o outro mundo; e, no Egito, surgiu a serviço do sagrado. Teberosky (1993) diz que, na Mesopotâmia, somaram-se objetivos jurídicos, históricos e religiosos aos econômicos e que na escrita egípcia nota-se uma preocupação estética.

Constata-se, portanto, a variedade de motivos que levaram à construção da escrita e a diversidade de sistemas criados pela humanidade. O sistema alfabético é apenas um dentre os sistemas de escrita utilizados e convive, até os dias atuais, com outros sistemas, como os ideogramas chineses, que representam idéias, ou com a escrita japonesa, que representa silabicamente a pauta sonora. Teberosky argumenta que a história dos povos influi no tipo e uso da sua escrita, e a escrita, na mentalidade dos povos, ou seja: as necessidades dos grupos sociais influenciam seu sistema de escrita e são por ela influenciados. Mas, se a escrita traduz necessidades dos grupos sociais, cabe perguntar por que essa possibilidade de ampliação da capacidade de expressão humana não se estendeu a todos.

Por um lado, a simplificação proporcionada pelo sistema alfabético facilitou o acesso à escrita, rompendo com o domínio oligárquico das primeiras sociedades que utilizaram sistemas escritos, mas, por outro, gerou uma complexa escala de distinções sociais, separando as pessoas que sabem ler das que não sabem, defende Ribeiro (2002). Desta forma, se é incorreto afirmar que a escrita gerou segregação social, certamente não será errado dizer que contribuiu para acentuá-la. Para Perret (1995), durante muito tempo a escrita foi propriedade das classes dirigentes, expandindo-se muito lentamente para todas as camadas da sociedade, somente ocorrendo a alfabetização em massa no Ocidente no século XIX.

Segundo Hobsbawn (1995), no final século XX, pela primeira vez na história, a maioria da população mundial poderia ser descrita como alfabetizada, pelos menos em termos estatísticos. No entanto, o autor argumenta que essa conquista não tem hoje o mesmo valor que

teria no início do século, uma vez que o significado do termo alfabetização se alterou, em função do aumento da distância entre o mínimo de competência oficialmente aceito como alfabetização, muitas vezes descrita como alfabetismo funcional, e o domínio da leitura e escrita esperado nas camadas de elite. Acrescenta-se a isto o fato de que o grande contingente de analfabetos funcionais e de jovens e adultos não-alfabetizados encontra-se nos países pobres e nos segmentos empobrecidos dos países ricos. Assim, a alfabetização não representou um instrumento de democratização de oportunidades e de acesso ao conhecimento, mas constituiu-se em mais um elemento de estratificação e segregação social.

Logo, se as culturas modernas produziram diferentes graus e tipos de alfabetização, a análise das causas e conseqüências desse fato não pode ser realizada à parte da história da organização social e política dos grupos humanos. Para Graff (1995, citado por Ribeiro, 2002), dentre os principais fatores que devem ser analisados para uma compreensão ampla da história da alfabetização, está o papel da demanda de classe e de grupos por habilidades alfabetizadas, em relação dialética com a oferta e o impacto da motivação junto às crescentes percepções de seus valores e benefícios.

Goody e Watt (1968, citados por Ribeiro, 2002) alertam para a fragilidade da crença liberal no potencial unificador, universalizante e igualitário da alfabetização em massa, ou de uma democracia “educada”. Os autores justificam essa posição mostrando que a amplitude de conhecimentos, crenças e atitudes geradas pela humanidade, com a ajuda da cultura escrita, restringiram a base de orientações culturais compartilhadas por todos. Além disso, a estratificação social foi reforçada pela tensão entre a tradição oral e escrita, e pelo fato de que a segunda nunca é disseminada tão forçosa e uniformemente como a primeira.

Entretanto, se, por um lado, é ingênuo pensar que a massificação da alfabetização pode, por si só, reverter o quadro de desigualdades sociais, elevar a qualidade de vida ou mesmo reduzir a distância entre os níveis de conhecimento da população, por outro lado não cabe discutir o direito de acesso da população à aquisição, desenvolvimento e manutenção das habilidades de leitura e escrita. Segundo Graff (1995), a história mostra que a alfabetização é um dos pré-requisitos para a consolidação da democracia participativa e destaca o potencial da alfabetização para indivíduos e grupos, tanto para o desenvolvimento pessoal e entretenimento, quanto para a ação coletiva. Portanto, parafraseando Freire, se a alfabetização sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

## 1.2. Cenário mundial e latino-americano do analfabetismo

Após discutir aspectos da história da escrita, torna-se necessário pensar o analfabetismo no contexto mundializado, antes de se estudar o fenômeno em nosso país. Como diz Ireland (2000), é na conjuntura global que precisamos compreender a alfabetização de jovens e adultos, pois essa conjuntura tem hoje um papel central na formulação das políticas nacionais, com conseqüências preocupantes para certos grupos. Além disso, os contextos ajudam a elucidar quando, como, onde, por que e quem vivencia os diferentes graus de alfabetização, como defendeu Letelier (1997). Afinal, o que significa estar alfabetizado em Serra Leoa, no Brasil e na Finlândia? Embora os impactos sejam diversos, os problemas básicos da alfabetização ocorrem em todos os locais, o que permite sintetizá-los. Logo, para a autora, a contradição aparente entre os universais mundiais e questões específicas é que torna o tema apaixonante e frustrante.

Dessa forma, cabe indagar qual a interpretação possível para os dados do Relatório do PNUD (2003), segundo o qual uma em cada seis pessoas no planeta permanece analfabeta. Qual a relação deste dado com o fato do Brasil, uma das maiores economias do planeta, conviver com cerca de dezesseis milhões de jovens e adultos não-alfabetizados. Fica claro que somente os indicadores de desenvolvimento econômico não justificarão essa aparente contradição.

As desigualdades sociais entre povos e nações vêm se acentuando com o globalitarismo, como denominou Santos (2001), no qual o valor monetário tornou-se a medida de todas as coisas, o ser humano passou a ser designado capital humano e o mercado financeiro ganhou vida própria, reinando absoluto em meio às suas instabilidades emocionais. Letelier (1997) mostra que as diferenciações entre contextos são determinadas, essencialmente, pelo impacto que os pacotes de modernidade, ou seja, que o conjunto de processos institucionais e agregados de consciência exercem sobre as diferentes regiões. Eles têm reflexos na tecnologia e na burocracia estatal, no grau de urbanização, nas instâncias educacionais e nos meios de comunicação, não podendo ser omitida a forma como os grupos humanos processam esses impactos.

Ribeiro (1997) ilustra como esse impacto se deu de forma diferenciada no Brasil, onde avanços tecnológicos nos setores de ponta da indústria convivem com formas de trabalho tradicionais, com funções que exigem pouca qualificação, no meio urbano e rural, somando-se à baixa oferta de oportunidades de utilização da leitura e da escrita e de aperfeiçoamento. Assim, o nosso país tem de enfrentar problemas antigos e modernos, como suprir carências materiais de

parcelas da população, distribuir riqueza e controlar a exploração predatória, para frear o processo de esgotamento de seus bens naturais.

Para Ireland (2000), os governos nacionais e suas políticas mal concebidas não são os únicos responsáveis pela pobreza e exclusão, mas também a comunidade internacional. A globalização concentrou riqueza nas mãos de determinados grupos e fragilizou Estados, abandonando certas áreas geográficas e excluindo grupos humanos. O Relatório PNUD (2003) confirma que a globalização beneficiou algumas regiões e passou ao largo de outras ou de certos grupos dentro de países. Esta nova configuração internacional de forças tornou sem sentido a diferenciação entre países do primeiro, segundo e terceiro mundos, argumenta Buarque (2001). O primeiro mundo produziu bolsões de pobreza e crises ecológicas, o segundo mundo desapareceu como conceito político, e alguns países do terceiro mundo conseguiram ter renda *per capita* superior a alguns países do primeiro mundo, gerando riquezas significativas para uma minoria. Para o autor, os países poderiam ser diferenciados economicamente em duas categorias: países-com-maioria-da-população-de-alta-renda e países-com-maioria-da-população-de-baixa-renda.

Por sua vez, Machado (2000) entende que houve um avanço na avaliação do desenvolvimento dos países, na medida em que o PIB – Produto Interno Bruto *per capita*, razão entre a riqueza produzida e a população, vem sendo substituído pelo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, que tem como indicadores, além do PIB, a esperança de vida e dados educacionais, como taxa de escolarização bruta e taxa de alfabetização de adultos.

O analfabetismo reflete a ordem mundial, mas, embora penalize de forma mais profunda os países-de-maioria-da-população-de-baixa-renda, como os da América Latina, Oriente Médio, Ásia e da África, não desapareceu de países-com-maioria-da-população-de-alta-renda. Dados do Relatório do PNUD (1998) mostram que o número de analfabetos absolutos e funcionais dos Estados Unidos chegou a representar um quinto de sua população. O relatório revelou que, no seio da abundância, os números da exclusão assustam, pois as nações mais ricas abrigaram mais de 100 milhões de pessoas com renda abaixo da linha da pobreza. Neste ano, o analfabetismo funcional impedia cerca de 18% dos adultos alfabetizados de 12 países da Europa e da América do Norte de executar tarefas como ler instruções de medicamentos ou ler histórias para crianças.

O Relatório de 2002, além de mostrar que 20% da população mundial, ou seja, 875 milhões de pessoas, não está alfabetizada, da qual 66% são mulheres, ressalta uma grave situação: cerca de 113 milhões de crianças continuam sem acesso ao ensino primário e o

analfabetismo absoluto está em 25% dos países, sendo que, em algumas regiões da África Central e da Ásia, as taxas ultrapassam 50% da população. No Níger, África, que apresenta um dos piores IDH do mundo, o percentual de analfabetismo chega a 83,5%. Segundo o mesmo relatório, países que apresentam os melhores IDH, como Suécia, Dinamarca e Finlândia, embora tenham superado o analfabetismo absoluto, apresentam percentuais de analfabetismo funcional em torno de 7,5%, 9,6 % e 10,4%, respectivamente.

Rivero (1997) entende que, mesmo admitindo-se que a globalização tenha produzido alguns efeitos positivos para países da América Latina, como redução da inflação e crescimento econômico, gerou altos custos sociais. Jufrute (1997) mostra que, entre 1980 e 1995, o número de analfabetos diminuiu em um milhão nessa região, passando de 44 para 43 milhões. Sete países mantiveram taxas acima de 10%: República Dominicana, Brasil, Bolívia, Honduras, El Salvador, Guatemala e Haiti. Entretanto, esse avanço quantitativo, além de não ser o desejado, não evitou a produção de uma nova geração de analfabetos funcionais.

O primeiro obstáculo enfrentado pela alfabetização na América Latina, para Rivero (1997), foi ser vista como um problema passível de se resolver com campanhas nacionais, que se esgotaram em si mesmas. Para Gadotti e Romão (2000), as campanhas tradicionais de alfabetização geralmente são centralizadas, implantadas em um ritmo único e direcionadas ao desenvolvimento de atividades e materiais pedagógicos. Carregam a idéia de eliminação do analfabetismo em curto espaço de tempo, desconsiderando que o enfrentamento do problema envolve mudanças nas condições que produzem o analfabetismo. Observa-se que os programas de alfabetização também não fogem à essa caracterização.

Rivero entende que o caráter estrutural do analfabetismo, ligado à pobreza, à miséria e à necessidade de associá-lo a conquistas sociopolíticas e econômicas, só foi reconhecido, regionalmente, a partir dos anos 1970. Contribuiu, para isso, o bem sucedido programa de Cuba, ligado a outros interesses daquela Nação, que colocou aquele País, junto com a Argentina e o Uruguai, entre os melhores índices da América Latina. A experiência de Cuba evidencia a importância de alterar a ótica de campanhas para movimentos de alfabetização. Gadotti e Romão ressaltam o caráter processual dos movimentos em contraposição à natureza datada das campanhas. Para eles, tais movimentos devem construir uma unidade filosófica em torno de princípios político-pedagógicos, mas devem preservar a diversidade das práticas e as diferenças culturais.

A análise até aqui realizada evidencia que a globalização integrou estados, por meio da abertura de mercados para o livre trânsito do capital, concentrando renda, conhecimento e poder sem, contudo, tratar de forma global de suas conseqüências negativas. Embora com dimensões diferenciadas, o analfabetismo persiste em todos os continentes, nem sempre se colocando como uma questão prioritária para os governos. Mas vale ressaltar que, por outro lado, vem se fortalecendo a união de setores da população mundial em busca de solução para os problemas éticos e sociais, dentre eles o direito à educação para todos.

O quadro do analfabetismo mundial vem acentuando a pressão da sociedade organizada e a promoção de eventos em prol do direito à educação, com repercussões não só para a elaboração de políticas locais, como para mudanças na concepção e na metodologia da educação de jovens e adultos - EJA. Um deles foi a V Confitea - Conferência Internacional de EJA, realizada na Alemanha, em 1997, da qual resultou a Declaração de Hamburgo, projetando a EJA como a chave para o século XXI. Nesse documento a EJA foi concebida como um conhecimento básico e necessário para a educação permanente, conseqüência do exercício da cidadania e condição para a justiça social, democracia e igualdade entre os povos.

Transcorridos dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, outro evento recente que trouxe reflexos importantes para a EJA, e, em especial, para a alfabetização, foi o Fórum Mundial de Educação, ocorrido no ano 2000, em Dakar, Senegal. Além de definir diretrizes planetárias para a EJA, elaborou-se nessa Conferência uma “Agenda para o Futuro” que incluiu entre os seus objetivos:

IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.<sup>1</sup>

Nesse documento foi reafirmada a responsabilidade dos estados para o alcance das metas traçadas, considerando-se essencial a participação dos diversos segmentos sociais. Outro aspecto fundamental foi a menção à necessidade de integrar as ações de educação a um marco mais amplo ligado ao desenvolvimento sustentável e à redução da pobreza, uma vez que, nas

---

<sup>1</sup> Fonte: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, Dakar, Senegal. Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar. Brasília, Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001, 70 p.

avaliações realizadas, foi encontrada forte relação entre baixo nível de matrícula, resultados insatisfatórios de aprendizagem e incidência da pobreza.

Em maio de 2003, a Unesco lançou a Década da Alfabetização, 2003/2012, com objetivo de mobilizar governos e cidadãos em todo o mundo para alfabetizar 800 milhões de pessoas nesse período. Além dessa iniciativa, o PNUD, ao relacionar os objetivos de Desenvolvimento do Milênio, no Relatório do Desenvolvimento Humano (2003), tomou como premissa que somente o crescimento econômico não será capaz de tirar mais de mil milhões de pessoas da pobreza, no mundo, se não considerar temas como a má nutrição e o analfabetismo, tomados como causas e conseqüências da pobreza.

Entretanto, a adoção de políticas voltadas à educação básica para todos, embora fundamental, não é mais suficiente, dada a extensão do analfabetismo funcional. Para Infante (1994), analfabetos funcionais são gerados tanto pelo sistema econômico, que não atende às necessidades dos setores excluídos, quanto pelo sistema educacional. Torna-se necessário, portanto, lutar para o alcance das metas de reversão da pobreza e do analfabetismo, definidas no plano internacional, bem como investir na construção de propostas metodológicas que levem a práticas capazes de satisfazer a aquisição e a manutenção das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, numa perspectiva que conceba a educação como um dos instrumentos necessários à transformação das condições que produzem o analfabetismo e a exclusão.

Para Infante, há muito que fazer para se atingir os desafios colocados, não apenas no marco das políticas públicas, mas também no campo da pesquisa, especialmente em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, estudo ainda incipiente. Segundo a pesquisadora, a educação de jovens e adultos terá que adquirir características adequadas à população que atende, como a flexibilidade para atender os níveis de conhecimento e necessidades da população. Este representa mais um argumento a favor da importância de identificar as representações sociais desse segmento da população, o que pode ser o passo inicial para que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que façam sentido para essas pessoas. Cabe, assim, conhecer como os reflexos negativos da nova ordem econômica globalizada são representados pelos sujeitos analfabetos e de que forma essas representações interferem em seus processos de aprendizagem.

Infante (1994) argumenta que conhecer a cultura das pessoas e comunidades onde se dá a alfabetização, analisar a relação intergrupos, a percepção sobre estratégias de sobrevivência e o

modo como as pessoas concretizam sua existência são aspectos inesgotáveis para um programa educativo, que pode gerar as bases para um novo tipo de sociedade.

### **1.3. O analfabetismo no Brasil**

A discussão realizada anteriormente mostrou que o analfabetismo requer análise de aspectos sociopolíticos e econômicos globais, uma vez que o fenômeno tomou dimensões planetárias. Mas, para se compreender a contradição contida no fato de uma das maiores economias mundiais ter chegado ao século XXI com 13,6%<sup>2</sup> de sua população jovem e adulta não alfabetizada, é preciso, ainda, investigar as especificidades do analfabetismo no Brasil. Dessa forma, será possível verificar se há mesmo contradição nesse fato, afinal, concentração de riqueza e exclusão social são movimentos interdependentes que têm marcado a história de nosso país. Como argumentou Freire A. (1993), há necessidade de se estudar o processo para se conhecer o produto, portanto, neste tópico, a situação atual do analfabetismo no Brasil será analisada a partir de sua perspectiva histórica. Essa análise contribuirá, também, para o entendimento da gênese dos elementos presentes nas representações sociais sobre o alfabetismo dos grupos excluídos.

A história do analfabetismo no Brasil se constitui a partir de uma estrutura econômica colonial fundada na escravidão, latifúndio, monopólio comercial português e inibição do mercado interno. A política colonizadora portuguesa precisava da educação para domesticar a população nativa, contando, para isso, com os jesuítas, que fizeram do ensino das letras e dos ofícios uma forma de transmitir a doutrina cristã aos indígenas e filhos de colonos brancos. Os jesuítas, a quem se atribuem as primeiras iniciativas de alfabetização no país, consideravam a presença dos negros prejudicial ao processo de conversão dos indígenas, sobre quem cometeram uma verdadeira violência cultural, inspirada numa educação que visava substituir os “rituais libertinos” nativos por práticas convergentes aos valores do catolicismo.

Os fatos relatados por Freire A. (1993) justificam seu entendimento de que os jesuítas não estavam preocupados com a alfabetização, com a educação para todos, nem com a gratuidade do ensino. Eles serviram aos interesses lusos “civilizando” indígenas e filhos de colonos, por

---

<sup>2</sup> Fonte: Mapa do Analfabetismo no Brasil. MEC/INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm>. Acesso em 03.02.2004.

meio da repressão cultural, religiosa e da formação de comportamentos e valores de submissão e obediência. Promoveram interdições, sobretudo a do corpo, ideologia necessária à opressão e discriminação, capaz de gerar e manter o analfabetismo. Para a autora, a obra missionária jesuítica, que perdurou hegemonicamente no Brasil por dois séculos, marcou o processo histórico brasileiro, repercutindo na educação até os dias atuais.

A partir de 1556, os jesuítas seguiram uma ordem educacional voltada para os filhos de colonos brancos, pois não viam como produtiva a instrução indígena e a formação católica para os nativos. De 1570 a 1759 vigorou nas escolas jesuíticas a “Ratio Studiorum”, plano educacional que excluiu as etapas iniciais de estudo, a música, o aprendizado agrícola e profissional, em favor dos cursos de filosofia, teologia, humanidades, latim e grego. Certamente essa educação não se destinaria aos indígenas. Como disse Ribeiro (1989), os descendentes dos colonizadores foram instruídos, enquanto os indígenas apenas catequizados. Assim, colégios, seminários e escolas de ler e escrever dos jesuítas, primeiras formas de organização escolar brasileira, contribuíram para a formação da elite colonial, voltada ao trabalho intelectual. Adotaram um modelo religioso destinado aos homens, cabendo às mulheres o aprendizado de habilidades domésticas.

Ribeiro mostrou que as iniciativas educacionais do período colonial voltaram-se à reprodução das elites agrárias, sendo a instrução escolarizada exclusiva da camada dirigente, que intermediava os interesses da Metrópole e as atividades da Colônia. Logo, a organização social do Brasil se fundou à base de relações de submissão externa à metrópole e interna à minoria colonizadora branca, pela maioria negra, indígena ou mestiça. Aparecem aí os primeiros sinais de distinção social entre letrados e iletrados e a discriminação entre trabalho intelectual e manual, promovidas com o auxílio da educação.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos, sob a alegação de que não defendiam as idéias iluministas necessárias à modernização cultural e econômica. Mas os bens acumulados por eles ficaram no Brasil. Essa medida fez parte da Reforma da Instrução Pública, realizada pelo Marquês de Pombal, que, ao desestruturar a educação jesuítica, deixou o país treze anos sem escolas. Foram mantidas as “aulas avulsas”, como era chamada a instrução leiga, ministrada pelas famílias ou por professores improvisados.

O Ministro de Estado Marquês de Pombal, na expectativa de fazer a transição do regime mercantilista português para o industrial, buscou tirar mais proveito da Colônia, por meio da concentração do poder real, modernização do Estado e aumento do aparelho administrativo. As

funções superiores da administração foram destinadas aos metropolitanos, mas os cargos inferiores exigiam pessoal com preparo mínimo para os quais a leitura e a escrita se faziam essenciais. Com isso, surgiu a necessidade de se oficializar o ensino elementar e médio como função do Estado, criando-se, assim, a instrução primária pública, naturalmente para uma minoria. Cabe destacar, ainda, que, nesse período, foram criadas as primeiras escolas vernáculas urbanas, de iniciativa particular, destinadas à pequena burguesia nascente. Como lembrou Monteiro (2002), os pequenos comerciantes necessitavam ler e escrever a língua local e fazer cálculos para realizar atividades comerciais com as camadas populares e a nobreza.

Com a vinda da família real para o Brasil, as escolas de ler e escrever, que tinham como objetivo principal possibilitar preparação técnica, tiveram sua importância ampliada, em função do aumento da procura por pessoas que viam nessa capacitação uma ponte para o ensino secundário e para cargos burocráticos da Coroa Portuguesa, transferida para a colônia em 1808.

Na primeira Constituição Brasileira, de 1824, o ensino primário gratuito passou a ser direito de todos os cidadãos, mas apenas isto. Dentre outros motivos porque à aristocracia, que havia conquistado a independência, não interessava o fim da escravidão. O termo “todos os cidadãos” se equivalia, portanto, às pessoas livres e seus descendentes, excluindo 25% da população do direito à educação, os escravos, “não-cidadãos”. Além disso, a distribuição racional das escolas primárias no País não se efetivou, embora constasse na única lei que tratou do ensino fundamental até 1946, vigorando, apenas, a distribuição das escolas de primeiras letras. Esta denominação já simbolizava a fragilidade congênita da educação popular do Império à República (Silva, 1969, citado por Ribeiro, 1989). Não só o restrito número de escolas caracteriza esta debilidade, como a limitação de seus objetivos, metodologias e a dificuldade de contratar profissionais preparados, uma vez que o magistério despertava pouco interesse.

Uma alternativa foi adotar o método lancasteriano, que consistia em nomear, entre os melhores da classe, monitores para ensinar escrita, cálculo e catecismo aos colegas, acompanhados por um inspetor que controlava o monitor e indicava ao professor quem deveria ser premiado ou castigado. Para Monteiro (2002), este sistema não teve grande extensão prática no Brasil, porque sua criação não ocorreu devido à falta de professores. Para ela, em um país pobre, onde predominava o trabalho escravo, com camadas populares vivendo geralmente em áreas rurais, em situação de miséria e com pouca possibilidade profissional, a educação era um luxo, própria dos ricos, que podiam mandar seus filhos para estudar nas capitais.

Ribeiro (1989) contribui para a compreensão desse período, ao mostrar que a independência política da nação brasileira não propiciou uma organização da estrutura educacional que atendesse aos interesses e necessidades dos brasileiros. Ao contrário, frente aos conflitos sociais e a crise econômica que se seguiu à independência, a educação escolarizada não foi vista como prioritária. Em 1876 a taxa geral de analfabetismo no país era de 78,11% da população. Estava mantida a distinção entre escolarizados e não-escolarizados.

Freire A. (1993) chamou de farsa liberal a “necessidade” de educação popular surgida no Império, afirmação que pode ser ilustrada pelo Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, que criou cursos noturnos nas escolas públicas da Capital para jovens e adultos analfabetos do sexo masculino. Segundo a autora, estes cursos não contribuíram para a alfabetização, mas impuseram dificuldades, tais como: conteúdos vagos, pequena carga horária diária e exame de aprovação com banca, na qual se considerava, também, aplicação e comportamento. Em consonância com o espírito liberal nascente, este Decreto associava saber à inserção social, prevendo premiação aos que obtivessem aprovação plena, por meio da concessão preferencial de vagas em cargos subalternos das instituições públicas.

No cenário que antecede a República, destaca-se o fim do tráfico negreiro, o crescimento da aristocracia agrária cafeeira e a imigração de trabalhadores europeus. A dinâmica desses elementos contribuiu para a urbanização e a criação de manufaturas, gerando uma classe média assalariada que rompeu com a organização dual senhor/escravo do Império. O capitalismo nascente se mostrou incompatível com a escravidão, mão-de-obra mais cara que a assalariada, exigindo uma organização do Estado menos totalitária e centralizadora. Assim, sob a inspiração da ideologia liberalista e positivista, bem como pressão das camadas média e dominante e da omissão da maioria da população, em 1889 foi proclamada a República.

Frente ao espírito da nova ordem estatal e à ruptura Igreja/Estado, a Constituição de 1891 preceituou a liberdade religiosa e de consciência e referendou a descentralização da educação básica, deixando a questão do analfabetismo cada vez mais distante de uma solução e privando pessoas não alfabetizadas e mendigos do direito de votar. Soma-se à incoerência entre uma proposta descentralizadora e uma prática centralizadora e elitista, outra contradição: a culpabilização do analfabeto, caracterizado como relativamente incapaz, portanto, inapto à participação na vida política, embora o Estado tenha assumido a obrigação de garantir a educação básica, gratuita, para todos os brasileiros, na Constituição.

Na primeira República o analfabetismo aumentou em números absolutos. Segundo Ribeiro (1989), o censo de 1920 divulgou que 65% da população com 15 anos ou mais era analfabeta, o que repercutiu negativamente dentro e fora do País, uma vez que a necessidade de formação básica se fazia evidente com a crescente urbanização. Ampliaram-se, então, os esforços para a alfabetização, com campanhas sobre a importância da escola primária, cujos resultados não foram significativos devido ao precário atendimento escolar à população.

A Liga Brasileira contra o Analfabetismo, criada em 1915, teve como objetivo acabar com o analfabetismo até 1922. Tendo como lema “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”, conseguiu uma redução anual de 5% entre 1915 a 1920. Para Freire A. (1993), seus resultados ideológicos foram mais significativos que os numéricos, pois difundiu em seu discurso uma visão discriminatória e elitista do analfabetismo, incutida na população brasileira até hoje. Referiam-se ao analfabeto e ao analfabetismo com expressões como “muralhas do obscurantismo”, “maior inimigo do Brasil”, “expurgar-se da praga negra”, “um grande desgraçado (...) duplamente nocivo, a si e a seu país”, “cancro social”, ou seja, termos impregnados de uma ideologia que atribuiu o fenômeno à inferioridade do analfabeto.

Para Haddad e Di Pierro (1999), somente em meados da década de 1940 a educação de adultos se constituiu como tema de política educacional, com ações concretas voltadas à escolarização de amplas camadas da população, a partir de 1947. Neste ano realizou-se a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, seguindo-se de iniciativas como a criação do Serviço de Educação de Adultos, que atuou de 1947 a 1950, e a 2ª Campanha de Alfabetização de Adultos, em 1958.

Embora não possa ser negada a importância histórica dessas políticas, seus resultados foram pouco significativos, pois não conseguiram romper com movimentos de curta duração, muitas vezes extintos antes de atingirem os objetivos propostos, que marcam o processo de alfabetização no País. Ribeiro (1997:21) entende que a concepção do analfabetismo como causa, e não consequência do contexto socioeconômico, legitima a percepção de incapacidade do adulto analfabeto, identificando-o com a criança. A autora ilustra esta percepção com a afirmação de uma formadora da 1ª Campanha de Alfabetização de Adultos:

... inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta... ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns.

Adulto-criança, como as crianças, ele tem que *viver num mundo de* egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, foi considerado por Cunha e Góes (1991) um momento de esperanças. As idéias de Paulo Freire foram tomadas como marco na direção de uma nova concepção de educação, além dos limites da sala de aula. Nesse Congresso se ampliou o debate sobre analfabetismo, centrado então na questão do direito à educação, incluindo temas como a qualidade das práticas pedagógicas, a participação na vida pública e a necessidade de uma educação vinculada à vida dos adultos.

Na década de 1960 surgiram movimentos de educação popular, influenciados pelo pensamento social cristão, tendo como objetivo a participação ativa da população adulta na vida política do País, e como fundamento à alfabetização e à educação de base. Esses movimentos tinham em comum a intenção de contribuir para a transformação social, embora com propostas e ações diversificadas. Nesse período, o país se voltava para a industrialização e para políticas desenvolvimentistas, num contexto de rápida urbanização, aumento da população assalariada e expansão dos movimentos populares reivindicatórios e de participação social.

Além da modernização, esse momento marca a busca da identidade cultural brasileira, como parte de um projeto civilizatório próprio, não europeu. As tensões sociais retratavam o desejo de mudança e ruptura com o passado dependente e desigual. Nesse cenário a proposta de alfabetização concebida com base nas idéias de Paulo Freire ganhou repercussão. Essa proposta, que define a educação como um ato político e vincula o analfabetismo à pobreza, atribuiu um novo sentido à ação alfabetizadora; a possibilidade de ampliação da consciência crítica do alfabetizando para uma atuação social transformadora. Nesse momento crucial do capitalismo brasileiro, a alfabetização representou para os movimentos populares, aí incluídos setores da igreja católica, sindicatos e movimento estudantil, a perspectiva de crescimento econômico, da participação política e de construção de uma identidade nacional; para o novo modelo econômico significou a possibilidade de formação mão-de-obra qualificada para ampliação dos lucros.

Antes do golpe militar de 1964, a última iniciativa governamental voltada à educação de jovens e adultos foi o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, PNA, que visava alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965, contando com o método de alfabetização concebido com base na proposta freireana. O plano foi extinto três meses após a sua criação. As atividades dos núcleos de alfabetização foram encerradas e muitos educadores envolvidos no

processo foram vítimas de repressão. Nos primeiros anos da ditadura desapareceram diversos movimentos e experiências de alfabetização de adultos e de educação popular, muitos deles considerados subversivos à nova ordem política.

Os primeiros programas voltados à educação de adultos do governo militar foram o supletivo e o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1969. Este teve o formato de uma campanha de ampla abrangência, desarticulada do sistema de educação como um todo, tendo como pano de fundo a disseminação e legitimação dos valores da nova ordem política. Pode-se dizer que ele despolitizou a proposta de Paulo Freire, pois utilizou propostas pedagógicas, como as “palavras geradoras” advindas do pensamento freireano, eliminando sua dimensão política. Para Ribeiro (1997), com a intenção de propiciar o aumento da participação na vida econômica e ampliar a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, o Mobral apelava sempre para mensagens voltadas ao esforço individual dos adultos analfabetos para a obtenção dos benefícios da sociedade moderna.

De 1920 a 1970 o índice de analfabetos com 15 anos ou mais foi reduzido em 31,4 %. Ribeiro (1989) avalia que essa melhora foi ilusória, considerando que, em números absolutos, o analfabetismo aumentou, deixando à margem da sociedade letrada 18.146.977, ou 33,6% da população. Faltou intensidade e regularidade nas ações nesse período, como mostram, por exemplo, os dados da década de 1950 e 1960, em que a melhora chegou a 11,1%, comparativamente ao período de 1960 a 1970, em que a melhora não chegou a 6%.

A década de 1970 a 1980 foi marcada pela educação supletiva, com estrutura e práticas equivalentes às do Ensino de Primeiro Grau, mas com a flexibilização do currículo e das modalidades de ensino, incluindo educação não presencial. Essas medidas visavam gerar a desejada aceleração dos estudos para aqueles que não tiveram acesso à escolarização. Para Haddad e Di Pierro (1999), estava criada uma fórmula para gerar grandes resultados quantitativos, com qualidade questionável.

Em 1985 foi extinto o Mobral e criada a Fundação Educar, prevendo apoio técnico e financeiro aos governos municipais e entidades civis, o que possibilitou a instituição e retomada de projetos de alfabetização de adultos. No Governo Collor, 1990 a 1992, o Ministro da Educação cortou verbas destinadas à Fundação, gerando sua extinção. Esta foi substituída pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC – que não chegou a ser implementado.

Para ilustrar o posicionamento desse Governo com relação à educação de adultos, vale destacar a declaração de seu terceiro Ministro da Educação, José Goldemberg<sup>3</sup> :

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Alfabetizar o adulto 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, 12.12.91).

Nesta declaração fica nítido outro elemento recorrente até os dias atuais, não apenas junto a diversos segmentos da população, como, também, a alguns educadores e gestores da educação: o dilema entre a priorização do direito das crianças à educação fundamental em detrimento do direito de jovens e adultos. Para Haddad e Di Pierro (1999), a Constituição de 1988 gerou uma expectativa favorável quanto à possibilidade de reversão do quadro de abandono em que se encontrava a educação de jovens e adultos, EJA, uma vez que concebeu a educação como direito de todos e dever do Estado, e previu metas e recursos nas Disposições Preliminares para eliminação do analfabetismo no País. O art.208 determinava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos, independentemente de idade, mas esse normativo teve curta duração.

Os autores mostraram, ainda, que o Governo Fernando Henrique apresentou proposta de Emenda Constitucional alterando a redação deste artigo, de modo a manter a gratuidade da educação pública de jovens e adultos e suprimir a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la. Mas o retrocesso não para por aí. Foi extinto o art. 60 das Disposições Transitórias, no qual o Estado se comprometia a acabar com o analfabetismo em dez anos. Com isso, o poder público desobrigou-se de atuar no estímulo ao ingresso de milhões de brasileiros na escola. Foi deixada ao jovem e ao adulto a tarefa de buscar seus direitos junto ao ensino público ou a qualquer outro programa. Nada mais coerente que as principais ações de alfabetização tenham ficado a cargo da primeira dama e de organizações não governamentais.

O encolhimento do papel do Estado em aspectos essenciais da existência humana faz parte de um contexto histórico mais amplo de hegemonia do neoliberalismo, que legitimou a

---

<sup>3</sup> POLÍTICA PÚBLICA DE EJA DO RS. Porto Alegre: Governo do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação, Educação de Jovens e Adultos - MOVA (RS), 2001. (texto mimeografado).

atuação do terceiro setor e favoreceu o surgimento das mais diversas organizações não governamentais, algumas voltadas à alfabetização de jovens e adultos, atuando isoladamente ou em parceria com o Estado. A reversão do quadro de analfabetismo não pode prescindir da opção e da participação da sociedade civil, mas não pode, igualmente, ser bem sucedida com a omissão do Estado. Não cabe aqui analisar a atuação das ONGs, mas apenas ressaltar mais um aspecto relevante da história do analfabetismo no País: a participação da sociedade civil organizada na luta pelo fim do analfabetismo. A parceria entre o poder público e a sociedade civil organizada em programas de alfabetização sugere estudo específico.

Em 2003 assumiu um novo Governo, eleito em função da expectativa por transformações sociais no País. Entre suas prioridades, propõe o fim do analfabetismo, numa ação conjunta com a luta pelo combate à fome, em que novamente toda a sociedade brasileira é convocada para a missão. No mesmo período, a Unesco lançou a Década da Alfabetização 2003/2012, com o objetivo de mobilizar governos e cidadãos em todo o mundo para alfabetizar 800 milhões de pessoas. Parceiro da Unesco nesta iniciativa, o Governo Brasileiro fixou a meta de alfabetizar 20 milhões de brasileiros acima de 15 anos até 2006. O momento histórico suscita, então, a necessidade de se investigar se estas políticas se traduzirão em ações que tenham significado para jovens e adultos não-alfabetizados e alfabetizando.

Nessa análise foram destacados aspectos que ilustram como a sociedade brasileira construiu um processo educacional excludente, que produziu o atual quadro de analfabetismo brasileiro. A análise do analfabetismo como fenômeno histórico e cultural mostrou que a organização da educação básica e as tentativas de alfabetização de jovens e adultos realizadas no País foram marcadas por contradições, tais como centralização *versus* descentralização, direcionamento para a ampliação de resultados quantitativos em prejuízo da qualidade e a priorização do direito das crianças à educação fundamental em detrimento de jovens e adultos, sem eliminar a produção de novas gerações de analfabetos. Apontou, ainda, a ocorrência de práticas de ensino formais ao lado de iniciativas não formais ou não-escolarizadas, nem sempre adequadas metodologicamente, ou de campanhas e programas de curta duração desvinculados de políticas públicas, que tomaram a alfabetização como uma ação isolada do Ensino Básico.

Essas práticas evidenciaram movimentos ambíguos do Estado em relação à sua responsabilidade pela alfabetização daqueles que não frequentaram ou saíram da escola e a costumeira culpabilização dos próprios analfabetos por sua condição. Essa história ajuda a

entender que não há contradição no fato de uma das maiores economias mundiais chegar ao século XXI com o atual índice de analfabetismo. Embora tenha se evidenciado, desde a colonização, um processo de dominação perversa do sistema econômico externo e de domínio interno de grupos privilegiados, contexto favorável à manutenção do analfabetismo, verificou-se também que esse processo não ocorreu sem reações e pressões de segmentos da população brasileira, responsáveis pelos avanços alcançados em relação à educação de jovens e adultos.

Concluiu-se que os aspectos sócio-históricos e culturais do analfabetismo não podem ser compreendidos fora do contexto econômico e político no qual se constituíram, e de suas implicações ideológicas, determinantes da formação da estrutura social brasileira, apartada e excludente, que negou à maioria da população indígena, negra, feminina e pobre o direito ao aprendizado da escrita e da leitura. Cabe, então, perguntar que tipo de representações sociais sobre o analfabetismo pode produzir uma história de concentração de riqueza, conhecimento e poder, num contexto construído sobre a ideologia da “chaga do analfabetismo” e da “inferiorização intrínseca do analfabeto”.

#### **1.4. Concepções de analfabetismo e alfabetização**

A complexidade do estudo do analfabetismo se evidencia, ainda, na controvérsia que envolve os termos utilizados para sua conceituação, o que traz implicações para as pesquisas e estudos sobre a qualidade da alfabetização produzida no país e para a prática pedagógica. Rama (1995), por exemplo, encontrou na mídia, como sinônimo de analfabeto, termo predominante, as expressões não-alfabetizado, semi-analfabeto, analfabeto absoluto, analfabeto funcional ou iletrado, com critérios que podem remeter à faixa etária, ao período de escolarização ou relativos aos conhecimentos que uma pessoa detém sobre a leitura e a escrita.

Por isso, torna-se importante compreender os usos e as transformações sofridas pelos termos relacionados ao aprendizado da lectoescrita. Até a década de 1940, os levantamentos censitários no Brasil eram realizados com base na pergunta: “Sabe ler e escrever o próprio nome?” Após esse período incluiu-se mais um elemento à questão: “Sabe ler e escrever bilhetes simples?” Essa mudança se deu a partir da definição proposta pela Unesco, nos anos 50, segundo a qual “alfabetizada é a pessoa capaz de ler com discernimento e escrever uma frase breve e simples sobre sua vida cotidiana”.

Considerando-se apenas aspectos lógicos da teoria dos níveis de construção da escrita, descritos por Ferreiro e Teberosky (1999), a pessoa que sabe escrever bilhetes poderia ser considerada alfabetizada, uma vez que alcançou a hipótese alfabética da escrita. Entretanto, esse indicador mostra-se insuficiente, especialmente se considerarmos a alfabetização como um processo que requer continuidade para se manter. Outra tentativa de definição foi atrelar o conceito de alfabetização aos anos de escolarização, princípio que também gerou controvérsias, frente à dificuldade de definição do tempo de escolaridade mínima para se considerar uma pessoa alfabetizada, tanto é que este período é distinto em diferentes países. Segundo Rama (1995), outro critério, ainda, diz respeito à faixa etária, que também apresenta variações. Para a Unesco, por exemplo, seriam analfabetas as pessoas com idade acima de 14 anos, mas nem todos os institutos de pesquisa assim o consideram.

O primeiro princípio utilizado pelo Censo limita o termo alfabetização à escrita do nome, o que, em um certo momento histórico, foi suficiente para determinar quem poderia ou não votar, mas hoje não representa muito. Acrescentar a ele a escrita de um bilhete simples não quer dizer, necessariamente, que a pessoa seja capaz de usar funcionalmente a escrita, embora tenha a vantagem de acrescentar a noção de níveis de alfabetização ao termo, considerando sua função social, mesmo que de forma restrita. Outra limitação é mensurar esse critério: as pessoas poderiam afirmar que sabem escrever um bilhete por inibição, ou que não sabem por não se julgarem suficientemente competentes. Em termos do processo de ensino-aprendizagem apresenta, no mínimo, mais um problema: a indefinição do que vem a ser um bilhete simples.

O tempo de escolaridade também apresenta limitações, pois um semestre escolar pode gerar resultados decisivos para algumas pessoas e insignificantes para outras, uma vez que a escola sozinha não alfabetiza. Por outro lado, não é impossível se alfabetizar fora dela, embora se admita que a escola na sociedade ocidental moderna seja uma das principais instâncias alfabetizadoras e que a exigência de um determinado tempo de escolaridade representa um avanço na avaliação dos índices de alfabetização de um país.

Ferraro (2003) argumenta que o critério de considerar analfabetas todas as pessoas com menos de quatro anos de estudo pode ampliar o número de brasileiros marcados pelo estigma do analfabetismo, aumentando para um número maior de brasileiros e brasileiras os efeitos inibidores e discriminatórios dos rótulos analfabeto e analfabeta. Além disso, como lembra Ribeiro (2002), já que a escolarização não funciona como uma vacina contra a ignorância, a

responsabilidade de promover habilidades de leitura, escrita e de aprendizagem contínua precisa ser compartilhada com outras agências sociais.

Os exemplos citados evidenciam a dificuldade de se estabelecerem critérios gerais universais e objetivos para definir o analfabetismo, assim como a impossibilidade de demarcar uma linha divisória rígida entre pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas. Mas vale lembrar que os critérios originam-se de conceitos de alfabetização, que, por sua vez, estão subjacentes a concepções teóricas e metodológicas mais amplas, que traduzem determinadas visões de mundo, de ser humano e de educação. Se a educação for considerada neutra, qualquer prática de alfabetização é válida, não sendo necessário, portanto, se preocupar com as implicações de suas definições. Mas, se a educação for compreendida no contexto de um processo cultural, político e econômico complexo, que envolve interesses e necessidades de grupos sociais, há que se perguntar que propósitos tais concepções traduzem, ou que idéias deram origem à sua criação.

O Novo Dicionário Aurélio (1999) define analfabetismo como o estado ou condição de analfabeto e, ainda, como falta absoluta de instrução. Verifica-se aí uma visão ideológica do analfabetismo, uma vez que se supõe que só os alfabetizados têm instrução (conhecimento, cultura, saber e erudição, segundo o próprio dicionário). O termo alfabetismo aparece como a qualidade de alfabetizado, aquele que sabe ler. Estranhamente a definição faz referência somente ao ato da leitura, ignorando a escrita e o fato de ser possível encontrar adultos que lêem, mas não escrevem. A palavra alfabetizar aparece com três significados: “ensinar a ler”, “dar instrução primária”, e “aprender a ler por si mesmo”. Aqui se admite que a alfabetização pode se dar fora da escola, mas a escrita, também, não é mencionada. Nota-se imprecisão, ambigüidade e um viés ideológico nas definições acima, que são reflexo e se refletem no uso cotidiano dessas palavras, razão pela qual foram consideradas aqui definições de um dicionário de uso corrente no país.

Este debate é ampliado por Soares (2002), a partir do estudo semântico desses termos. A autora observa que a palavra alfabetismo soa estranha para muitas pessoas, não sendo ouvida fora dos meios acadêmicos. Mas o termo analfabetismo, que designa o seu contrário, é familiar e de compreensão universal, ou seja, o substantivo que nega é utilizado, enquanto o que afirma, não. Da mesma forma, a palavra analfabeto, de uso corrente, não tem na língua portuguesa um substantivo que designe o seu contrário afirmativo, pois a expressão alfabeto não seria adequada para tal fim, já que se refere ao sistema da escrita. A palavra alfabetizado designa, apenas, aquele

que aprendeu a ler e escrever e não a qualidade ou condição daquele que se apropriou da leitura e da escrita e as utiliza cotidianamente.

Para a autora, isso ocorre porque nossa sociedade, conhecendo bem e há muito tempo a condição de quem não sabe ler e escrever, tomou com precisão uma palavra para designar essa qualidade, o analfabetismo. Cabe acrescentar que, não apenas conhece bem, como desenvolveu imagens estereotipadas a respeito dessa condição, tomando-a muitas vezes como sinônimo de falta de cultura, dificuldade de aprendizagem, preguiça ou ignorância. Não raramente é utilizada para desqualificar e, quando a situação exige um insulto maior, estende-se a ofensa à família, qualificando a pessoa de analfabeta de pai e mãe. Assim, para Soares (2002), ficamos apenas com as palavras analfabeto e analfabetismo, com seus múltiplos significados e vieses ideológicos, sem palavras precisas para definir seus contrários, o que vem se modificando à medida que se enfatiza a importância da escrita no País.

Para Letelier (1996), a discussão sobre essas palavras se ampliou com a complexificação da sociedade e aumento das exigências educativas, quando surgiram termos como analfabeto absoluto, pré ou semi-alfabetizado, semi-analfabeto e analfabeto funcional para traduzir as diversas formas de expressão do fenômeno. Eles revelam a necessidade de designar habilidades e conhecimentos para se considerar uma pessoa alfabetizada, incorporando ao conceito a relação com o contexto e a existência de distintos níveis.

Soares (2002) entende que as atuais necessidades do uso da leitura e escrita caracterizaram um novo fenômeno, que precisou de um novo termo, letramento, resultado da ação de ensinar e aprender e se apropriar de práticas sociais de leitura e escrita. A partir da década de 1980 o conceito de letramento passou a ser mais utilizado no meio acadêmico. Para Soares, uma das primeiras utilizações do termo no Brasil se deve a Mary Kato, em 1986, quando a autora disse que a língua falada culta é consequência do letramento. O termo derivou-se da expressão analfabetismo ou alfabetismo funcional, concebido na década de 1930 nos Estados Unidos, para indicar a compreensão ou não de instruções escritas sobre tarefas militares.

A difusão do termo “funcional” se deu nos anos 1960, com a implementação de programas voltados à produtividade econômica, pela Unesco, que associou alfabetização com treinamento vocacional, gerando vigoroso debate. A junção do funcional à produtividade, ou a sua associação direta às transformações psicológicas, sociais e econômicas, foi entendida, pelos

educadores que atuam na perspectiva crítica da alfabetização, como uma visão economicista e individualista, reforçadora da crença da alfabetização como promotora de desenvolvimento.

Diante do que foi discutido, torna-se importante justificar a escolha da terminologia adotada nesse trabalho. Optou-se pela adoção dos termos alfabetização e analfabetismo, pois as expressões alfabetismo e letramento ainda são desconhecidas dos alfabetizandos e pouco usuais junto a alguns grupos de educadores. Como foi mencionado, o presente estudo envolverá jovens e adultos em estados iniciais de alfabetização e pessoas não-alfabetizadas. Mas a utilização desses termos incorporará a noção de letramento, subentendendo a existência de níveis no processo de alfabetização, e a relação da leitura e escrita com práticas sociais. Será considerada não-alfabetizada a pessoa que se encontra em níveis iniciais de alfabetização, ou seja, que não usa socialmente a leitura e a escrita, embora detenha algum conhecimento sobre a língua materna.

Em outras palavras, neste trabalho a utilização do termo analfabetismo pressupõe a rejeição às categorizações dualistas, como analfabeto/alfabetizado, que ignoram a existência de níveis no processo de alfabetização. Esse posicionamento fundamenta-se na conclusão de Ferreira (1983), de que adultos não-alfabetizados possuem conhecimentos sobre a língua, saber fundamental para a aquisição da lectoescrita. Cabe notar, ainda, que será considerada a percepção que os adultos têm sobre a sua condição, elemento geralmente ignorado nas pesquisas. Significa dizer que, para a pessoa fazer parte da amostra pesquisada, deve considerar-se não-alfabetizada.

A complexidade da análise conceitual dos termos que envolvem o analfabetismo mostrou que as limitações relativas às definições e questões ideológicas, semânticas, culturais, dentre outras suscitadas pelo tema, reafirmam a necessidade de pensá-lo em suas múltiplas dimensões, relacionando dialeticamente fatores sociais, históricos e psicológicos. Isso porque o analfabetismo envolve o entrelaçamento de questões individuais e grupais que marcam o desenvolvimento humano e as transformações sociais.

#### **1.4.1. Freire e Ferreira e o processo de alfabetização**

Freire e Ferreira forneceram importante aporte científico e filosófico para a compreensão do analfabetismo e dos processos de alfabetização. Além desse motivo, o pensamento desses autores interessa à presente discussão porque ambos consideraram indivíduo e sociedade a partir das influências recíprocas que essas instâncias exercem no processo de

construção do conhecimento. A forma como descreveram esse processo pode ser situada numa perspectiva sócio-interacionista ou sócio-construtivista, que supera a equação epistemológica clássica na qual sujeito e objeto do conhecimento representam pólos do processo de aprendizagem. Segundo Kleiman e Signorini (2000), a compreensão da aquisição da escrita como processo afirma a aceitação de um movimento dialético entre sujeito e objeto que se modificam mutuamente. Portanto, aspectos do pensamento de Freire e Ferreiro irão dialogar com a teoria das representações sociais, complementando-se na investigação dos significados do analfabetismo.

Os autores utilizaram-se de um referencial interpretativo que toma a realidade existencial e cognitiva dos educandos como ponto de partida do processo de conhecimento. A partir da perspectiva de quem aprende e da renúncia à visão preconceituosa e reducionista de que as pessoas não alfabetizadas são ignorantes, Freire reconheceu a importância do saber que os analfabetos constroem sobre o mundo antes de se alfabetizarem e Ferreiro mostrou que essas pessoas detêm informações sobre o sistema da escrita. Os autores marcaram a trajetória do estudo da construção da leitura e da escrita, apontando caminhos que redirecionaram a compreensão do processo de alfabetização, contribuindo para a redefinição de conceitos e para que os educadores repensassem suas práticas em direção a um projeto político-pedagógico transformador.

Mas estes autores não concorreram apenas para ampliar a compreensão da dimensão cognitiva da alfabetização. Paulo Freire pensou a educação numa perspectiva social e política ampla, como um processo que se desenvolve com homens e mulheres, e não para homens e mulheres. Se, para Freire, a educação só é possível na relação dos seres humanos entre si e com o mundo, então, não existe educação politicamente neutra (Freire, 1993, 1997, 2003). Como lembram Cunha e Góes (1991), a radicalidade do pensamento filosófico freireano provocou considerações sobre a subjetividade e historicidade do sujeito e sobre o significado da educação que culminaram na criação de uma teoria do conhecimento que não perdeu a atualidade, uma vez que o autor não reconheceu a separação entre teoria e prática. Ao contrário, defendeu que o conhecimento se constitui num processo dinâmico em que ambas se fazem e refazem.

Além da perspectiva cognitiva, as dimensões sociocultural e política também se evidenciam no pensamento de Ferreiro. Em pesquisas realizadas em conjunto com Teberosky (1999), constatou que o ensino da lectoescrita e do cálculo apresentavam dados preocupantes relacionados ao fracasso e ao conseqüente abandono da escola na América Latina. Enfatizou, então, a importância da prevenção para evitar o agravamento da situação nessa região, fruto da

criação de novas gerações de filhos do analfabetismo. Ferreiro (1992) afirmou que a escola continuará gerando o analfabetismo adulto enquanto se continuar expulsando crianças que não consegue alfabetizar. Mas as pesquisas de Ferreiro (1983) não se limitaram à alfabetização de crianças. A autora procurou compreender, também, as conceituações dos adultos sobre o sistema de escrita, partindo da premissa de que a ignorância sobre os sistemas conceituais de jovens e adultos é que leva as pessoas a tratá-los como se fossem ignorantes.

Poderiam ser arrolados outros aspectos para mostrar porque as idéias desses autores se fizeram marcos no estudo da alfabetização, mas elegeu-se os fatores que se relacionam mais diretamente com os objetivos desta pesquisa. Em palestra proferida em 1996, em Brasília, Freire rebateu as críticas ao anacronismo de suas idéias, argumentando que ser freireano é reinventar Paulo Freire. Comentou, ainda, que, lamentavelmente, não dispunha das teorias de Emília Ferreiro quando mais investigou a alfabetização. Sugere, dessa forma, a possibilidade de uma releitura de suas idéias a partir de outros autores, inclusive da teoria de Emília Ferreiro. É o que será feito, a seguir, utilizando-se da inter-relação das dimensões lógica, sociocultural, política e desejanste do processo de alfabetização, que contribuirão, também, para a compreensão do analfabetismo.

### **Dimensão cognitiva do processo de alfabetização**

Nesta perspectiva, um aspecto essencial do pensamento freireano é a afirmação de que o conhecimento construído pelo jovem ou adulto ao longo da vida demarca o ponto de partida do processo de alfabetização. Dizer que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra significa dizer que, mesmo antes de desenhar ou escrever, o ser humano falou a palavra e buscou compreender a sua realidade ou que, antes de escrever a palavra, as pessoas escrevem o mundo (Freire, 2001). Uma vez que a leitura de mundo pressupõe diferentes formas de “saber-o-mundo”, é preciso compreender que saberes essa leitura de mundo revela.

Freire (1969) entende que as pessoas não apreendem a realidade em estado puro, mas objetiva e subjetivamente, ou seja, junto com o fenômeno captam sua causalidade, de forma mais objetiva ou mais subjetiva, dependendo do quanto se aproximam da apreensão das relações causais e históricas envolvidas. Para Freire (1997), essa leitura de mundo revela não só um saber

que se constitui cultural e socialmente, mas também uma ação individual no processo de compreensão e assimilação do conhecimento.

Uma pedagogia libertadora, segundo Freire (2000), deve contribuir para o educando ampliar a compreensão da realidade e pensar criticamente o mundo, o que implica renunciar a aceitação passiva do *status quo* e de relações de dominação. Implica, ainda, aceitar a linguagem simples, formada por representações e conceitos construídos na história de vida cotidiana e no mundo das vivências e experiências. Ressalta-se que o conhecimento que o alfabetizando traz deve ser o ponto de partida e não o ponto de permanência ou de chegada. É preciso conhecer como as pessoas pensam, falam e agem, conhecer suas experiências e práticas, pois Freire (2003) entende que, sem prática, não há conhecimento, ao mesmo tempo em que somente a prática não gera conhecimento. Por isso, a compreensão crítica do contexto não pode excluir nenhuma forma de linguagem e exige que o educador problematize a realidade concreta do educando.

Graciani (1997) explica o sentido freireano de realidade, mostrando que o autor a concebe na perspectiva materialista dialética, ou seja, como uma totalidade concreta que se transforma. Explica, ainda, que no campo social, a totalidade pode ser traduzida como a criação da práxis humana, o que significa dizer que os fenômenos sociais estão inseridos numa realidade macro social que imprime neles uma marca histórica e significados culturais. Para a autora, atuar criticamente sobre a realidade significa compreender as contradições, bem como o lugar que cada um ocupa nessa totalidade.

O diálogo representa outra categoria central do pensamento de Freire, mas não um diálogo de A sobre B, mas de A com B, mediatizado pelo mundo (Freire, 1969). Não se trata de uma técnica para obter melhores resultados pedagógicos ou conquistar pessoas, o que seria manipulação, mas, sim condição da existência humana. O diálogo pedagógico pressupõe uma relação horizontal, que respeita os educandos enquanto sujeitos, além de expressar uma prática social. Respeita o senso comum, porém afirma a autoridade do educador na medida em que este não se limita ao saber do educando, mas busca ultrapassá-lo.

Logo, leituras de mundo e da palavra são indissociáveis e demandam compreensão crítica da realidade, o que envolve a sua denúncia e o anúncio do que ainda não existe. O educador deve estimular o educando a fixar no papel a sua leitura de mundo, o que faz o mundo virar texto a ser lido e reescrito. Enfim, para o autor, o texto é um pretexto para se entender o contexto, e o diálogo relaciona texto e contexto, como pretexto para a ação (Freire, 1993).

Esses aspectos evidenciam que uma alfabetização significativa, para Freire, pressupõe que o alfabetizador conheça o alfabetizando e o contexto no qual está inserido. Este é um dos pontos que o pensamento de Freire e Ferreiro se aproximam e se complementam. Os dois autores entenderam ser necessária uma ação alfabetizadora que tome como ponto de partida o que os adultos sabem, em vez de partir do que ignoram. Para Ferreiro (1983:3)

el respecto hacia la persona analfabeta no deja de ser um enunciado vacío cuando no sabemos qué es lo que habría que respetar. Conocer al adulto, para que el respeto hacia él sea también um respeto intelectual, nos parece esencial para guiar cualquier acción pedagógica que intente construir a partir de lo que el sujeto ya haya construído por sí mismo, antes de esta acción.

A autora argumenta que não é difícil admitir que os adultos tenham informações sobre o mundo em que vivem, mas não é fácil aceitar que tenham algum conhecimento sobre a língua escrita, pois, se tivessem, não seriam analfabetos. Esse desconhecimento do saber dos alfabetizados pode ser um dos fatores que contribuem para a disseminação de representações sociais sobre o adulto não-alfabetizado, dentre as quais sua caracterização como incapaz ou portador de alguma dificuldade de aprendizagem.

Ao questionar a afirmação de que o analfabeto não tem conhecimentos sobre a língua escrita, Ferreiro negou as clássicas delimitações entre o não saber e saber e entre alfabetizado e não-alfabetizado. Em suas pesquisas realizadas no México, Ferreiro (1983) partiu da hipótese de que, assim como as crianças, os adultos já possuem um conhecimento sobre a língua escrita antes de iniciar o aprendizado formal, uma vez que muitos moram em centros urbanos e enfrentam diariamente a necessidade de interpretar indicações comerciais e não comerciais, ler placas, pegar ônibus, dentre outras atividades. As escritas produzidas inicialmente pelos adultos podem ser consideradas como um modo pré-alfabetizado de conceber a escrita, e não como um déficit intelectual, pouca capacidade de abstração, deficiência lingüística ou de qualquer outra ordem.

Apesar de observar modos heterogêneos dos adultos lidarem com a lectoescrita, a pesquisadora encontrou semelhanças significativas entre o processo de construção da escrita de adultos não-alfabetizados e de crianças. Cabe ressaltar que não foram encontradas apenas semelhanças, mas também nítidas diferenças, razão pela qual a autora alerta para que não sejam tiradas conclusões simplistas de suas pesquisas. Mas Ferreiro constatou que os adultos reproduzem, em certa medida, os níveis conceituais da construção da escrita das crianças, ou seja,

os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Embora o primeiro nível não tenha sido verificado pela autora na pesquisa com adultos, tem sido observado na prática pedagógica de vários alfabetizadores. Porém, o que importa aqui é que a reprodução dos níveis pelos adultos reforça a idéia de que o processo de apropriação da língua escrita tem caráter construtivo, e não meramente receptivo ou reprodutivo. Para a autora, por trás desse processo há um sujeito que aprende, pensa, constrói interpretações e age sobre o real para torná-lo seu.

Mesmo o leitor não-alfabetizado faz suposições sobre o significado de um texto antes de começar a explorá-lo, a partir de informações contidas no contexto onde o texto aparece. O alfabetizando sabe que na capa de um livro há um título, que em uma carta é preciso ter o nome de quem vai receber, que uma embalagem contém um produto, ou que no ônibus está escrito o destino. Esses exemplos ilustram a afirmação de Ferreiro, de que essas suposições, ou antecipações significativas, fazem parte do início de um processo de leitura que vai se reelaborando permanentemente para adequar-se aos dados obtidos do texto, caracterizando um processo não linear de aquisição da escrita, sujeito a reestruturações.

Na prática de alfabetização tradicional, geralmente essas reestruturações são classificadas como erros, logo, censuradas. Para Freire e Ferreiro o erro é um momento fundamental da aprendizagem, e não um obstáculo epistemológico. Freire (2001) defende que o erro é um momento possível no percurso da curiosidade e que assumir e compreender o erro melhora o processamento de busca do conhecimento pelo educando, além de possibilitar a redução da carga de autoritarismo e punição da prática pedagógica, por parte do educador.

Ferreiro (1992) alerta para o valor da curiosidade e da ausência do medo frente à língua escrita, o que não condiz com a penalização do erro, que inibe, dificultando a aprendizagem. A autora lembra que, na aprendizagem da fala, permitem-se tentativas e erros, mas, na escrita, cobra-se reprodução correta. Para ela, a aprendizagem não se dá por acumulação de conteúdo, que Freire denomina de educação bancária: aquela que toma o educando como recipiente passivo de conhecimentos pré-fabricados e acabados. Ferreiro entende que a aprendizagem ocorre por um processo de estruturação e reestruturação contínuo de conhecimentos, a partir do momento em que dados da experiência tornam incompatível uma certa organização. Impedir que essa organização se reestruture é impedir a aprendizagem.

Para ambos, a construção do conhecimento vai resultar da interação entre quem aprende e quem ensina com o objeto de conhecimento, num processo dialético que se constrói e

reconstrói. O sujeito, adulto ou criança, atua sobre esse objeto elaborando hipóteses sobre o sistema de escrita que, aos poucos, sofrem abalos frente às dificuldades de leitura vivenciadas pelo educando ou pelos outros. Os alfabetizados se vêem, então, em conflito diante de desafios epistemológicos a serem superados, decorrentes das relações que estabelecem com os outros e com o meio e de sua interação com a língua. Esses desafios levarão à reestruturação das hipóteses anteriores.

Para Ferreiro (1993) esta concepção do processo de conhecimento se opõe de forma radical à que toma a escrita como um código a ser transcrito, que resulta da aprendizagem de uma técnica e da memorização. A autora concebe a escrita como um sistema de representação, que envolve aprendizagem conceitual. Os desafios para o alfabetizando são o de compreender o que a escrita representa e como representa, ou seja, ele precisa ser desafiado a alcançar a hipótese alfabética da escrita, agindo ativamente sobre o objeto de conhecimento. Como disse Freire (2000), ao apreender a razão de ser do objeto, o educando produz conhecimento a respeito dele.

Essas constatações reforçam a proximidade e complementaridade do pensamento dos autores em questão e reforçam a concepção de Freire (1997:52) a respeito da educação, que, a título de síntese, cabe aqui destacar:

... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção... É preciso insistir: este saber necessário ao professor... não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemologia, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

As questões acima discutidas deixam claro que a leitura e a escrita não são um fim em si mesmas, mas pretextos para entender e atuar em determinado contexto. As interações com o contexto, bem como as interações com a linguagem escrita, objeto histórico e cultural, condicionam a compreensão do texto. Esta análise evidencia, assim, a função social da escrita e a importância de ambientes estimuladores da prática alfabetizante, pois o alfabetizando precisa interagir ativamente com os outros e com o objeto de conhecimento para reestruturar os conceitos construídos. Como concluiu Ribeiro (2002), ler e escrever não depende somente de habilidades, mas de padrões culturais que envolvem as práticas sociais.

### **Dimensões sociocultural e política do processo de alfabetização**

A dimensão individual da aprendizagem não é suficiente para explicar o processo de alfabetização, pois, como disse Freire (1979), não há educação fora das sociedades humanas, assim como não há homens fora de seus contextos. A dimensão social do ato de conhecer se evidencia na necessidade que se tem do outro para aprender. A partir de uma multiplicidade de relações estabelecidas com os outros e com os objetos, o sujeito constrói conhecimento e o expressa por meio da linguagem, independentemente de ser alfabetizado. Dessa forma, Freire desloca jovens e adultos não-alfabetizados do lugar de ignorantes para a condição de seres de conhecimento, capazes de saber e de aprender.

Além disso, como foi mencionado no item anterior, o conhecimento novo se constrói a partir do anterior, que pode ser questionado ou ampliado. Para isso, o alfabetizando precisa operar com esses saberes, pois a contradição que se estabelece entre o conhecimento anterior e as novas representações possibilita a construção do novo saber. A contradição e a superação da realidade pelo sujeito conhecedor são evidenciadas por Freire, ao mostrar que o conhecimento se constrói e se amplia a partir da conscientização do educando de aspectos culturais de seu mundo. Essa conscientização crítica possibilita, na prática do cotidiano e pela reflexão desta prática, a superação do estado anterior, tanto do sujeito quanto da realidade sociocultural. Daí a insistência de Freire na necessidade do diálogo como troca, e não ação vertical e autoritária, uma vez que favorece respostas às exigências de um contexto concreto.

Portanto, para Freire (1979), nenhuma ação educativa pode prescindir de reflexão sobre o sujeito e sua cultura. Esse ser, ontologicamente inacabado, situado no tempo e no espaço, “sujeito por vocação e objeto por distorção”, estabelece relações plurais no mundo e com o mundo, realidade objetiva e passível de ser conhecida, reconhecida, questionada e transformada. Nesse processo de criação e recriação da realidade, e de si mesmo, transcende o tempo, projeta-se na história e faz cultura, propriedades exclusivamente humanas.

Uma vez que a cultura não é um campo neutro em que atuam agentes sociais iguais, mas cenário de fortes contradições entre valores que buscam se preservar e outros que tentam se afirmar, exige de homens e mulheres participação e postura crítica contra irracionalismos ou forças contrárias às mudanças, segundo Freire (1997). O autor entende que as experiências sociocultural e política de homens e mulheres jamais podem se dar à margem do conflito entre

forças favoráveis e contrárias à assunção da identidade de indivíduos e grupos. O educador não pode atuar como se a realidade não fosse problemática, ou seja, tem o dever de questionar o *status quo*, sem impor sua posição, ocupando-se do educando sem descuidar do contexto, peculiar, contraditório e mutável, portanto, político. Logo, em um cenário de não neutralidade, a educação não pode ser neutra e colocar-se acima dos conflitos sociais, podendo ser utilizada tanto para domesticar e acomodar, como para libertar e conscientizar. Logo, pressupõe escolhas.

Uma concepção ingênua do analfabetismo, segundo Freire (1984), pode justificá-lo pela “incapacidade”, “pouca inteligência” ou “preguiça” do povo ou tomá-lo como “enfermidade” ou “chaga”, o que explica o uso corrente da expressão “erradicação do analfabetismo”. Nesta visão, a alfabetização é o ato mecânico, por meio do qual o educador deposita conteúdos nos dóceis alfabetizandos, seres desprovidos de conhecimentos e experiência existencial. Mas uma concepção crítica do analfabetismo caracteriza-se, para Freire, como a expressão concreta de uma realidade social injusta. Logo, a alfabetização não pode ser tomada como algo paralelo à realidade dos alfabetizandos. Não se trata de um problema exclusivamente lingüístico, pedagógico ou metodológico, mas político, no qual os alfabetizandos devem ser desafiados a perceber a significação da linguagem e da palavra, a partir de um pensar sobre a realidade.

Ferreiro (1999), assim como Freire, entende que nenhuma prática pedagógica é neutra, pois subentende uma concepção de aprendizagem e do objeto de conhecimento. Para ela, o processo de alfabetização envolve uma tríade indissolúvel: o sistema de representação alfabética, as concepções de quem aprende sobre esse objeto e as concepções de quem ensina. Freire (1997) marca a politicidade da educação, também, por sua diretividade, uma vez que pressupõe a existência de alguém que ensinando, aprende; de um sujeito que, aprendendo, ensina; e de objetos e conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Para isto, faz-se necessária a escolha de métodos e técnicas, que também não são neutros, uma vez que alguns podem levar à passividade e recepção mecânica de informações e outros estimulam a produção do saber.

Ferreiro (1996) entende que o sistema de escrita tem um modo social de existência, pois é o sujeito ativo e cultural que aprende. Essa afirmação explica, por exemplo, porque algumas crianças aprendem questões importantes ligadas às práticas sociais da escrita, antes de serem leitoras. Segundo Ferreiro, elas cresceram em um meio letrado e se expuseram a ações e interações que forneceram condições para a inteligibilidade dos símbolos. As que conhecem a função social da escrita são capazes de utilizá-la de forma objetiva por meio de ações

interindividuais, que suscitam múltiplas possibilidades de realização. Entretanto, em virtude das profundas desigualdades sociais, nem todas as crianças chegam à escola com os mesmos conhecimentos sobre a língua escrita.

Assim como as crianças, os adultos não-alfabetizados adquirem conhecimentos sobre a língua materna nas breves passagens pela escola ou nas interações e atividades cotidianas. Mas a atuação dos adultos torna-se restrita e dependente, em função de demandas sociais limitadas, tendo que criar alternativas para lidar com os desafios e problemas práticos impostos pelo meio. Por isso, as oportunidades de reestruturarem as concepções iniciais que construíram sobre a escrita são menores e, o que é pior, muitas dessas pessoas assimilam que a forma como utilizam a língua, advinda de condições socioeconômicas desfavoráveis, é resultado de incapacidade pessoal, o que gera um círculo vicioso que precisa ser rompido.

As idéias de Freire e Ferreiro ajudam a elucidar como as condições socioculturais e políticas se inter-relacionam, contribuindo ou dificultando o processo de aquisição da leitura e da escrita. As dimensões analisadas têm uma influência decisiva na formação da auto-imagem e das expectativas dos sujeitos quanto à própria aprendizagem, questão que será analisada a seguir.

### **Dimensão desejanete do processo de alfabetização**

A palavra desejo, segundo Chauí (1990), origina-se do verbo latino *desiderare*, que significa despojar-se da referência astral, ou seja, parar de olhar o que está escrito nos astros e assumir, conscientemente, a vontade de tomar o destino nas próprias mãos. Logo, tem um sentido ambíguo: por um lado envolve um vazio, uma perda, fruto do desconhecimento do destino; por outro, encerra decisão, possibilidade de libertação. Assim, discutir a dimensão desejanete da alfabetização é falar dos significados, crenças, valores, afetos e sonhos dos alfabetizandos, relacionados à força mobilizadora do desejo no processo de aprendizagem. Em outras palavras, envolve a dimensão subjetiva que move o educando em direção ao preenchimento da falta cognitiva e afetiva que possibilita o saber e a autonomia.

Esta dimensão encontra-se intrinsecamente relacionada às anteriormente discutidas, uma vez que motivos e aspirações não se formam isoladamente, mas no âmbito da cultura. Nesta perspectiva, questões relevantes dizem respeito à forma como o sujeito interage com o

conhecimento e à compreensão que tem sobre o próprio processo de aprendizagem: o que aprende e não aprende, com quem e como acha que aprende, aspectos que podem mobilizá-lo ou não para interagir com determinado objeto do conhecimento.

Conhecer envolve desejo, curiosidade e necessidade de aprender, o que só é possível se o objeto de conhecimento tiver significado para o educando. Assim, a motivação, para Freire (1989), não é uma pré-condição, algo preparatório que ocorre fora da experiência, o que seria psicologismo, mas é a prática que motiva ou desmotiva. Vasconcelos (1995:54), parafraseando Freire, sintetiza com propriedade o pensamento freireano a esse respeito:

Ninguém motiva ninguém. Ninguém se motiva sozinho. Os homens se motivam em comunhão mediados pela realidade.

Para Freire (1989), a alfabetização só despertará interesse se estabelecer um forte liame psicológico entre a atividade alfabetizante e as situações de vida do alfabetizando, apresentando-se como possibilidade para a solução de sua problemática vital. Portanto, o respeito ao alfabetizando pressupõe investigação de como a realidade social existe na vida cotidiana, no pensamento e no imaginário dos alfabetizados. Só assim será possível fazer com que o objeto de conhecimento se transforme em objeto de conhecimento para o educando.

Por isso, Freire (1987) entende que o diálogo entre alfabetizador e alfabetizando começa na busca do conteúdo programático, que não pode ser imposto, numa ação cultural de dominação ou invasão e, muito menos, destituído de sentido, como o conteúdo das tradicionais cartilhas. Os educandos não são meros depositários do saber produzido socialmente, mas agem sobre ele resignificando-o. O saber espontâneo, do senso comum, pode ser ampliado a partir da problematização da realidade. Cabe lembrar outra razão da relevância do diálogo para Freire: o valor da oralidade na construção do conhecimento e no resgate da auto-estima. As falas dos educandos são carregadas de significados, história de vida e sentimentos, que, ao serem expressos no diálogo, geram trocas de gestos, emoções, símbolos e saberes passíveis de ampliação.

Assim, pelo diálogo, educador e educando podem conhecer a objetividade da situação existencial concreta, presente, contraditória e, também, desvelar diferentes modos de perceber o mundo e a si mesmos. Barreto (1998) elucidou como Freire lida com a dialética da relação objetividade-subjetividade. A autora mostrou que, ao problematizar a relação do ser humano com o mundo, Freire nunca toma essas instâncias separadamente, pois não concebe uma sem a outra.

Ao afirmar que ninguém é analfabeto por eleição, Freire se contrapõe à visão ingênua que culpabiliza a pessoa por sua condição, mostrando a inter-relação do analfabetismo com as condições existenciais objetivas do sujeito. Freire (1984) aprofunda essa discussão mostrando que, em certas circunstâncias, o analfabeto é aquele que não necessita ler; em outras, retomando a concepção de Pinto (1960), o analfabeto é a pessoa a quem foi negado o direito de ler. No primeiro caso encontram-se aqueles que vivem numa cultura preponderantemente oral, em que a escrita tem pouca significação. Nessa situação uma alfabetização significativa implicaria em mudanças nas condições sociais. Cabe citar as palavras de um camponês, usadas por Freire (1984:20) para ilustrar as duas formas de analfabetismo:

Não se pode dizer que o índio é analfabeto porque vive numa cultura que não conhece as letras. Pra ser analfabeto é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas.

Viver entre as letras e não conhecê-las caracteriza a forma de viver o analfabetismo a quem foi subtraída a necessidade de ler e escrever, pessoas que perderam oportunidades, mas não o desejo de ler e escrever, pois para Freire (1987), a vocação ontológica do homem é ser mais. Nesse caso, Freire (1984) entende que uma alfabetização significativa se dará se proporcionar uma análise crítica da prática que modifique, também, a forma do sujeito se perceber e atuar no mundo. Nessa perspectiva, o autor fala da alfabetização como um “quefazer global” que, fundado na prática social, contribui para que os educandos se percebam como seres da práxis, ou seja, ao entenderem o significado criador de sua ação no mundo, descubrem novo sentido em sua ação.

Ao tomar distância de sua realidade existencial e problematizá-la, o alfabetizando pode retirar de si a culpa e o estigma da incompetência. Descobrimo que não há saber ou ignorância absolutos, assume que possui um certo saber e pode querer saber mais. Entretanto, Freire alerta que nem sempre esse desvelamento da realidade se dá com facilidade, pois, às vezes, pode afetar a subjetividade de forma dramática, fazendo com que os sujeitos não alterem a sua percepção do real, acomodando-se ao que prega a ideologia dominante. Neste caso, a ordem social injusta é assimilada como natural e difícil de ser transformada.

As afirmações de Freire ajudam a compreender o que Ferreiro (1983) observou em suas pesquisas com jovens e adultos não-alfabetizados. Os entrevistados distinguiram-se muito na maneira de viver o analfabetismo, embora comungassem das condições do analfabetismo e da pobreza. A pesquisadora constatou desde atitudes de isolamento, conseqüência do medo de sair

de casa e perder-se, até a relativização do analfabetismo, sob a alegação de que é importante estudar, mas que há outros saberes mais importantes para se viver nesse mundo.

Por meio dos testemunhos dos analfabetos ficou clara a relação de suas histórias de vida com a forma de viver a situação de não-alfabetizados. Muitos nunca foram à escola porque se viram frente ao dilema de comer ou aprender, tendo que trocar a educação por um emprego; outros tiveram que ocupar o lugar dos pais na família. Muitos dos que foram à escola “aprenderam as letras, mas não sabem juntar”; poucos criticaram os professores e métodos usados para ensiná-los. Quando indagados sobre as mudanças que a alfabetização pode proporcionar, a maioria afirmou que possibilita mudanças na forma de falar, pensar, nos conhecimentos e no comportamento, mas poucos admitiram que pode gerar mudanças nas condições de trabalho.

Entretanto, a quase totalidade dos entrevistados concordou que saber ler e escrever muda o cotidiano, aumenta a autoconfiança, a capacidade de expressão, além de permitir superar a vergonha de não saber diante dos outros. Esses fatores podem constituir um dos motivos centrais para alguns indivíduos desejarem reverter a sua condição. Para a autora, a análise das conceituações que os adultos analfabetos têm sobre o sistema da escrita denuncia a imagem estereotipada que se tem sobre eles. Assim, levantar testemunhos sobre o modo como os adultos vivem o analfabetismo traduz o que pode significar o respeito ao sujeito da aprendizagem.

A análise da inter-relação das diversas dimensões que envolvem a alfabetização e, conseqüentemente, o analfabetismo reforça a importância de aprofundar o entendimento das diferentes formas do jovem e adulto não-alfabetizado viver o analfabetismo. É preciso conhecer o que há de comum e diverso nas representações que o grupo ao qual o alfabetizando está inserido tem sobre o analfabetismo, para se compreender de que forma essas representações sociais são assimiladas ou ressignificadas pelos analfabetos, pois elas podem interferir no processo de construção da escrita e na expectativa que os alfabetizandos possuem quanto ao próprio processo de aprendizagem, portanto, no desejo de aprender.

## **CAPÍTULO II: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ANALFABETISMO**

O termo representações sociais tem provocado alguns equívocos, pois, como mostrou Sá (1995), pode referir-se tanto a um conjunto de fenômenos quanto aos conceitos a ele relacionados e à teoria que busca explicá-lo. Ao final deste capítulo pretende-se que essas designações estejam claras, mas, a título de introdução, vale dizer que as representações sociais são formulações construídas por indivíduos e grupos para expressar concepções a respeito da realidade que os cerca. Segundo Jodelet (2001), são sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, interferindo na assimilação de conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e na transformação social.

O campo de estudo dessas expressões do senso comum começou a ser desenvolvido por Serge Moscovici, dando origem ao referencial teórico das representações sociais, complementado, posteriormente, com contribuições significativas de outros autores. Na presente pesquisa esse referencial teórico se somará aos princípios filosófico-metodológicos da pedagogia de Paulo Freire e da psicogênese de Emília Ferreiro, relativos ao processo de alfabetização, para fundamentar a compreensão das manifestações de um grupo de pessoas não-alfabetizadas a respeito das questões que envolvem o analfabetismo. Para isto, cabe conhecer os pressupostos, aplicações e possibilidades de análise que esse referencial teórico apresenta.

Portanto, neste capítulo será discutido, em primeiro lugar, o analfabetismo na perspectiva das premissas filosóficas da teoria das representações sociais. Em seguida, será feita sua contextualização histórica da teoria das representações sociais, mostrando-se um pouco da trajetória percorrida para a sua construção, seguida de uma análise de suas aplicações e as perspectivas que apresenta para a pesquisa em educação. Ao final do capítulo serão analisados os principais conceitos a serem utilizados como suporte teórico para discussão das falas do grupo pesquisado sobre o analfabetismo.

## 2.1. O analfabetismo na perspectiva da relação indivíduo e sociedade

- *Dá para viver sem leitura?*  
 - *Na minha profissão acho que não é importante saber ler,  
 o importante é saber engraxar bem!*  
*(Engraxate anônimo)<sup>4</sup>*

O que faz um adulto, inserido no contexto letrado do espaço urbano, acreditar que, na sua profissão, não há necessidade de saber ler, mas apenas engraxar bem? Se a leitura, considerada uma das capacidades básicas de comunicação do ser humano no meio urbano atual, não é vista por esse engraxate como uma necessidade, é possível afirmar que o seu depoimento traduz uma opção pelo analfabetismo? Octávio Paz, citado por Machado (2000), entende que a liberdade consiste na escolha da necessidade. Cabe assim, questionar, se a ação desse ator social anônimo reflete uma escolha ou a limitação do rol de necessidades, socialmente construída, que se impõe a certos segmentos da sociedade, e se representa uma posição individual ou compartilhada pelo grupo social ao qual pertence.

O potencial latente oferecido pela cultura e pela língua é ilustrado por Ginzburg (2002) por meio da metáfora de uma jaula flexível e invisível, dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um. Entende-se por essa metáfora que possibilidades oferecidas pela cultura e pela língua estão condicionadas pelo entrelaçamento de fatores individuais e sociais, que impõem limitações ao ser humano, mas limitações elásticas. Logo, é preciso analisar em que medida afirmações como as do engraxate, ou manifestações do senso comum como as que culpabilizam o indivíduo por sua condição de analfabeto, caracterizam-se como produtos de uma elaboração social.

Se a nossa liberdade encontra-se limitada pela jaula da cultura, certamente será inadequado analisar de um lado o sujeito não-alfabetizado e, de outro, a sociedade, mas há que se compreender a porosidade entre essas instâncias. Como menciona Sá (1995), é importante entender não apenas a influência unidirecional dos fatos sociais sobre os processos individuais, mas, ainda, a participação destes na realidade social.

Aprofundar esta discussão pressupõe abordar o analfabetismo na perspectiva da relação indivíduo e sociedade, um dos eixos centrais e unificadores do debate contemporâneo das

---

<sup>4</sup> Diálogo extraído do vídeo “Palavra do Leitor”. Produção Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE/GLB. Direção de Celso Maldos. São Paulo: Governo do Estado de S.Paulo, 1990

ciências sociais e psicológicas. Nesse sentido, a teoria das representações sociais se apresenta como possibilidade de superar abordagens dicotômicas, coletivistas ou individualistas, da relação indivíduo e sociedade. As primeiras propõem a anterioridade e determinação da ordem social sobre os atos individuais; as últimas, que os padrões sociais são produzidos a partir das ações individuais. Assim, a afirmação do engraxate anônimo, à luz das teorias coletivistas, direcionaria o foco de uma pesquisa para o contexto social em busca de explicações para a posição do engraxate. Já as teorias individualistas conduziriam para uma análise psicológica ou para a compreensão da história individual do sujeito como fontes explicativas de sua ação.

Elias (1994) entende que é preciso romper com essas antinomias teóricas e desconstruir a dicotomia indivíduo e sociedade, fundante do pensamento ocidental moderno. Haverá avanço efetivo na compreensão da complexa rede de relações humanas quando for possível por fim às divisões, decorrentes das especializações, e se viabilizar uma concepção interdisciplinar de investigação da realidade. Pare ele, um importante passo foi dado com a constatação de Durkheim de que a sociedade não é uma mera soma de indivíduos, assim como uma pilha de tijolos não constitui uma casa. Mas ainda é preciso evitar a hierarquização entre indivíduo e sociedade, o que pressupõe compreender que essas instâncias isoladas são desprovidas de objetivos. Uma não existe sem a outra.

No campo de investigação da Psicologia Social, Vala (1993) aponta outra dicotomia como princípio orientador das teorias, que também envolve pressupostos sobre o ser humano e o comportamento humano. Diz respeito, especificamente, a posicionamentos opostos sobre a relação entre conhecimento e ação. Para ilustrar um dos lados, o autor utiliza a imagem do sujeito-agente, que pressupõe um sujeito autônomo, capaz de conhecer, desejar e sentir, logo a cognição segue a ação. Do lado contrário o pensamento comanda a ação, o que é retratado pela imagem do sujeito-ator, cujas capacidades deixam de ser explicativas para serem explicadas.

Após articular as relações entre indivíduo/sociedade e conhecimento/ação, analisando os paradigmas daí decorrentes, Vala situou a teoria das representações sociais no contexto de um novo paradigma, que rompeu com as concepções binárias anteriores. Para ele, este referencial é ternário, pois pressupõe que a relação entre indivíduo ou grupo com o objeto é sempre mediada por outro, indivíduo ou grupo. O ser humano é concebido como sujeito de conhecimento, que não pode ser apartado de seus laços sociais, e o conhecimento é tomado como uma atividade coletiva, pois o sujeito está ligado a outros indivíduos e grupos. Pressupõe, ainda, uma sociedade

pensante, que constrói e reconstrói conhecimentos a partir da comunicação e interação social, por sua vez, nutridas por estímulos, objetos, ideologias e experiências.

Assim, pensar o analfabetismo na perspectiva da teoria das representações sociais implica refutar o determinismo sociocultural e a visão de ser humano como sujeito passivo, tomando como premissa a existência de sujeitos ativos de conhecimento, no contexto de uma sociedade pensante. Significa, ainda, compreender como um grupo de pessoas não-alfabetizadas representa o analfabetismo e se percebe no contexto de uma ordem social injusta que naturaliza diferenças sociais e hierarquiza indivíduos e grupos. Logo, impõe valorizar esse saber.

Moscovici (1978) esclarece que representar algo não é somente reproduzi-lo, mas remodelá-lo, modificar-lhe o texto a partir do contexto, dos valores, noções e regras. Em outras palavras, representar implica em ação sobre o conhecimento pelos sujeitos, que atuam como “sábios amadores”, na concepção do autor. Dessa forma, se o depoimento do engraxate não deve ser considerado exclusivamente como fruto de uma determinação social, tampouco seria possível afirmar que traduz uma opção particular pelo analfabetismo, advinda de limitações pessoais, pois, como esclarece Moscovici, toda ordem de conhecimento pressupõe uma prática, ou seja, envolve uma atmosfera que lhe é própria e que lhe dá forma, assim como a interação de sujeitos pensantes. Logo, de algum modo, a ação dos sujeitos está interligada a uma ordem social.

Assim como toda prática social, o analfabetismo e a alfabetização estão inseridos numa ordem social mais ampla que marca o lugar dos alfabetizados e não-alfabetizados, ou seja, essas práticas participam da formação da identidade social das pessoas. Para Rama (1995), ao adotar essa identidade social, as pessoas naturalizam e atualizam relações de nomeação e poder contidas na língua, que refletem, também, os efeitos sociais e cognitivos que dão sustentação à construção de significados e à atribuição de sentidos em sua enunciação. Isto é, as práticas sociais, culturais, políticas e discursivas que resultam da complexidade estrutural das sociedades modernas geram, por sua vez, modelos de letramento diferenciados. .

Portanto, contar com o suporte da teoria das representações sociais para interpretar a fala das pessoas não-alfabetizadas sobre a sua condição e os diferentes modos como vivem o analfabetismo parece adequado, uma vez que as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, podendo ser analisadas pela compreensão das estruturas e comportamentos, embora sua mediação privilegiada seja a linguagem, tomada como forma de conhecimento e interação social (Minayo, 1999:108).

Enfim, a teoria das representações sociais vem se firmando como um corpo de conhecimentos voltado à compreensão de como se constituem os fatos e fenômenos da vida cotidiana e à gênese de explicações ou afirmações expressas pelas pessoas. Busca explicar como as pessoas conhecem, significam e vivem o mundo. Logo, o referencial teórico das representações sociais contribuirá, não só para ampliação dos conhecimentos sobre o analfabetismo, como para analisá-lo de forma articulada com outros fenômenos, como as desigualdades sociais e educacionais, a pobreza e a exclusão.

Sendo uma construção teórica relativamente nova, torna-se necessário, portanto, abordar alguns aspectos de sua trajetória e aplicabilidade, bem como as perspectivas que apresentam à pesquisa no campo da educação. Esta discussão terá início com uma análise dos fundamentos históricos dessa teoria, a partir dos questionamentos que levaram Moscovi a transformar o conceito de representação coletiva em representação social.

## **2.2 A teoria das representações sociais na vertente de Moscovici**

Complementando a conceituação exposta na introdução deste capítulo, cabe dizer que para Jodelet (2001), a representação social é um saber do senso comum, que se distingue do conhecimento científico sem perder a legitimidade para o desvelamento de processos cognitivos e de interações sociais. A autora entende que as representações sociais são mais que idéias sobre o mundo. Regem nossa relação com o mundo e com os outros, intervindo na difusão de conhecimentos, na formação e desenvolvimento de identidades individuais e coletivas, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. Destaca-se, a título de síntese, a seguinte definição apresentada por Jodelet (2001:22):

A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

O histórico das representações sociais, realizado por Farr (2000), deixou claro que a conceituação acima caracteriza apenas uma das vertentes que esse estudo delineou a partir do seu nascimento, seguindo tradições distintas de pesquisa. Para o autor, a determinação de uma raiz para a Psicologia Social marca essa distinção, indicando uma linha voltada à Sociologia,

originada na Europa, com Moscovici, e uma linha estadunidense, ligada à Psicologia, cuja paternidade pode ser atribuída a Allport. Este último assinala em Comte, fundador do Positivismo, a ancestralidade da psicologia social moderna, evidenciando a tentativa de dar um cunho científico a essa disciplina. Assim, a Psicologia Social nos Estados Unidos se desenvolveu a partir de um processo de individualização, ou seja, focando no indivíduo o seu objeto de estudo.

Farr entende que a polarização entre individualismo e coletivismo é menos acentuada nos países da Europa e da América do Sul, de tradição católica, do que em países protestantes como os Estados Unidos, pois os primeiros deram atenção maior aos valores coletivos, o que poderia explicar o grande alcance das representações sociais nesses contextos.

No entanto, é possível verificar a influência da vertente individualista da Psicologia Social em práticas pedagógicas brasileiras, como, por exemplo, na adoção da Psicometria em escolas, atrelada aos sistemas de avaliação da aprendizagem, razão pela qual se julgou importante refletir sobre essa vertente. Ao discutir os aspectos epistemológicos e políticos que dão suporte à Psicometria, Patto (1997) argumentou que a medida do ser humano tem coerência com um contexto social que coisifica a pessoa e naturaliza suas aptidões, em contraposição ao entendimento do homem como um ser histórico que se constitui socialmente e participa da construção social. A autora menciona uma psicologia que preserva a visão preconceituosa da pobreza, enfatiza as diferenças individuais e justifica cientificamente as desigualdades, atribuindo as dificuldades de aprendizagem a deficiências biopsicológicas individuais. Também na alfabetização de adultos, não é raro encontrar alfabetizadores que encaminham os alfabetizandos para avaliação psicométrica, frente às primeiras dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Retomando a análise de Farr, nota-se que Moscovici, ao contrário de Allport, não estava preocupado em construir uma ciência positivista, mas contrapor-se à visão individualista que se instalara na Psicologia Social. No início dos anos 60, Moscovici (2001) julgou possível retomar um conceito em desuso há quase meio século, após ter sido um fenômeno marcante da Ciência Social na França: a noção de representação coletiva de Durkheim. Por isto, o pai da Sociologia é também considerado o precursor da teoria das representações sociais, na linha de Moscovici.

Durkheim tomou a sociedade como objeto de estudo e criou a noção de fato social para explicá-la, algo que antecede e sucede a existência individual, bem como o conceito de representações coletivas para elucidar fenômenos como a religião, ou categorias como espaço e tempo. A partir da análise histórica das religiões elementares, concluiu que os conceitos que as

pessoas têm sobre o mundo são construções sociais e históricas, produto de experiências religiosas, vivenciadas coletivamente.

As representações coletivas, segundo Durkheim (1973), fugiram, assim, do antagonismo entre o individual e o social, característico das teorias que as precederam. Para ele, as representações são produto da cooperação entre espíritos ao longo do tempo, acúmulo de experiência e saber e pressupõem um ser dual: individual, com base no organismo, e social, que representa, em nós, a sociedade. Mostrou, então, que categorias de pensamento universais e impessoais, como tempo, espaço, número, gênero, dentre outras, explicam as coisas e orientam a vida social. Essas categorias do entendimento são a ossatura da inteligência, conceitos que possibilitam os vínculos e uniformizam a atividade coletiva.

Mas a manutenção da oposição entre o individual e o coletivo foi identificada por Moscovici (2001) no pensamento durkheiminiano, evidenciando-se a prevalência da sociedade sobre o indivíduo. Durkheim defendeu que a categoria por excelência é o conceito de totalidade, que só pode ser fornecido pela sociedade, gênero que envolve o sistema total de conceitos, fora do qual nada existe. A sociedade é identificada com o universo e a ciência, a mais alta forma de vida psíquica, a consciência das consciências. Portanto, pensar a relação indivíduo/sociedade nessa perspectiva seria enfatizar a dimensão coercitiva dos fatos sociais. Por esse ângulo de análise, o analfabetismo poderia se apresentar como um destino inexorável para alguns grupos sociais, e a sua superação estaria condicionada às transformações sociais.

Além desta limitação, Sá (1995) apontou outras restrições encontradas por Moscovici na concepção de representações coletivas: a identificação de uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais; o caráter estático e homogêneo atribuído aos fenômenos; e o fato de apresentarem-se como entidades explicativas absolutas, irredutíveis às interpretações posteriores. Sá mostrou que Moscovici buscava compreender a plasticidade, mobilidade e circulação dos fenômenos contemporâneos emergentes, necessitando, assim, penetrar nas representações para compreender sua constituição. O autor concluiu, então, que Moscovici encontrou na Sociologia durkheimiana um primeiro abrigo conceitual para a objeção ao individualismo da Psicologia Social estadunidense, mas logo se deparou com a necessidade de outro tipo de conceito para explicar os fenômenos que investigava.

Moscovici (2001) fala, então, de um segundo momento no estudo das representações sociais, mais focado na sua dinâmica do que em seu caráter coletivo. Para a compreensão dessa

dinâmica, encontrou nos estudos de Lévy-Bruhl elementos que esclareceram a relação entre a sociedade e suas representações. Bruhl inaugurou o exame dos elementos psíquicos e lógicos que caracterizam uma ordem mental, rompendo com o antagonismo individual/coletivo. Em seus estudos concluiu que as sociedades se distinguem e se representam diferentemente. Os indivíduos sofrem pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensam ou exprimem seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que as pessoas nascem e são moldadas, o que faz com que cada mentalidade seja distinta e corresponda a uma sociedade, instituição ou a práticas que lhe são próprias. Logo, para o autor, não se pode qualificar os povos “primitivos” de ignorantes ou incoerentes, mas possuidores de uma lógica própria, coerente, distinta da lógica dos povos “civilizados”.

Foi estabelecido, assim, um paralelo entre o pensamento de Bruhl e o de Piaget, ou seja, entre a dualidade intercultural, colocada pelo primeiro, e no interior de uma cultura, abordada pelo segundo, mostrando que, à semelhança dos povos “primitivos”, o pensamento das crianças não é ilógico ou incoerente, mas possui um modo de funcionamento próprio que o caracteriza e o distingue do mundo adulto, afirmando diferentes modos de pensamento em uma mesma cultura.

Outras contribuições foram extraídas da obra de Piaget por Moscovici, como, por exemplo, do estudo sobre a natureza social do julgamento moral da criança. Para Moscovici, o caráter social coercitivo, verificado no pensamento durkheimiano, foi relativizado por Piaget, ao defender que os julgamentos infantis ocorrem por fases, que vão da ausência de regras ao consentimento mútuo, da heteronomia à autonomia. Para Piaget, citado por Dallegrave (2000), a interação entre estruturas cognitivas biológicas e o ambiente fundamenta a existência de uma evolução moral, simultânea ao aumento da idade cronológica. Essa evolução não ocorre só pela coerção, mas também por cooperação, adquirida na interação com os outros, pelo exercício da reciprocidade e de vivências que favorecem o respeito mútuo, podendo levar à conquista da autonomia. Assim, ao lado da coação surge a cooperação, qualificando o social.

A partir desses estudos piagetianos, Moscovici (2001) enfatizou, não apenas a importância das interações na constituição dos modelos de pensamento e percepção, mas, essencialmente, a perspectiva que se abria no sentido de romper com a idéia de homogeneidade das representações e de seu caráter estático, ao longo de gerações. Para Souza Filho (1995), os estudos clínicos de Piaget sobre o desenvolvimento epistemológico e cognitivo ampliaram as possibilidades de investigação da produção simbólica. Por reconhecer a importância dos estudos

piagetianos para o desvelamento da relação entre o modelo social e os mecanismos psíquicos, Moscovici lamentou que o pesquisador tenha abandonado esse filão de pensamento, para centrar-se nos aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento.

Para a compreensão da dinâmica existente na relação entre indivíduo e sociedade, Moscovici buscou, ainda, elementos na teoria psicanalítica. O estudo de Freud sobre as teorias sexuais das crianças elucidou o processo de interiorização que faz a ponte entre o coletivo e o individual. Essas teorias são afirmações do senso comum, partilhadas de modo distinto pelos grupos sociais, especialmente na família, onde se produz e reproduz, a partir de uma determinada cultura, envolvendo mal-entendidos, conflitos e hostilidades. Algumas representações reprimidas se deslocam para o inconsciente e outras formam as representações sexuais das crianças, que vão sendo substituídas, ao longo da vida, sob a ação da educação. Com esses estudos, Moscovici concluiu que Freud esclareceu um processo, desconhecido até então, de como as representações passam do coletivo ao individual e do consciente para o inconsciente, da vida de todos para a vida de cada um. As representações comuns mostraram-se importantes para a compreensão da história pessoal, revelando uma distância menor que a esperada entre as duas instâncias.

Também despertaram o interesse de Moscovici os estudos freudianos sobre a força das representações. Entre eles se encontra o trabalho sobre paralisia, no qual Freud verificou uma modalidade histérica, distinta da verdadeira, embasada no saber popular, bem como as observações do psicanalista sobre resultados positivos conseguidos em tratamentos psíquicos em casos que envolviam crenças e situações de prestígio social.

Apoiando-se nessas teorias, Moscovici renovou o conceito de representações coletivas que, centradas na tradição e na regularidade, deixavam várias questões em aberto, especialmente sobre a participação do sujeito nas transformações sociais. Insatisfeito com a limitação dos objetos e paradigmas da Psicologia Social, fez, então, das representações sociais uma ponte entre o individual e o social, voltando-se para a compreensão das inovações de uma sociedade em transformação. Moscovici começou a desenvolver uma Psicossociologia do conhecimento a partir de seus estudos sobre a representação social da Psicanálise, mas, para Sá (1995), seus objetivos iam além da criação e consolidação de um campo de estudos. Queria redefinir os problemas e conceitos da Psicologia Social.

Segundo Jodelet (2001), essa noção passou a interessar a todas as ciências humanas, pois a multiplicidade de relações que pode estabelecer com disciplinas próximas possibilitou um

estudo transversal que articula diversos campos de pesquisa, tema que será discutido no próximo tópico, juntamente com a sua aplicabilidade na pesquisa em educação.

### **2.3. Perspectivas atuais da teoria das representações sociais**

Ao discutir o estado atual do campo de estudos das representações sociais, Sá (1995) concluiu que se trata de uma área de pesquisa diversificada, que engloba concepções complementares, articulações com outros estudos e abordagens, e até mesmo exame de outras raízes, além da durkheimiana. O autor destaca a cautela de Moscovici, quando da inauguração desse campo de investigação, ao afirmar que não poderia antecipar o seu desenvolvimento, pois, para se estabelecer um *corpus* semelhante ao de outras disciplinas, seria necessário coletar e descrever sistematicamente as representações. Somente com a ajuda de tal acumulação de fatos e interpretações uma ciência poderia progredir e formular uma teoria geral.

A recusa a antecipações ou conceituações fáceis, segundo Leme (1995), foi o argumento utilizado por Moscovici diante das críticas sobre a falta de clareza do conceito e da teoria das representações sociais. De fato, não era de se esperar que a conceituação do termo pudesse ser tomada como pronta e acabada, numa área de estudos tão recente e inovadora. Mas, como enfatiza Sá (1995), passando pelo teste da crítica externa e beneficiando-se da crítica interna, não há como negar que o campo de estudos venha se revelando produtivo. Após 40 anos do surgimento da teoria das representações sociais, é possível dizer que a construção do *corpus* de conhecimentos, mencionada por seu criador, apresenta perspectivas promissoras.

Jodelet (2001), principal colaboradora e continuadora da obra de Moscovici, ao realizar um esboço sobre as linhas mestras desse campo de estudos, observou que este pode ser tomado como um universo em expansão, estruturado em galáxias de saber. Embora esteja situado na confluência entre o psicológico e o social, desperta o interesse de todas as áreas das ciências humanas, envolvendo a articulação com outras disciplinas, o que lhe confere a marca da transversalidade. Aí reside, ao mesmo tempo, uma de suas mais promissoras contribuições e uma certa complexidade em sua definição e tratamento, segundo a autora.

Ao comentar os usos e abusos relativos ao uso do termo, Lane (1995) assinala o aspecto conceitual dessa teoria como um conceito globalizante, que toma o indivíduo como um todo, em

que o singular e a totalidade social são indissolúveis. Ao construir e comunicar suas idéias sobre o mundo, o sujeito recorre a significados constituídos socialmente e a sentidos advindos de experiências cognitivas e afetivas. Para Lane, a constatação dos conteúdos emocionais abriu perspectivas para os estudos dos conteúdos inconscientes.

Seria presumível que esse novo referencial teórico das ciências psicológicas e sociais, sendo um campo de conhecimento em construção, ganhasse novos contornos, e que outras concepções fossem pensadas a partir da concepção do seu fundador. Sá (1998) menciona o desdobramento da teoria original em três correntes teóricas complementares, igualmente úteis no sentido de viabilizar a noção de representação social, tanto na pesquisa quanto na intervenção social. A primeira conta com a contribuição efetiva dos trabalhos etnográficos de Jodelet em Paris e se mostra a mais fiel à concepção original. Está voltada à investigação das condições de produção e circulação das representações sociais e a sua questão central de pesquisa poderia ser assim resumida: “quem sabe e de onde sabe?”. Investiga questões ligadas à cultura, linguagem, comunicação e sociedade, visando tratar de como a difusão e emergência das representações estão vinculadas a temas como valores, contexto histórico e ideológico, comunicação interindividual, institucional e de massa, inserção social, dinâmicas dos grupos, entre outros.

A segunda corrente surgiu a partir dos estudos de Willem Doise em Genebra, que pretende responder: “o que sabem e como sabem?”. As investigações direcionam-se mais à perspectiva sociológica da teoria, que leva à tradução de processos e estados das representações sociais. Nesse sentido, ganha importância a identificação dos suportes da representação, isto é, dos discursos, práticas e documentos, cuja interpretação conduz à inferência dos conteúdos e estrutura, de sua lógica e de seus processos de transformação.

Por fim, Sá fala sobre a vertente que foca a dimensão cognitivo-estrutural das representações, que conta com nomes como Jean-Claude Abric, Claude Flament e Pierre Vergès. Sua pergunta principal é “sobre o que se sabe e com que efeito?”, levando a investigações de como se dá a relação entre o pensamento natural e científico, difusão de conhecimentos e transformação de um tipo de saber em outro. Foi a única das três perspectivas que gerou uma teoria, do Núcleo Central, a partir da teoria de Moscovici, como será visto no item seguinte, relativo à discussão a respeito de conceitos centrais da teoria.

O que Jodelet (2001) parece não aceitar são vertentes situadas em um dos lados das equações que nortearam as ciências humanas até o surgimento da proposta de Moscovici, que

negam as premissas colocadas por seu fundador. Jodelet (2001:26) é enfática ao delimitar a perspectiva a partir da qual Moscovici formulou a sua teoria.

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

A partir da descrição desses elementos, a autora defende que a perspectiva de Moscovici é a única alternativa sistemática e global existente na atualidade para estudar as representações sociais. Não considerá-la pode levar ao risco de se tomar a representação como conhecimento e reduzi-la a atividade intra-individual, ou como uma forma de pensamento social e diluí-la em fenômenos culturais. No entanto, os estudos que pensaram a cognição como algo social e o social como algo cognitivo levaram, segundo a autora, à ampliação das possibilidades de pesquisa nas ciências humanas, e cada um, a seu modo, vem contribuindo para a construção de uma ciência psicológica e social do conhecimento.

Embasando-se exclusivamente em uma dessas vertentes ou tomando suas abordagens de forma complementar, uma grande variedade de problemas tem sido investigado a partir da teoria das representações. Sá (1998) agrupou esses problemas em sete categorias: relação entre ciência/pensamento erudito e pensamento popular/representação social; a saúde e a doença, destacando-se estudos sobre doença mental e AIDS; desenvolvimento humano; educação, inaugurado pelos trabalhos de Gilly sobre representações do aluno pelo professor, dentre outros; mundo do trabalho; estudos sobre comunidades e temas afins; e exclusão social.

Embora não tenha classificado como uma categoria de investigação, Sá apontou como promissor o domínio de estudo voltado a analisar as relações entre os conceitos de representações sociais e ideologia, tema de interesse para os objetivos do presente estudo. Ao pesquisador iniciante, uma das primeiras questões que se apresenta é o que diferencia os conceitos, o que os aproxima e qual dos dois é mais abrangente. Guareschi (1999) discutiu essa inter-relação ao abordar o parentesco do conceito de representações sociais com conceitos da Psicologia Social, tomando como ideologia o emprego de modos e estratégias de criação e manutenção da dominação, através do uso de formas simbólicas. Mostrou que Moscovici chegou a afirmar que à sua teoria caberia o estudo da ideologia e da comunicação, ou que a Psicologia Social é a ciência dos fenômenos da ideologia e dos fenômenos da comunicação. Segundo

Guareschi, alguns autores, como Doise, defendem que Moscovici abandonou o conceito de ideologia ou verificou uma sobreposição entre representações, senso comum e ideologia.

Mas o que importa aqui é a ênfase dada por Guareschi (1999:200) à investigação das relações assimétricas e desiguais que permeiam a dominação ideológica. O autor entende que o conceito ainda se revela indispensável, embora possa privilegiar funções políticas dos sistemas simbólicos, em detrimento de sua estrutura lógica e das mediações psicológicas. Daí a importância de seus argumentos na defesa da utilização desse conceito no estudo das representações sociais.

É nossa percepção que a dimensão valorativa, ética, jamais pode ser separada das ações, e por isso, de uma maneira ou outra, ela está presente tanto no processo de construção das RS, como em sua estrutura. Perder a dimensão de não-neutralidade dos processos e representações é empobrecer e mistificar tanto a uns, como a outras.

Sawaia (1995) complementa a conclusão de Guareschi, ao argumentar que os dois conceitos partem do pressuposto epistemológico de que o conhecimento é um processo em construção, pois a realidade não é um dado *a priori*, que se compreende e se decifra, mas resultado das objetivações da subjetividade, sendo esta produto da subjetivação da objetividade. Rompe-se, dessa forma, com mais um dualismo característico da investigação científica. O homem, hermenêutico por excelência, age e interpreta a realidade, transformando-a, ao tempo em que se impregna da objetividade da práxis humana. Enfim, Sawaia retoma as palavras de Santos (1988) para lembrar que unir os dois conceitos é implodi-los para retomá-los na perspectiva de um novo paradigma, do homem como totalidade do pensar, sentir e agir.

### **2.3.1. A teoria das representações sociais aplicada à educação**

Após esse breve relato das perspectivas em representações sociais, verifica-se que a construção do campo de conhecimentos das representações sociais vem contando com uma ampla gama de objetos de pesquisa, de abordagens metodológicas e de problemáticas que vão delimitando o estudo dos fenômenos representativos. Essa variedade de objetos, fundamentos e compreensões se faz notar no estudo das representações sociais no campo da educação, embora

Gilly (2001) considere ainda haver poucas pesquisas em Educação em que as representações sociais sejam o centro da investigação.

Logo, caberia indagar de que forma poderiam se entrecruzar a noção de representação social com a prática educativa, esta concebida como uma ação que transcende os marcos escolares e envolve processos formais e não-formais de aprendizagem ao longo da vida. Nota-se que a resposta a esta indagação pode ser encontrada no próprio conceito de educação. Se a educação é concebida como uma atividade social, como na conceituação acima, parece claro que as práticas pedagógicas influenciem e estejam influenciadas por sistemas de significações construídos socialmente.

Entretanto, como lembra Gilly, o discurso educacional científico contribuiu para que se habituasse a discutir as práticas pedagógicas a partir de explicações técnicas sobre procedimentos e modelos voltados às características e competências individuais, ou, ainda, em modelos de aprendizagem baseados em métodos e programas. Para o autor, a articulação entre representações sociais e situações pedagógicas decorre de uma visão científica, relativamente recente, que toma o grupo de aprendizagem como um sistema social em interação, situado em um contexto social de aprendizagens, mais amplo. Logo, a situação de aprendizagem se apresenta como um lugar privilegiado às representações.

Assim, Gilly (2001) situa o interesse da articulação desses dois campos de estudos na perspectiva de um novo caminho, que volta a atenção para o papel que conjuntos organizados de significações possam desempenhar no processo educativo, favorecendo a ampliação do entendimento de como aspectos individuais e sociais se articulam e se fundem no processo educativo. Mas, por outro lado, os processos educacionais podem contribuir para a compreensão de questões relativas à construção e às funções das representações sociais, pois as práticas educativas guardam as marcas das diferentes posições ocupadas pelos grupos na ordem social, logo são constituídas por meio de contradições.

O autor ajuda a elucidar por que algumas vezes as contradições não são tão simples de serem percebidas, pois, na verdade, se entrelaçam na formação de totalidades coerentes. Essas totalidades funcionam como esquemas dominantes em torno dos quais as representações buscarão níveis funcionais de adaptação. Essa função reguladora, como diz Souza Filho (1995), busca a afirmação e o restabelecimento da identidade do grupo perante o que ameaça seu equilíbrio e a coerência no exercício de suas práticas e relações sociais.

Logo Gilly (2001) defende que é interessante analisar como os diferentes grupos elaboram sistemas de significações em relação à educação, como lidam com as contradições e como as representações sociais estabelecem acordos de adaptação. Embora o autor não disponha de pesquisas acumuladas ao longo do tempo, discute o tema por meio de análises de estudos sociológicos, psicossociológicos e históricos que revelam como as representações se apóiam em posições ideológicas e garantias científicas, constituindo-se não como mero reflexo da realidade e das funções sociais da realidade escolar, mas como construções originais que buscam legitimá-la. Torna-se interessante, portanto, sintetizar os aspectos desses estudos mais diretamente relacionados aos objetivos da presente análise sobre o fenômeno do analfabetismo.

De modo a evidenciar as contradições articuladas pelos sistemas de representações, Gilly traça dois esquemas centrais dominantes em momentos da história da educação. A primeira contradição evidenciada a partir dos estudos de Bordieu e Passeron (1964) diz respeito ao discurso ideológico igualitário da educação, em contraponto a uma prática não-igualitária, com redes educacionais distintas para população pobre e abastada. Já que a escola é tida como democrática, as diferenças de desempenho são explicadas por meio das diferenças individuais, intelectuais, de aptidões e de dons, fundamentadas em teorias psicológicas. Logo, com o apoio da ciência, realiza-se uma construção representativa que dará conta da contradição, sem ferir a ideologia igualitária e questionar o sistema.

Porém, tanto as posições científicas como as estruturas do aparelho de produção se transformam. Psicólogos questionaram o determinismo genético, a ideologia do dom, discutiram o papel do meio sobre a estrutura e, por outro lado, as transformações na relação entre o mundo da educação e do trabalho. Essas mudanças vão levar à modificação do sistema representativo, perdendo força a hierarquização de indivíduos baseada em diferenças e ganhando o discurso do respeito à diferença e da valorização de potencialidades. Os diferentes resultados passam a ser explicados pelas privações e déficits culturais promovidos pelo meio, o que justifica políticas de integração dos desfavorecidos e programas compensatórios. Substitui-se, em parte, a ideologia do dom pela ideologia do mérito, mas pouco se muda, pois as explicações das diferenças continuam recaindo sobre as qualidades intrínsecas dos indivíduos. As diferenças, antes situadas no dom, passam a ser atribuídas ao mérito, já que as distinções do ambiente foram compensadas.

Para Gilly (2001), nos dois esquemas acima, as representações asseguraram a coerência dos aspectos contraditórios, dando estabilidade ao sistema, numa estrutura dominante, em torno

da qual se observam elementos que prenunciam evoluções, muitas vezes apoiados em raízes antigas. Mas outro aspecto interessante ligado às ideologias do dom e da meritocracia diz respeito aos trabalhos de Zoberman (1972) e colaboradores, citados pelo autor. Eles mostram que as famílias pobres têm a expectativa de que a escola assegure sua função de selecionar os alunos para as diferentes habilitações, recorrendo à ideologia do dom para explicar as dificuldades escolares das crianças e do meio. Contraditoriamente, valorizavam os saberes escolares em que se apóia a escola para exercer sua função seletiva, numa atitude pouco crítica em relação à educação, meio pelo que possibilita a reabilitação social, cultural e a inserção socioprofissional. O fato de serem pessoas que aspiram mudança identitária, por meio do modelo cultural dominante, os torna pouco críticos em relação ao processo educacional.

Estes exemplos contribuíram para ilustrar, não só como os grupos elaboram conjuntos de representações em relação à educação, como a análise dessas significações envolve diversas disciplinas das ciências humanas. Mostram, ainda, como se articulam contradições e consensos na formação de estruturas que funcionam como guias para o comportamento do grupo e manutenção da estabilidade do sistema. Como salienta Minayo (1999), por serem ilusórias, contraditórias e “verdadeiras”, as representações podem ser tomadas como matéria-prima para se analisar a sociedade e também para a ação pedagógico-política que leve à transformação, pois retratam e refratam a realidade, segundo certos segmentos sociais.

Embora Gilly (2001) considere que a pesquisa no campo educacional que tenha como foco as representações sociais ainda seja insipiente, verifica-se que no Brasil a articulação das duas áreas de estudo desperta cada vez mais interesse, encontrando-se trabalhos que discutem a educação e as possibilidades hermenêuticas das significações. A publicação *Representação Social e Educação* é um exemplo da riqueza de contribuições que a teoria vem trazendo à pesquisa educacional, com trabalhos voltados à representação da escola, do bom professor, do mito pós-moderno da qualidade do ensino, ou mesmo estudos que extrapolam o contexto institucional, com temas como violência, ressocialização de jovens de rua e o estudo do Português na favela. Sá (1998) destaca, ainda, a discussão realizada por Alda Mazzotti e Ângela Almeida sobre a aplicabilidade teórica das representações ao processo educacional.

Enfim, a crescente atenção voltada a esses estudos e às representações sociais no Brasil, há mais de 20 anos, fez com que Jodelet chegasse a afirmar estar assistindo à formação de uma verdadeira escola brasileira no domínio das representações sociais, como lembrou Sá (1998), na

introdução à obra da autora sobre representações sociais. Considerando as perspectivas que a teoria das representações sociais apresenta na análise dos fenômenos sociais e a fecundidade das análises que proporciona em relação ao campo da educação, conclui-se pela oportunidade da utilização desse aporte teórico para ampliar a compreensão do analfabetismo, fenômeno social de múltiplas dimensões, construído historicamente. Mas para isto, torna-se fundamental aprofundar o entendimento sobre os pressupostos e aspectos conceituais dessa teoria.

### **2.3.2. Aspectos conceituais da teoria das representações sociais**

As representações sociais, fenômeno complexo da vida social, apresentam uma riqueza de elementos informativos, afetivos, cognitivos, imagéticos, ideológicos e normativos, envolvendo crenças, valores, atitudes, imagens e opiniões, organizados sob uma totalidade significativa, que traduz um saber sobre a realidade. Para Jodelet (2001) essa totalidade precisa ser descrita, analisada e interpretada, ou seja, deve ser o centro da investigação científica.

Para isso, é preciso compreender tanto o que é representar quanto o significado atribuído ao termo social. Iniciando pelo uso da qualificação social para designar as significações, verificou-se que Sá (1995) encontrou justificativas na obra inaugural de seu criador. Moscovici falou de uma função específica e exclusiva voltada à elaboração de comportamentos e para a comunicação entre as pessoas, ou seja, mostrou que a representação tanto é produzida socialmente como compartilhada por grupos sociais. Sá encontrou uma complementação para essa explicação na definição de Jodelet (1984), que situou as representações com uma forma de pensamento prático, orientado para a comunicação, compreensão e domínio do ambiente social, material e ideal. Assinala o social em relação às condições e aos contextos nos quais nascem as significações, às comunicações que propiciam sua circulação e à sua função de propiciar interação entre as pessoas e delas com o mundo.

Guareschi (1999) menciona três pressupostos que culminam na explicitação do termo social. Esse termo abrange outros, como atitudes, opiniões, imagens; possui poder explanatório, aprofundando explicações sobre causas dos fenômenos; e é constitutivo das representações, sendo que, embora não determine a pessoa, é parte substantiva dela. O autor entende as representações como um conceito dinâmico, generativo, relacional, amplo, político-ideológico, valorativo e, por isso tudo, social.

O termo representação pode ser compreendido pelas definições de Jodelet (2001). Para ela, representar é um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto, uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia ou teoria. A autora explica que esse ato de pensamento toma simbolicamente lugar do objeto representado, ou o torna presente, sendo que o conteúdo da representação traz a marca da atividade do sujeito e do objeto. Assim, a representação é uma forma de saber prático, que se caracteriza por ser a representação de alguém sobre algo, por simbolizar ou substituir o objeto e lhe conferir significações, e por ser uma forma de saber prático, que serve para agir sobre o outro e o mundo.

Evidencia-se nessas características a valorização do saber espontâneo, ou do senso comum, saber distinto do científico, mas legítimo para a compreensão da ação do sujeito no mundo. Para Moscovici, citado por Sá (1995), esse conjunto de conceitos, afirmações e explicações, que constitui as representações sociais, são verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas que concorrem para a construção e interpretação das realidades sociais. Segundo Jodelet (2001), esse entendimento do senso comum aponta para um postulado central do pensamento de Moscovici: a relação entre formas de pensamento e de organização e comunicação social, o que explica a cognição a partir das interações sociais.

Esse postulado, por sua vez, destaca o papel da comunicação social nas trocas e interações que levam à constituição de universos consensuais. O conceito de universos consensuais também se apresenta como uma categoria importante. Sá (1995) esclarece esse conceito em contraposição ao de universos reificados, ambos caracterizando formas de conhecimento produzidas em uma dada sociedade. O autor explica que, nesses últimos, circulam a ciência e o pensamento erudito, enquanto se localizam nos primeiros as representações sociais ou as atividades intelectuais da interação social cotidiana. A matéria prima das realidades consensuais provém dos universos reificados, como se fosse constituído um novo senso comum, que se apropria de linguagens e saberes da ciência e os transforma. Uma realidade social se forma quando o novo passa a fazer parte dos universos consensuais.

Mas isto não significa dizer que as representações sociais se constituem apenas a partir de universos consensuais. Para entender melhor o papel das contradições na formação das representações, vale retomar a discussão de Spink (1999) sobre o processo de construção das representações sociais como estruturas estruturadas e estruturantes. Seguindo a argumentação da autora, as representações são estruturas estruturadas, pois os sujeitos que participam de sua

elaboração são sujeitos sociais, o que significa dizer que suas respostas individuais são manifestações de tendências do grupo aos quais pertencem. Por outro lado, são estruturas estruturantes na medida em que refletem realidades intra-individuais, exteriorizam afetos, poder de criação e de transformação da realidade. Portanto, para se compreender as representações, cabe compreender o contexto em que foram produzidas e a atividade de reinterpretação contínua que surge do processo de sua elaboração pelos sujeitos.

A autora faz, então, uma observação fundamental sobre a conceituação de contexto. Aos fatores situacionais associados ao metassistema social, usualmente utilizados para conceituar o termo, a autora acrescenta os diferentes tempos históricos que perpassam os significados sociais. Fala, assim, do sentido intertextual do contexto, isto é, o texto sócio-histórico, com construções que formam nossa subjetividade, e o texto discurso, com versões funcionais advindas de nossas relações sociais. Logo, o contexto é definido a partir de duas perspectivas: espacial e temporal. Quanto mais a análise das representações se voltar ao tempo longo, das memórias coletivas e conteúdos culturais, mais próximo se chegará aos núcleos mais estáveis que forma as representações. Por outro lado, quanto mais seu estudo se voltar ao tempo curto das interações sociais, mais perto se estará da diversidade e da criação (Spink 1999:122).

Entender a coexistência da permanência e da diversidade no campo das representações sociais auxilia na compreensão da dialética entre consensos e contradições acima mencionada. Spink mostrou que, ao analisar expressões do senso comum, deparou-se não só com a lógica e a coerência, mas também com a contradição, o que não implica em abandonar a idéia de consenso. Afinal, explica a autora, uma ordem social sempre se sustenta no que é comum, de um campo socialmente estruturado, mas com zonas que se abrem às mudanças. Logo, diversidade e contradição remetem ao estudo das representações como processo (Spink, 1999:123).

Ao elucidar esse paradoxos, Spink abordou o conceito de núcleo central, que cabe aqui elucidar. A teoria do núcleo central foi desenvolvida por Jean-Clude Abric e se revelou importante na elucidação dos paradoxos entre consenso e contradição e outros dilemas no estudo das significações. Para Flament (2001), a teoria de Abric gira em torno de idéias simples, que podem ser assim resumidas: uma representação contém esquemas periféricos estruturalmente organizados por um núcleo central, identidade da representação. Os esquemas ou script são roteiros, descrição de uma seqüência de atos essenciais em uma situação. O lugar da coerência de uma representação é o núcleo central. As contradições entre realidade e

representação modificam, em primeiro lugar, os esquemas periféricos e, depois, eventualmente, o núcleo central, tomado como a própria representação. A contradição pode levar ao surgimento de esquemas estranhos que podem desintegrar a representação. Quando há somente modificação da atividade dos esquemas periféricos, a transformação pode ser progressiva, mas estrutural, ou seja, o núcleo central pode ser modificado.

Para Sá (1998), a teoria do Núcleo Central resolveu o problema empírico das contradições nas representações sociais, mostrando que elas podem ser, concomitantemente, estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas. O que é mais consensual, estável e permanente localiza-se no núcleo central, e o que é mais flexível, mutável e individualizado é tomado como periférico, que faz a interface com as práticas da população, e é organizado pelo significado global da representação, elemento nuclear.

Essas vertentes não abandonam a perspectiva de Moscovici. Logo podem ser articuladas na pesquisa empírica. Mas, esclarecidos estes aspectos, volta-se a discutir um ponto importante da perspectiva de Jodelet, que é o papel da integração e da comunicação social, incluindo a atuação dos divulgadores científicos nesse processo, como jornalistas, cientistas amadores, professores, animadores culturais e profissionais da comunicação. Jodelet (2001) mostrou que a incidência da comunicação foi examinada por Moscovici em três níveis: nível das condições de emergência, dos processos de formação e das dimensões das representações relacionadas à edificação das condutas. O primeiro mostra que as condições como defasagem e dispersão das informações relativas ao objeto afetam os aspectos cognitivos. Encontram-se aí envolvidos interesses e motivações dos sujeitos, necessidade de tomar posição, de agir, de reconhecimento, elementos que vão caracterizar as diferenças de pensamento natural. O terceiro nível envolve a intervenção da mídia na formação de opiniões, atitudes e estereótipos.

O segundo nível, dos processos de formação, requer mais esclarecimentos. Segundo Sá (1995), a estrutura das representações sociais é descrita por Moscovici como uma folha de papel com uma face figurativa e uma face simbólica, o que significa dizer que em toda figura há um sentido e, em todo sentido, uma figura. Essa estrutura é formada por processos de objetivação e ancoragem, necessários para se entender a interdependência entre a atividade cognitiva e seu exercício social. A objetivação tem a função de dar materialidade a um objeto abstrato, naturalizá-lo. Designa a passagem de conceitos e idéias para esquemas e imagens concretas. A ancoragem, como o próprio nome sugere, dá suporte ao objeto social para torná-lo familiar e

integrado ao sistema de pensamento existente. Jodelet argumenta que esta é uma função cognitiva essencial, pois possibilita referir-se a todo elemento estranho no ambiente social.

Sá auxilia a compreensão desses conceitos com exemplos relacionados à representação da Psicanálise: objetivação seria dizer que um indivíduo tem um complexo, quase como algo psicofísico; e ancoragem, a associação da escuta psicanalítica, algo estranho, uma medicina sem remédios, à confissão religiosa, algo familiar. Aplicando esses conceitos ao analfabetismo, pode-se dizer que objetivar é tomar o adulto analfabeto por “burro” ou “cego”, ou seja, naturalizar a condição da pessoa não-alfabetizada. Esta representação se ancora na concepção tradicional de educação, que associa conhecimento a instrução, e inteligência aos conteúdos acumulados, o que marca o lugar dos escolarizados e dos não-escolarizados na sociedade.

Esses pressupostos instituem o estigma do adulto analfabeto como “sujeito menor”, construído historicamente e reforçado pelas instituições e campanhas veiculadas na mídia. Ratto (1995) analisou uma propaganda veiculada na televisão em 1992, na qual o rosto de um garoto se transformava, aos poucos, no rosto de um chimpanzé, visando associar a imagem do homem “não-instruído” a um ser “não-evoluído”. A autora mostrou, assim, como a mídia reproduziu e ajudou a divulgar uma imagem do analfabeto como um primata, imagem construída e instituída pela sociedade letrada, portanto, de fácil aceitação.

O estudo de Ratto remete ao conceito de estigma, que também poderia ser chamado de conceito parente das representações sociais. Portanto, quando os indivíduos se apresentam com atributos que os diferenciam dos outros e os fazem pessoas socialmente inferiores, pode-se dizer que são portadores de um estigma que os impede de ser plenamente aceitos e de exercer alguns papéis sociais. Na concepção de Goffman (1988), o indivíduo estigmatizado é aquele que poderia ser aceito no grupo social ao qual pertence, se não possuísse um traço que chama a atenção e afasta aqueles com quem convive, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos. A marca ou estigma situa o indivíduo não apenas na categoria de diferente, mas como aquele que não possui identidade, que não é completamente humano.

Para Goffman, o estigma se define pela relação entre atributo, meios de categorizar as pessoas, e estereótipo, identificação do indivíduo a esse atributo, sendo que um atributo que diferencia alguém pode confirmar a normalidade do outro. Ratto (1995) mostrou um dos estigmas com que se marca o analfabeto como sujeito menor, o que pode ainda ser associado a outros estigmas, como, por exemplo, relativos ao desemprego ou à classe social. Com isso, a

discriminação exercida sobre ele se justifica, legitimando-se as representações sociais e ideológicas construídas socialmente, por um grupo dito “normal”.

Se o indivíduo revelar a sua marca desviante passa por diferente, logo, desacreditado. Isso explica o fato de ser visto não apenas como uma pessoa que não sabe ler e escrever, mas como uma pessoa menor, logo sujeita a outras restrições no cotidiano, e às tentativas de esconder a sua marca. A vergonha e a ambivalência com que a pessoa analfabeta se coloca podem ser explicadas, também, pelas seguintes palavras de Goffman (1988:117):

Uma vez que em nossa sociedade o indivíduo estigmatizado adquire modelos de identidade que aplica a si mesmo a despeito da impossibilidade de se conformar com eles, é inevitável que sinta alguma ambivalência em relação ao próprio eu.

Assim, relacionando a discussão de estigma com os processos de objetivação e ancoragem, vale lembrar a observação de Reis e Almeida (2002), de que Moscovici tomou a representação social como fenômeno sócio cultural de objetivação de uma vasta gama de saberes e opiniões partilhadas socialmente, o que possibilita sua internalização em cada indivíduo e, de certa forma, exerce um certo controle social. Ao discutir os nexos entre o pensamento de Durand e Moscovici, as autoras mostraram que ambos trazem para o debate da relação indivíduo/sociedade elementos subjacentes, como o imaginário ou o sentido das representações, acrescentando à pesquisa sociológica um caráter psicossocial. Reis e Almeida citam palavras de Moscovici (1978) para falar de uma demanda da pesquisa sociológica: de um lado, preencher o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituir o sujeito individual ao mundo social.

Jodelet (2001) esclarece que a ancoragem dá continuidade à objetivação, pois naturaliza um conceito para utilizá-lo na ação sobre o mundo. Segundo Moscovici, citado por Sá, objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem, atribuir uma qualidade icônica a uma idéia ou ser imprecisos. Essa definição explica porque Jodelet considera que a estrutura imagética da representação funciona como um guia de leitura para compreender a realidade. Essa idéia é reforçada por Potter (1996), que materializa o conceito de representação social como um mapa que torna o que há de confuso e inovador em terreno familiar.

Jodelet (2001) entende que a possibilidade de análise das dimensões simbólicas apresentada pela teoria das representações sociais estimulou a discussão da alteridade, produto e processo psicossocial inerente às relações com o outro. Ela concebe a alteridade como produto de

um duplo processo de construção e exclusão social, dois lados de uma folha ligados por um sistema de representações. Nas relações de exclusão produzidas, as dimensões simbólicas e das idéias afetam o vínculo social, situando o outro na categoria da diferença e da alteridade. Mas, se eu necessito do outro para me identificar, numa oposição que distingue e une os contrários, só é possível explicar a ruptura que coloca o diferente como identidade distinta pela compreensão das relações sociais, palco de processos simbólicos que associa construção e exclusão.

Jodelet mostra que as ciências sociais passaram de uma visão antropológica, relacionada à alteridade de fora para a alteridade de dentro, relacionada aos demais membros da comunidade. Esses estudos revelaram a intrínseca relação entre identidade e diferença, sendo que a diferenciação supera a identificação. Um exemplo seria o estigma de sujeito-menor atribuído ao analfabeto, que, segundo Ratto (1995), leva o analfabeto a ressentir-se da desigualdade, que deixa marcas em seu discurso que revelam a percepção da diferença, dentro do seu próprio grupo de convivência. Assim, o estudo da alteridade passou a tratar do vínculo social, uma vez que alteridade não diz respeito a uma qualificação, mas a uma construção social relacionada à diferença. Logo, essa abordagem impõe a compreensão da relação nos níveis interpessoal e intergrupais, pois a identificação se dá em um contexto grupal, envolvida por interesses de grupo.

Enfim, Jodelet (2001) salienta que representações e práticas sociais se encontram estreitamente relacionadas. As representações contribuem para o estudo da alteridade, uma vez que esta se constitui por meio da construção e da exclusão social, devendo, portanto, ser compreendida nos níveis intergrupais e interpessoais. A discussão sobre o outro, nesses termos, abre possibilidades instigantes e inovadoras para a discussão do analfabetismo. Afinal, quem é o analfabeto em um determinado grupo social? A história do analfabetismo mostrou que o fenômeno diz respeito a uma construção social que gerou um profundo processo de exclusão. Resta investigar, por meio da identificação das representações sociais, a relação entre os processos de construção/exclusão social e aquisição da leitura e da escrita.

## CAPÍTULO III: NATUREZA DA PESQUISA E MÉTODO

O analfabetismo é concebido nesse estudo como um fenômeno sócio-cultural complexo, de grande relevância para a cultura dos grupos humanos, para a organização social e para a dinâmica das relações entre as pessoas. Logo, a discussão de sua problemática pressupõe a construção de um referencial teórico-metodológico que tome o fenômeno em suas múltiplas dimensões. Esse capítulo apresenta as escolhas que direcionaram a construção desse referencial, explicitando aspectos metodológicos e epistemológicos da pesquisa, não sem antes traçar o processo de delineamento do problema e os motivos que justificaram a discussão do analfabetismo na perspectiva da teoria das representações sociais.

Os princípios da pesquisa qualitativa de caráter exploratório revelaram-se adequados para a investigação das representações sociais do analfabetismo, assim como os instrumentos de entrevista e entrevista de grupo focal, que são aqui discutidos. Comentam-se, ainda, os procedimentos de pesquisa e interpretação dos resultados, baseada nas técnicas de análise temática e da enunciação. O capítulo termina com uma breve análise da conjuntura em que se deu a pesquisa, seguida do esboço do perfil do grupo. Esta contextualização se torna essencial em função da opção pela metodologia qualitativa e diante das premissas da teoria das representações sociais, pois ambas consideram a elaboração do texto como um processo de construção social, inter-relacionado ao contexto no qual foi produzido. Logo, o último tópico se mostra fundamental para o entendimento dos resultados desta investigação.

### 3.1. Caracterização do problema

Ninguém opta pela tristeza e pela miséria,  
ninguém é analfabeto por opção.<sup>5</sup>

A sabedoria e a força das palavras de Freire geram, invariavelmente, anuência e admiração nos diversos contextos em que são pronunciadas. Entretanto, foi possível observar que a aprovação a essa afirmação nem sempre é plena e coexiste com explicações que

---

<sup>5</sup> Fala contida no Vídeo BB Educar.Produção Banco do Brasil. Brasília, 1994.

responsabilizam exclusivamente o indivíduo por sua condição, atribuindo o analfabetismo à falta de iniciativa individual, de competência ou a outros fatores de ordem pessoal.

A ambigüidade das representações sobre o analfabetismo não é apanágio do senso comum, revelando-se, também, nos meios educacionais e instâncias governamentais. Essa dualidade ilustra a dificuldade de associar o analfabetismo à exclusão social e de tomá-lo como um fenômeno historicamente construído, o que contribuiu para que 13,6% da população brasileira tenha chegado ao século XXI privada do uso funcional da leitura e da escrita e das possibilidades que o mundo letrado oferece.

O fenômeno do analfabetismo está intrinsecamente ligado à desigualdade social, ambos reforçando-se mutuamente. Letelier (1996) afirma que a língua escrita, sendo um objeto social, não se distribui equitativamente entre os distintos setores da população. Por outro lado, o grau diferenciado de domínio das habilidades de leitura e escrita mantém e reforça a situação de desigualdade social, como mostra Freire, A. (1993). A autora analisou historicamente o analfabetismo, concluindo que essa dinâmica gerou uma práxis pedagógica discriminatória, centralizadora, autoritária e elitista, que se utiliza da interdição do corpo, cujas principais vítimas foram negros, mulheres e indígenas. Logo, o analfabetismo não pode ser compreendido como fruto da incompetência individual, mal que assolou o país ou epidemia a ser erradicada, como freqüentemente se diz, mas como um fenômeno social, historicamente fabricado.

Seria de se esperar que temas relacionados à produção de sentidos do analfabetismo e da alfabetização, ou a análise da práxis pedagógica da alfabetização, estivessem entre as questões centrais do debate acadêmico brasileiro. Mas não é o que vem ocorrendo, pois as universidades não se encontram isoladas do contexto sócio-político onde atuam. Ao contrário, refletem demandas e prioridades nacionais. O trabalho coordenado por Haddad (2000), sobre o estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil, ilustra o baixo grau de interesse despertado pelo tema. De 1986 a 1998, a pesquisa nessa área representou 3% da produção nacional, considerando-se trabalhos sobre educação escolar e extra-escolar, sobre educação básica, alfabetização e educação popular. A média anual ficou em torno de dezessete trabalhos, sendo que 80% voltou-se para processos de escolarização e 20%, para a educação política, sindical ou comunitária. Não foram citados estudos sobre adultos não-alfabetizados e não-escolarizados. Para Haddad, mais grave que o inexpressivo percentual é o fato de os trabalhos não apontarem para conclusões claramente convergentes ou consistentes sobre o assunto.

Os dados indicam que as pesquisas acadêmicas brasileiras não têm acompanhado o avanço teórico alcançado na área da alfabetização, pois, segundo Ribeiro (2002), nas quatro últimas décadas o tema tem sido objeto de vigoroso estudo. A autora agrupou esses trabalhos em três perspectivas teóricas: histórica, etnográfica e psicológica. A primeira aborda o significado do crescimento da alfabetização na cultura ocidental moderna e discute a relação entre alfabetização e desenvolvimento socioeconômico. A segunda descreve etnograficamente os diferentes grupos e suas práticas lingüísticas e de alfabetismo, analisando os significados distintos de tais práticas de acordo com padrões culturais. A última aponta para os efeitos psicológicos da alfabetização, especialmente a relação entre a utilização da leitura e escrita e o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, tais como, abstração, generalização, resolução de problemas, processos de imaginação e capacidade de auto-análise.

Para Ribeiro, esses estudos reafirmam a relevância da alfabetização na história da cultura, na organização social e no comportamento dos indivíduos. Mas a autora alerta que essas dimensões só podem ser entendidas se a leitura e a escrita forem tomadas como práticas sociais amplas, e não meramente como propósitos instrumentais. Logo, a investigação da problemática da alfabetização como fenômeno sócio-cultural complexo implica na construção de um referencial teórico-metodológico interdisciplinar, que tome o fenômeno em seus aspectos históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos e políticos.

Segundo Gusdorf (1990, citado por Pombo, 2004), interdisciplinaridade não indica apenas pluralidade ou superposição de disciplinas, mas evoca a coesão entre saberes distintos, criação de um espaço comum onde os especialistas trabalham conscientes de seus limites e acolhendo as contribuições de outras disciplinas. No que diz respeito à alfabetização, essa tarefa ainda não foi concluída, embora não seja recente a busca pela compreensão do processo de aquisição da lectoescrita numa perspectiva teórica integradora.

No início do século XX já se tem conhecimento de estudos voltados à relação entre diferenças culturais e capacidades intelectuais, como os trabalhos de Durkheim e Pierre Janet. Em 1920, seguiram-se pesquisas de Lévy-Bruhl e Heinz Werner, mostrando que o pensamento dos povos “primitivos” era pouco organizado, pré-lógico e próximo ao de adultos “perturbados”.. Luria (2001) questionou os dados e a ausência de um quadro teórico unificador que desse suporte a essas investigações. Realizou, então, uma pesquisa sobre mudanças no pensamento de adultos em função das transformações da sociedade não tecnológica e iletrada. Esse estudo foi

fundamental para o entendimento de que as alterações em aspectos motivacionais e na organização da atividade cognitiva ocorrem paralelamente às mudanças na organização social.

A influência das circunstâncias sociais na aprendizagem e a relação entre o desenvolvimento pessoal e transformações sociais podem ser exemplificadas pela diversidade de formas empregadas por pessoas não-alfabetizadas para atuarem no meio letrado, como o domínio do cálculo mental por vendedores e pintores de residências; o aprendizado da porcentagem para não ser burlado pelas contas do patrão; a capacidade de projetar construções por mestres de obras; ou a criatividade dos versos criados por poetas populares. O não-domínio da leitura e da escrita não impediu que esses adultos desenvolvessem saberes sobre o mundo e a vida cotidiana.

Como foi visto, o reconhecimento do saber dessas pessoas, construído socialmente, aproxima o pensamento de Freire e Ferreiro, pois ambos tomam a realidade existencial e cognitiva dos educandos como ponto de partida do processo de conhecimento. Freire (1993) afirmou que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, mostrando que os adultos têm uma experiência existencial que possibilita um permanente processo de conhecimento e reconhecimento do mundo. Logo, não é difícil reconhecer que possuem um saber sobre a realidade.

No entanto, para Ferreiro (1983), mais complicado é admitir que tenham conhecimento da língua escrita, pois se imagina que, se tivessem, estariam alfabetizados. Ao partir da perspectiva de quem aprende e da renúncia à visão preconceituosa e reducionista de que as pessoas não alfabetizadas são ignorantes, Freire reconheceu a importância do saber que constroem sobre o mundo antes de se alfabetizarem e Ferreiro contestou a idéia de que essas não detêm informações sobre o sistema da escrita, diante da verificação de que possuem um conhecimento objetivo sobre o funcionamento da língua materna, adquirido a partir de suposições atribuídas ao significado de textos do meio urbano. Ferreiro concluiu que tais suposições ou antecipações significativas ocorrem em função do lugar onde aparece o texto e do contexto imediato e, reelaboram-se continuamente para adaptar-se às exigências externas.

Se a interação social gera desafios capazes de alterar a forma de pensamento dos adultos não-alfabetizados e se produz conhecimentos específicos sobre a leitura e a escrita, por que tantos jovens e adultos fazem uso social limitado da leitura e da escrita? Se as antecipações sobre a língua escrita se reelaboram continuamente, por que muitas dessas pessoas não conquistaram níveis mais elevados de alfabetização? A aprendizagem da lectoescrita, por envolver conceitos não cotidianos ou científicos, somente seria possível pela educação formal? Enfim, os problemas

cotidianos vivenciados pelos analfabetos não seriam suficientemente desafiadores para motivar o aprendizado da escrita? Ou contribuiriam, ao contrário, para desmotivar?

Campos (1997) entende que a eficiência da aprendizagem está condicionada à existência de problemas que surgem na vida do educando, que tanto podem lhe dar a impressão de fracasso quanto podem motivá-lo a resolvê-los. Mas, que fatores levariam o alfabetizando para uma ou outra direção? Como vimos, essa resposta não permite elaborações reducionistas ou generalizações precipitadas, pois envolve um fenômeno multifacetado que apresenta desafios aos pesquisadores, entre eles a relação entre fatores individuais e sociais.

Minha prática como alfabetizadora mostrou a força exercida pelas crenças, valores e conceitos sobre a construção do conhecimento, contribuindo para que a aprendizagem flua ou se retraia. Há educandos que mostram grande desejo de aprender a ler e a escrever, revelando sonhos, como ensinar os filhos, escrever uma carta, ler as placas, arranjar emprego ou fazer curso superior. Outros parecem ter perdido a vontade, afirmando que a alfabetização não modificará suas vidas. Em que medida essas posturas estariam relacionadas ao contexto em que vivem? Afinal, que fatores podem motivar jovens e adultos a se alfabetizarem?

Em seu estudo sobre atitudes e alfabetismo, Ribeiro (2002) ampliou a compreensão sobre a relação entre aquisição da linguagem escrita e os padrões culturais. A pesquisadora utilizou-se do conceito de atitude como um estado de prontidão constituído pela experiência, que influencia, de forma dinâmica, as respostas de uma pessoa frente a certos objetos e situações, de forma direta e dinâmica. Considerando os componentes cognitivos, afetivos e comportamentais que envolvem as atitudes, constatou que a disposição das pessoas para ler e escrever depende, além do nível de habilidade, de padrões culturais que influenciam as atitudes em relação às práticas de leitura e escrita. Esse estudo mostrou que há muito que se avançar no entendimento da relação entre esses padrões culturais e atitudes.

Potter (1996) adverte que, embora o estudo das atitudes ainda represente o maior campo de pesquisa da Psicologia Social, apresenta limitações, dentre as quais se destacam duas: o atomismo, dificuldade de relacionar atitudes similares ou contraditórias, como as discutidas no início desse trabalho, e o individualismo, que coloca aos pesquisadores a necessidade de responderem como as visões compartilhadas se relacionam com as atitudes individuais. Para o autor, a teoria das representações sociais avança nessa direção, pois busca explicar aspectos de

atitudes, de natureza compartilhada e sua organização, propondo um modelo amplo, em que as representações sociais se inserem entre a atitude e o objeto, dando sentido a este.

Verifica-se, portanto, que o estudo das representações sociais se revela como um enfoque promissor no campo da alfabetização, pois, além de trabalhar de forma integrada o indivíduo e seu contexto, poderá relacionar a compreensão dos saberes e práticas grupais. Cabe, então, perguntar: quais as representações sociais construídas pelo grupo de jovens e adultos da Vila Estrutural, no Distrito Federal, sobre o analfabetismo? A quais fatores atribuem o analfabetismo no país e o próprio analfabetismo? A culpabilização dos indivíduos, verificada em outros contextos, verifica-se também na Estrutural? É o que se pretende investigar nessa pesquisa.

### **3.2. Justificativa**

Embora a civilização pós-industrial tenha prometido reunir o sonho utópico de igualdade com o potencial de realizá-lo por meio da técnica e do conhecimento, os avanços da tecnologia e da informação têm ocorrido em detrimento da ética e dos demais valores do humanismo, argumenta Buarque (2001). A análise da história do analfabetismo no Brasil evidenciou essa dívida social, sugerindo que o fenômeno seja estudado em suas múltiplas dimensões.

Freire e Ferreiro mostraram que a alfabetização vai além das operações lógicas de construção do saber, envolvendo aspectos socioeconômicos, culturais e motivacionais. Logo, a educação de jovens e adultos não pode ser pensada isoladamente dos valores, da ética, da estética, do conhecimento, dos sonhos e da utopia. Sonhos e utopias não são considerados por Freire (1997) realidades inatingíveis, mas lugares a serem construídos, que dão à educação uma posição de destaque. Para Freire, se a educação sozinha não promove transformações sociais, sem ela, tampouco, as mudanças ocorrerão. Assim, a alfabetização será aqui discutida na perspectiva de um direito, que pressupõe a conquista do acesso à educação de qualidade para todos.

Reverter o quadro de analfabetismo no país passa por uma opção política da sociedade civil, dialeticamente relacionada a decisões e ações do poder público. Para se alcançar esse objetivo, as entidades de ensino superior têm um papel fundamental, não podendo restringir sua atuação à formação técnico-científica dos educadores, embora esta represente uma tarefa de

extrema relevância. Mas, a participação acadêmica pode se pautar, também, no estímulo à rediscussão das prioridades nacionais, no debate sobre a democratização do acesso à educação, e em estudos voltados a uma alfabetização de qualidade. Essa visão é referendada por Haddad (2000), que vê um desafio crescente para as universidades, no sentido de garantir e ampliar os espaços de discussão da educação de jovens e adultos nos cursos de graduação e pós-graduação.

Pesquisas que superem abordagens reducionistas e voltadas apenas a resultados têm muito a contribuir com a questão do analfabetismo, enquanto fenômeno social, e do adulto não-alfabetizado enquanto sujeito concreto, e não uma abstração. Se o analfabetismo é um fenômeno sócio-histórico complexo, não cabe mais insistir em investigações parciais da questão. Ferreiro e Teberosky (1999) defendem um referencial interpretativo que considere o problema da alfabetização de adultos no âmbito das questões sociais, fruto da desigualdade de oportunidades.

O presente estudo, no entanto, pretende avançar na superação da dicotomia entre questões sociais e individuais, considerando a interdependência entre estas dimensões, sem abandonar aspectos históricos, sociológicos e políticos que envolvem o fenômeno. Em outras palavras, pretende focar o papel da organização social e da dinâmica dos grupos na manutenção do analfabetismo, sem perder de vista a compreensão do significado atribuído ao tema pelas pessoas que vivem sem ler e escrever.

A importância dessa abordagem é ratificada por Ribeiro (2002), que destaca a relação entre as dimensões individual e social como um ponto crítico a ser investigado, entre os problemas teóricos relacionados ao alfabetismo como fenômeno cultural. Como explicar, por exemplo, o fato de uma alfabetizanda, que nunca havia frequentado a escola, chegar a uma classe de alfabetização com relativo domínio da leitura e se recusar a escrever qualquer palavra, inclusive o próprio nome? Por que um adulto que cursou as quatro séries iniciais de escolarização não consegue ler e escrever textos simples, após alguns anos fora da escola? Que fatores levariam uma líder comunitária, que possui admirável poder de comunicação e clareza política, a não superar a hipótese pré-silábica de construção da escrita, após um ano de alfabetização?

Uma primeira análise destes casos poderia suscitar respostas relacionadas a competências individuais. Mas, como foi visto, ler e escrever não depende só de habilidades ou do domínio de operações lógicas, mas de padrões socioeconômicos culturais e motivacionais que envolvem essas práticas. Em seus estudos, Ribeiro também considerou de grande relevância o conjunto de auto-percepções das competências sociais e profissionais. Logo, se as representações

são construídas socialmente, a compreensão dos casos acima mencionados implica pensá-los na perspectiva de um determinado contexto, relacionado a situações existenciais concretas.

O analfabetismo decorre de profundas desigualdades de oportunidades, embora muitos alfabetizandos e pessoas não-alfabetizadas o interpretem como incapacidade individual, não se reconhecendo como detentores de um saber ou, se o admitem, não valorizam esse saber. Dessa forma, nem sempre esse fenômeno social, construído historicamente, é assim considerado. Em minha prática com alfabetização de adultos e formação de alfabetizadores, foi possível observar reiteradas tentativas, por parte de educadores ou mesmo de alfabetizandos, de se encontrarem “culpados” ou uma causa única para justificar o analfabetismo no país. Essa causa tem sido atribuída ao próprio sujeito, sendo que algumas vezes esse julgamento ocorre veladamente.

Ferreiro e Teberosky (1999) confirmam essa tendência, mostrando que as representações sociais do analfabetismo sugerem a “culpabilização” do indivíduo por sua situação, o que gera inversão entre causas e conseqüências, ou seja, o indivíduo, vítima do impacto de uma dura seleção social, é tomado como o gerador do problema. Fernandez (1991) entende que outra forma de culpabilizar a vítima pelos fracassos do sistema que a vitimou é atribuir as dificuldades de aquisição da linguagem escrita a limitações situadas no organismo ou na inteligência, ou seja, a algo herdado.

É comum ouvir educadores concordarem com a afirmação de Paulo Freire de que ninguém escolhe ser analfabeto. Mas, com freqüência, acrescentam argumentos que rotulam as pessoas não-alfabetizadas, ou que atribuem aos condicionantes sociais um caráter determinista. Esse entendimento é revelado em manifestações, como: “mas existem alunos que têm dificuldade, não aprendem mesmo”; “com minha empregada já tentei de tudo, mas ela não quer nada”; “depois de uma certa idade fica difícil a pessoa se alfabetizar”; “... e tem a parte econômica, que, querendo ou não, no nosso país tem um papel determinante...”. Portanto, é preciso investigar se representações dessa natureza prevalecem em determinado grupo social, de que forma são compartilhadas pelos alfabetizandos e como podem influenciar expectativas de aprendizagem.

Embora jovens e adultos não-alfabetizados possam apresentar várias formas de entender e viver o analfabetismo, acredita-se que compartilham idéias, valores e sentidos sobre o fenômeno, capazes de influenciar sua aproximação com o mundo letrado, mesmo que essas representações não estejam isentas de contradições e antagonismos, próprios da dinâmica social.

Portanto, conhecer as representações que os indivíduos de um determinado grupo construíram sobre o analfabetismo caracteriza o objetivo central desta pesquisa, por acreditar-se que fornecerão indícios importantes para a compreensão e a elaboração de programas e projetos político-pedagógicos de alfabetização, e mesmo para a elaboração de políticas educacionais voltadas ao fim do analfabetismo no país.

Potter (1996) destaca que o notável na pesquisa em representações sociais é que ela busca especificar o que é coletivo sobre os grupos e o que provém das histórias pessoais na compreensão do mundo. O autor esclarece que a teoria das representações sociais envolve o conceito de atitude, mas a considera como um fenômeno que tem suporte nas representações elaboradas socialmente pelos grupos. Dessa forma, a teoria das representações sociais poderá trazer novos elementos para a compreensão do analfabetismo.

Este aporte teórico, além disso, acrescenta valor às pesquisas com grupos sociais excluídos, uma vez que tem como premissa o respeito ao senso comum, reconhecendo a legitimidade do saber popular na produção e ressignificação das representações. Logo, o ponto de partida do processo de construção do conhecimento científico, neste estudo, constitui-se pela apreciação das idéias, vivências e sentimento de quem vive a situação analisada. Como foi visto, o conceito de representações sociais apresentado por Jodelet (2001) atribuiu um objetivo prático à representação social: concorrer para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, possibilitando a elucidação de processos cognitivos e das interações sociais.

Além das razões de ordem político-metodológicas anteriormente discutidas, acredita-se que a pesquisa sobre as representações sociais do analfabetismo ampliará o conhecimento sobre a realidade dos educandos, sobre a visão de mundo e o sentido que atribuem ao seu contexto. A disseminação do pensamento freireano, de que o processo de alfabetização deve partir da problematização da realidade, incorporando a cultura e a realidade vivencial do educando (Freire, 1969, 1979, 1987), transformou-se em um jargão no contexto educacional, mas nem sempre há clareza a respeito do que isto representa na prática pedagógica.

A análise de práticas e conteúdos educacionais mostrou a dificuldade de operacionalização desse princípio, afirma Ribeiro (1997). Ela observou que a realidade dos educandos é freqüentemente retratada em seus aspectos negativos ou reduzindo-se as necessidades educativas dessas pessoas. Espera-se que a interpretação das representações sociais dos alfabetizandos forneça elementos para se avançar na tradução e operacionalização do que

significa partir da realidade de quem aprende. Como argumenta Ribeiro (2002), o conhecimento do educando auxiliará na construção de práticas promotoras de atitudes favoráveis à leitura e aprendizagens que se mantenham, além de posturas ativas do sujeito na busca de oportunidades de desenvolvimento cultural e de educação continuada.

Admitindo-se a coexistência de diferentes graus, tipos e modos de viver e pensar o analfabetismo, cabe investigar o que há de convergente e contraditório nas concepções dos sujeitos e como elas poderão influenciar a aproximação com a cultura letrada. O que significa ser alfabetizado em nossa sociedade e que implicações os adultos não-alfabetizados acreditam que esse aprendizado possa trazer para suas vidas? Qual a origem do sentimento de incompetência e vergonha com que muitos deles chegam à sala de aula? Que fatores justificariam percepções negativas quanto à própria capacidade de aprender, reveladas em depoimentos de muito adultos?

Estas questões não serão compreendidas sem que sejam ouvidas as pessoas que vivem sem o uso da leitura e da escrita num mundo urbano, letrado e excludente. Se as representações são construídas socialmente, precisam ser reconhecidas e reconstruídas socialmente. Para isto, o primeiro passo é ampliar o conhecimento sobre essas representações sociais, buscando a interpretação e o significado a elas atribuídos pelos sujeitos que vivem o analfabetismo. Busca-se, assim, participar da construção de um pensamento que se contraponha à visão reducionista, que insiste na culpabilização dos analfabetos, e das idéias que condicionam a superação do analfabetismo à transformação da estrutura social que o gerou.

Não se trata de tarefa simples, mas Freire (1997) admite que mudar é tão difícil quanto possível. A hegemonia neoliberal ampliou o espaço de um discurso pseudocientífico, que toma as questões sociais como fatalidade e se impõe fazendo crer que a história, a economia, a ciência e a tecnologia exercem poder coercitivo sobre indivíduos e grupos, tornando o futuro inexorável. Isto quando não prega o fim da história. Para Freire (2000), a crença de que mudar é difícil, mas possível, expressa uma recusa a essa visão fatalista, que confere a fatores condicionantes um papel determinante. Acreditar que é possível reinterpretar e reverter o fenômeno do analfabetismo em nosso país é uma das premissas deste trabalho.

### 3.3. Objetivo geral

Analisar as representações sociais sobre o analfabetismo compartilhadas por jovens e adultos não-alfabetizados.

#### Objetivos específicos

- Identificar a responsabilização pelo analfabetismo na perspectiva de jovens e adultos não-alfabetizados;
- Identificar as razões que podem motivar jovens e adultos a se alfabetizarem;
- Investigar informações, imagens e atitudes relacionados ao analfabetismo e a pessoas não-alfabetizadas.

### 3.4. Método

A concepção metodológica de uma pesquisa envolve valores, crenças e interesses do pesquisador, não sendo, portanto, neutra. Exige que se explicitem os pressupostos relativos às possibilidades e limites do conhecimento e sua inter-relação com as estratégias e instrumentos adotados, a fim de se obter unidade e coerência entre os elementos que intervêm no processo.

Considerar as múltiplas dimensões do fato educacional e, mais especificamente, do analfabetismo implica romper com o viés positivista que toma o social como um fenômeno físico ou natural, sujeito aos mesmos métodos de investigação das ciências naturais. Ao apostar na certeza de que os fatos da experiência fundamentam a construção teórica, esta visão considera sujeito e objeto de conhecimento como instâncias isoladas e separa as variáveis que envolvem o problema, para a compreensão de relações de causa e efeito.

Questionar o viés positivista se torna relevante, se considerarmos a discussão proposta por Câmara (1995) sobre o conceito de educação. A autora apóia-se nas idéias de Vieira (1986), que discute o significado da educação por meio de uma Filosofia Científica da Educação, que a toma como fenômeno, não como fato. Trata-se de uma proposta que considera os fenômenos da forma como se manifestam no tempo e no espaço, em oposição a leis fixas e abstratas, levando ao método da “redução eidética”, que procura apreender a essência das coisas por meio da análise e da síntese de acontecimentos e fatos empíricos, ou significações ideais advindas da intuição.

A partir da compreensão da educação como um fenômeno dinâmico, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa para a presente investigação, o que exige algumas considerações. Esse tipo de pesquisa possui uma longa história em que se entrecruzam paradigmas, disciplinas, métodos e estudos interpretativos. Sem desconsiderar sua complexidade, Denzin e Lincoln (2000) oferecem uma definição genérica para essa forma de investigação científica. Eles a concebem como uma atividade que situa o observador no mundo do sujeito, uma vez que utiliza um conjunto de interpretações, práticas e materiais, que tornam o mundo visível e o transformam. Assim, atua numa perspectiva naturalística do mundo, que envolve uma dimensão interpretativa, ou seja, estuda as coisas em situações naturais, tentando buscar sentido ou interpretar o fenômeno em termos do significado que as pessoas atribuem a ele.

Logo, sob a denominação de pesquisa qualitativa, abriga-se uma diversidade de métodos possíveis de serem utilizados, o que retrata a tentativa de detalhar a compreensão do fenômeno de forma segura. Como lembram Denzin e Lincoln (2000), conhecemos algo por meio de representações, já que a realidade objetiva não pode ser apreendida. Desta forma, os princípios qualitativos de pesquisa englobam um conjunto de instrumentos, cujos princípios devem respeitar os significados atribuídos pelas pessoas aos fatos sociais, o que facilita a compreensão dos resultados como realidades construídas e não como hipóteses a serem confirmadas ou negadas.

A multitextualidade e a multidimensionalidade da pesquisa qualitativa pode ser ilustrada pela metáfora do cristal, utilizada por Richardson (1995) para retratar sua imagem central. Por meio de seus prismas, o cristal reflete aspectos exteriores que se refratam internamente, gerando padrões, ordens e cores diversificadas que se projetam em várias direções. Bogdan e Biklen (1994) complementam essa explicação mostrando que, na pesquisa de campo, são estabelecidas relações com o outro, por meio das quais se entra no mundo do sujeito, estando do lado de fora.

A retomada histórica elaborada por Denzin e Lincoln (2000) sintetiza as transformações sofridas pela pesquisa qualitativa. Até há pouco tempo essa modalidade de pesquisa identificava-se com a neutralidade e objetividade da pesquisa positivista. Rupturas decorrentes do questionamento dos critérios de verdade provocados por movimentos sociais, discussões sobre métodos e representações, a erosão das normas clássicas da Antropologia como objetivismo, a vida social estruturada por costumes, dentre outros, provocaram mudanças nessa área de pesquisa. Segundo os autores, vivemos hoje uma fase pós-experimental, de redescoberta, na qual estão sendo debatidos novos caminhos para olhar, interpretar, perguntar e escrever.

Embora para Denzin e Lincoln cada um dos momentos da história da pesquisa opere até hoje, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo contribuíram para a compreensão de que não há uma janela clara na vida interior de um indivíduo. O olhar do pesquisador é filtrado por lentes da linguagem, gênero, classe social e etnia, o que torna questionável a existência de observações objetivas. As observações são, assim, posições situadas em um mundo social determinado, decorrentes da interação entre o observador e o observado. Como argumenta Demo (2000), toda definição é apenas aproximativa, uma vez que nenhum fenômeno tem contornos nítidos, especialmente os sociais e históricos.

É no contexto da complexidade que Demo aponta a abordagem dialética como a mais adequada para lidar com a não linearidade do real. O autor insere na discussão dessa abordagem um aspecto que interessa diretamente aos objetivos desta pesquisa, que é o reconhecimento do contexto hermenêutico da investigação, ou seja, da interpretação dos significados. Em outras palavras, uma vez que toda definição inclui regressão ao infinito, aceita-se a limitação natural do ato de conceituar, nunca conclusivo por definição e, ao mesmo tempo, intrinsecamente entrelaçado ao sujeito definidor. A hermenêutica surge do questionamento do modelo empirista de ciência, sob a evidência da complexidade e dinamismo dos fenômenos sociais e do interesse no entendimento de fatos particulares em contextos particulares.

Outro aspecto importante da concepção dialética proposta por Demo é que considera a contradição do real, que manifesta regularidades numa relação dinâmica com as irregularidades. A aproximação dialética, que não permite o aprisionamento do fenômeno em definições, constitui-se em uma questão central do debate metodológico. Entretanto, Demo aponta limitações da abordagem dialética, discutindo algumas dificuldades, especialmente na construção de teses, pois ao delimitar o objeto de estudo, está se utilizando de um artifício que não retrata o real. Na definição de conceitos fica claro o que está dentro, mas, necessariamente, algo fica de fora. Além disto, a definição busca a centralidade, quando a complexidade recomenda duvidar desta idéia.

Esses questionamentos reafirmam o pensamento de Demo a respeito das limitações e do caráter provisório do conhecimento científico. Daí a importância da permanente construção e reconstrução do conhecimento e da negação da mera reprodução na geração de novos saberes, o que leva o autor a sugerir que aprender é reconstruir. A aprendizagem pode, então, ser considerada dialética, na medida em que provoca a ruptura dos limites do conhecimento anterior, que, na interação com o novo, gera outra síntese, também provisória.

Para Galvão (2001), a hermenêutica possibilita a criação de uma outra idéia de ciência, uma ciência dos significados, que não está centrada na busca da verdade, mas na construção de significados a partir dos dados da pesquisa. Para o autor, a abordagem científica que favorece a hermenêutica é o construcionismo social, que, dentre outros aspectos, assume que não há uma ordem teórica na natureza. Significados são construídos por meio da interpretação da mente social do ser humano, sendo limitados por convenções lingüísticas e sociais. Observar, perceber e raciocinar são práticas sociais, logo se evidencia a importância da explicitação das premissas, dos procedimentos e dos métodos utilizados para a produção de um determinado conhecimento.

André, M. (1995) menciona que há uma certa integração entre as correntes derivadas das teorias críticas e da perspectiva cognitivista-interacionista-construtivista, próximas a Piaget, e Vygotsky, ou modificações dos dois teóricos. Mas a autora entende que, no momento, não se deve afirmar muito mais do que o caráter qualitativo dessas abordagens, ou seja, que são distintas da perspectiva quantitativista/positivista.

Portanto, a presente investigação pode ser classificada como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, concebida na perspectiva da abordagem dialética de investigação. Mas essa discussão não estaria completa sem uma análise sobre as questões que envolvem a metodologia de pesquisa em representações sociais, metodologia que, segundo Moscovici (1978:26), ainda está para nascer, embora seja possível afirmar que vem sendo gestada. Introduz-se, assim, essa discussão a partir da definição do autor:

Representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

As representações sociais, para Moscovici, são verdadeiras teorias ou ciências coletivas que, destinadas à interpretação do real, determinam o campo de comunicação possível, idéias e valores presentes na vida dos grupos, regendo condutas desejáveis e aceitas. Souza Filho (1995) mostra que, para realizar essa interpretação, Moscovici utilizou-se de análises temáticas, tanto para interpretar questões sobre Psicanálise oriundas de entrevistas, quanto para analisar textos da imprensa. Souza Filho assim resume o procedimento de análise a partir de unidades de registro de texto: em primeiro lugar os fragmentos de texto são reunidos a partir de um significado comum para, depois, serem criadas categorias de análise relativas à problemática da pesquisa ou de um quadro hipotético criado *a priori*.

Spink (1999) entende que o estudo das representações sociais, como forma de conhecimento prático, insere-se nas correntes que analisam e legitimam o conhecimento do homem comum, o que leva à ruptura com vertentes clássicas das teorias do conhecimento. Por revelar novos posicionamentos em relação à verdade e à objetividade, insere-se, para a autora, nos esforços de desconstrução do discurso da verdade e de afirmação do senso comum, rede de significações capaz de criar a realidade social. Portanto, a investigação com base na teoria das representações sociais oferece uma importante contribuição no contexto da pesquisa qualitativa. Para Lane (1995), constitui o dado empírico que possibilita uma análise dialética, capaz de ampliar a compreensão da consciência, da atividade e das identidades dos sujeitos sociais. Para Wagner (1995), dados verbais ou obtidos pela observação do comportamento explícito devem ser vistos como ilustrações do mesmo tipo de conteúdo representacional, ou seja, contribuem para compreender o sujeito como um todo inserido num contexto.

Os objetivos do estudo das representações sociais, para Spink (1995), podem ser alcançados a partir da atuação em quatro níveis distintos de pesquisa: processos intra-individuais; interindividuais ou intersituacionais; nível situacional, que explora diferenças de poder e identidade social; e nível ideológico, que visa analisar visões de mundo de grupos. Optou-se, nesta pesquisa, pela investigação nos níveis intra-individual e interindividual, sem abandonar aspectos ideológicos, seguindo proposta da autora, que recomenda a articulação entre dois ou mais níveis.

Tal opção está relacionada aos objetivos e enfoques desta pesquisa, que visa investigar a representação social enquanto produto. Nesta perspectiva são analisados seus elementos constitutivos: informações, imagens, opiniões, crenças e condições de sua produção, enquanto que na vertente que enfoca as representações como processo, busca-se seu núcleo estruturante, ou seja, estudam-se os mecanismos como ancoragem e objetivação, modelos coletivos que dão sentido à experiência e a aspectos centrais e periféricos. No entanto, é importante esclarecer que essas dimensões se confundem, sendo que uma distinção entre produto e processo corre o risco de gerar outra falsa dicotomia. Logo, em alguma medida serão feitas inferências sobre os processos.

Enfim, o estudo das representações sociais concorrerá para a compreensão das concepções, imagens e atitudes de jovens e adultos pertencentes a um determinado grupo social, uma vez que representa um complexo indivisível, que integra elementos simbólicos, mentais e

comportamentais, que somente adquirem sentido como um todo. Mesmo admitindo-se que existem formas diversificadas de pensar e viver o analfabetismo, a teoria das representações sociais leva a supor que indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social possuem uma experiência que se traduz em elementos comuns relativos a processos de aproximação com a lectoescrita. O que se pretende conhecer nessa pesquisa são essas teorias do senso comum das pessoas que vivenciam o analfabetismo, por se acreditar que possam ser ressignificadas em direção a uma alfabetização significativa.

### **3.4.1. Contexto e perfil do grupo**

A “Invasão da Estrutural” ou “Lixão da Estrutural” nomes também atribuídos à Estrutural, como é mais conhecida, no DF, está situada a cerca de 10 km do Palácio do Planalto e a 3 km da cidade satélite do Guará. O termo invasão designa uma ocupação irregular de área pública ou privada, embora nem todas as ocupações irregulares sejam assim designadas. No Distrito Federal as invasões da classe média e alta geralmente são conhecidas como condomínios.

Há dez anos vivia na Estrutural apenas a comunidade que trabalhava no aterro do lixo, constituída por cerca de 150 pessoas que se abrigavam em 20 barracos. Em 2001, o número de barracos cresceu para cinco mil<sup>6</sup>, onde sobreviviam mais de 20 mil pessoas. Hoje, existem não só barracos. O local continua crescendo, com casas de alvenaria e comércio, chegando a se construir moradias sobre um polduto da Petrobrás que passa no local, por falta de espaço, o que se constitui num sério risco à população. O cadastro oficial dos catadores registrou, em 2001, mais de 500 famílias vivendo do lixo<sup>7</sup>. Grande parte do restante da população está desempregada e recebe cestas básicas do Governo do DF ou bolsas de valor inferior a um salário mínimo.

Cenário de embates políticos e palco favorável à ação de aproveitadores em busca de votos, o local gera polêmicas sobre sua regularização. O GDF começou a instalar alguma infraestrutura na área, sob oposição de alguns setores da sociedade, dentre eles o Fórum Ambiental do DF e Entorno<sup>8</sup>, pois a Estrutural representa uma ameaça ao Parque Nacional de Brasília, importante área de preservação ambiental, que, além de proteger várias espécies da fauna e da

---

<sup>6</sup> Fonte: Correio Braziliense/CorreioWeb, 11/08/2001. <http://www.unb.br>.

<sup>7</sup> Artigo publicado na Gazeta Mercantil de 11/12/2001. <http://www.Ambiente.org.br>

<sup>8</sup> Fórum das Ongs ambientalistas do DF e Entorno. <http://www.ambiente.org.br>

flora, fornece 30% do abastecimento de água da capital. O Movimento Verde em Defesa de Brasília, coordenado por esse Fórum, posiciona-se contra a regularização, alegando o risco que a contaminação da região representa para a população.

Esta situação torna ainda mais difícil a conquista de melhorias das condições de vida da população, atualmente muito precárias: as ruas não são pavimentadas, o que faz com que poeira ou lama sejam presenças permanentes nas moradias; falta saneamento básico, policiamento, água encanada, e o sistema de transporte é ineficiente. Neste ano começou a funcionar uma escola de Ensino Básico, que não conseguirá atender à demanda. Os estudantes se deslocam para estudar em outras cidades-satélites. Ainda não estão disponíveis turmas de Educação para Jovens e Adultos, tendo-se conhecimento apenas das turmas de alfabetização de adultos do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da Fundação Banco do Brasil, o BB Educar.

Os entrevistados demonstraram partilhar sentimentos de insegurança por ali residirem, em virtude das diversas dificuldades que enfrentam no cotidiano, grande parte delas relacionadas à não regularização do local. Uma das queixas constantes é a condição precária das moradias. Outra questão citada espontaneamente pela maioria foi a violência, considerada um dos mais graves problemas existentes na Estrutural.

*Aqui o problema da violência é demais... e as drogas. Aqui precisa é de polícia....Precisa é de tudo. (Manoel)*

*Tá faltando colégio, organizar, tá faltando muita coisa. Porque eles tá fazendo um lado e esquecendo o outro. O que estão esquecendo? Dar estudos para os jovens, tirar os jovens da droga, porque aqui tem muita droga rolando aqui dentro. Então, aqui merece a polícia aqui dentro, dia e noite. Eu acordei na semana passada com tiroteio na minha porta, com uma família brigando. Então, tá faltando um monte de coisa, principalmente a segurança. (Bernadete)*

Não foi possível obter dados estatísticos sobre o analfabetismo na Estrutural. Mas, verifica-se que o contexto acima descrito contribui para a manter jovens e adultos distantes da possibilidade de reverter a condição de analfabetos. Existem obstáculos, como a falta de escola no local e a dificuldade de deslocamento para outros lugares à noite, em função da violência. Diante disso, os que podem participar de um programa de alfabetização nutrem a expectativa de continuarem estudando, como mostram as seguintes frases:

*Quando é o dia que não tem aula eu acho ruim...Enquanto tiver agora eu estou estudando.  
Não paro de jeito nenhum. (Márcia)*

*Desistir não, só se Deus me chamar, mas acho que não vai me chamar agora não. (risos).  
(Noeme)*

Para se entender melhor o conteúdo das falas destas pessoas, e para que se possa analisar o que os seus discursos enunciam e denunciam, torna-se necessário traçar algumas características do grupo entrevistado, composto 22 por jovens e adultos, 11 homens e 11 mulheres, com idades entre 19 e 59 anos. Dez são alfabetizadas de um núcleo de alfabetização e 12 foram indicados pelas alfabetizadas. Uma entrevistada nasceu em Goiás e os demais entrevistados são oriundos de estados do Nordeste. Dos 22 participantes do grupo, 12 estão se alfabetizando e dez pessoas não frequentam turmas de alfabetização.

A média do tempo de escolaridade do grupo reafirma as conseqüências negativas do curto período de escolarização. Dos 22 entrevistados, somente duas pessoas frequentaram a escola por quatro anos, as duas pessoas que se encontram mais próximas do nível alfabético da escrita, sendo que uma consegue ler textos simples, mas pouco escreve. A maioria, 15 pessoas,, frequentou a escola um ano ou menos; três pessoas, de dois a três anos; e duas pessoas nunca estiveram na escola. Dos que foram à escola, seis iniciaram os estudos somente na adolescência.

Um dado que complementa e reafirma a importância do tempo de escolaridade diz respeito ao retorno aos estudos. Apenas nove entrevistados não voltaram a estudar na juventude ou na fase adulta, antes de ingressarem no núcleo de alfabetização. Entretanto, das 13 pessoas que retornaram, a maioria, ou seja, 11 adultos permaneceram um ano ou menos na escola. Uma exceção, que não nega a importância da escola, é a de que uma das pessoas que nunca frequentou a escola consegue ler, mas apresenta dificuldades ao escrever algo coisa, além do próprio nome.

Em relação ao domínio da leitura e da escrita, a constituição do grupo é heterogênea. Participaram pessoas que se encontram em níveis iniciais de alfabetização, algumas que escrevem apenas o nome, outras que têm domínio da leitura e não conseguem escrever e, ainda, alfabetizados que lêem e escrevem algumas palavras, mas apresentam dificuldades no uso cotidiano da língua e na compreensão de textos simples. Assim, o nível de conhecimento em que se encontra a totalidade do grupo não permite a utilização funcional da lectoescrita.

Por fim, cabe dizer que, das 11 mulheres, só uma se encontra empregada, sem carteira assinada. As demais estão desempregadas. Duas já se submeteram a trabalho semi-escravo, em

casa de família em Brasília, por mais de dois anos. Dos 11 homens, um é faxineiro e possui carteira assinada; cinco estão desempregados e cinco atuam na economia informal: dois na construção civil, dois são catadores de lixo e um possui um pequeno comércio ambulante de doces e balas.

### **3.4.2. Instrumentos de pesquisa de campo e procedimentos**

Antes de se iniciar a pesquisa de campo propriamente dita, a pesquisadora atuou, uma vez por semana, durante oito meses, como observadora e auxiliar dos alfabetizadores de um núcleo de alfabetização da Estrutural, de onde foram escolhidas algumas das participantes para esse estudo, dentre as alunas que freqüentam o curso. Além de dois alfabetizadores, esse núcleo contava, ainda, com a participação de uma dinamizadora, que trabalhava atividades ligadas à expressão da afetividade e da subjetividade.

Nessa ocasião foi possível estabelecer os primeiros contatos com os alfabetizandos e investigar o contexto e o perfil do grupo a ser pesquisado, o que contribuiu para aprimorar a elaboração do problema inicial e do projeto de pesquisa. Esta observação possibilitou, ainda, a identificação de aspectos que auxiliaram na elaboração dos instrumentos. No início do processo de alfabetização foram explicitados os objetivos do estudo que viria a ser realizado e o papel da observadora na sala de aula.

Na pesquisa de campo foram utilizados os instrumentos de entrevista semi-estruturada e entrevistas de grupos focais. A entrevista semi-estruturada é considerada por Ludke e André (1986) como uma das principais técnicas de trabalho em ciências humanas e sociais e uma das mais adequadas à pesquisa em educação. Sua utilização possibilitou a interação entre entrevistador e entrevistado, além de fornecer informações diversificadas.

Realizaram-se dez entrevistas semi-estruturadas, com cinco alfabetizandas de um núcleo de alfabetização, escolhidas aleatoriamente, e com cinco conhecidos das alfabetizandas, dos quais apenas um estuda em uma escola próxima à Estrutural. A indicação de adultos não-alfabetizados pelas alfabetizandas se fez necessária, pois a pesquisadora não tinha a intenção de realizar seu estudo somente com mulheres. Utilizou-se o critério de auto-denominação, para se considerar

estes participantes como não-alfabetizados, ou seja, participaram das entrevistas os jovens e os adultos que se consideram não-alfabetizados.

As entrevistas ocorreram nas salas de aula da instituição selecionada, em horários previamente agendados, e tiveram a duração mínima de 25 e máxima de 50 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas, com a autorização dos participantes, para posterior transcrição e se desenvolveram a partir de um roteiro, previamente elaborado, constante do Anexo A, contendo questões relativas aos objetivos específicos propostos nesta pesquisa. Todos os participantes responderam ao questionário, contido no Anexo B, para que pudesse ser elaborado o perfil do grupo entrevistado.

A principal dificuldade para a realização das entrevistas se deu em relação aos participantes do sexo masculino. Diversas entrevistas foram agendadas, mas os voluntários não apareciam no local e horário combinados. As alfabetizadas disseram que muitos de seus parentes e amigos não se sentiram à vontade ou que tinham outros compromissos que os impediam de participar. A pesquisadora teve de recorrer à associação de moradores, e mesmo, teve de abordar algumas pessoas na rua e convidar para participar da pesquisa.

Outro dado interessante é que a maioria das mulheres falou espontaneamente nas entrevistas, aproveitando a ocasião para relatar fatos da vida. Isso exigiu da entrevistadora capacidade de ouvir, paciência e habilidade para redirecionar o diálogo para os objetivos propostos. Em relação à maioria dos homens, o diálogo demorou a fluir, exigindo mais intervenções, o que pode estar relacionado ao fato de a entrevistadora já conhecer as entrevistadas e não conhecer os entrevistados previamente. Nesse grupo, o sentimento de vergonha em relação à condição de não-alfabetizado foi expresso, principalmente, pelos homens.

Foram realizadas, ainda, duas entrevistas de grupo focal para complementar as informações obtidas nas entrevistas individuais e para verificar possíveis mudanças de opiniões entre os participantes, ao longo do debate. As características descritas por Abramovay e Rua (2000), sobre os grupos focais, levaram a pesquisadora a acreditar que se tratava de um instrumento adequado à pesquisa em representações sociais. Para as autoras, ele permite explicar os comportamentos sociais em torno de um problema; acatar e valorizar a pessoa e o meio onde vive; e elaborar políticas e projetos que atendam aos anseios do grupo. Apresenta as vantagens de evidenciar fatores críticos de um problema, pois se trabalha não só na perspectiva do consenso, mas também, na perspectiva do pensamento divergente, além de valorizar o conhecimento das

pessoas sobre a realidade. O sujeito é visto como um expert sobre o seu mundo. As “verdades”, os “comos” e os “porquês” são tomados do ponto de vista destes sujeitos, e não apenas, do olhar de quem vê de fora e concebe o outro como objeto de investigação.

Cada um dos dois grupos focais contou com a participação de seis participantes, sendo três mulheres e três homens. Do primeiro grupo participaram três alfabetizadas, um alfabetizando e dois adultos que não estão participando de programas de alfabetização. O segundo grupo contou com três homens, que não estão se alfabetizando, duas alfabetizadas e uma jovem que toma conta das crianças para as mulheres se alfabetizarem, mas não está estudando. As alfabetizadas foram escolhidas por sorteio e os demais, por indicação das participantes do curso de alfabetização.

Essas entrevistas também ocorreram nas salas de aula da instituição selecionada. A primeira teve a duração de uma hora e quarenta minutos e a segunda, de uma hora e cinco minutos, quando foi utilizado o mesmo roteiro das entrevistas semi-estruturadas. A entrevistadora contou com o auxílio de um assistente, que se preocupou com a gravação, tomou notas de algumas falas e fez intervenções quando a discussão se tornou acalorada, impedindo a compreensão das falas. Ao final, o assistente fez um breve relato do que foi discutido, apontando os principais aspectos comentados, tendo a aprovação dos participantes.

A entrevista de grupo focal se revelou adequada para a pesquisa em representações sociais, sendo que as características apresentadas por Abramovay e Rua (2000) se confirmaram na presente pesquisa. Foi possível perceber as tentativas de se defender um argumento, as mudanças de posição frente a uma opinião contrária, evidenciando-se, ainda, as contradições, elaborações e reconstruções coletivas.

### **3.4.3. Estratégias de análise**

Para interpretação das falas dos entrevistados, recorreu-se à combinação das estratégias de análise temática e análise da enunciação, ambas caracterizadas por Bardin (1977) como análise de conteúdo. A primeira está mais voltada ao agrupamento do material identificado, a partir de frequência com que foram citados, e a segunda encontra-se direcionada ao desvelamento e à interpretação dos sentidos das argumentações. Moscovici (1968, citado por Bardin, 1977) referenda essa possibilidade, ao dizer que tudo o que é dito ou escrito pode ser submetido a uma

análise de conteúdo. Souza Filho (1995) acrescenta que o objetivo central de um estudo em representações sociais é explicitar sentidos em construtos representacionais produzidos em certas condições, por determinados grupos. Para o autor, essas unidades de sentido podem ser inventariadas por meio da análise do conteúdo e do discurso.

Os princípios e teorias que embasam estes métodos de análise pressupõem o texto como uma construção social, estando, portanto, intrinsecamente relacionado ao contexto. Em outras palavras, o entendimento da linguagem como processo de construção social encontra-se em consonância com as premissas do processo de alfabetização consideradas nesta pesquisa e com os princípios da teoria das representações sociais.

Diante das questões conceituais relativas a esses termos, vale esclarecer a definição apresentada por Bardin (1977:42), que conceitua análise do conteúdo, como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, Bardin inclui na categoria de análise de conteúdo todas as iniciativas que explicitem e sistematizem conteúdos e significados, utilizando-se de técnicas parciais e complementares. Para o autor, a análise categorial é a mais antiga e a mais utilizada, desmembrando-se o texto em unidades, segundo reagrupamentos analógicos, sendo que a análise temática se revela eficaz para a aplicação em discursos diretos e simples. Outra técnica que o autor inclui na análise de conteúdo é a análise da enunciação, que concebe comunicação como processo e não como dado, tendo a vantagem de ser acessível sem exigir formação psicanalítica ou lingüística. Cabe então fazer um breve esclarecimento sobre essas técnicas.

A análise temática ou freqüencial é utilizada por Bardin (1977) para descrever as principais fases de uma análise de conteúdo, sendo, assim, praticamente tomadas como similares. A técnica se dá por agrupamento de fragmentos de discursos ou itens de significação numa determinada categoria. As categorias podem ser previamente determinadas, partindo-se do geral para o particular ou, ao contrário, do agrupamento por aproximação de elementos particulares, atribuindo-se ao final um título à categoria. Para o autor, esta técnica combina a compreensão dos

significados com a contribuição da estatística. Sua função é a inferência, que é realizada com base em indicadores de frequência ou indicadores combinados.

A análise da enunciação se aproxima da análise do discurso, pois a produção da palavra é tomada como um processo que envolve a pessoa que fala, o objeto do discurso e um terceiro. Discurso é tomado por Bardin (1977) como toda comunicação estudada por meio de seus elementos constituintes, como a palavra ou frases e enunciados. Para ele, no discurso se confrontam motivações, desejos e enunciados relacionados às imposições lingüísticas e contextuais de sua produção. Logo, a análise pela enunciação se apresenta como uma boa forma de se chegar aos significados e pode ser utilizada analisando-se as entrevistas como um todo para verificar sua lógica intrínseca, o encadeamento de idéias, as relações entre as proposições. Pode ainda se dar por meio da análise de elementos formais atípicos, como omissões, silogismos, silêncios, risos, exclamações e perturbações. Permitem inferência indireta, elucidam o processo e facilitam a compreensão de conteúdos.

Abramovay e Rua (2000) defendem que os resultados dos grupos focais devem ser apresentados a partir da sistematização dos dados qualitativos do conteúdo, revelando as principais mensagens-chaves emitidas pelos participantes, registrando-se divergências e convergências de opiniões. O modelo apresentado pelas autoras envolve registro de percepções, preocupações e prioridades dos atores, sem censura; hierarquização em função da sua frequência de aparição; comparações intergrupos e interváveis; e a busca de fidelidade nas análises, de modo que outro pesquisador, adotando o mesmo procedimento, obtenha resultados semelhantes. Entendeu-se, portanto, que as estratégias de análise temática e da enunciação se mostram compatíveis com o modelo proposto pelas autoras e adequados à interpretação das entrevistas individuais e de grupos focais.

Com base nessa discussão foram seguidos os seguintes passos para a análise e interpretação dos depoimentos dos entrevistados:

- transcrição das entrevistas individuais e de grupos focais;
- leitura geral dos textos transcritos, sendo que a de grupos focais foi realizada em conjunto com o assistente, para a realização de pequenos ajustes;
- levantamento de hipóteses provisórias, com o objetivo de explicitar o implícito, uma vez que o pesquisador não está livre de conclusões prévias, segundo Bardin (1977);

- pré-análise ou agrupamento de palavras ou frases por aproximações semânticas, para cada palavra indutora ou temas investigados na pesquisa, com o registro da frequência com que foram mencionados. Criação e denominação de categorias a partir dos agrupamentos e frequências anteriormente registrados;
- análises comparativas entre entrevistas, entre grupos e variáveis, num procedimento vertical, que recorta as entrevistas por meio das categorias criadas, de modo a certificar-se que essas categorias contemplaram os conteúdos centrais das falas. Esse procedimento exploratório, que parte das evidências dos textos, é privilegiado por Moscovici (1968), em contraposição aos procedimentos fechados, mais indicados para verificação de hipóteses, nos quais as categorias são previamente definidas;
- análise da enunciação, ou seja, interpretação dos sentidos das falas dos entrevistados, organizadas por categorias, detalhando-se aspectos lógicos e relacionais das entrevistas, bem como demais elementos formais atípicos, contradições e omissões. A dinâmica das entrevistas foi analisada de modo comparado com as participações nos grupos focais.

Dessa forma, foram estabelecidas relações e confrontos entre as análises realizadas e demais observações colhidas na aplicação dos instrumentos, na interação da pesquisadora com os participantes e outras reflexões realizadas ao longo da investigação. Os resultados são apresentados no próximo capítulo, a partir dos objetivos específicos desta pesquisa.

## **CAPÍTULO IV: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS E ADULTOS SOBRE ANALFABETISMO**

Neste capítulo são apresentadas as falas de jovens e adultos não-alfabetizados da Vila Estrutural relativas às visões sobre o analfabetismo que esse grupo manifestou na pesquisa de campo. Por meio de entrevistas individuais e de grupos focais, foram investigadas informações, imagens e atitudes sobre o analfabetismo e sobre processos de aproximação com a leitura e a escrita, compartilhados e vivenciados por pessoas que convivem em um mesmo contexto socioeconômico e cultural. À medida que os segmentos de textos forem sendo apresentados, são interpretados os conteúdos e analisados os discursos, buscando-se compreender o que essas falas anunciam e denunciam sobre o não-domínio da leitura e da escrita em um meio letrado.

As entrevistas revelaram que os jovens e adultos da Vila Estrutural compartilham representações similares sobre o analfabetismo, inter-relacionadas com o contexto no qual foram produzidas, embora apresentem formas diferenciadas de lidar com o não-domínio da lectoescrita, relacionadas às suas histórias de vida, escolarização e outros fatores a serem discutidos. Portanto, as falas dos entrevistados serão relacionadas ao contexto socioeconômico e às características do grupo. Essas representações são descritas a partir de três tópicos de resultados relativos aos objetivos específicos desse estudo.

Em primeiro lugar, discutem-se os motivos e fatores apontados pelo grupo para explicar o fenômeno do analfabetismo no país. Em seguida, são analisados os relatos sobre as dificuldades cotidianas decorrentes do não-domínio da leitura e da escrita, que ajudarão a compreender as razões que podem motivar jovens e adultos a se alfabetizarem. Por fim, são examinadas atitudes, informações e imagens relacionadas ao analfabetismo e ao processo de alfabetização. Optou-se por deixar esse item para o final do capítulo, tendo em vista que ele representa uma síntese das representações sociais identificadas nessa pesquisa. Dessa forma, a análise das questões anteriores contribuirá para o delineamento do conjunto de representações que serão sintetizadas e interpretadas na última questão deste capítulo.

Os conteúdos das falas são analisados identificando-se temas comuns e as possíveis contradições que surgirem. Para isso, foi realizado um corte vertical, ou seja, contrastadas as representações de diversas pessoas, agrupando-se temas afins e a frequência das respostas, que permitiram identificar as principais categorias de análise que despontaram em cada questão. Portanto, cabe ressaltar que as categorias de análise não foram previamente definidas, mas

extraídas das falas dos entrevistados. Nessa perspectiva, análises quantitativas e qualitativas se entrecruzaram, numa combinação da interpretação do conteúdo com a frequência com que aparecem, visando a definição das categorias e da priorização de temas pelo grupo.

Paralelamente a essa análise, será feita uma interpretação estritamente qualitativa, a partir dos procedimentos relativos à análise do discurso ou enunciação, que se caracterizará como um corte horizontal, ou seja, uma possível interpretação das falas escolhidas para ilustrar o pensamento do grupo. São comentadas as falas que ilustram esse pensamento, ou que se opõem a ele, destacando-se mensagens-chaves e o exame de sentimentos, omissões, risos e expressões atípicas. Ocorrerão, também, comparações entre as falas, intergrupos e interváriáveis.

Logo, são apresentadas, na íntegra ou parcialmente, as falas que conseguiram representar da melhor forma possível o que há de comum no pensamento do grupo e as que se destacarem pelo ineditismo ou dissonância com o pensamento da maioria. Junta-se a esse critério de seleção das falas, uma tentativa de contemplar manifestações de todos os participantes do grupo. Entretanto, não houve espaço para a reprodução de toda a riqueza das manifestações colhidas nesta pesquisa, tendo sido interpretadas e consideradas uma síntese do pensamento grupal.

Ao final do capítulo são tecidas considerações gerais sobre a pesquisa, envolvendo a inter-relação entre as questões comentadas e a análise de aspectos facilitadores e obstáculos vivenciados no decorrer da pesquisa de campo e da análise dos resultados.

#### **4.1. Responsabilização pelo analfabetismo**

Nesse item procurou-se investigar a quem ou a quais fatores os jovens e adultos atribuem a responsabilidade pelo analfabetismo no Brasil, solicitando-se ao grupo que respondesse por que existem tantos jovens e adultos que não sabem ler e escrever em nosso país. Esta pergunta foi confrontada, ao final das entrevistas, com outra questão relativa à responsabilização pelo analfabetismo, quando se pediu aos entrevistados que comentassem a idéia de que ninguém é analfabeto porque quer ser. Buscou-se identificar, ainda, se os fatores apontados como causas do analfabetismo no país foram similares ou distintos dos motivos utilizados para justificar o próprio analfabetismo, a partir dos relatos dos respondentes sobre os motivos que os levaram a não se alfabetizarem.

A partir da análise dos temas comuns e da frequência com que surgiram nas respostas do grupo, foram criadas quatro categorias sobre a responsabilização pelo analfabetismo no país: culpa dos analfabetos; culpa dos pais; condições socioeconômicas e culturais; e culpa do governo. O termo “culpa”, na denominação das categorias, substituiu os termos responsabilização ou responsabilidade, por ter sido uma das expressões mais utilizadas pelos entrevistados na abordagem do tema. Culpa foi a definição de responsabilização utilizada pelo grupo, servindo como tradução da pergunta sobre as causas do analfabetismo no país, como mostram os exemplos a seguir:

- *Por que em nosso país existem tantos adultos que não sabem ler e escrever?*  
(pesquisadora)
- *A senhora quer saber de quem é a culpa, né?* (Manoel)
- *Eu não acho que é culpa do pai.* (Zélia)
- *A maioria das culpa é dos filhos que não quiseram estudar.* (Augusto)

A seguir, serão apresentadas e comentadas as quatro categorias de análise identificadas, seguindo-se a ordem da frequência com que foram mencionadas, ou seja, dos fatores mais citados aos que tiveram menor número de manifestações.

#### **4.1.1. Culpa dos analfabetos**

A resposta mais freqüente nessa questão foi a responsabilização ao analfabeto por sua condição de não-alfabetizado, tanto na infância quanto na fase adulta. Entre os motivos alegados estão: desinteresse pelo estudo, falta de esforço, de vontade, preguiça, alcoolismo, vergonha, dificuldades de aprendizagem e relativas à idade, como ilustram os exemplos abaixo:

- *Porque as pessoas não quer estudar.* (Paulo)
- *Uns prefere a vaidade do que estudar. Curtir, sair.* (Zélia)
- *Tens uns que já está numa idade muito avançada.* (Paulo)
- *Eu creio que falta as pessoa ir atrás e buscar... O pessoal que consegue é o que se esforça mais.* (Vladimir)

- *Desinteresse. Eu mesma não me interessei em ir pro colégio. Naquele tempo não me interessava por nada não. (Cecília)*

- *Às vezes tem gente que quer ficar é na cachaça mesmo ou fazendo coisa pior. É preguiça mesmo. (Luíza)*

Esta tendência à culpabilização dos indivíduos ficou evidente quando se pediu aos entrevistados para comentarem a idéia de que ninguém é analfabeto porque quer. Cabe notar que a questão anterior deixava aberta ao entrevistado a possibilidade de indicar os fatores ligados ao analfabetismo, e, nessa última questão de pesquisa, o respondente se via diante de um julgamento a respeito do desejo ou não de uma pessoa ser analfabeta. Muito poucos concordaram que ninguém é analfabeto porque quer, apresentando outras explicações para o analfabetismo. Um pequeno grupo concordou em parte, mas sempre ponderando que há muita gente que não quer aprender. Mas a grande maioria discordou da idéia, argumentando, com convicção, a favor da culpabilização dos analfabetos, como mostram as frases a seguir:

- *Tem muita gente que não quer nada mesmo. (Augusto)*

- *Na minha opinião hoje está tudo mais fácil, então, quem não quer é porque não quer. (Márcia)*

- *Hoje em dia se é analfabeto é porque quer, porque nós tamos com toda a oportunidade na mão. Por todo lugar que você anda hoje em dia tem um colégio. (Cecília)*

- *Minha cunhada teve toda oportunidade e não quis. Disse que está velha, que já passou o tempo, tem vergonha. (Zélia)*

- *Tem muita gente ignorante, que quer ficar ignorante. (Lourdes)*

- *Oh, da minha época pra cá tudo bem, eu concordo, mas de 93,92 pra cá eu acho que se tem analfabeto é porque quer. (Bernadete)*

- *Acho que não. Acho que é analfabeto porque não pode mesmo estudar. Mas tem muito que é porque quer ser. (Flávio)*

Assim, para a maioria desse grupo, os analfabetos são os principais responsáveis pelo analfabetismo no país e, também, pelo próprio analfabetismo. Conseqüentemente, são os responsáveis pela reversão dessa condição, o que pode se dar por um ato de vontade. A maior

parte dos entrevistados mostrou valorizar o desejo, aspecto fundamental da aprendizagem, mas muitos não se perguntam em que medida o desejo relaciona-se às demais dimensões do analfabetismo, como, por exemplo, aos fatores de ordem socioeconômica e cultural do contexto em que vivem, ou mesmo por que este desejo não surgiu ao longo de suas histórias de vida.

As falas a seguir mostram que, mesmo ao se negar o analfabetismo como um ato de vontade, algumas análises ainda permaneceram no âmbito individual, mencionando características pessoais ou problemas de ordem congênita. As entrevistadas Lourdes e Noeme entendem que a inteligência e a memória são capacidades inatas. Portanto, para Noeme, quem não nasceu com essas habilidades deveria fazer outras coisas, como bordado e costura, pois se tratam de atividades menos complexas, que não exigem inteligência e memória:

*- Eu não aprendia nada não, eu dou conta não. (Lourdes)*

*- Não é porque não quer. É porque muitos não têm cabeça boa. Nasce sem memória. Já nasce assim, mas tem que aprender outra coisa, bordado, costura. (Noeme)*

Isto não significa que as pessoas que culpabilizaram os próprios analfabetos deixaram de citar as condições desfavoráveis do meio em que vivem, neste e em outros momentos da entrevista, especialmente quando relataram sua história pessoal. Mas, mesmo admitindo a existência de problemas conjunturais ou estruturais, como falta de professor, de escola, de transporte coletivo, professor impaciente ou necessidade de trabalhar, a culpabilização do indivíduo aparece em primeiro lugar, sem se estabelecerem inter-relações com as demais questões citadas. Os exemplos abaixo ilustram como são abordadas, por muitos, as causas voltadas ao indivíduo e ao meio em que vivem:

*- Eu conheço um colega que trabalha no lixo, que todo dia vai pro Guará. De ônibus, de carona, de bicicleta, de qualquer jeito vai. Quando quer, vai...Já têm uns vizinho que passa o dia comendo água (cachaça)... (Cláudio)*

*- Eu me culpo por falta de interesse meu mesmo. . . . Eu sentia algo difícil pra mim, que a professora passava os exercícios pra mim fazer, mas eu não conseguia gravar. (José)*

*- Eu não conseguia aprender muito. Não conseguia juntar as letras. Os outros eram mais novo, eu tinha vergonha e aí a professora não tinha paciência comigo. (Manoel)*

*- Tem uns que vai, têm outros que não apruma porque não quer. (Luíza)*

*- Tem muita gente que não quer, fala que é a idade, que aperta, tem vergonha, mas não quer mesmo. (Dina)*

*- Tem uns que não vai nem se bater. (Luís)*

A fala de Luís transpõe uma situação característica da infância para a fase adulta, pois dificilmente se encontrará um adulto que se disponha a se alfabetizar porque apanhou ou por receio de ser castigado. Mas essa força de expressão parece ter sido utilizada para enfatizar a importância do desejo de aprender, como se, no caso, todas as condições para isto estivessem contempladas. Assim, atribui-se a responsabilidade exclusivamente ao indivíduo, mesmo em um contexto desfavorável para que ele se alfabetize, como ocorre na Estrutural, onde não há escolas, “mas quem quer vai”, como diz Cláudio, “de bicicleta, de carona, mas vai”.

Manoel e José ilustram outra forma de auto-acusação, justificada por incapacidade de aprendizagem. José entende que não se alfabetizou por falta de memória e Manoel por não saber juntar as letras, o que o deixava com vergonha. Ao declarar a vergonha que sente por ser analfabeto, na sua idade, mostra como as pessoas tomam, exclusivamente para si, a responsabilidade por sua condição. A fala de Dina ressalta esse aspecto, pois vergonha e idades parecem desculpas para ela. Nesses casos, observa-se que os alfabetizandos colocaram o contexto como algo secundário, não questionando, por exemplo, os métodos empregados na alfabetização, o comportamento da professora ou as dificuldades relativas à aprendizagem na fase adulta.

Cláudio explicitou duas dificuldades existentes na Estrutural: a falta de escola para adultos e a precariedade dos meios de transporte. Para as mulheres desempregadas, há a alternativa de participar das turmas de alfabetização existentes no local, mas, para quem não pode freqüentar a escola diurna, a única alternativa é estudar na cidade-satélite mais próxima, o que envolve custos com transporte ou percorrer um bom trecho a pé ou de bicicleta. Esse problema se agrava, especialmente para as mulheres, em função da violência, que deixa a população receosa de sair à noite, como dizem Socorro e Manoel:

*- Parece que vai ter (escola à noite), mas eu vou ficar nessa aqui mesmo, porque como é que sai de noite? (Socorro)*

*- Aqui o problema da violência é demais... Aqui precisa é de polícia... precisa é de tudo. (Manoel)*

Assim como Luíza, grande parte dos entrevistados que culpabilizaram o indivíduo parece não ignorar as dificuldades do contexto, mas não consideram que essas causas sejam suficientes para impedir a pessoa de aprender, pois, como mostram os exemplos, mesmo quem trabalha o dia todo no lixo pode estudar no turno da noite, ou quem tem professora impaciente, tem de aprender. Para estes entrevistados, quem se esforça consegue superar os obstáculos, quem quer estudar estuda. Outros são desinteressados, preferem tomar cachaça, curtir a vida, porque não desejam se aprumar, tomar rumo. Logo, parece haver uma polarização da questão, situando-se, de um lado, o ato de vontade do indivíduo e, de outro, as condições para realizá-lo, como se o indivíduo estivesse apartado de seu meio.

O diálogo abaixo evidencia o que está sendo chamado de polarização entre aspectos individuais e sociais do analfabetismo. Destaca-se, neste caso, o fato dos obstáculos existentes no meio em que o alfabetizando vive não terem sido examinados:

- *Antigamente era muito difícil, só os rico conseguia, mas hoje quem quiser consegue.*  
(João)
- *Onde você mora tem escola para todos?* (Pesquisadora)
- *Aqui não, mas têm outros lugar que têm.* (João)
- *E por que você não está estudando?* (Pesquisadora)
- (Risos)

Para se entender o sorriso do entrevistado ao final do diálogo, cabe esclarecer que João é casado, tem dois filhos e está desempregado. A família vive com um salário mínimo, fruto do trabalho de doméstica, exercido por sua esposa. João não se alfabetizou na infância porque morava no meio rural, onde não havia escola, tendo iniciado seus estudos somente aos 17 anos. Ao mudar-se para Brasília, tentou voltar a estudar, mas, quando estava empregado, chegava atrasado ou faltava às aulas, em função do horário de trabalho. Ao ficar desempregado, desistiu de estudar, priorizando a procura por trabalho. Logo, o riso parece indicar que a premissa *quem quer consegue* sofreu abalos, frente à contradição evidenciada entre o discurso e a prática.

João, assim como a maioria dos entrevistados, demonstrou ter noção da relação entre desigualdade social e direito à educação, expressando, a seu modo, os efeitos da universalização do ensino básico no Brasil, responsável pela ampliação de oportunidades. Daí entender que quem quer estudar consegue, pois hoje há mais escolas do antigamente. Entretanto, o fato de haver dificuldade de acesso à educação de jovens e adultos na Estrutural não o impediu de repetir a

representação social expressa por seu grupo, afirmando que quem quer estudar consegue. Ao ser questionado sobre a razão pela qual não estuda, João se viu sem resposta e sorriu, pois teria de responder que não quer, para ser coerente com a sua premissa, ou teria de negar essa premissa, em função de sua história pessoal e das circunstâncias atuais da Estrutural.

Verificou-se, nos casos citados, a força das representações sociais, capaz de limitar análises sobre as condições de alfabetização na Estrutural. Mas observou-se, também, que as histórias pessoais contribuem para reforçar as representações, confirmando ou adaptando as experiências, com o objetivo de explicar uma dada realidade. Os entrevistados fazem inferências sobre o analfabetismo a partir de suas próprias histórias de aproximação com a leitura e a escrita. Algumas falas evidenciam um pensamento indutivo, que se conforma ao pensamento do grupo. São exemplos desse tipo de raciocínio as conclusões retiradas dos comportamentos de parentes, vizinhos, amigos ou das próprias vivências, como ilustram as frases a seguir:

*- Muita gente é falta de interesse, porque eu mesma foi falta. Minha vó colocou nós na escola e nós não ia pra ficar nas casas brincando. (Cléo)*

*- Falta de interesse. Eu tiro por mim, não sabia que ler era importante não. Depois fui percebendo, principalmente quando tive filho. (Márcia)*

*- Muitos é porque não teve condição de estudar, como o meu caso, mas se quiser consegue. Por causa que comigo, eu sei que não foi falta de interesse. (Bernadete)*

*- Tem muitos que não teve oportunidade de estudar. Como eu, que tive que trabalhar para colocar os filhos no colégio. (Henrique)*

*- O cara não tinha tempo pra estudar não e também não quer não. Não faz esforço. (Flávio)*

Observa-se que circunstâncias pessoais e sociais se mesclaram nas construções das representações desse grupo, como a que elegeu a falta de vontade como o principal fator para explicar porque as pessoas não se alfabetizaram. As falas citadas ilustram o pensamento do grupo e sugerem que grande parte dos entrevistados utilizou-se da aplicação do aforismo popular “quem quer pode”, para o âmbito da alfabetização, pois, para muitos, alfabetiza-se quem quer. Nota-se, assim, que as representações se estruturam e são estruturadas a partir da permanente inter-relação entre indivíduo e meio, sendo um equívoco privilegiar uma dessas instâncias.

#### 4.1.2. Culpa dos pais

O segundo conjunto de fatores mais citado foi o que continha referências à responsabilidade de pais e mães por seus filhos não estarem alfabetizados, situando a causa do analfabetismo na infância. Entre os motivos que justificaram esse entendimento encontram-se: pais que colocaram os filhos para trabalhar; que acham que as filhas queriam namorar e não estudar; dificuldades financeiras; desvalorização do estudo; e pais atrasados, que não se interessavam por estudo, como mostram as seguintes manifestações:

*- Tem muitos pai irresponsável que não bota o filho no colégio e joga no facão, pra trabalhar, pra ganhar dinheiro. (Noeme)*

*- Os pais prefere pôr os filhos pra ajudar na roça, pra trabalhar. (Vladimir)*

*- Acho que tem muita gente que é analfabeto porque as mãe não liga, os pai, né? Tem um monte assim. E já tem outros que é porque quer. (Cléo)*

*- Por aquele tempo era um tempo do pessoal muito atrasado né? Vivia pelas roças, esse não interessava por estudo, não interessava por emprego. Aqueles pais criava aqueles filhos e achava que o mundo nunca ia ser um mundo avançado. Por isto é que tem tanta gente analfabeto, coitado, sem saber de nada, porque aquilo ali também é os pais que não cuida, né? (Cecília)*

Assim como na culpabilização dos analfabetos, algumas questões relativas ao meio socioeconômico foram citadas, como trabalho, ajuda no sustento da família. Mas os pais não deixam de ser culpabilizados por irresponsabilidade, desconfiança ou desinteresse pelos filhos. Cecília abordou em seu depoimento a relação entre desenvolvimento socioeconômico e alfabetização, e entre trabalho e educação. Para ela, o modo de sobrevivência da sociedade rural e o desinteresse dos pais pelo estudo representam um atraso. Mas, não deixou de marcar a sobreposição da força do indivíduo sobre os condicionantes sociais, pois os pais poderiam ter cuidado dos filhos. Parece imaginar que os pais poderiam projetar uma sociedade mais avançada do que aquela em que viviam ou saber que, em outros contextos, o estudo se faria imprescindível. Mas os pais não fizeram esta projeção por não se interessarem por estudo e por emprego, afinal, também eram analfabetos, pessoas dignas de pena, por não saberem de nada.

Fica implícito um certo desinteresse por parte dos pais. Acima de tudo, parece que os pais não cumpriram uma atribuição a eles devida, que é o cuidado com os filhos, pelo fato de *nada saberem*. Outra forma de responsabilizar os pais, sutilmente distinta, é a que classifica como um ato de vontade o fato de os pais não colocarem os filhos na escola, como ilustram as palavras abaixo:

*- O governo dá educação, mas os pais prefere pôr os filhos pra trabalhar, do que pra ir pra escola. É por isto que o Governo está mudando hoje. Está pagando pros pais deixarem os filhos estudar. Eu prefiro trabalhar e deixar meus filhos estudar. (Lourdes)*

Ao utilizar as palavras “prefere” e “deixarem”, a alfabetizanda parece avaliar o comportamento dos pais estritamente como uma opção pelo trabalho, em detrimento da educação de seus filhos. Não cabe aqui discutir o acerto ou não da adoção da Bolsa-escola como uma política pública, mas sabe-se que, dentre outros, o programa tem como objetivos a escolarização e a redução do trabalho infantil, substituindo o salário obtido por meio das atividades das crianças por uma remuneração para a família, condicionada à manutenção da criança na escola. Lourdes tem conhecimento da mudança de estratégia do poder público, mas explica a bolsa como uma “moeda de troca”, remuneração do Estado por uma concessão dos pais, que deixam os filhos estudarem porque recebem para isto.

Observa-se, ainda, que a alfabetizanda, assim como a maioria dos entrevistados, referiu-se à ação do governo como uma concessão, e não como um cumprimento de um dever. Ele deve dar educação, que aqui aparece como sinônimo de escola. Mas não questionam o que levou os pais a *preferirem* colocar os filhos para trabalhar, ou seja, o que o governo “não deu”, além de escola, para que os pais priorizassem o trabalho dos filhos.

Além da percepção da atitude dos pais como descumprimento de um dever ou um ato de vontade, houve referências à proibição imposta às mulheres, como pode ser observado a seguir:

*- Só pode ser os pais que não colocou na escola, não deixou porque não sabia pra que as mulher quer estudar. Aí fica sem jeito. (Dina)*

*- Minha mãe falava assim, estudar pra quê, pra ficar arrumando tempo pra namorar? (Neusa)*

*- Eu passava na frente do colégio e dava vontade de entrar, mas as mulher tinha é que ajudar a mãe lavar roupa pra fora, pra ganhar uns. (Luíza)*

As vivências dessas entrevistadas ilustram a discriminação histórica sofrida pelas mulheres, justificada por argumentos como o de que as mulheres não precisam aprender, precisam trabalhar, ou pela desconfiança de sua intenção de estudar. Muitas vezes essa interdição se prolonga na vida dessas mulheres, sendo a proibição dos pais seguida pela dos maridos e dos padrões, como foi observado na turma da Estrutural. As mulheres iniciam o processo de alfabetização e, quando começam a aprender, são impedidas de continuar pelo marido, pois geralmente esse processo vem acompanhado de mudanças no comportamento, especialmente o resgate da auto-estima, que se expressa até mesmo na forma de se vestir e de se preparar para as aulas, mudanças nem sempre aceitas pelos companheiros, como mostram as falas:

*- Primeiro foi o pai, depois o marido. Agora, tenho que trabalhar. (Neusa)*

*- Eu mesma se fosse pelo meu marido não tava aqui. Ele fala você já está velha, o quê que você quer no colégio? (Márcia)*

Nesse item verificou-se que o grupo mantém a responsabilização sobre as pessoas, mas, agora, transferindo a responsabilidade para os pais, ou para os maridos, no caso de algumas mulheres. Aqui, também, os fatores socioeconômicos e culturais não foram esquecidos, mas mantém-se uma análise dicotomizada, na qual os condicionantes sociais são colocados como um dos lados da questão e as causas individuais de outro, sendo que para este grupo a ênfase recaiu sobre os pais. Os fatores socioeconômicos e culturais foram mais lembrados nos relatos sobre as próprias histórias de analfabetismo do que na pergunta a respeito do analfabetismo no Brasil.

#### **4.1.3. Condições socioeconômicas e culturais**

Entre os aspectos mais lembrados, encontram-se sobrevivência; necessidade de optar entre trabalho e estudo; e questões ligadas ao ensino, como ausência de escolas, professores e o fato de não se gostar do estudo. As explicações a seguir mostram como os entrevistados abordaram essas questões, para explicar o analfabetismo:

*- Porque antigamente era tudo difícil. Nós morava no interior e tinha que estudar na cidade e ia de bicicleta. Saia de manhãzinha cedo e quando dava 8 horas estava chegando na escola. Eu comecei, depois saí. (José)*

*- Ou não tem trabalho ou não tem tempo. Eu mesmo sou um desses que ia estudar e parava porque não tinha tempo... Lá no interior não dava pra estudar, não. A escola era longe, tinha que andar três horas e não tinha ônibus, nem carro. (Flávio)*

*- Falta escola. Não tinha escola, nessa época eu trabalhava na roça, naqueles interiorzão brabo. (Vladimir)*

*- Porque no meu pensar é isto, a gente trabalha pra sobreviver, aí não tem tempo de estudar. No meu caso é isso. (Henrique)*

*- Eu acho que deve ser falta de professor mesmo. (Márcia)*

*- A escola e o professor era bom, mas nós não gostava de estudar. (Cléo)*

As questões relativas ao trabalho e falta de tempo se referiram, em geral, à impossibilidade de retomar os estudos na vida adulta, sendo que a maioria dessas respostas foi dada pelos homens. Isto não significa que não tenham surgido alusões ao trabalho infantil, como um dos fatores que impossibilitaram as crianças de freqüentarem a escola. Verifica-se, então, a existência de um círculo vicioso, pois a pessoa deixa de estudar para trabalhar e, depois, não consegue um emprego melhor por falta de estudo. Logo, o trabalho se coloca, para esse grupo, como um desafio tão urgente quanto a alfabetização.

Nesse item, destacam-se, ainda, as menções relativas ao ensino. Como vimos anteriormente, um dos motivos pelos quais se culpam os próprios analfabetos é o fato de entenderem que hoje existem mais escolas do que antigamente, logo, não estuda quem não quer. Portanto, a falta de escolas foi citada para explicar o analfabetismo da geração passada, mas não a situação atual. Além disso, a maior parte das lembranças citadas sobre a vida escolar, na infância, foi positiva. Assim, à lembrança positiva da escola associa-se a idéia de que antigamente a educação era melhor, embora se tratasse de tempos mais difíceis, com menos escolas. As frases seguintes exemplificam estas comparações:

*-... o estudo de hoje é mais fraco do que antigamente. Antes tinha que saber tabuada, a cartilha do abc e tinha palmatória. Muita gente aprendeu assim, desse jeito, certo?... Então hoje não tem nada disso, tem muita gente que fez o primeiro grau, o segundo grau e não sabe uma conta de somar. (Pedro)*

*- Eu acho que tem que ensinar bem, porque tem uns que não ensina bem. Hoje, só passa os aluno pra não ficar lá atrapalhando. Mesmo sem saber. Nem os dever ensina, nem ler.*  
(Zélia)

Assim como Cléo, alguns respondentes disseram gostar da escola e da professora, mas não de estudar, pois não viam razão para se alfabetizarem no contexto em que viviam, o que marca a relação entre alfabetização e cultura. As falas abaixo sintetizam o pensamento de parte do grupo a esse respeito, especialmente dos egressos do meio rural:

*- Antigamente aquilo não tinha significado para ele, se ia ser alguma coisa na frente ou se ia ficar daquele mesmo jeito dele lá... Como eu pensei que nunca ia sair da minha cidade e vim parar aqui.* (Bernadete)

*- ... na roça a gente teve sem precisar dos estudos, mas o sofrimento é mais de que aqui, por que a gente trabalha no pesado. Lá não sentia tanta falta do estudo não. Só um pouco, quando eu ia na cidade fazer uma compra ou trabalhava fixado numa fazenda, pra receber aquele dinheiro tinha que assinar um contra-cheque, uma coisa.* (Paulo)

Bernadete e Paulo situam no contexto da cultura as razões do próprio analfabetismo. Em pequenas cidades do interior ou no meio rural onde viviam, a necessidade da leitura não se fazia tão premente como na cidade grande, como eles mesmos perceberam em outro momento da vida. Além disso, em muitos lugares as pessoas não tiveram acesso à alfabetização por falta de escolas ou transportes para outros locais.

Cabe ressaltar que foram mencionadas algumas lembranças negativas da escola nos relatos sobre o próprio analfabetismo. Mas as dificuldades relacionadas à metodologia de ensino foram pouco utilizadas para explicar o próprio analfabetismo, sendo inexpressivas na explicação das causas do analfabetismo no país. Somente uma entrevistada atribuiu seu afastamento da escola, na infância, ao método baseado em castigos físicos, e outro entrevistado atribuiu o fato de não ter permanecido na escola, na fase adulta, à impossibilidade de receber atenção da professora numa turma multisseriada.

Diante do reduzido número de referências diretas à má qualidade da educação como causa do analfabetismo no país ou do próprio analfabetismo, deduz-se que o acesso e permanência na escola ainda são mais urgentes para esse grupo do que as questões relativas às condições do ensino. Afinal, trata-se de um grupo cuja média de tempo de escolaridade é muito

baixa, sendo que a grande maioria frequentou a escola somente por um ano ou menos e poucos voltaram a estudar na fase adulta.

Entretanto, isto não deixou de valorizar uma alfabetização de qualidade, que pode ser traduzida como uma educação na qual o alfabetizando de fato aprenda e que seja acompanhado pelos professores, com cartilhas e métodos de memorização. Mas, como síntese das referências à educação, pode-se dizer que, para o grupo da Estrutural, o ensino melhorou em termos quantitativos, pois avaliam que hoje existem mais escolas, mas não em termos qualitativos, afinal, para muitos, “o estudo de hoje é mais fraco do que antigamente”.

#### **4.1.4. Culpa do governo**

A menção ao governo como responsável pelo analfabetismo no país ocorreu com maior frequência nos grupos focais, tendo sido citada por poucos participantes nas entrevistas individuais. Mas vale citar um trecho de uma entrevista que focou a atuação dos políticos:

*- A culpa é do Governo. Eu acho que seja, falta interesse. Os político, para pedir voto eles promete tudo. É aquela coisa de falar que fazem de tudo, é educação, é tudo que a gente precisa. Quando passa a eleição fica a mesma coisa. (Márcia)*

Márcia fala de uma situação comum na Estrutural. Extrapolando as funções parlamentares e mesmo cientes das indefinições quanto à possibilidade de regularização da área, alguns políticos e candidatos fazem da Estrutural um palco de promessas, em busca do voto. Vivendo na Estrutural há mais de cinco anos e a par dos problemas locais, a alfabetizanda, assim como a maior parte dos entrevistados, situa a falta de escolas ao lado de outros problemas como falta de emprego, de segurança e a fragilidade da vida nas condições daquele contexto.

Bernadete, assim como Márcia, atribuiu a responsabilidade pelo analfabetismo no país ao governo, sendo categórica ao firmar a sua posição. Para ela, educação começa com escola, mas o governo ainda deixa a desejar no suprimento de vagas para todos. Na condição de líder comunitária, conhece bem as condições de vida na Estrutural e o que representa a falta de escolas no local. Por estar atuando no sentido de reverter essa situação, a alfabetizanda não situa o analfabetismo de forma isolada das demais questões sociais enfrentadas pela comunidade.

*- Tem muito analfabeto e eu culpo o Governo... eles têm que botar colégio no Brasil inteiro, pra todos estudar. Minha posição é esta.... Aqui tá faltando colégio, tá faltando organizar, tá faltando muita coisa. (Bernadete)*

Nesse texto, ela acrescenta a carência de escolas à falta de organização da população. Ao ser questionada sobre o que mais estaria faltando, referiu-se à inexistência de ações voltadas aos jovens, à facilidade com que se faz uso e comércio de drogas no local e à falta de segurança. Fala de uma terra sem leis, onde não se paga pelo descumprimento das normas. Mas foi a única entrevistada a abordar a organização popular como uma das possibilidades de enfrentamento dos problemas, embora não condene qualquer meio para o alcance de seus objetivos:

*- Se eu pudesse, ia colocar vários colégios, vários professor. Incentivar as pessoas mesmo. Daria tudo pras pessoa estudar. Dava o material, dava tudo. Eu faria campanha, dava cesta básica. Gente, vem estudar, que eu dou cesta de graça, dou leite dou o pão! O povo brasileiro só vai no empurrão, então vamos.. Se não estudar, não vai ter futuro. . . . Se não fosse assim, eu colocava na cadeia. (Bernadete)*

Nas entrevistas de grupos focais, a responsabilização ao governo merece destaque, por ter gerado uma boa discussão, especialmente no primeiro grupo:

*- Eu acho que a culpa é dos políticos também, porque eles comem o dinheiro tudinho da educação. (Luís)*

*- Eu acho que não, que está mudando, porque o governo está liberando verba para os carente, né? Não dá para culpar todos. De mil, você tira dois. (Zélia)*

*- Acho que a culpa é do governo mesmo... É por isto que eu não estudei. Porque ele é que tem que dar condição, dar ônibus, porque lá tudo é muito longe pra gente estudar. (Luís)*

*- Por que naquela época o governo não deu chance pras pessoas estudar, que nem hoje, que está estudando, né? Hoje as pessoas têm mais chance das pessoas aprender alguma coisa e naquela época era meio difícil. (Augusto)*

Observa-se, na maior parte das falas, que os indivíduos são vistos de forma passiva, como vítimas do governo, seja em função do desvio de verbas públicas para educação, seja pela ausência de transporte escolar. De outro lado, a argumentação a favor da liberação de verbas para “pessoas carentes” deixa implícita uma visão assistencialista do poder público, coerente com a

relação que a maior parte das pessoas desse grupo tem com o governo no momento, pois sobrevive por meio de bolsas ou doação de alimentos. A população da Estrutural tem convivido com iniciativas assistencialistas e políticas compensatórias, deixando de lado a discussão sobre o direito à educação, saúde e moradia, como foi observado no Núcleo de Alfabetização local. Portanto, para eles, cabe ao governo “dar condição, liberar verba, dar chance”. Aos governados, cabe receber as verbas, aguardar as chances, o que contribui para entender a dificuldade de organização apontada pela líder comunitária.

Além de uma visão equivocada a respeito do papel do poder público, a fala de alguns entrevistados denota uma imagem negativa do governo. Verifica-se que, mesmo no intuito de evitar generalizações e na tentativa de marcar a ocorrência de mudanças favoráveis nas políticas públicas, que agora se volta aos “mais carentes”, uma alfabetizanda faz uma avaliação severa, ou seja, para ela, de mil políticos, salvam-se dois. No entanto, não pode ser ignorado o fato de que esse grupo percebe e se manifesta a respeito do mau uso dos recursos públicos, sobre as promessas infundadas ou não cumpridas, a existência de políticos inescrupulosos ou mesmo sobre a ampliação do acesso ao ensino no país.

As quatro categorias analisadas indicam que foram apontados os mesmos fatores para explicar o analfabetismo no país e para justificar o analfabetismo dos próprios entrevistados, ou seja, esse grupo explicou o analfabetismo culpabilizando os analfabetos, os pais, as condições socioeconômicas e o governo. Deve ser feita uma ressalva à responsabilização imputada ao governo, uma vez que foi pouco citada como causa direta nas histórias do analfabetismo dos entrevistados em comparação à citação como causa do analfabetismo no país. Assim, esse grupo demonstrou estar consciente da diversidade de fatores relacionados ao analfabetismo, mas não se deteve na análise das influências recíprocas que essas múltiplas instâncias exercem entre si, tendendo a polarizar a questão entre indivíduo e sociedade. Por exemplo, quem culpabilizou o governo abordou esta instância política de forma apartada da individual e quem citou a falta de motivação dos indivíduos não abordou a origem dessa falta de motivação e qual a sua relação com o contexto.

Nesse item verificou-se, também, uma nítida separação temporal entre dois momentos: antigamente, que retrata tempos difíceis em que os pais não colocaram os filhos na escola; e atualmente, tempos mais fáceis, em que não se alfabetiza quem não quer. Entretanto, em alguns momentos esses tempos se sobrepunham, dificultando a interpretação.

Concluiu-se, assim, que houve uma tendência a se enfatizar a responsabilização dos indivíduos, seja esta responsabilização atribuída diretamente ao próprio adulto não-alfabetizado, seja aos pais ou aos maridos. Essa tendência foi constatada na questão da pesquisa que envolveu as causas do analfabetismo no país quanto nos relatos sobre a trajetória de aproximação com a leitura e a escrita, e foi confirmada quando se pediu aos entrevistados que avaliassem a concepção de que ninguém quer ser analfabeto, quando a absoluta maioria discordou, alegando haver muitas pessoas que são analfabetas por opção.

Para finalizar a discussão sobre a responsabilização pelo analfabetismo, vale registrar a importância do debate ocorrido em um dos grupos focais, uma vez que proporcionou o confronto de opiniões e a defesa de posições, ampliando consideravelmente a abordagem do fenômeno, como ilustra a seleção das seguintes falas:

- *Eu não acho que é culpa do pai. É culpa dos filhos mesmo, porque meu pai fez tudo pra mim estudar e eu não quis.*
- *Uns já preferem a vaidade do que estudar. Curtir, sair.*
- *Eu, porque, da minha parte, não foi assim. Meu pai mandava nós trabalhá junto com ele e era muito difícil.*
- *Muitos trabalhava na roça, né, e não podia estudar.*
- *Porque às vezes tem que escolher entre o serviço e o estudo.*
- *Porque falta oportunidade, porque as pessoas trabalham de noite e não têm condição de estudar de dia. Principalmente os homens.*
- *Eu sei porque que o Brasil está assim. Pobreza. Eu acho, falta oportunidade pras pessoas trabalhar. As pessoas não são dignas, os pobres. Não têm dignidade.*
- *Só os grande têm vez.*
- *Primeiro o país se torna assim por causa da corrupção.*
- *Tem duas coisas que era das primeira coisa a ser feito: estudo e emprego. Está tendo adiantamento agora só do estudo e o emprego tá ruim.*
- *Mas é porque o emprego hoje a pessoa tem que ter estudo*
- *Eu acho que tem que incentivar os pessoal a sair da cidade grande.*
- *Mas, pra isso, precisa ter oportunidade na cidade dele, porque lá tem a geração deles, casa, que abandona e vem pra cá. Pensa que aqui é um mar de dinheiro, mas chega aqui, é um mar de tristeza. Aí volta de novo.*
- *Mas você não acha que tem mudança nesse governo que entrou?*

Os trechos dessa entrevista de grupo focal indicam como as representações sociais podem ser construídas e reconstruídas a partir do confronto de posições dos membros de um grupo social. Após um envolvente debate, um dos grupos passou, de comentários centrados nos indivíduos, a questões socioeconômicas, chegando a uma conjuntura mais ampla, que contemplou as causas das desigualdades sociais no país e a responsabilidade do governo de reduzir as diferenças regionais, de modo a evitar o crescimento intenso e desordenado das cidades grandes. Nesse momento, o grupo se dividiu entre a esperança e a descrença na possibilidade de mudanças por parte do atual governo.

#### **4.2. Motivos para a alfabetização**

As explicações apresentadas pelo grupo de jovens e adultos da Estrutural sobre o próprio analfabetismo e sobre o analfabetismo no país ofereceram evidências de que as representações sociais desse grupo são estruturantes e estão estruturadas pela ação desses sujeitos, no contexto em que vivem. O diálogo inicialmente travado com essas representações forneceu elementos que contribuíram para compreender a relação entre as idéias e as práticas desse grupo frente às barreiras impostas pelo analfabetismo. Jodelet (2001) entende que as representações, ao tomarem simbolicamente o lugar do objeto representado, conferindo-lhe significações, trazem a marca do objeto e da experiência dos sujeitos. Logo, se representações e práticas sociais estão estritamente relacionadas, cabe analisar como estas instâncias se influenciam mutuamente.

Nesse sentido, procurou-se investigar como é o cotidiano de uma pessoa não-alfabetizada, ou seja, quais as principais dificuldades vivenciadas no dia-a-dia e as estratégias utilizadas para lidar com esses obstáculos, visando conhecer as razões que podem motivar os jovens e adultos da Estrutural a superarem o atual estágio em que se encontram em relação à aquisição da leitura e da escrita. Para isto, também se perguntou aos entrevistados o que esperam do próprio futuro, respostas que serão conjuntamente analisadas neste tópico.

Verificou-se uma estreita relação entre os motivos que podem levar esse grupo a alfabetizar-se e os obstáculos vivenciados pelos participantes no dia-a-dia. As dificuldades mais lembradas pelos entrevistados relacionaram-se às duras condições de sobrevivência, à falta de

empregos, à permanente situação de dependência que se encontram em relação às pessoas, ocorrendo, ainda, diversas queixas ligadas à discriminação, que contribuem para a constituição de uma baixa auto-estima. Logo, os motivos que podem levar esse grupo a se alfabetizar estão ligados, para a maioria, ao desejo de melhorar a qualidade de vida, de conseguir um trabalho digno, de tornar-se mais independente e, conseqüentemente, dar mais valor a si próprio.

A partir da identificação desses temas mais lembrados, foram criadas três categorias de análise, por meio das quais serão comentadas as questões de pesquisa já mencionadas. Essas categorias foram assim denominadas: sobrevivência e qualidade de vida; autonomia; pertencimento e auto-estima.

#### **4.2.1. Sobrevivência e qualidade de vida**

As dificuldades relacionadas à sobrevivência e melhoria da qualidade de vida destacaram-se entre os desafios cotidianos mencionados pelo grupo, sendo que a necessidade de emprego e os diversos obstáculos encontrados para a sua obtenção foram lembrados por todos. Os exemplos abaixo ilustram alguns desses obstáculos:

*- Emprego, primeiro lugar, o emprego. Porque, se eu vou arrumar um emprego, a primeira coisa que eles coloca na ficha é se você sabe ler... E tudo bem, porque é isso pra gente melhorar de vida. (Cecília)*

*- O mais difícil é quando a gente vai assinar, fazer um currículo pruma firma ... Não ler é ruim, às vezes a gente chega numa firma dessa pra trabalhar, barra na porta.... (José)*

*- Apesar de já estar nesta idade, eu aprendendo a ler tudo, posso montar um negócio pra mim, entendeu? Porque o meu problema é este, trabalhar pra mim mesma, pra melhorar de vida.... eu sei que não vou ter mais condição de trabalhar fichada. (Bernadete)*

*- Eu preciso arrumar um emprego mais firme porque tenho família pra cuidar. Não dá pra fichar sem saber escrever. (João)*

*- Eu penso em arrumar trabalho, mas, quando será isto? (Cléo)*

*- No serviço é as correspondência. Eu sei o nome das pessoas, mas não sei entregar a correspondência pelo nome que tá lá. (Henrique)*

Essas falas refletem a atual situação do mercado de trabalho no país e o que significa enfrentá-lo sem o domínio da leitura e da escrita. As limitações têm início no preenchimento de uma ficha ou de um currículo, embora muitas vezes nem seja necessário fazê-lo, pois as portas se fecham quando o empregador verifica que o candidato à vaga não sabe ler. Os entrevistados não ignoram o problema estrutural do desemprego no país e a redução crescente da oferta de trabalho com carteira assinada ou “trabalho fichado”, como disse João. Mas sabem que a seleção se tornou mais dura para quem não está alfabetizado e para quem não é tão jovem, o que faz do ingresso no mercado de trabalho uma conquista difícil, que pressupõe a alfabetização. Sabem, porque enfrentam barreiras no dia-a-dia para conseguir um trabalho.

Mas a forma de encarar essa realidade é distinta. Cléo não tem esperança de conseguir emprego, em curto prazo. João, preocupado com o sustento da família, espera que a alfabetização possa levá-lo a conseguir um trabalho com carteira assinada, enquanto Bernadete, por não acreditar nessa possibilidade, pensa em montar um negócio próprio. De fato, são cada vez mais raras as ofertas de emprego que não exija, no mínimo, a alfabetização, como é o caso do serviço de faxineiro que Henrique conseguiu. Ele é o único do grupo que tem emprego fixo, mas já percebeu as limitações impostas pelo analfabetismo ao seu desenvolvimento profissional. Não pode ser promovido a porteiro do prédio em que trabalha porque não sabe ler.

Por isto, todos falam em aprender, mesmo os que têm menos esperança em relação ao emprego, deixando implícito que a alfabetização não é um fim em si mesma, mas um meio para se conseguir trabalho e, conseqüentemente, para melhorar a qualidade de vida, como disse Cecília. Em outras palavras, para a maioria dos participantes, a alfabetização adquire o caráter de pré-requisito para a obtenção de emprego, o que situa o trabalho como um importante fator de mobilização para a alfabetização. Os depoimentos abaixo confirmam essa percepção:

*- Porque, se eu soubesse ler, acho que não tava no que eu tô hoje aí, nesse lixo....agora até catando lixo está precisando a pessoa aprender alguma coisa, senão é enganado. (José)*

*- Até as empregada que não souberem assinar o nome, nem futuro tem. Hoje em dia, até para trabalhar como doméstica a gente tem que saber ler, anotar um recado. (Lourdes)*

*- Claro que o estudo melhora a gente de vida, demais. Porque todo dia eu levo essa mensagem, meu filho, se você não for um homem estudado, você não vai ter nada. ... Às vezes é um comerciante, às vezes é um professor, às vezes a pessoa tem um bom emprego, já vi muita gente aqui, né? (Cecília)*

*- Porque as pessoas que não sabe ler e escrever só pega serviço grosseiro, né? . . . .  
Inclusive eu, através disso, eu adoeci da coluna. ... (Vladimir)*

*- Eu estou sempre carregando um concreto na cabeça (Paulo)*

Observa-se que, até mesmo os chamados subempregos, como o trabalho de catador de lixo, exigem dos trabalhadores, como José, a leitura e a escrita, sob pena de serem enganados pelos intermediários na comercialização do material recolhido no lixo. Também as empregadas domésticas ou faxineiras analfabetas, a exemplo de Lourdes, sentem dificuldades para conseguir serviço, pois as patroas querem que elas leiam uma receita ou anotem recados. Cecília analisa a situação das pessoas da Estrutural e conclui que os que têm melhores condições de vida são pessoas alfabetizadas, os comerciantes, os empregados e os professores.

Chama a atenção o fato de os professores serem classificados como parte de uma minoria privilegiada, em um contexto de pobreza e exclusão, quando se sabe que muitos estão abandonando a profissão por não conseguirem sobreviver com seus salários. Mas não fica difícil compreender esta classificação a partir das falas de Vladimir e Paulo. Eles mostram que para quem não sabe ler e escrever, só resta o trabalho pesado e mal remunerado, o que faz com que passem a vida utilizando a cabeça para carregar peso, quando deveriam utilizá-la para viabilizar as possibilidades de realização de que um ser humano é capaz.

Para esses entrevistados, é inequívoco o valor da alfabetização, pois, sem ela, não conseguirão a melhoria na qualidade de vida e, nem mesmo, a almejada conquista das condições básicas de sobrevivência. Mas alguns consideram que só a alfabetização não basta, mencionando a importância da continuidade dos estudos. Foi interessante verificar que o debate sobre a necessidade de capacitação permanente relacionado à profissionalização já tenha chegado a esse grupo de pessoas não-alfabetizadas, como pré-requisito para uma vida melhor.

Melhorar a qualidade de vida pressupõe ser alguém, o que pode ser traduzido como adquirir conhecimentos para conseguir um trabalho digno. Alguns já percebem que, para isto, não basta aprender a ler e nem mesmo concluir o ensino básico. Ter uma profissão envolve fazer um curso, pois hoje a concorrência impõe experiência e certificação. Mas sabem que sem o domínio da leitura e escrita, não poderão participar de capacitação alguma. Por isto, relacionam o estudo ao aumento de oportunidades de emprego e à redução das possibilidades de serem enganados. Somente uma pessoa explicitou seu desejo de fazer um curso superior. Um dos

entrevistados mencionou a vontade de fazer cursinho, mas não falou em curso superior parecendo afirmar que o acesso à universidade não se daria sem uma capacitação complementar.

É importante explicitar que, para algumas pessoas desse grupo, não é possível falar em melhoria da qualidade de vida e, sim, na conquista de condições básicas de sobrevivência, razão pela qual se optou por mencionar os dois termos como título dessa categoria. As falas a seguir ilustram as condições de vida de grande parte desse grupo:

*- Porque, se eu fosse uma mulher que soubesse, eu tinha certeza que eu não passava certas necessidades. (Dina)*

*- Eu não tenho como me manter com o meu filho, isso aí também porque, se eu tivesse estudo, eu tinha meu emprego e não faltava nada na minha casa. (Bernadete)*

*- Meu futuro é ter um emprego melhor, ser fichado pra ter um dinheirinho, mesmo que seja só o salário, mas que vem todo mês. Isso está muito difícil, é preciso ter um pouco de estudo. (Manoel)*

*- No lixo trabalha muito e não ganha quase nada, tem dia que não consegue nem pro pão. (Cláudio)*

Bernadete espera poder manter o filho, Dina entende que, se fosse alfabetizada, não passaria necessidades, ou melhor, não passaria fome, assim como Cláudio que, muitas vezes, não consegue dinheiro nem para comprar pão. Manoel sonha com um pagamento mensal, nem que fosse um salário mínimo, mas que fosse um valor com o qual pudesse contar todo mês.

Por fim, cabe registrar que os participantes de um dos grupos focais mencionaram a total falta de perspectivas futuras que se apresenta para as pessoas que permanecerem analfabetas. O grupo expressou esse pensamento utilizando expressões taxativas, como: “sem chance, pouca chance, muito pouca chance”. Na discussão acabaram resumindo a posição de todo o grupo, ou seja, condicionaram a existência de um futuro melhor à alfabetização e, uma parte, à continuidade do processo de escolarização ou, no mínimo, à aquisição de uma competência técnica. Assim, o grupo situou a alfabetização como uma ponte para a sobrevivência e melhoria da qualidade de vida, o que passa pela obtenção de emprego. Mesmo aqueles que relativizaram a possibilidade da alfabetização garantir melhoria de vida, admitiram que pior será sem ela.

#### 4.2.2. Autonomia

O segundo conjunto de manifestações mais citadas foi assim categorizado porque a autonomia se revelou como um dos fatores mais significativos no sentido de mobilizar o grupo para a alfabetização. As pessoas vivenciam problemas no dia-a-dia, que as colocam na condição de dependência com relação aos outros. Logo, querem se transformar em pessoas autônomas e sair da desconfortável e humilhante condição de terem de pedir ajuda até para resolver questões básicas do dia-a-dia, como se comunicar com os parentes, auxiliar as atividades escolares dos filhos, olhar as horas, ler as placas públicas, como mostram os relatos a seguir:

*- Só de uns tempo pra cá eu fui saber o tanto que é ruim. O tanto que eu queria fazer uma carta e não dava conta. E, quando recebia uma carta, tinha que pedir alguém pra ler pra mim e ia saber das minhas coisas. E, pra eu escrever, eu também tinha que pedir alguém, aí faz falta. (Márcia)*

*- É muitas. Se recebe uma carta tem que pedir pros outros ler, se vai pegar um ônibus, tem que perguntar, pedir pros outros... Tem uns que não sabe nem ver as horas. (Cláudio)*

*- Pra sair na rua assim, porque às vezes a gente chega num lugar, tá escrito assim na placa o lugar e a gente não sabe ler. (Cléo)*

*- Também tem outras coisas, eu gostaria de anotar um bujão de gás quando acaba. Anotar os dias que ele durou. (Neusa)*

A primeira fala ilustra a relação entre representação e a prática social. Márcia agora está consciente da importância da alfabetização, pois percebeu que a falta da escrita impede sua comunicação com os parentes que ficaram no Ceará. Enquanto morava em Itapipoca, junto com os pais e irmãos, essa necessidade não se fez presente. Agora, está incomodada com o fato de ter de pedir para outra pessoa escrever para ela. Cláudio também, assim como a maioria do grupo, quer ler as cartas recebidas de parentes e amigos e sabe o quanto é desagradável ter de compartilhar suas notícias com estranhos.

Além desse impedimento, essas pessoas se confrontam diariamente com obstáculos como assinatura de um recibo ou documento, controle do consumo de gás, leitura das horas, enfim, enfrentam dificuldades para coordenar de forma autônoma as atividades inerentes ao funcionamento de uma casa e de sua vida, por mais simples que sejam essas tarefas.

Um aspecto que deve ser destacado dos demais é a questão da locomoção, o receio de pegar um ônibus errado e perder-se. Para a maioria, essa dificuldade não representa um impedimento, pois criaram alternativas para não errar, enquanto outros assumiram que mesmo enfrentando a situação não perderam o medo. Logo, a dificuldade de leitura das sinalizações do destino dos ônibus é um fato, mas a forma com que cada um enfrenta essa dificuldade é diversa.

*- De ônibus até que dá pra poder ir. Eu olho pras pessoa, mas não é pra todo mundo que eu procuro também não, eu olho. Aí eu pego, aí eu digo, óia, eu quero ir pra tal parte, queria que você me indicasse o ônibus. (Noeme)*

*- Minha dificuldade é pegar ônibus. Aí a gente pergunta pros outros, olha as placas, mas é ruim. (Paulo)*

*- Eu viajo, eu leio, eu sei ler as coisas, eu sei sair de um ônibus e entrar no outro e viajar ... Leio o número, me arranjo, sei qual número que eu vou pegar, porque às vezes eu vou pro Nordeste e chega no lugar tem quatro, cinco ônibus parado ... Aí eu gravo o número do meu na cabeça, pra quando eu sair dali eu já saber entrar ... Aqui onde for pegar, se tiver lá no coisa, na Ceilândia, aí a gente vê o nome Vila Estrutural. (Cecília)*

*- Eu sei me virar, saio procurando. Aqui em Brasília mesmo não tem lugar que eu não ache. Eu procuro só uma vez, aí, depois, pronto. Mas, tem umas que, se ir num lugar uma vez, não acerta ir outra vez. Tem gente que tem medo de perder, de pegar o ônibus errado. Aqui na Estrutural tem gente que num sai. (José)*

*- Eu me viro. (riso) Eu só pego ônibus para trabalhar porque eu conheço o pessoal e sei qual é os ônibus que vai pro Plano. Às vezes fico escutando o que as pessoas estão falando. Aí eu vejo quem pega. Tem outros, como Guará, que tá decorado. (Henrique)*

*- Quando tem algum lugar pra mim ir. Porque você vê, eu rodo mais aqui de bicicleta, por quê? Tipo assim, eu posso precisar pegar o ônibus e ter que pedir ajuda e as pessoas vê que eu não sei ler e tal. Muitas vezes não sabe se é legal ou ignorante, se vai ajudar a gente. (Vladimir)*

As falas mostram as saídas encontradas para solucionar a questão: decorar o nome do local de destino, o número do ônibus, observar as pessoas que parecem poder ajudar, pois acham que nem todos são solidários, marcar as pessoas que se dirigem frequentemente ao mesmo lugar que eles e escutar o que elas falam, perguntar ao motorista, andar a pé à procura do local ou usar

a bicicleta como transporte alternativo. Curiosamente a estratégia da cor dos ônibus não foi citada, talvez por não ser um critério eficiente de identificação. Em vez disso, parece haver um registro simbólico do local desejado. Mas o importante a registrar aqui é que nenhum dos participantes desse grupo afirmou deixar de ir a algum lugar por não saber ler, mesmo que se incomodem com o fato de terem de pedir informações. Entretanto, citaram conhecidos e parentes que não saem de casa sozinhos por este motivo.

Por meio das falas anteriores, foi possível perceber, ainda, que a autonomia em relação à locomoção representa motivo de orgulho para essas pessoas, como se observa nas colocações de Noeme, Cecília, Flávio e Vladimir. As frases “eu viajo”, “eu leio”, “eu sei ler as coisas”, “eu sei sair de um ônibus” revelam o prazer de se sentir independente, assim como o riso orgulhoso de Vladimir ao dizer “eu me viro”. Alguns relataram casos em que se perderam, mas parece que o erro não impediu que tentassem novamente.

Essa satisfação diante da autonomia em relação às atribuições do cotidiano foi verificada, também, em atividades ligadas ao comércio, até porque eles não têm hábitos tão frequentes de consumo como os das classes média e alta, afinal trata-se de um grupo de desempregados, que sobrevive com cestas básicas do governo ou bolsa de valor inferior a um salário mínimo. Portanto, os recursos para aquisição de alimentos e outras mercadorias, quando existem, são muito reduzidos, o que os leva a adquirir poucos produtos e em pequenas quantidades. A seguir alguns exemplos:

*- O que a gente faz é olhar bem os preço, né? (Dina)*

*- Eu vendo as balas e salgados e dá pra trabalhar direitinho. Dá pra passar os trocos. . . .  
Eu não sei ler, mas sei o nome dos produtos. (Vladimir)*

*- Eu não me atrapaio, não. Nunca compro muita coisa. Às vezes eu já sei o que é e eu olho bem. Se é um preço que não sei, eu procuro uma moça e pergunto. Ela diz é tanto, aí eu dou o dinheiro e vejo o troco, que eu já sei, graças a Deus. (Noeme)*

Verifica-se que as pessoas têm domínio de elementos fundamentais da Matemática, como reconhecimento dos números, operações básicas e sistema monetário. Poucos acreditam que o analfabeto possa ter problemas com troco ou equívocos na identificação do preço das mercadorias e nenhum dos participantes mencionou ser esta uma de suas dificuldades. Muitos

aprenderam a lidar com os números premidos por necessidades diárias, como o manuseio do dinheiro ou atividades comerciais.

Mas esse grupo começa a enfrentar o chamado analfabetismo digital, ou seja, a dificuldade de lidar com equipamentos informatizados, como, por exemplo, uma máquina eletrônica de saque. Embora tenha sido citado apenas por um dos participantes, vale registrar que mesmo em um local de baixa circulação de capital e em uma circunstância em que a maioria encontra-se desempregada, já se faz sentir a falta do domínio da tecnologia, pois, para receber os recursos governamentais, é necessário o uso de um cartão eletrônico. Para Luis, uma experiência tão incômoda com a informatização o levou a querer se alfabetizar, como conta a seguir:

*- Eu fiquei bravo dentro do Banco. Eu estava com o cartão pra tirar o dinheiro, o dinheiro lá, eu tentava, tentava e o cartão não dava. Fui na caixa e falei pra ela me ajudar. Ela ajudou e saí bem infeliz e falei que ia me matricular. (Luis)*

Enfim, há que se destacar que, ainda que se criem alternativas para resolver os desafios diários, a saída mais citada para a solução dos problemas desse grupo foi o pedido de colaboração das outras pessoas, o que foi considerado motivo de aborrecimento, vergonha e, até mesmo, de humilhação. Essa permanente necessidade da ajuda do outro coloca o adulto não-alfabetizado na incômoda condição de dependente, como se verifica nas frases abaixo:

*- É arranjar um emprego melhor, ser secretária, ajudar os filhos, é poder encontrar as pessoas na rua, não errar o ônibus, ficar mais livre. (Márcia)*

*- Tem previsão do futuro não. Minha previsão era eu aprender. Eu aprendendo, desarmando alguma coisa. Porque aprender não é aprender é a gente desarmar. É a pessoa entregar uma folha e dizer lê e a gente lê ... não precisar ficar perguntando pra ninguém .. Mas me entregam uma folha e eu não sei o que é que é, vou me apresentar a quem sabe. (Henrique)*

*- A vida fica ruim porque a gente fica dependendo dos outro. Às vezes a gente fica vechado até pra perguntar as coisas, vergonha de não saber. (João)*

*- É só trabalhando no pesado e nas mãos dos outros. (Pedro)*

*- Não sei ler e escrever, então uso a boca. Eu não sei é dizer tenho isto. Eu digo o que eu sou. (Noeme)*

Os relatos dessas pessoas traduzem o sentimento de vergonha diante da situação de dependência. Para Henrique, o analfabetismo é como uma armadura, logo, ele quer se desarmar, desenvolver, ou seja, tirar o invólucro que o impede de agir e o obriga a apresentar-se a quem sabe, como um servo se apresenta ao senhor. Márcia também tem clareza a respeito desse sentimento, que chama de liberdade. Ela acredita que a alfabetização pode contribuir para tirar algumas amarras que a impedem de ser livre e de encarar as pessoas de frente.

João e Pedro, assim como, Henrique e Márcia, não se sentem bem por estarem nas mãos dos outros. João fala da vergonha que sente, mas nem todos são assim. Noeme, por exemplo, parece desinibida e pronta a dizer que não sabe ler. Assume que não tem domínio da escrita, mas conta com a sua voz. No entanto, em outro momento, assumiu a vergonha de receber uma resposta indelicada ou a recusa a um pedido de informação. Optou, assim, por não escrever mais cartas à família, para não ter de confiar suas histórias e segredos a ninguém.

Conclui-se que, para esse grupo, a autonomia em relação às atividades cotidianas se revelou um fator de motivação tão importante quanto a sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida. A possibilidade de tornar-se menos dependente de outras pessoas contribuirá, conseqüentemente, para eliminar o sentimento de vergonha que acompanha a falta de autonomia, tema que será analisado mais detidamente a seguir. Mas é importante lembrar a necessidade da criação de processos de alfabetização que atentem para os desafios cotidianos do grupo, sob pena de se criar mais uma circunstância favorável à manutenção do analfabetismo, o que não significa reduzir a alfabetização às necessidades imediatas dos alfabetizandos, mas relacionar a proposta pedagógica com a realidade existencial dos educandos.

#### **4.2.3. Pertencimento e auto-estima**

O terceiro conjunto de dificuldades expostas pelo grupo está relacionado aos anteriores, mas encontra-se mais voltado aos conceitos construídos pelos adultos sobre si mesmos, marcados pela baixa auto-estima e pela humilhação decorrente da situação de dependência com que se colocam em relação aos demais. O fato de se perceberem diferentes faz, muitas vezes, com que desenvolvam, ainda, a percepção de não-pertencimento ao grupo e, portanto, sentirem-se discriminados. Esses sentimentos podem gerar um ciclo vicioso mantenedor do analfabetismo,

pois fazem, por exemplo, com que a pessoa não se matricule em uma turma de alfabetização em função da vergonha de conviver com alunos mais adiantados, como diz Manoel:

*- Ichi, eu sinto muita humilhação de eu não saber de nada. É muito ruim nessa idade, né? Tem que ter uma escola só pra quem tá começando.... dá até vergonha. Já sei muitas coisas, mas ainda tenho muitas dificuldades. (Manoel)*

Manoel quer se alfabetizar, mas gostaria de estudar em uma escola em que todos tivessem o mesmo nível de conhecimento da escrita que ele e fossem adultos, para que não sentisse a humilhação de ser visto como diferente. Ao longo das entrevistas, verificou-se que essa vergonha se mostra ainda mais intensa nos homens, talvez pelo fato de que a sociedade seja rigorosa na cobrança do cumprimento do papel masculino de provedor da família. Esse sentimento pôde ser observado na turma de alfabetização, pois alguns parentes e amigos das alunas não ingressaram no curso alegando ter o curso muitas mulheres e por ser durante o dia, horário em que deveriam estar trabalhando. Agendar as entrevistas também não foi simples, porque muitos não compareceram no horário marcado, embora tivessem se comprometido.

Diferente, excluído e discriminado foram expressões utilizadas para traduzir o sentimento de vergonha de terem de expor a condição de pessoas não-alfabetizadas para o grupo. Os participantes lembraram situações embaraçosas, como, por exemplo, dificuldade de acompanhar os textos da missa, como mostram as seguintes colocações:

*- Minha dificuldade é freqüentar a igreja que eu freqüento, estudar a Bíblia. Fico tipo assim constrangido mesmo, porque os outro tudo lendo, né? (João)*

*- Eu já guardo as reza na cabeça, porque aí os outro não vê que eu não sei. (Pedro)*

*- Na igreja às vezes a gente finge que tá lendo, mas não tá. (Luíza)*

*- Tem a dificuldades de rezar com o livro na igreja, igual ela disse. Tem que guardar ou ficar repetindo depois, pros outros não perceber... Deve ser bom acompanhar as leitura igual aos outros. (Neusa)*

Em um grupo de pessoas, que freqüentam habitualmente a igreja, não ler os textos ou cantar os cânticos é não participar integralmente do ritual, portanto é motivo para sentir-se diferente ou perceber-se como não pertencendo ao próprio grupo. As estratégias utilizadas são

decorar alguns textos e permanecer com o livro na mão, para não ser notado; repetir depois que os outros falam; pedir aos filhos que leiam para eles em casa; ou mesmo fingir que lêem, como uma das entrevistadas revelou fazer. Mas, o que é motivo de inibição e vergonha pode se transformar em motivação para a aprendizagem. Verificou-se na Estrutural que muitas pessoas procuram a alfabetização exatamente para aprender a ler a Bíblia, como Noeme:

*- A alfabetização vai ser a alegria em minha vida, porque tenho mais vontade de ler um catecismo, acompanhar na missa. Eu acho tão bonito aquilo, todo mundo, mas não posso.*  
(Noeme)

Outra dificuldade que se coloca aos pais e mães que têm filhos na escola é a leitura de bilhetes ou o pedido de auxílio às tarefas de casa, marcando as diferenças entre as duas gerações no que diz respeito à escolarização. Por não poder auxiliar, os pais se sentem envergonhados perante os filhos, situação que os incomoda muito. Cecília, Luíza e Vladimir se sentem constrangidos por verem limitadas suas atribuições de pais, mães e educadores. Falam, até mesmo, haver inversão dos papéis familiares. Cecília às vezes está sujeita à ironia do marido, por não saber ensinar Matemática aos filhos. Logo Matemática, que é algo que todos parecem aprender no cotidiano. Essas situações encontram-se nos relatos a seguir:

*- Por exemplo, uma coisa que eu tenho muita necessidade da leitura às vezes meu filho está com dificuldade de fazer dever. E eu fico tão constrangida de não poder ajudar ele, né? ... meu marido ri de mim, fala assim, que “Deus me livre, uma mulher da sua idade não sabe se virar nem na Matemática, quando devia estar ensinando lá os menino”.* (Cecília)

*- É ruim demais, os filhos é que ajuda, a gente não ajuda os filhos.* (Luíza)

*- Meu filho fala, “oh, pai, vai uma hora pra escola estudar,, tal, pra ler, escrever seu nome direitinho”.* (Vladimir)

As dificuldades vivenciadas nas relações familiares também contribuem para reforçar uma auto-imagem negativa, como a de muitos entrevistados, que se sentem diferentes de outros pais e mães da comunidade. Essas e outras caracterizações da pessoa não-alfabetizada, que participam da construção da identidade desses sujeitos, serão discutidas com mais profundidade no próximo tópico, mas vale introduzir mais alguns exemplos que ilustram como a pessoa se vê no grupo e os sentimentos que essa caracterização causa nos indivíduos:

- *Quando a pessoa pergunta se sei ler e escrever, eu já fico tremendo, envergonhado. . . . só porque minha carteira não era assinada, minha carteira era no dedo, já ficou bem difícil pra mim.* (Vladimir)

- *A coisa mais ruim é botar o dedo, parece até preso ... Quando a gente vai receber um dinheiro e bota o dedo, todo mundo vê e fica sabendo que a gente é analfabeta. Dá vergonha.* (Luíza)

Observa-se que a palavra vergonha foi a mais utilizada para traduzir o incômodo das situações relatadas. Vladimir fala da reação física que sente, ao ser identificado como uma pessoa não-alfabetizada. Seu estado emocional se altera, ao ter de apresentar a carteira de identidade sem a assinatura, apenas com o polegar. Luíza associa essa situação com a de um presidiário, que, ao ser detido, tem que deixar registradas suas impressões digitais. Para ela, a ação de colocar o dedo, em vez de assinar, é facilmente notada por todos os que estão próximos, por ser algo estranho, diferente, que envergonha.

As palavras de Noeme e Márcia revelam auto-avaliações ainda mais duras:

- *Eu sou uma brasileira sem amor próprio, o meu sentimento foi tanto que eu não sei quem sou. Me comparo como quem vive num asilo.* (Noeme)

- *Me sinto tão lá embaixo quando estou no meio de pessoas que sabem ler, que são ricas.* (Márcia)

- *Vou conhecer as coisas, por onde eu andar eu não tenho mais vergonha de ler uma palavra, não é não? De falar uma palavra mal falada.* (Bernadete)

Noeme se auto-intitula uma mulher sem cidadania, pois, embora tenha nascido no Brasil, não sabe falar da própria identidade, em função dos sofrimentos a que se submeteu na vida. Atualmente se sente tão diferente dos demais que é como se estivesse isolada em uma casa para idosos, aonde muitos são levados, por não interessarem mais ao sistema de produção e não conseguirem se manter. Essa é a forma de Noeme traduzir a desigualdade entre os cidadãos brasileiros e que faz com que Márcia se coloque como inferior aos que são ricos e sabem ler.

A vergonha de Bernadete se revela na dificuldade de expressão, que espera suprir com a alfabetização. Ela deseja falar uma palavra bem falada, como se a sua palavra não fosse adequada, bem pronunciada ou bem entendida. Junto com a discriminação sofrida pelo fato de ser

analfabeta, ela carrega outras marcas da exclusão: é mulher, pobre e negra, características indesejáveis para um representante da comunidade local, como ela mesma conta:

*- A coisa mais chata é você chegar num lugar e o Administrador ... não dá atenção pra gente. Isto me deixa muito revoltada. ... Nessa política agora dessa prefeitura eu já tenho escutado várias. Oh, gente, num lugar que tem tantas pessoas que sabe ler, quem se candidatou, uma pessoa que não sabe ler. Por este motivo a gente é muito barrada, mas, como eu sou aquela pessoa muito teimosa. . . . (Bernadete)*

Bernadete acha que o fato de ser analfabeta a deixa vulnerável em relação à expressão da palavra. Como é líder comunitária e tem de transitar em diversos ambientes, percebe a diferença na forma de expressão entre os grupos sociais. Quer se expressar de modo a ser respeitada, afinal, se diz uma pessoa teimosa. A discriminação racial, de gênero e social por que passou não a impediram de candidatar-se ao cargo de representante dos moradores. Dessa forma, Bernadete mostrou que, enquanto para alguns as dificuldades impostas pelo analfabetismo contribuem para a manutenção dessa condição, para outros representa um desafio a ser superado. Uma pequena parte do grupo entrevistado afirmou até mesmo não sentir vergonha, por reconhecer o valor de algumas conquistas, como é o caso de Pedro:

*- Essas coisas de vergonha eu não tenho não, porque aprendi a fazer meu nome e aí eu nunca boto o dedo, eu assino mesmo. (Pedro)*

Para Pedro, assim como para a maioria das pessoas desse grupo, assinar o próprio nome é o primeiro passo para sentir-se inserido, afinal, este é um elemento fundamental da afirmação da identidade. As palavras de Pedro também mostram que as pessoas reagem de forma diferenciada às marcas da exclusão, sendo que alguns conseguem se valorizar e encontrar um meio de serem respeitados no grupo. Entretanto, para a maioria, o impedimento de realizar atividades comuns ao grupo, causado pelo analfabetismo, provoca vergonha e humilhação, sentimentos indesejáveis. Portanto, a perspectiva de participação nas atividades coletivas pode resgatar o sentimento de pertencimento ao grupo e contribuir para melhorar a auto-estima. Pode, assim, mover os jovens e adultos da Estrutural em direção à aprendizagem da leitura e da escrita.

Em síntese, verificou-se, nesse tópico, que dentre as principais dificuldades vivenciadas por esse grupo, encontram-se os obstáculos relativos à sobrevivência e melhoria da qualidade de vida, os problemas cotidianos limitadores da autonomia e a exposição da condição de pessoa não

alfabetizada ao grupo, o que contribuiu para a construção de uma baixa auto-estima. Mas o que é dificuldade pode ser visto como motor que impulsiona o indivíduo no sentido de reverter a sua situação. Logo, a alfabetização abre perspectivas para a autonomia, autovalorização e conquista de melhores condições de vida. Enfim, os relatos dos entrevistados reafirmaram o que já havia ensinado Freire (1989): que a alfabetização despertará interesse se estabelecer um forte liame psicológico entre a atividade alfabetizante e as situações de vida do alfabetizando, apresentando-se como possibilidade para a solução de sua problemática vital.

### **4.3. Informações, imagens e atitudes sobre o analfabetismo e pessoas não-alfabetizadas**

Como foi mencionado no início do capítulo, optou-se por deixar a apresentação dos resultados desse tema para o final, uma vez que as informações, imagens e atitudes identificadas compõem uma síntese das representações sociais construídas e vivenciadas pelo grupo de jovens e adultos não-alfabetizados da Estrutural. Dessa forma, a análise das questões anteriores contribuirá para o delineamento do conjunto de representações que serão aqui interpretadas, juntamente como as questões de pesquisa finas desse estudo.

Visando identificar as representações sociais desse grupo sobre o analfabetismo e a pessoa não-alfabetizada, solicitou-se aos entrevistados que dissessem a primeira idéia que viesse à mente ao ouvirem os seguintes termos: pessoa analfabeta, pessoa alfabetizada, analfabetismo, alfabetização e seu futuro. Procurou-se, também, identificar como os entrevistados julgam serem vistos pelos demais grupos com os quais convivem.

As falas dos entrevistados serão discutidas, a seguir, a partir da análise das dimensões constituintes das representações sociais, ou seja, informações, imagens e atitudes desse grupo sobre o analfabetismo e pessoa não-alfabetizada. Esta separação se dará apenas no sentido de contribuir para a análise das colocações do grupo, uma vez que informações, princípios, conceitos, valores e imagens relacionados ao analfabetismo formam um conjunto de conhecimentos indissociáveis que dão significado às atitudes, tornando possível a comunicação e o compartilhamento de visões de mundo que regem a conduta aceitável pelo grupo.

Em primeiro lugar, é importante explicitar que se adotou aqui a concepção do termo elaborada por Moscovici (1978), que concebe informações como o conjunto de conhecimentos

que um grupo possui sobre um determinado objeto social. Assim, nesse tópico enfatiza-se a dimensão das representações sociais relativa às informações ou conhecimentos construídos sobre o analfabetismo pelo grupo da Estrutural, com destaque para os aspectos conceituais de termos relativos ao tema.

A apresentação e discussão dessas informações são realizadas a partir dos seguintes subitens: analfabetismo/alfabetização e pessoa analfabeta/alfabetizada. Embora tenham sido abordados separadamente, a análise desses termos em pares, representativos de aspectos sociais e individuais da questão, pode fornecer elementos complementares para a identificação do pensamento do grupo. Cabe lembrar que a polarização desses termos não traduz as premissas desse trabalho, que pressupõe a existência de etapas no processo de alfabetização. Dessa forma, considera-se não-alfabetizada a pessoa que se encontra em níveis iniciais de alfabetização, ou seja, alguém que detém algum conhecimento sobre a língua escrita, mas encontra dificuldades no uso social, cotidiano, da leitura e da escrita.

#### **4.3.1. Informações sobre analfabetismo e alfabetização**

Ao longo das entrevistas verificou-se que o grupo possui poucas informações sobre o quadro de analfabetismo no país e não se refere ao analfabetismo enquanto fenômeno social. A maioria acredita que há muitos analfabetos, mas não tem noção do número de pessoas que não sabem ler e escrever no país, demonstrando surpresa diante dos dados mencionados pela pesquisadora. Alguns acreditam que, atualmente, o número de analfabetos está diminuindo, com base em notícias ouvidas no rádio e na televisão. As falas a seguir ilustram essas posições:

*- Tem mais gente que não sabe aqui no Brasil ou nos outro lugar? (Socorro)*

*- Aqui na Estrutural tem muita gente, acho que tem em todo lugar, mas não tenho idéia de quanto é não. (Bernadete)*

*- Eu já vi eles falando que o problema da alfabetização está mais pouco agora. (Augusto)*

*- Tem muita gente, tem muita gente de idade. (João)*

*- Ichi, meu Deus, é tudo isso? (Neusa)*

*- Mas eu acho que ele (Lula) está empenhado em acabar com o analfabetismo que tem no Brasil. Eu acho que é uma oportunidade de nós estar aqui hoje. Porque, se não fosse ele nós não estaria aqui. Quem ia dar verba, para nós estar aqui hoje? Então, está mudando.*  
(Zélia)

Esta frase final foi mencionada na segunda entrevista de grupo focal, gerando dúvidas sobre o curso de alfabetização que alguns freqüentam. Surgiram diversas perguntas, inclusive a respeito de quem partiu a iniciativa de abrir um núcleo de alfabetização o local, revelando que desconhecem o funcionamento do Programa BB Educar, no qual estão inseridos. Uma vez que Zélia é uma das alfabetizandas que nutre mais esperança em relação ao atual governo, acredita que somente ele seria capaz de financiar uma turma de alfabetização de adultos no local. Como disse ter ouvido na televisão notícias sobre o interesse do governo em reduzir o analfabetismo, entende que a sua turma faça parte desse projeto. Os demais entrevistados não souberam dizer nada a respeito dos programas governamentais voltados à alfabetização ou sobre o quadro de analfabetismo no país ou na Estrutural.

As idéias expressas pelos entrevistados a partir da palavra analfabetismo confirmam que o grupo apresenta dificuldades para abordar o tema enquanto fenômeno social. Essa dificuldade está relacionada não só à falta de dados quantitativos e qualitativos, como ao desconhecimento do significado do termo, para a maioria. Analfabetismo foi a palavra que apresentou mais dificuldade para ser discutida pelos participantes. Nas entrevistas individuais algumas pessoas ficaram um tempo em silêncio, demonstraram receio de errar ou pediram para repetir a palavra. Metade do grupo disse não saber do que se trata, não entender, estar em dúvida ou achar complicado, como mostram as seguintes afirmações:

*- Ai eu não sei, não entendo isso aí como é que é. (Cléo)*

*- Eu não sei responder essa. (Noeme)*

*- É meio complicado, não sei dizer não senhora. (João)*

O restante referiu-se às pessoas. Alguns, à pessoa analfabeta; outros, à pessoa alfabetizada. Houve quem confundisse o termo com alfabetização e, ainda, a tentativa de usar a palavra em uma frase ou a busca do significado por meio de sua origem, uma vez que não se sentiram à vontade para expressar o significado do termo, como mostram os exemplos a seguir:

*- É quem sabe ou pra quem não sabe ler? (Márcia)*

- *É a gente que está aprendendo, né?* (Lourdes)

- (silêncio) *é a pessoa que ... eu entendo assim que analfabetismo é a pessoa que é analfabeto e aí ele quer sair do analfabetismo.* (Cecília)

- *Vem de analfabeto, né?* (Paulo)

A palavra alfabetização não gerou o mesmo grau de dificuldade que o termo analfabetismo, embora uma parte do grupo tenha se mostrado confusa, dizendo não saber do que se trata ou estar em dúvida. As dúvidas quanto ao significado do termo foram expressas tanto por parte das pessoas que estão afastadas da escola quanto por quem está freqüentando a turma de alfabetização, o que leva a inferir que se trata de uma palavra de uso pouco corrente no grupo. Mais uma vez a saída encontrada por alguns entrevistados foi abordar o tema a partir de referências às pessoas, isto é, a partir de um referencial mais próximo das próprias experiências, o que facilitou a argumentação. Em outras palavras, esse grupo associou alfabetização à pessoa alfabetizada, aquela que sabe algo que ele não sabe, principalmente ler. Abaixo algumas ilustrações sobre o que foi comentado:

- *Também eu não entendo.* (Cléo)

- *Não sei o que é não.* (Flávio)

- *É que não sabe, né?* (Vladimir)

- *É saber ler.* (Henrique)

- *É quem já sabe ler.*(José)

No entanto, apesar das dúvidas e equívocos ilustrados, mais da metade do grupo arriscou opinar sobre o significado de alfabetização. Referiram-se à idéia de processo de aprendizagem e a cursos de alfabetização. Alguns dos que pensaram na idéia de prosseguimento ou seqüência de aprendizagem voltaram a se referir à pessoa que está aprendendo, não ocorrendo nenhuma menção à pessoa que ensina e apenas uma referência ao ato de ensinar:

- *É quem já está aprendendo.* (Márcia)

- *Pessoa que está começando agora.* (Vladimir)

- *É o que nós estamos fazendo, né?* (Dina)

- *É os cursos pra aprender a ler.* (Pedro)

- *Essa é a gente que está no colégio, né?* (Noeme)

- *Pra ensinar os que não sabe.*(Neusa)

- *Aprender a ler pra melhorar a inteligência.* (Manoel)

A última frase sugere duas interpretações: a de que a pessoa não-alfabetizada é menos inteligente que as alfabetizadas, interpretação que toma conhecimento e inteligência com significados idênticos ou próximos. Ou, ainda, que alguém se torna mais inteligente quando aprende, noção coerente com os princípios da perspectiva construtivista de aprendizagem, que não considera a inteligência um dom, mas algo que se desenvolve na ação de aprender. Julgando-se pela tendência das respostas do entrevistado, fica-se com a primeira interpretação.

Outro fato interessante é que as falas apresentadas apontam a predominância de referências à leitura, em detrimento da escrita. Esse interesse maior pela leitura chegou a ser explicitado por algumas pessoas, como ilustra a afirmação de Cléo:

- *Lá em casa eu tento mais só é ler. Eu queria aprender mais era ler, mais do que escrever.*

(Cléo)

Essa possível preferência pôde ser notada, também, na análise sobre as motivações dos participantes, discutidas no item anterior. Verificou-se que, dentre as dificuldades mais lembradas, predominaram impedimentos ligados a atividades cotidianas que envolvem leitura, como ler as placas, destinos dos ônibus, deveres dos filhos, a Bíblia ou os cânticos da missa, enquanto as atividades do dia-a-dia citadas, relacionadas à escrita, foram assinar o nome, escrever cartas e preencher uma ficha. Tudo indica que a prática social desse grupo envolve mais atividades relacionadas a leitura do que à escrita.

Enfim, observou-se que o grupo de jovens e adultos não-alfabetizados da Estrutural apresentou dificuldades na compreensão do analfabetismo enquanto fenômeno social, demonstrando pouca familiaridade com o termo. Foram identificadas confusões entre os termos alfabetização e analfabetismo e a tentativa de conceituar os termos a partir de ações ou qualificações das pessoas. Mais uma vez o debate no grupo focal se revelou importante no sentido de desfazer concepções equivocadas, sendo que os significados mais próximos dos termos propostos foram expressos a partir das diversas posições discutidas no grupo.

### 4.3.2. Informações sobre pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas

O conjunto de respostas que obteve maior frequência nessa questão foi o que relacionou a alfabetização à aquisição de conhecimentos/habilidades. A pessoa analfabeta foi associada àquela a quem faltam conhecimentos, habilidades ou estudo, como nas falas abaixo:

- *Pessoa que não sabe ler.*(Augusto)
- *Não sabe nem fazer conta.* (Dina)
- *Não saber nem assinar o nome e tem que colocar o dedo.*(Cláudio)

“Não saber” e “não saber fazer” foram expressões que apareceram em muitas respostas, destacando, assim, o não-domínio de conhecimento e habilidades. Voltaram a aparecer um significativo número de referências à leitura, e uma menção à Matemática como algo que todos deveriam saber, como se dissessem que se aprende na prática. Entretanto, surgiram colocações mais extremadas, apontando para a impossibilidade do analfabeto ter qualquer tipo de conhecimento ou habilidade:

- *Não sabe de nada.* (Cecilia)
- *Não sabe entender as coisas.*(João)
- *Não dá pra fazer nada.* (Neusa)

Nessas falas, a pessoa não alfabetizada é vista como alguém que não tem condições de aprender nada, como se a falta dessas ferramentas a impedisse de entender e fazer coisas. Logo, parte desse grupo não reconhece o saber ou as habilidades desenvolvidas pelas pessoas não-alfabetizadas. Não é de se estranhar, portanto, que esses entrevistados tenham considerado a pessoa alfabetizada como tendo as características opostas, ou seja, a pessoa que tem conhecimentos e sabe fazer as coisas, como mostram as seguintes afirmações:

- *Quem sabe alguma coisa.* (Noeme)
- *Quem entende as coisas, está ciente das coisas.*(Bernadete)
- *Que está sabendo de algo, que dá pra interpretar, faz as coisas.* (Luíza)
- *Pessoa que sabe ler* (Cléo e Henrique)
- *Entende as leituras complicadas, sabe dar informação na rua.* (João)

Por meio dessas afirmações se verifica que a alfabetização foi conceituada como aquisição de conhecimentos, aprendizado da leitura e interpretação do que está sendo lido e desenvolvimento da comunicação oral. Ficou claro que as pessoas não ignoram que a alfabetização envolve a escrita, entretanto, mais uma vez, foi pouco lembrada.

A fala de Zélia sintetizou a diferença marcada pelo grupo entre a pessoa alfabetizada e não-alfabetizada. A diferença é tudo, disse ela, de forma tão incisiva que provocou risos:

*- É tudo. (Risos). Vida melhor, trabalho digno para ganhar dinheiro. A pessoa analfabeta não tem. Ganha pouco, não tem tudo, não sabe nem pegar o ônibus para voltar para casa. Falta oportunidade ... O alfabetizado resolve tudo. Chega e faz, enquanto o analfabeto tem que perguntar informação para tudo. (Zélia)*

Assim, a coincidência das representações, agora expressando valores positivos, mostra que a pessoa não-alfabetizada é vista de forma antagônica à pessoa alfabetizada. Enquanto a primeira não sabe e não tem conhecimentos e habilidades, a última tem e sabe fazer as coisas. Quem se alfabetizou entende uma conversa, sabe interpretar, comunica-se melhor, sabe fazer coisas, tem o domínio da leitura e pode até dar informação na rua. Embora situando em pólos distintos, os entrevistados deixaram subentendido haver graus diferenciados de alfabetização e de não-alfabetização. Frente às possibilidades de conhecimento, as pessoas alfabetizadas podem estar cientes das coisas ou de algumas coisas; podem apenas ler, ler e interpretar ou fazer leituras complicadas. Mesmo que, para o analfabeto, tenha predominado a visão de que se trata de alguém que não sabe, notou-se, também, que fazem distinções entre aquele que “não sabe nada” e aquele que sabe escrever o nome, ou lê algumas palavras.

Confirmando a tendência de caracterizar alfabetizados e não-alfabetizados em pólos distintos, surgiram, ainda, elementos ligados à falta de autonomia, discriminação e baixa auto-estima, em relação à pessoa não-alfabetizada e independência, inclusão e auto-valorização em relação à pessoa alfabetizada. Como essas categorias já foram discutidas no tópico relativo às motivações dos adultos, cabe aqui apenas apresentar a fala de uma entrevistada, cuja descrição expressa a percepção do grupo sobre a falta de autonomia do analfabeto.

*-... a gente depende dos outros, tem sempre que perguntar, como se estivesse pedindo, parece favor. (Neusa)*

Neusa compara o analfabeto à pessoa que vive de esmolas e do favor alheio, pois sabe que, em última instância, a saída é recorrer aos outros, situação que incomoda a todos e contribui para reforçar a baixa auto-estima que muitos desenvolveram.

Há que se ressaltar que uma parte do grupo, mesmo tendo caracterizado o analfabeto como os demais, fez ressalvas quanto à condição de inferioridade do analfabeto. Quiseram, com isso, dizer que estão informados de que existem pessoas que, mesmo sem saber ler e escrever, não são enganadas e se saem melhor do que muitos alfabetizados, como mostram as falas abaixo:

*- Tem uns que são muito esperto, igual aos que sabem. (Flávio)*

*- Tem gente que não sabe ler umas coisas, mas é esperto pra outras. Já tem uns que é aquela pessoa estudada, tem tudo, mas parece analfabeto. (Pedro)*

Essa relativização deve ser ressaltada, embora tenha ocorrido em menor frequência do que a caracterização negativa do analfabeto, juntando-se a esse dado as diversas tentativas dos entrevistados de se distinguirem da lista de atributos negativos com os quais designaram as pessoas não-alfabetizadas. Foram citadas características como esperteza e criatividade, mas predominaram adjetivos desqualificadores, identificando-se os analfabetos com pessoas a quem faltam conhecimentos, habilidades, que não têm autonomia e são discriminadas. Já a pessoa alfabetizada foi caracterizada como detentora de conhecimentos e habilidades, autonomia e aceitação pelo grupo. Trata-se da pessoa que sabe ler, interpretar e expressar-se adequadamente.

### **4.3.3. Imagens**

A discussão acima mostrou que as conceituações dos termos relacionados ao analfabetismo estão impregnadas de imagens e revelam atitudes com relação ao fenômeno ligadas à experiência individual e coletiva do grupo. Nesse item de análise será ressaltada a dimensão da imagem das representações ou campo de representação, como designou Moscovici (1978). O autor entende que existe imagem onde há uma unidade hierarquizada de elementos, cuja amplitude engloba avaliações sobre o objeto e sobre a tipologia das pessoas ligadas a ele.

Como foi discutido no item anterior, as conceituações do grupo de jovens e adultos da Estrutural marcaram uma distinção nítida entre estar e não estar alfabetizado, o que colocou as

peças analfabetas e alfabetizadas em condições opostas, evocando-se imagens para caracterizar essa distinção. A seguir, algumas imagens relativas à pessoa não-alfabetizada:

- *Pessoa que está faltando alguma coisa.* (Dina)
- *Não vê nada, não sabe de nada. . . .* (Cecília)
- *Quem não sabe ler é tipo uma pessoa cega. É levado pelos outros.* (Pedro)
- *Anda de cabeça baixa.* (Neusa)
- *Quem não sabe ler cai em qualquer buraco aí e não volta.* (Paulo)
- *É como se ele não existe ...* (Bernadete)
- *Que é burro ...* (Flávio)
- *Ignorante, discriminado. O analfabeto, as pessoas rejeitam.* (Zélia)

As idéias da privação e de ausência deram suporte às imagens citadas. Na melhor das hipóteses, falta às pessoas alguma coisa, como explicitou Dina, seja visão, inteligência, conhecimentos ou dignidade. Diferentes e discriminadas, não podem andar de cabeça erguida e estão sujeitas a se perderem em situações banais. Outros foram mais rigorosos em suas avaliações, trazendo imagens como a de um burro, que classifica o analfabeto numa categoria distinta da espécie humana, ou, nem isto, pois é “como se não existisse”.

Já as imagens evocadas para caracterizar a pessoa alfabetizada revelaram conotações de valor positivo, abordando elementos ligados a características pessoais, de personalidade, aparência e comportamentos, como mostram as seguintes afirmações:

- *Mais bem vestida.* (Noeme)
- *Mais despachada, mais organizada, mais firma. Sempre sabe falar mais bonito.* (Flávio)
- *Mais desenvolvida.* (Cecília)
- *Resolve tudo.* (Zélia)
- *Quando a pessoa é educada, você conhece de cara.* (Márcia)

Essas imagens atribuídas ao alfabetizado envolvem o ter, o saber e o ser alguma coisa. Observa-se, em diversas afirmações, a utilização do advérbio mais, caracterizando a comparação entre as duas pessoas, numa hierarquização que situa o analfabeto na condição de saber, ser e ter menos. Por outro lado, quem lê é mais desenvolvido, o que tanto pode ser entendido como mais desinibido, mais desenvolto, quanto uma tentativa de colocar o alfabetizado em sintonia com as condições de seu contexto. Para Zélia, estar alfabetizado faz com que a pessoa possa resolver os problemas diários que ela não pode, enquanto Flávio acredita que o alfabetizado se comunica de forma mais organizada e assertiva, o que torna a fala mais bonita.

Para Márcia, é simples identificar uma pessoa alfabetizada, se *vê de cara*, ou seja, as características que marcam essa pessoa são tão evidentes que qualquer um pode perceber. Vale destacar uma manifestação, não apenas por ilustrar o pensamento de uma parte desse grupo, mas também pelo inusitado e pela força das palavras utilizadas pela entrevistada para referir-se ao analfabeto. A entrevistada estendeu o que falta à pessoa não-alfabetizada às características físicas, referindo-se à diferença de pele, cabelo e rosto:

*- A pessoa tem outro clima, assim, pelo jeito assim ... da presença, pela pele, cabelo, por exemplo, na qualidade de falar, no jeito do rosto. É diferente. (Márcia)*

As imagens apresentadas são compartilhadas por outros indivíduos dos grupos de convívio dos entrevistados, como se verificou pelas respostas dadas à pergunta sobre as reações das pessoas diante de um jovem ou adulto não-alfabetizado. As afirmações coincidem com as imagens trazidas pelos próprios entrevistados. Os termos burro, abestalhado, sem futuro, não sabe nada e jumento velho foram lembrados a partir de relatos de situações discriminatórias vivenciadas pelos entrevistados. É interessante notar, inclusive, o uso do substantivo analfabeto como adjetivo para desqualificar o interlocutor, como conta Socorro:

*- Xingam a gente de analfabeto. (Socorro)*

Muitos disseram que verificam um ar de zombaria ou deboche no olhar das pessoas, geralmente de estranhos, pois as pessoas da família não dizem nada no cotidiano, mas aproveitam as brigas para humilhar. Disseram, até mesmo, que algumas pessoas não fornecem informações na rua, intencionalmente. Vale destacar as falas de Augusto e Flávio:

*- Não precisa dizer nada não, porque já é ruim chegar na frente dos outros assim mesmo e a gente mesmo já mostra que não sabe. (Augusto)*

*- Não dizem nada, porque assino o meu nome e os que não sabem ler não dizem nada, porque não percebe, senão.... (Flávio)*

Para Augusto, as pessoas não precisam dizer nada, pois a situação em si é tão humilhante que ele mesmo se denuncia. É como se o outro apenas reagisse. Flávio consegue ocultar o analfabetismo, pois escreve o nome, deixando subentendido que se não ocultasse poderia ouvir algo. Mas, como se verificou na discussão sobre informações, uma parte do grupo de entrevistados fez ressalvas à caracterização do analfabeto como uma pessoa menos capaz por não saber ler e escrever. Isso foi notado em algumas falas que tentavam mostrar que algo como ser enganado acontece com os outros, mas não com ele. Foi observado, também, nas manifestações das alfabetizandas, que já percebem resultados no aprendizado e começam a acreditar que são capazes de aprender, mostrando o reflexo dessa aprendizagem na construção da auto-imagem, como se observa nas falas abaixo:

*- Eu não sou enganado, comigo não acontece. (Luis)*

*- Agora nós já estamos caminhando, né. ... tou mais esperta..(Dina)*

*- E agora eu estou tendo resultado .... Tá sendo um pouco devagar, mas eu estou tendo resultado .... antes achava que não podia. (Luíza)*

*- Eu sou outra, por isso, desistir, só se Deus me chamar, mas acho que não vai me chamar agora não. (Noeme)*

Enfim, pelas falas de outras pessoas citadas pelos entrevistados, infere-se que as imagens utilizadas pelo grupo são juízos e asserções que circulam na comunidade local, sendo compartilhadas por um grupo maior do que o de respondentes desta pesquisa. Essas imagens estão relacionadas à organização das informações e conceitos construídos pelo grupo sobre o tema, predominando conotações negativas sobre não-alfabetizados. Conseqüentemente, geraram significativo número de manifestações com conteúdos emocionais, em sua maioria para expressar um sentimento de vergonha perante o grupo. Essa vergonha sentida por muitos se encontra relacionada à culpabilização atribuída a si próprio, como foi discutido anteriormente.

#### 4.3.4. Atitudes

Antes de apresentar os resultados desse item, cabe lembrar o significado atribuído ao termo por Moscovici (1978), que conceitua atitudes como a orientação global em relação ao objeto da representação social, que, juntamente com as informações e imagens formadas, preparam o indivíduo para a ação. Segundo Guareschi (1999), diferencia-se do conceito clássico de atitudes, da Psicologia Social, pois este deixou de ser social para ser individual. Portanto, nesse item, serão discutidas as predisposições do grupo em relação ao analfabetismo e à alfabetização, de modo a compor um panorama mais amplo das representações do grupo.

Na questão relativa ao futuro dos entrevistados, bem como nas demais questões de pesquisa, ficou evidenciada a atitude favorável do grupo em relação à alfabetização. Nenhum participante revelou, em momento algum das entrevistas, desejar continuar na situação em que se encontra em relação ao conhecimento da língua materna escrita. A educação se revelou um valor para o grupo e a alfabetização foi considerada um meio para garantia da sobrevivência e melhoria da qualidade de vida, bem como para construção da autonomia e de uma auto-imagem positiva.

Por isto e para isto, todos querem aprender a ler e a escrever, mesmo aqueles que não têm muitas esperanças quanto ao ingresso no mercado de trabalho. Como foi discutido no tópico relativo às motivações, os entrevistados deixaram claro que, mesmo que a alfabetização não implique, diretamente, na melhoria da qualidade de vida, sem ela tampouco será possível ser alguma coisa, como sintetizou João:

*- Hoje não dá pra ser nada sem saber ler, nem que seja um pouquinho, né? (João)*

A expressão não ser nada ou ser alguém pode ser interpretada como ter uma atividade profissional, ter autonomia na realização das atividades cotidianas, participar das atividades coletivas, sentir-se inserido, valorizado. Por isto, os jovens e adultos da Estrutural querem se alfabetizar, “nem que seja para aprender um pouquinho”, como diz João, que acredita não poder ter profissão alguma se não aprender, embora muitos já tenham compreendido que só a alfabetização não é mais suficiente. Somente uma das entrevistadas falou a respeito de motivações distintas das comentadas anteriormente, como pode ser observado a seguir:

*- Quero colocar tudo o que eu sinto no papel, entende? Passar aquilo, porque eu quero ajudar as pessoas e ensinar as pessoas que não sabe ler. (Zélia)*

Chama a atenção o fato de Zélia priorizar a escrita e, também, de desejar utilizá-la para expressar sentimentos, algo inusitado nesse grupo. A realidade existencial dos participantes faz com que associem a alfabetização a questões ligadas à sobrevivência e autonomia, o que faz com que não pensem, ainda, na alfabetização como propiciadora do acesso a livros, revistas, jornais, ou mesmo autoria de textos e atividades de lazer ou que proporcionem prazer. A Bíblia foi o único livro citado como objeto de interesse e apenas uma das entrevistadas manifestou a vontade de ler livros e revistas, sem soletrar, de modo a compreender o que está lendo:

*- Eu tenho desejo de ler de tudo. Às vezes eu pego uns livros, revistas, umas Bíblia, mas soletrando não dá. Eu queria ler direto. (Cléo)*

É interessante notar, que, embora Cléo tenha citado o desejo de ler livros e revistas, não deixou de mencionar a Bíblia. Há que se considerar que o material de leitura que ela diz ter em casa não é tão amplo e diversificado. Como foi observado ao longo do curso de alfabetização, Cléo, assim como a maioria, tem em casa a Bíblia, algumas revistas e os livros escolares de seus filhos. Por outro lado, está fora da realidade desse grupo pensar que a alfabetização pode proporcionar atividades de lazer, uma vez que a população lida com o medo de sair de casa à noite, limitando seu divertimento a reuniões em casas de amigos e parentes e atividades da igreja. Cabe ressaltar, também, que Cléo utilizou a palavra desejo para expressar sua vontade, revelando ter clareza do que isto significa, como mostrou em outro trecho da entrevista:

*- Futuro é ter as coisas da gente, né? Ter vontade de ter, não é não? E então, lutar pra gente ter as coisas que a gente deseja ter, aprender. Quero ter a minha casa, uma casinha pra mim, saúde. ... essas coisinhas assim. (Cléo)*

Cléo mencionou as duas dimensões do desejo, o sentido ambíguo de que nos falou Chauí (1990). A entrevistada diz que é preciso ter vontade, mas que isto não basta, é preciso uma ação, a luta para a realização do desejo. Nas palavras de Chauí, desejo é vontade de tomar o destino nas próprias mãos, despojando-se da referência astral. Logo, implica aceitar a falta gerada pelo desconhecido e tomar a decisão de agir no sentido em direção à libertação. Cléo fala em ter vontade de ter e lutar para ter a própria casa e saúde, *essas coisinhas assim*, coisas simples, que todos os moradores da Estrutural desejam ter, como se observa a seguir:

- *O meu futuro é ter um emprego com esse estudo que eu tô tentando conseguir e ter uma casa. ... eu tô lutando pra isto.* (Bernadete)

- *Pedir a Deus uma vida melhor e ter fé em Deus que vai melhorar.* (Socorro)

- *...ganhar na Sena pra conseguir o que preciso, mas o que tiro não dá pra fazer nem uma fezinha.* (Cláudio)

- *Se tiver condição de ter escola à noite, eu vou na hora.* (Vladimir)

- *Os desempregado tinha que ganhar pelo menos alguma coisa do governo, não é não? Os estudantes pode ter um trabalho muito bom, pode ganhar muito bem quando ele sair, né? Vai se aposentar por tempo de trabalho, enquanto o analfabeto não tem essa chance.* (Luis)

- *Os políticos podiam resolver a situação dos pobres e arrumar escola e trabalho pra todo mundo, mas, pelo jeito, essa coisa vai demorar muito. O jeito e terminar nessa escola pra continuar os estudos. Pode até não resolver nada, mas é um jeito de tentar melhorar.* (Neusa)

As falas de Cléo, Neusa e Bernadete mostram que elas parecem não apenas ter clareza do que querem, mas estar fazendo o que lhes cabe, ou lutando, como dizem, para realizar seus projetos. Mas as falas acima mostram que uma parte do grupo, embora expresse uma atitude favorável em relação à alfabetização e demonstre ter clareza de que ela se faz necessária à conquista de outros objetivos, espera que eles se concretizem pela ação de terceiros, como políticos, como vimos na análise sobre a culpabilização do governo, premiação na loteria ou mesmo com a ajuda de Deus, apelo recorrente nesse grupo.

Quanto ao governo, embora uma parte do grupo ainda espere uma ação assistencialista ou compensatória, ou mesmo que ele assuma a sua responsabilidade pela redução da desigualdade social do país, verificou-se uma certa desconfiança quanto à possibilidade de uma ação governamental reverter, em curto prazo, o quadro de miséria em que se encontram, como ilustrou a fala de Neusa. Logo, a saída é contar com o próprio esforço, ou seja, estudar para tentar melhorar, mesmo sabendo que o estudo também pode não representar muito, como não representa para vários alfabetizados que vivem na Estrutural e encontram-se desempregados.

Portanto Neusa, assim como outras pessoas desse grupo, apontaram para outra possibilidade de interpretação da tendência à culpabilização dos analfabetos. Se o Estado não está cumprindo o seu papel em relação à desigualdade social e educação, cabe fazer alguma coisa. No

mínimo, terminar os estudos, pois, mesmo que isso altere pouco, representa uma saída. Logo, tomar a possibilidade de mudança nas próprias mãos pode significar, também, cultivar o desejo e a esperança de que transformações venham a ocorrer.

Em síntese, as manifestações dos entrevistados demonstraram existir no grupo uma atitude favorável à alfabetização que, associada ao desejo de superar a auto-imagem negativa e as dificuldades que o não-domínio da escrita impõem à vida do grupo, podem ser motivos para muitas pessoas desse grupo buscarem se alfabetizar. Enquanto outros, mesmo mantendo uma atitude favorável à alfabetização, ainda esperam que fatores externos se encarreguem de gerar mudanças. De qualquer modo, verificou-se que transformar uma atitude favorável em ação exige esforço desse grupo e disposição para enfrentar as limitações impostas pelo contexto, como a falta de escolas à noite para jovens e adultos, como lembra Vladimir. Ele diz que quando tiver escola à noite, ele vai se matricular imediatamente, mas, por enquanto, só resta esperar.

Confirma-se, portanto, que a discussão sobre o analfabetismo não pode se limitar ao âmbito do indivíduo, tendo necessariamente de envolver as condições socioeconômicas e culturais que contribuem para a perpetuação do fenômeno em nosso país.

#### **4.4. Considerações**

Neste capítulo foram analisadas as falas de um grupo de jovens e adultos não-alfabetizados, residentes na Estrutural, voltadas à discussão dos objetivos específicos dessa pesquisa, ou seja, identificar os fatores que o grupo atribui às causas do analfabetismo, investigar os fatores de motivação do grupo, a partir das dificuldades vivenciadas no dia-a-dia e identificar as informações, imagens e atitudes relativas ao analfabetismo e processos de alfabetização.

Verificou-se que os analfabetos enfrentam diversas dificuldades no cotidiano que os colocam na incômoda condição de dependência em relação às outras pessoas. Mas o maior obstáculo evidenciado pelo grupo, em função da falta da leitura e da escrita, diz respeito à limitação encontrada para a obtenção de emprego, o que torna a conquista de condições dignas de sobrevivência e melhoria da qualidade de vida ainda mais complexa. Estes fatores contribuem para a construção de uma auto-imagem negativa e de um sentimento de não pertencimento ao grupo, o que, para muitos, não representa motivo de impedimento em direção à alfabetização, mas motivo para freqüentar uma turma de alfabetização de adultos.

Identificou-se que o grupo culpabilizou o analfabeto por sua condição, embora tenha dividido com os pais a responsabilização pelo analfabetismo na infância. Surgiram, também, considerações sobre o papel do governo e sobre as condições socioeconômicas e culturais ligadas ao analfabetismo, o que foi avaliado como um fator à parte das demais questões apontadas, como se indivíduo e sociedade não se influenciassem mutuamente. A tendência à responsabilização do analfabeto por sua condição pode ser associada à falta de informações sobre o analfabetismo, enquanto fenômeno histórico e construído socialmente. Esse desconhecimento demonstrado pelo grupo foi confirmado frente aos equívocos na conceituação dos termos ligados ao fenômeno.

Entretanto, o grupo falou com desenvoltura a respeito das diferenças entre as pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas, abordando as condições existenciais do analfabeto e as características que marcam essa identidade. Essas informações foram acompanhadas de imagens negativas do analfabeto e atitudes favoráveis à alfabetização, mesmo que alguns não tenham encontrado as condições favoráveis para transformar atitudes em ações direcionadas à superação do analfabetismo, dentre outros motivos por limitadores situados no contexto, como falta de escolas para jovens e adultos no local.

As pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas foram representadas de forma oposta. Enquanto as primeiras sabem, têm e são, as caracterizações dos analfabetos foram sustentadas pela idéia do que falta ou do negativo, ou seja, do não saber, não ter e não ser. Logo, as representações sobre o que é estar alfabetizado e ser analfabeto também se situaram em pólos distintos. Estar alfabetizado é saber ler e escrever, interpretar e expressar-se adequadamente. Ser analfabeto é não saber nada, saber um pouquinho ou saber o nome. O grupo enfatizou a importância da leitura e admitiu a existência de graus diferenciados de conhecimento em relação à alfabetização e ao analfabetismo, embora em relação aos últimos tenha havido maior número de respostas que tinham apontado para a falta de conhecimentos que detêm sobre a língua e outros assuntos. Vale ressaltar que alguns entrevistados ponderaram a respeito da sabedoria de muitos analfabetos e ressaltaram suas qualidades pessoais, especialmente a esperteza e a criatividade.

Uma análise mais aprofundada das falas e de suas significações será realizada no próximo capítulo, referente à discussão e considerações sobre a pesquisa, onde se fará a interpretação dos resultados aqui apresentados, à luz da teoria das representações sociais e demais considerações teóricas discutidas nesse trabalho.

## **CAPÍTULO V: DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo visa discutir os resultados apresentados anteriormente, com base nos aspectos sócio-históricos e conceituais do analfabetismo, já analisados, e no referencial teórico das representações sociais debatido no terceiro capítulo. A discussão dos resultados será estruturada a partir dos objetivos específicos da presente pesquisa.

Para complementar essa discussão se recorre, ainda, a estudos correlatos sobre representações sociais, tendo em vista que o analfabetismo se apresenta como um fenômeno social de múltiplas dimensões, envolvendo, assim, temas a ele relacionado que já foram objeto de investigação por meio desse escopo teórico, seja no campo da educação, seja em relação ao mundo do trabalho, das comunidades ou relativos à pobreza e exclusão social.

As análises desse capítulo vão além da identificação e comparação das representações identificadas, fazendo-se inferências sobre a gênese das representações sociais, mesmo que essas análises possibilitem, apenas, apontar novos caminhos de pesquisa a serem trilhados a partir da presente investigação, o que não parece pouco.

Embora se tenha privilegiado o estudo das representações sociais na perspectiva de Moscovici e de Jodelet, não são desprezadas as demais vertentes do campo de estudos das representações sociais, dadas as contribuições que essas perspectivas trouxeram para a análise do material identificado. Sá (1998) referenda essa possibilidade, ao afirmar que ninguém pode legislar sobre quais perspectivas teóricas deverão fundamentar um estudo, já que as três abordagens identificadas pelos trabalhos de Jodelet, Doise e Abric provêm da matriz moscoviciana, não sendo incompatíveis entre si.

Além desses referenciais, são utilizados conceitos de disciplinas afins para fundamentar algumas análises, como o conceito de estigma, da Psicologia Social, ou a concepção de ideologia, do campo sociológico, uma vez que a teoria das representações sociais se revelou abrangente o suficiente para comportar tais empréstimos.

Ao final do capítulo são tecidos comentários sobre o processo de realização dessa pesquisa, bem como sobre as contribuições que proporcionou e os caminhos que esse estudo apontou para futuras investigações.

## **5.1. Responsabilização pelo analfabetismo**

Uma das questões que motivou a realização dessa pesquisa foi investigar se jovens e adultos não-alfabetizados da Estrutural compartilham de posicionamentos que centram a responsabilização pelo analfabetismo nos próprios indivíduos não-alfabetizados. Na perspectiva da investigação fundamentada na teoria das representações sociais esta pergunta também poderia ser feita da seguinte forma: o que dizem os jovens e adultos não-alfabetizados da Estrutural sobre as causas do analfabetismo? Ou, ainda, o que pensam sobre o próprio analfabetismo?

Tomou-se o cuidado de investigar essa questão perguntando-se aos entrevistados quais fatores justificam a existência de tantos jovens e adultos não-alfabetizados no país, evitando-se o uso de termos como responsabilização ou culpabilização. Mas a pergunta foi imediatamente traduzida da seguinte forma: “a senhora deseja saber de quem é a culpa?” Portanto, invariavelmente as respostas se direcionaram para a busca de culpados, o que, numa primeira interpretação, pressupõe o analfabetismo como uma escolha que se coloca às pessoas. Logo, quem escolhe ser analfabeto deve ser culpabilizado por sua ação. Assim, a primeira indagação da pesquisadora parecia de imediato se confirmar, ou seja, foi verificada a tendência a buscar culpados, sendo o analfabeto o principal réu.

Entretanto, outros fatores não deixaram de ser apontados, como a responsabilização dos pais, do governo, ou questões relativas às condições socioeconômicas e culturais, chegando-se a pensar que não havia um consenso a respeito do tema ou mesmo que poderia haver representações sociais distintas, nesse grupo, sobre a questão. No entanto, uma nova análise dos discursos e alguns construtos teóricos contribuíram para mostrar que todas questões se articulavam na construção do mesmo corpo de conhecimentos. O conceito de ideologia e a teoria do Núcleo Central de Abric deram suporte a esse entendimento, como será discutido a seguir.

### **5.1.1. Representação social da culpabilização dos analfabetos**

Como foi mencionado, verificou-se que os entrevistados demonstraram uma tendência a enfatizar a responsabilização dos próprios jovens e adultos não-alfabetizados por sua condição, alegando desinteresse, falta de vontade, dentre outros motivos. Essa tendência foi confirmada quando se pediu que comentassem a idéia de que ninguém é analfabeto porque quer. A quase

totalidade dos entrevistados discordou da frase, ou seja, afirmou que a maioria das pessoas permanece analfabeta porque quer, já que hoje estão sendo oferecidas mais oportunidades a todos e que o presente se mostra menos difícil que o passado, especialmente no que diz respeito ao número de escolas existentes. O pensamento do grupo a esse respeito poderia ser assim sintetizado: “quem quer se alfabetizar se alfabetiza”, pois oportunidades existem.

Os outros fatores mencionados, como a responsabilidade dos pais, do governo e as dificuldades relativas às condições socioeconômicas e culturais, pareciam elementos secundários ou desvinculados da culpabilização do indivíduo, como se fossem satélites gravitando em torno de um corpo central, sem afetá-lo. O grupo demonstrou estar consciente da diversidade de fatores relacionados ao analfabetismo, mas abordou esses fatores isoladamente, como se não tivessem relação ou exercessem influências recíprocas, tendendo a polarizar a questão entre indivíduo e sociedade. Por exemplo, quem culpabilizou o governo abordou esta instância política de forma apartada da dimensão individual e quem citou a falta de motivação dos indivíduos não abordou a origem dessa falta de motivação e qual a sua relação com o contexto.

Outro aspecto identificado na pesquisa de campo, relacionado ao anterior, diz respeito ao fato de a maior parte do grupo ter demonstrado dificuldade de associar alguma idéia ao termo analfabetismo. As pessoas revelaram não apenas ter poucas informações quantitativas e qualitativas sobre o fenômeno no país e na sua comunidade, como também revelaram alguns enganos conceituais ligados ao termo. Muitos disseram não saber do que se trata ou relacionaram o fenômeno às pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas, indistintamente. A inter-relação do fenômeno à dinâmica e à organização social foi pouco abordada, apontando-se, de um lado, o ato de vontade individual para superá-lo e, de outro, as condições para realizá-lo.

Esses adultos pareçam reduzir o fenômeno social ao âmbito individual ou caracterizar o analfabetismo como um agrupamento de pessoas analfabetas. Por que subestimam a importância das dificuldades apontadas por eles mesmos, em outros momentos da entrevista, como falta de escolas no local, impossibilidade de deixar os filhos em casa para estudar, falta de transporte, priorização da luta pela sobrevivência, entre outros fatores que dificultaram seus processos de alfabetização? Se não desprezam estes fatores, por que essas questões foram colocadas em segundo plano ou analisadas de modo separado das razões que os levaram a culpabilizar os analfabetos? Por que não representam o analfabetismo enquanto fenômeno social?

Ao comentar a relação entre ideologia e representação social, Guareschi (1999) apresentou uma perspectiva de análise passível de ser utilizada para explicar essa aparente contradição dos adultos em relação à própria situação. Ele analisou alguns trabalhos que identificaram aspectos das ideologias dominantes, como o individualismo, e concluiu que a dimensão ideológica mereceria uma parcela no estudo das representações sociais. Em outras palavras, para ele, o que seria o individualismo, observado em alguns estudos sobre representações sociais, senão uma ideologia? Vale lembrar que o autor concebeu ideologia como o emprego de modos e estratégias de criação e manutenção da dominação, através do uso de formas simbólicas. Assim, em que medida esse conceito seria útil na interpretação das representações sociais do analfabetismo e, mais especificamente, para explicar as aparentes contradições apontadas?

Em primeiro lugar, cabe dizer que o fenômeno do analfabetismo foi construído como um sistema de dominação, como foi discutido no capítulo de revisão da literatura. Letelier (1996) mostrou que a alfabetização, enquanto objeto social, não se distribuiu equitativamente entre os distintos setores da população, gerando um grau diferenciado de domínio das habilidades de leitura e escrita, que mantém e reforça a situação de desigualdade social. O analfabetismo reflete a ausência de democratização de oportunidades e de acesso ao conhecimento e se encontra intrinsecamente ligado à desigualdade social, ambos reforçando-se mutuamente. Logo, não pode ser compreendido como fruto da incompetência individual ou como uma epidemia a ser erradicada, como freqüentemente se diz. Trata-se de um fenômeno social, historicamente fabricado, que reforça as diferenças e o poder de determinados grupos sociais sobre os outros.

Uma concepção crítica do analfabetismo caracteriza-se, para Freire (1997), como a expressão concreta de uma realidade social injusta, que toma o problema não apenas nas suas dimensões metodológica e lingüística, mas também em sua dimensão cultural e política. Mas a análise de aspectos da história do analfabetismo no Brasil, realizada nesse estudo, mostrou que essa concepção não foi hegemônica, até porque, se tivesse sido, o analfabetismo não teria alcançado tal amplitude. Predominou, segundo Freire A. (1993), uma práxis pedagógica discriminatória, centralizadora, autoritária e elitista, atrelada a movimentos ambíguos do Estado em relação à própria responsabilidade para com a educação de jovens e adultos, com reflexos na definição das políticas públicas. Somente a partir dos anos 1970, o caráter estrutural do analfabetismo, ligado à pobreza e à miséria, começou a ser reconhecido, juntamente com a

necessidade de associá-lo a conquistas sociopolíticas e econômicas. Mas essa visão até hoje não se encontra consolidada.

O que leva o analfabetismo a ser compreendido pelos entrevistados como fruto da incompetência individual ou como a soma de incompetências que culminou na epidemia que assola o país? Aranha (1989) esclarece que uma das funções da ideologia é exatamente a ocultação das diferenças de classe e a tentativa de naturalizar determinados fenômenos, facilitando a permanência da dominação. Com isso, reduzem-se os conflitos em jogo e um conjunto de idéias vai sendo formado, em conformidade ao que está posto pela história oficial e pelas práticas sociais.

Como disse Freire (1984), influenciados pela ideologia dominante, alguns grupos sociais não apenas obliteram sua capacidade de percepção do real, como, também, às vezes, entregam-se aos mitos daquela ideologia. Muitas vezes a ordem social injusta é assimilada como natural e difícil de ser transformada. Reforça-se o mito do poder do esforço pessoal, traduzido pela idéia de que “quem quer se alfabetizar se alfabetiza”, mesmo que o contexto apresente condições desfavoráveis para isto.

Aranha (1989) explica que outra característica da ideologia é a inversão, ou seja, a ideologia revela uma realidade invertida, colocando como origem o que seria causa do problema e vice-versa. Ferreiro e Teberosky (1999) também identificaram em seus estudos com adultos com uma tendência à culpabilização dos indivíduos, mostrando que as representações sociais do analfabetismo trocam causas e conseqüências, tomando o indivíduo, vítima do impacto de uma dura seleção social, como o gerador do problema. Logo, resta explicar o analfabetismo a partir do desinteresse e da falta de vontade de indivíduos que não querem alterar sua condição.

Verifica-se, assim, que as idéias expressas pelos jovens e adultos da Estrutural não caracterizam um pensamento exclusivo desse grupo, mas refletem um corpo de representações vigentes na sociedade, que ensinam a pensar e agir, mantendo relações de dominação entre os grupos sociais. Portanto, refletem ideologia. Freire (2000) argumenta que faz parte do poder ideológico dominante inculcar a responsabilidade por sua condição nos dominados, daí o sentimento de culpa que sentem por se acharem em situação desvantajosa.

A ideologia do mérito também faz parte do sistema de representações sociais, como foi verificado na fundamentação teórica desse estudo, constituindo-se como um esquema central dominante em um momento da história da educação. Gilly (2001) mostrou que esse sistema

representacional justifica as diferenças de desempenho pela privação e déficit cultural, isto é, explica as diferenças de desempenho educacional pelas diferenças individuais, antes atribuídas aos dons pessoais. O fato é que ambas reforçam a culpabilização dos indivíduos.

É lícito concluir que a naturalização do analfabetismo, que fez o grupo tomar o fenômeno como um ato de vontade, confirmando a representação social da culpabilização do analfabeto, esteja ancorada nessa visão individualista de mundo. Com isso, reforça-se a dominação, na medida em que se retira de outros atores sociais a responsabilidade pelo enfrentamento do problema, restando a ação individual ou o conformismo e a acomodação.

Mas, no grupo pesquisado, não se verificou a acomodação e a aceitação passiva dessas idéias, sendo importante registrar que não foram ouvidas expressões conformistas que revelam que não há o que fazer. Mesmo que de forma secundária, outros fatores foram relacionados ao problema. Foi feita uma certa crítica à atuação do governo, de quem se recebe e se esperam ações compensatórias, mas não apenas isto. Mencionou-se a falta de informação dos pais e as condições desfavoráveis ao incentivo da escolarização dos filhos, embora eles também tenham sido culpabilizados por omissão. Foram lembradas questões estruturais e conjunturais, como pobreza, violência, desemprego e falta de escolas, além de outras referências às condições limitadoras do contexto. Como explicar, então, a convivência dessas idéias e práticas com a visão individualista anteriormente discutida?

A compreensão dessa dualidade foi possível a partir da teoria das representações sociais, que forneceu possibilidades complementares às interpretações realizadas por meio do conceito de ideologia. Moscovici, ao criar o conceito de representações sociais, enfatizou a visão do sujeito ativo e criativo na sociedade, apontando para o potencial simbólico e construtivo do real que a cognição apresenta. Além disso, como se discutiu nesse trabalho, uma das características inovadoras desse sistema teórico é exatamente a ruptura com o dualismo das ciências sociais, como indivíduo/sociedade e pensamento/ação que levam a análises parciais.

A partir desses pressupostos, procurou-se refletir como o conjunto de idéias do grupo se relacionava com a prática social e de que modo essas pessoas lidavam com os conhecimentos que circulam na sociedade. Em outras palavras, procurou-se ir além da visão reducionista de que os adultos não-alfabetizados são incapazes de ler a realidade, caracterizando-se como meros reprodutores do ideário neoliberal e suas vítimas passivas. Como defendeu Freire (1984) se alguns grupos podem alterar sua percepção do real por influência da ideologia dominante, isto

não significa que perderam sua condição de sujeitos capazes de criar e recriar a realidade. Partindo da visão de ser humano como ontologicamente inacabado, sujeito por vocação e objeto por distorção, Freire (1979) mostrou a importância de renunciar-se à idéia preconceituosa de que as pessoas não-alfabetizadas são ignorantes e incapazes de pensar a realidade. Ribeiro (1997) entende que uma das razões que legitima a percepção de incapacidade do adulto analfabeto é a concepção do analfabetismo como causa e não consequência do contexto socioeconômico.

Também Paugam (2002), ao discutir os equívocos relativos ao conceito de exclusão, reafirma as possibilidades de ação dos sujeitos. Para ele, trata-se de um engano acreditar que a população empobrecida encontra-se desprovida da possibilidade de reação, observando, em seus trabalhos, meios de resistência ao descrédito que marca a existência dessas pessoas. O autor cita estudos que mostram resistência coletiva ou individual de pessoas situadas em contextos socialmente desqualificados, visando o resgate da legitimidade cultural e inclusão no grupo.

Na perspectiva da teoria das representações sociais, vale lembrar que uma das motivações de Moscovici, segundo Guareschi (2002), foi reabilitar o conhecimento popular, o senso comum, posicionando-se contra a idéia de muitos cientistas de que o conhecimento espontâneo deve ser purificado de irracionalidades ideológicas, religiosas e populares. Para Moscovici (1998), idéias como estas se encontram na gênese de teorias como o racismo e o nazismo. Segundo o autor, a violência anti-semita teve lugar nas universidades e não nas ruas.

As palavras dos jovens e adultos da Estrutural autorizaram a elaboração de uma hipótese a respeito do tema, mostrando que o que estava sendo tomado apenas como aceitação passiva de um conjunto de idéias, que reforça a situação de discriminação, pode ser entendido, também, como uma alternativa possível de ação, que nega a passividade, mesmo que a ação seja individual. Assim, foi possível verificar elementos de ruptura com a passividade na própria visão individualista apresentada pelo grupo. Se a culpa pelo analfabetismo foi atribuída à pessoa não-alfabetizada, nela e em sua ação também se colocam possíveis saídas. Frente à não-manifestação do poder de ação do grupo, apresenta-se o poder individual, como alternativa à acomodação. Se, por um lado, essa postura reforça o ideário individualista, por outro mostra uma possibilidade distinta da acomodação ao que está dado.

Para explicar melhor esta hipótese, cabe retomar o contexto no qual este grupo encontra-se inserido. O cenário é de pobreza, desemprego, violência e falta de escolas. A principal preocupação dos entrevistados é com a sobrevivência. Poucos estão empregados, alguns

realizam serviços que lhes asseguram modestos recursos, mas a maioria vive de bolsas concedidas pelo governo. Muitos lutam há mais de dez anos pela regularização da Estrutural, solução que encontra entraves políticos e legais para viabilizar-se. A organização comunitária que havia no local foi desarticulada pela ação de alguns políticos e só agora começa a ser retomada.

Qual alternativa se apresenta diante da omissão do poder público e da ausência de um movimento comunitário capaz de enfrentar os problemas? Certamente a ação individual, que se traduz pela procura de uma turma de alfabetização e pela busca de emprego ou subempregos, pois, como bem sintetizou uma das entrevistadas, referindo-se à educação e emprego: “pelo jeito essa coisa vai demorar muito. O jeito é terminar nessa escola . . . Pode até não resolver nada, mas é um jeito de tentar melhorar”. Em outras palavras, é preciso agir, nem que seja uma ação individual e com resultado discutível.

Esta postura foi confirmada, quando se tentou confrontar a idéia de que “quem quer se alfabetiza” com a falta de condições no local. Muitos disseram que a pessoa tem de enfrentar as dificuldades, vencer os desafios, arranjar alguém para cuidar dos filhos, procurar escola em outro lugar, conseguir algum transporte, enfim, arranjar uma alternativa, pois “quem quer vai”. Ou seja, muitos reafirmaram a crença na possibilidade individual de superação das dificuldades, refletindo a adesão à visão individualista de culpabilização dos indivíduos.

No entanto, outros tiveram essa certeza ameaçada, como se comentou no capítulo de resultados. Um dos entrevistados, por exemplo, sorriu sem resposta, quando questionado sobre a razão pela qual não estudava, pois havia afirmado que hoje em dia quem quer estudar consegue. Afinal, as circunstâncias atuais de sua vida negam sua premissa. Outras convicções também sofreram abalos na discussão dos grupos focais, diante de argumentos convincentes contrários ou do relato de situações de vida pelos participantes. Estas situações ilustram como podem ocorrer as reconfigurações das representações sociais nos grupos e remetem à teoria do Núcleo Central de Abric, que será aqui comentada como mais uma possibilidade de explicação para a coexistência de uma marcada visão culpabilizadora das pessoas não-alfabetizadas com outros aspectos relativos ao fenômeno do analfabetismo.

Flament (2001) traduziu as idéias de Abric, mostrando suas potencialidades na compreensão dos paradoxos entre consenso e contradição e suas potencialidades heurísticas na análise das representações sociais. O lugar da coerência de uma representação é o núcleo central ou identidade da representação, em torno da qual situam-se esquemas periféricos. Para Sá

(1998), a teoria do Núcleo Central resolveu o problema empírico das contradições nas representações sociais, mostrando que elas podem ser concomitantemente estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas. Admitindo-se a hipótese de que a culpabilização dos analfabetos pode ser o núcleo central de uma representação sobre o analfabetismo, os demais fatores citados seriam caracterizados como esquemas periféricos, podendo abalar ou não a identidade da representação. O que é consensual, estável e permanente localiza-se no núcleo central e o que é mais flexível, mutável e individualizado é tomado como periférico e faz a interface com as práticas da população.

O fato de a idéia de culpabilização ter sido confirmada por meio de uma segunda questão nas entrevistas autoriza a inferir-se que essa visão possa se caracterizar como o núcleo central, ou seja, caracterizar-se como a própria representação. Outras estratégias metodológicas devem ser empregadas em futuras pesquisas para confirmar essa suposição, como, por exemplo, relacionar todos os fatores citados como causas do analfabetismo pelos entrevistados e pedir que organizem por ordem de prioridade. De qualquer modo, a teoria do Núcleo Central de Abric contribuiu para elucidar a coexistência de fatores aparentemente contraditórios. Por outro lado, revelou perspectivas de transformação interessantes no núcleo central, que poderiam ser exploradas pelos educadores sociais em debates sobre analfabetismo, podendo-se discutir com os alfabetizandos as idéias periféricas, no sentido de se colocar em questão a idéia central.

Vale retomar o pensamento freireano que motivou a presente investigação. Ao afirmar que ninguém é analfabeto por eleição, Freire se contrapõe à visão que culpabiliza a pessoa por sua condição, mostrando a inter-relação do analfabetismo com as condições existenciais objetivas do sujeito. Freire (1984) entende que uma alfabetização significativa se dará se proporcionar uma análise crítica da prática, que modifique, também, a forma do sujeito se perceber e atuar no mundo. Descobrimos que não há saber ou ignorância absolutos, assume que possui um certo saber e pode querer saber mais. Para Freire, ao tomar distância de sua realidade existencial e problematizá-la, o alfabetizando pode retirar de si a culpa e o estigma da incompetência.

Mas, para isso, o educador também precisa colocar a sua prática em questão e saber que atua em um contexto pleno de contradições entre valores que buscam se manter e outros que tentam se afirmar. Freire (1997) entende que o educador tem o dever de questionar o *status quo*, sem impor sua posição, ocupando-se do educando sem descuidar do contexto, peculiar, contraditório e mutável, portanto, político. A conscientização crítica possibilita, na prática do

cotidiano e pela reflexão desta prática, a superação do estado anterior. Por meio do estudo das representações sociais o próprio grupo apontou caminhos que relacionaram texto e contexto em direção à mudança das teorias e práticas do grupo. Apontaram, assim, caminhos para o educador atuar no sentido de ampliar o conhecimento sobre a realidade e perspectivas de modificá-la.

Evidenciou-se, portanto, que as representações sociais não se constituem apenas de reproduções ideológicas ou pensamentos correntes na sociedade, por sujeitos passivos, mas esses deixam suas marcas nos saberes compartilhados sobre um objeto. Dessa forma, reconstroem a si mesmos e aos objetos em questão. Logo, acredita-se não poder ser desprezada nem a força da ideologia, que mantém, reproduz e adapta o discurso à prática, nem a apropriação do discurso, no sentido de validar a esperança possível em um contexto adverso. Esta colocação, posta a título de hipótese, aponta para um interessante caminho para futuras investigações.

## **5.2. Motivos para a alfabetização**

Por meio da investigação desse objetivo de pesquisa foi possível confirmar a estreita relação entre as representações e as práticas sociais do grupo pesquisado. Concorde-se, dessa forma, com Freire (1979), que nenhuma ação educativa pode prescindir de reflexão sobre o sujeito e sua cultura, pois as pessoas estabelecem relações plurais no mundo e com o mundo, realidade objetiva e passível de ser conhecida, reconhecida, questionada e transformada. As falas do grupo da Estrutural, ilustradas no capítulo de resultados, revelaram os usos sociais da leitura e escrita, os obstáculos e angústias que o não-domínio da língua escrita gera e, ainda, as motivações que podem levar os entrevistados a alterarem a sua condição de não-alfabetizados.

Guareschi (2002) mostrou que esses saberes não são simples expressões individuais, mas tendências de pensamento do grupo, ou seja, expressam um saber estruturado pelo grupo. Por outro lado, essas falas expressam sentimentos, desejos e inquietações pessoais. O autor auxilia a compreensão dessas dimensões, ao mostrar que as representações são, ao mesmo tempo, estruturas estruturadas e estruturantes, o que faz com que não se possa desprezar a inter-relação entre os aspectos sociais, cognitivos e afetivos das representações. As dimensões cognitivas, sociocultural, política e desejante do processo de alfabetização foram discutidas no presente estudo, na perspectiva do pensamento de Freire e Ferreiro, levando à conclusão de que se referem a instâncias intrinsecamente relacionadas.

Elementos relacionados a essas instâncias foram identificados na discussão dos fatores que podem motivar o grupo da Estrutural a alfabetizar-se, quais sejam, sobrevivência e qualidade de vida; autonomia; pertencimento e auto-estima, todos inseparavelmente ligados às condições sociais que os geraram. Reafirma-se a posição de Graff (1995), de que, dentre os principais fatores que devem ser analisados para uma compreensão ampla da história da alfabetização, estão o papel da demanda de classe e de grupos por habilidades alfabetizadas, em relação dialética com a oferta, e o impacto da motivação junto às crescentes percepções de seus valores e benefícios.

Depois da necessidade premente de se incluir no mundo do trabalho para melhorar as condições de existência, verificou-se como uma das urgências desse grupo a necessidade de resolver problemas simples do cotidiano, tais como assinar o nome, anotar o consumo do gás, pegar ônibus, ler placas públicas, auxiliar os filhos nas tarefas de casa, ler as cartas recebidas de parentes ou acompanhar as leituras da missa. As condições existenciais desse grupo, estreitamente ligadas à sobrevivência, suscitam poucas atividades de leitura e escrita relacionadas ao prazer ou à leitura como busca de informação e ampliação de conhecimentos.

Antes de discorrer sobre as representações sociais relacionadas às práticas identificadas, cabe destacar dois aspectos observados em relação ao sentido atribuído à alfabetização. Em primeiro lugar, as circunstâncias existenciais desse grupo fazem com que os entrevistados coloquem no mesmo plano de urgências questões como moradia, segurança, saúde e educação.

Essa evidência está relacionada à constatação de que a alfabetização é caracterizada como um pré-requisito para o alcance de outros objetivos. A alfabetização não se revelou mais urgente que os demais fatores apontados e nem um fim em si mesma, mas como ponte para outras conquistas pessoais e sociais. Constatou-se, dessa forma, a concepção de Freire (1993), de que o texto é um pretexto para se entender o contexto e para a ação.

### **5.2.1. Representação social da alfabetização como ponte para o mundo do trabalho**

A título de síntese dos resultados, cabe lembrar que as dificuldades cotidianas relacionadas à sobrevivência e melhoria da qualidade de vida foram citadas pela grande maioria dos entrevistados, que situaram a necessidade de trabalho ou obtenção de emprego como o principal anseio do grupo. A alfabetização representa uma possibilidade para o alcance desses objetivos, embora alguns tenham consciência de que não se trata de uma garantia.

A discussão do fenômeno do analfabetismo no Brasil e no mundo, realizada neste estudo, deixou claro que não é possível discutir alternativas para a educação de jovens e adultos no Brasil fora do contexto socioeconômico, cultural, político e ideológico, no qual o problema se constituiu. Como disse Ireland (2000), a conjuntura mundializada trouxe conseqüências preocupantes para certos grupos e regiões. O acelerado processo de globalização concentrou riqueza nas mãos de alguns grupos, fragilizando Estados, abandonando certas áreas geográficas e excluindo outros grupos humanos. Enfim, a globalização integrou Estados, abriu mercados para o livre trânsito do capital, mas acelerou a concentração de riqueza, conhecimento e poder, sem tratar de forma global de suas conseqüências negativas.

Ribeiro (1997) mostrou como esse impacto se deu de forma diferenciada no Brasil, onde avanços tecnológicos nos setores de ponta da indústria convivem com formas de trabalho tradicionais, com funções que exigem pouca qualificação, somando-se à baixa oferta de oportunidades de utilização da leitura e da escrita e de aperfeiçoamento profissional. Portanto, não é possível tratar o analfabetismo como uma questão à parte da discussão da pobreza no Brasil. Wanderley (2002), situa pobreza e exclusão como faces da mesma moeda, que se apresentam como resultado de altas taxas de concentração de renda e de desigualdades sociais, que convivem com o desemprego estrutural.

O analfabetismo encontra-se estreitamente ligado à precária condição de existência de milhões de brasileiros. De acordo com o Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003), as taxas de analfabetismo estão diretamente relacionadas à renda familiar. Nos domicílios que possuem renda superior a 10 salários mínimos, o índice é de apenas 1,4%, enquanto que nas famílias que possuem renda inferior a um salário mínimo, o índice alcança 29%. O grupo entrevistado situa-se na base da pirâmide socioeconômica brasileira, uma vez que a maioria encontra-se desempregada e sobrevive com bolsas-auxílios fornecidas pelo governo. Não é de se estranhar, portanto, que o desejo de melhoria das condições de vida se apresente como prioridade e que o acesso ao mundo do trabalho seja visto como alternativa para isto, o que passa pela alfabetização.

Para o grupo de jovens e adultos da Estrutural, ao estigma do analfabeto, que será discutido no próximo tópico, soma-se a marca do desempregado, o que faz com que alguns acreditem na absoluta falta de chances futuras para quem não aprendeu a ler e a escrever. Mas a superação dessa marca esbarra na falta de condições de acesso a um mercado que já não disponibiliza vagas para quem não sabe ler e escrever. Os entrevistados mostraram conhecer essa

realidade. Pode ser assim resumido o entendimento do grupo sobre a relação entre alfabetização e desemprego: “agora, até catando lixo está precisando a pessoa aprender alguma coisa, senão é enganado”. Os entrevistados sabem que, para os analfabetos, só restam trabalhos pesados, o que foi expresso pela percepção de que estão sempre “carregando um concreto na cabeça”.

Mas as diferentes formas de viver o analfabetismo e a pobreza se evidenciaram nos relatos das possíveis alternativas à situação. Para alguns, basta saber um pouquinho; para outros, somente a alfabetização não basta. Alguns esperam conseguir um emprego com carteira assinada, enquanto outros pensam em montar um negócio, pois a idade se mostra como um fator impeditivo para ingresso no mercado de trabalho. Essas diferentes concepções remetem à análise realizada na questão anterior, uma vez que aqui também se observou a reprodução de aspectos da ideologia dominante, ao lado de possibilidades transformadoras pela ação individual.

O atual debate sobre a questão do desemprego no país revela a crescente tendência à culpabilização dos desempregados, como mostrou Csik (2004), por meio de um estudo sobre concepções da formação profissional. Para a autora, o mercado exige profissionais em permanente processo de formação, o que reforça a crença no poder da educação como mecanismo de acesso às posições qualificadas, ocultando-se outros mecanismos sociais e organizacionais que limitam o ingresso de trabalhadores no mercado formal de trabalho.

Guareschi (2002), ressalta uma importante discussão de Farr (1991) sobre o individualismo como representação coletiva, inspirada em diversas pesquisas. Farr discute a atribuição do sucesso e do fracasso exclusivamente às pessoas, omitindo-se causas históricas e sociais, o que leva à individualização do social e ao endeusamento do individual. Para Guareschi, essa visão individualista não dará conta de explicar irracionalidades globais, como a exclusão de milhões de pessoas do mundo do trabalho. Acrescenta-se que não explicará, ainda, a exclusão de milhões de brasileiros do mundo letrado.

Retomando a representação social comentada na questão anterior, que se traduz na expressão “quem quer consegue”, nota-se que cabe aos indivíduos conseguirem se alfabetizar para obterem, posteriormente, colocação no mercado de trabalho. Com isso, pode-se entender melhor o significado da expressão “carregar um peso na cabeça”, utilizada por um entrevistado. Certamente não se trata de uma tarefa simples esse duplo fardo, considerando o desemprego estrutural no país e a não existência de escolas para adultos no local onde essas pessoas residem.

A análise realizada por Csik (2004) não só reafirma a tendência à culpabilização dos indivíduos, como permite supor que o grupo ancora suas representações sobre o ingresso no mercado de trabalho na crença do poder da educação. Se educação não é tudo, contrariamente ao que insiste uma recorrente propaganda veiculada em um dos principais canais da mídia televisiva brasileira, para o grupo da Estrutural “é quase tudo”, como resumiu um participante. Afinal, como foi dito, segurança, saúde e moradia são tão urgentes quanto a educação. Embora os entrevistados vejam pessoas alfabetizadas e desempregadas na Estrutural, sabem que a maioria dos não-alfabetizados encontra-se desempregada. Portanto, se a alfabetização não resolve, sem ela, as precárias condições de existência em que vivem não se modificarão.

Por outro lado, aqui também se nota resistência à adaptação passiva à essa realidade adversa, discutida anteriormente, frente à constatação das diversas maneiras que o grupo pensa resolver seus problemas. Para pessoas que sobrevivem às custas de ações compensatórias do poder público, era de se esperar um sentimento de acomodação, pelo menos por parte do grupo. Mas não foi o que se verificou. Alguns acreditam que não perderam as chances de conseguir emprego, há quem se veja capaz de montar um negócio e quem espera conseguir uma promoção no local de trabalho. Enfim, todos desejam incluir-se no mundo do trabalho e se sentirem valorizados. O trabalho se revela como uma possibilidade para isto, pois, como disse Marx (1983, citado por Csik, 2004), a formação humana está centrada no trabalho, processo pelo qual os seres humanos produzem sua existência e fazem a história.

Enfim, cabe destacar que as precárias condições de vida dos jovens e adultos da Estrutural colocam a alfabetização como ponte para o acesso ao mundo do trabalho, mundo este que não cabe a eles questionar, já que almejam, em primeiro lugar, inserir-se nele. Portanto, um processo de alfabetização só terá significado se atender às expectativas do grupo, ou, como disse Freire (1989), a alfabetização só despertará interesse se estabelecer um forte liame psicológico entre a atividade alfabetizante e as situações de vida do alfabetizando, apresentando-se como possibilidade para a solução de sua problemática vital.

### **5.2.2. Representação social da alfabetização como conquista da autonomia, construção da auto-estima e pertencimento grupal**

Os entrevistados distinguiram-se na maneira de viver o analfabetismo, pobreza e desemprego. As diferentes histórias de vida, as condições de existência e as dificuldades cotidianas vivenciadas estruturam diferentes motivações em relação ao processo de alfabetização, como foi comentado. No entanto, alguns fatores motivacionais se revelaram comuns ao grupo. O primeiro deles foi o desejo de autonomia, relacionado à vergonha sentida pelos entrevistados frente à constante necessidade de pedir auxílio, seja para escrever ou ler uma carta, para saber o destino de um ônibus ou para ajudar os filhos nos trabalhos escolares. Todos anseiam ser independentes na condução das questões cotidianas ligadas à sobrevivência e sair da humilhante condição de “pedintes”.

A incômoda situação de dependência vivenciada pelo grupo se encontra relacionada à percepção da diferença desenvolvida em relação aos outros e o conseqüente sentimento de não-pertencimento ao grupo em que estão inseridos. Optou-se pela análise desses fatores em conjunto, pela estreita relação verificada entre eles, todos tidos pelo grupo como passíveis de alteração por meio do processo de alfabetização. Para esses participantes, a autonomia e o desejo de sentirem-se parte do grupo se revelaram motivos tão importantes para buscar a alfabetização quanto a sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida.

Verificou-se no item anterior que o analfabetismo não pode ser estudado como uma questão à parte do problema da pobreza. Logo, para discutir os sentimentos de não-pertencimento, autonomia e construção da auto-estima, evidenciados no grupo, cabe associar ao estigma de analfabeto e de desempregado a marca da pobreza que o analfabeto carrega. Segundo Paugam (2002), a pobreza reveste-se de um *status* social desvalorizado e os pobres são obrigados a viver em uma situação de isolamento. A humilhação frente ao grupo os impede de aprofundarem sentimentos de pertinência a uma classe social, o que contribuiu para compreender porque o grupo de entrevistados se percebe diferente e não pertencendo ao próprio grupo com o qual mantém relações tão próximas. Esse fato foi evidenciado, por exemplo, em relação aos que freqüentam a igreja, local que agrava as diferenças, pois exige a leitura de textos e cânticos. Uma das formas de continuar participando de um grupo de tal importância para a existência dos entrevistados é ocultar o analfabetismo, fingindo-se ler ou decorando-se textos e músicas.

Paugam (2002) fornece elementos para se analisar de forma interligada a situação de desemprego, pobreza e analfabetismo. Para ele, a pobreza é mais um processo do que um estado imutável e os pobres não podem ser vistos como uma categoria homogênea. Em um estudo sobre os processos psicossociais da exclusão, Jodelet (2002) também mostrou que, embora existam várias formas de exclusão, como segregação, marginalização, discriminação e outras, o termo leva sempre à idéia de interação entre pessoas e entre grupos, material ou simbólica. Pertencer a uma categoria heterogênea faz com que o analfabeto se perceba distinto, por não saber ler e escrever, o que leva ao estabelecimento de relações distantes com aqueles que convivem no mesmo contexto e à dissimulação da inferioridade.

Além disso, os desempregados incorporam sua situação como fracasso profissional, perceptível por todos, uma marca que contribui para o isolamento e que torna mais complexo o processo de alfabetização, pois, muitas vezes, o educando ingressa no curso descrente da possibilidade de aprender, ou não ingressa, por vergonha, como se observou em algumas entrevistas. Reforça-se, assim, o enfraquecimento dos vínculos sociais, que ocorre proporcionalmente às dificuldades do mercado de trabalho e ao grau de instrução.

Estudos realizados na França, segundo Paugam (2002), mostraram que a precariedade da vida profissional está correlacionada com uma diminuição da sociabilidade, isto é, o risco de enfraquecimento dos vínculos sociais é proporcional às dificuldades vivenciadas no mundo do trabalho. Essa dificuldade de sociabilidade dificulta a organização coletiva para o enfrentamento de problemas comuns, o que foi identificado pela líder comunitária da Estrutural. Esse contexto aumenta a crença nas possibilidades de saídas individuais, levando a debilitar, ainda mais, o sentido do que é social e coletivo, como se verificou, por exemplo, nas referências ao termo analfabetismo como questão pessoal, expressas pelos entrevistados.

Outra saída para o desempregado, verificada por Paugam, é aceitar o auxílio dos serviços sociais, o que, para o autor, pode gerar crise de identidade ou dependência. Na Estrutural foi possível verificar as duas situações em relação às ações compensatórias ali efetivadas pelo poder público e entidades assistencialistas. Uma das alfabetizandas chegou a manifestar que não tem amor próprio e não sabe quem ela é. As pessoas vivem, também, a situação de dependência, que as coloca em permanente alerta quanto à obtenção de qualquer tipo de auxílio. Com isso, até mesmo o processo de alfabetização se apresenta como um meio para receber ajuda da ação missionária da igreja, chegando a haver uma certa pressão sobre o alfabetizador, no sentido de

contribuir para resolver problemas de sobrevivência do grupo, sob pena de abandonarem a escola. De outro lado, verificou-se que os entrevistados ainda não romperam definitivamente seus vínculos sociais e que desejam acabar com a situação de dependência em relação às outras pessoas e às instituições, pois essa condição marca a fragilidade deles frente aos demais.

Paugaum (2002) observou em seus estudos que, quando os pobres encontram-se nesse modo de interação com os serviços sociais, racionalizam a ajuda recebida, atribuindo-a à necessidade de manter a família ou às crises econômicas. Mas o autor confirmou que esse modo de integração conserva os vínculos sociais, ainda que frágeis, e que os indivíduos, nessa fase, procuram compensar seus fracassos, valorizando sua identidade. Essa dualidade quanto à própria identidade foi claramente verificada nesta pesquisa, por meio da ampla expressão de sentimentos negativos em relação à pessoa analfabeta, sendo a vergonha o sentimento mais citado pelos entrevistados, sem, contudo, deixarem de fazer várias menções às suas qualidades pessoais.

É digno de destaque que, muitas vezes, os entrevistados se referiam ao analfabeto como o outro, como se a própria condição fosse distinta. Algumas vezes citavam situações embaraçosas ocorridas com conhecidos, mas complementavam com ressalvas ou explicações de que com eles isso não acontece. Um dos fatores que chamou a atenção nesse aspecto diz respeito ao quanto enalteceram as estratégias utilizadas para a locomoção, mostrando que não saber ler e escrever não os impede de ir e vir. Características pessoais como esperteza e criatividade foram muito citadas e os que se encontram em processo de alfabetização ressaltaram progressos no aprendizado, conquistas aparentemente simples, como a melhoria da letra ou a leitura de algumas palavras, mas lembradas com satisfação.

Um exemplo que ilustra essa dualidade é o da líder comunitária, que, por ter várias qualidades, dentre elas a capacidade de expressão, foi escolhida para representar o grupo. Mas convive com grupos que se expressam por meio de padrões lingüísticos diversos, o que faz do seu desejo de expressar-se melhor um dos principais motivos para alfabetizar-se. Quer ser reconhecida por meio da expressão de sua palavra, o que já consegue com parte do grupo que a elegeu, mas o que não é possível, por exemplo, com representantes da Administração local. Logo, vivencia sentimentos ambíguos em relação a si própria, pois, ao mesmo tempo em que diz não ter problemas, por ser esperta e teimosa, se sente humilhada e “barrada”.

Como disse Spink (1995), as emoções vão sendo estimuladas pela atividade e novos elementos vão se inscrevendo na memória emocional, podendo gerar mudanças ou conservação.

Nota-se, assim, como o estudo das representações sociais pode integrar cognição e emoção, ambas relacionadas ao contexto existencial das pessoas. Portanto, a identificação da representação social, ora discutida, encontra-se diretamente relacionada à dimensão desejante do processo de alfabetização, comentada no estudo teórico dessa pesquisa, embora não se distancie das dimensões cognitiva, cultural, política e ideológica do processo, pois o desejo não se constrói no vazio. As falas dos entrevistados se apresentaram carregadas de significados, histórias de vida e sentimentos, que precisam ser explorados no processo de alfabetização, uma vez que podem contribuir para reverter informações, imagens e atitudes ligados à baixa auto-estima e à idéia de não-pertencimento ao grupo e para fortalecer a autonomia.

Falar em desejo a partir da definição de Chauí (1990) é falar da força mobilizadora no processo de aprendizagem, que move o educando em direção ao preenchimento da falta cognitiva e afetiva que possibilita o saber e a autonomia. Mas o termo apresenta um sentido ambíguo, que leva também a falar em uma perda, fruto do desconhecimento do que se apresenta no futuro. Como foi observado nesta pesquisa, os sentimentos de baixa auto-estima e vergonha podem impulsionar pessoas, como a líder comunitária, para a superação de suas condições, enquanto outros esperam, por exemplo, que apareça uma turma em que os educandos se encontrem no mesmo nível de aprendizagem, para que se possam iniciar o processo de alfabetização.

Por isto, como mostrou Freire (1989), o respeito ao alfabetizando pressupõe investigação de como a realidade social existe na vida cotidiana, no pensamento e no imaginário dos alfabetizandos. Só assim será possível fazer com que o objeto de conhecimento se transforme em objeto de conhecimento para o educando. Freire (1987) complementa essa idéia, lembrando que o saber espontâneo, do senso comum, pode ser ampliado a partir da problematização da realidade, por meio do diálogo, cuja relevância se pauta no valor da oralidade para a construção do conhecimento e para o resgate da auto-estima.

Por fim, vale lembrar que a motivação, para Freire (1989), não é uma pré-condição, algo preparatório que ocorre fora da experiência, o que seria psicologismo, mas é a prática que motiva ou desmotiva. Logo, se a necessidade de sobrevivência, de pertencimento ao grupo, de construção da identidade, da auto-estima e da autonomia se revelaram como motivações ligadas à realidade existencial dos jovens e adultos da Estrutural, cabe aos educadores construir um processo de alfabetização que considere essas representações e as reconstrua em direção à criação de práticas também motivadoras e transformadoras.

Retomando as palavras de Graff (1995), vale dizer que a alfabetização é um dos pré-requisitos para a consolidação da democracia participativa, desempenhando um papel fundamental para indivíduos e grupos, tanto para o desenvolvimento pessoal e entretenimento, quanto para a ação coletiva. Pode ser ingênuo pensar que a massificação da alfabetização pode, por si só, reverter o quadro de desigualdades sociais, elevar a qualidade de vida, levar os alfabetizados à obtenção de emprego, autonomia e ao resgate da auto-estima. Mas, por outro lado, não cabe discutir o direito de acesso da população à aquisição, desenvolvimento e manutenção das habilidades de leitura e escrita, pois, sem a alfabetização, as desigualdades sociais dificilmente se reverterão.

### **5.3. Informações, imagens e atitudes sobre o analfabetismo e adultos não-alfabetizados**

O terceiro objetivo específico desta pesquisa foi o de investigar as representações sociais sobre o analfabetismo e a pessoa não-alfabetizada a partir das informações, imagens e atitudes que compõem essas teorias do senso comum. Na apresentação dos resultados esses itens foram decompostos visando ao detalhamento de cada um dos aspectos. Mas, como se evidenciou naquele capítulo, essa separação ocorreu apenas como uma estratégia de análise, que será agora retomada a título de síntese. Frente à constatação da existência de pesquisas que privilegiam a dimensão do “campo da representação” ou “imagens”, nos estudos clássicos de atitudes, Sá (1998) alerta para a importância da articulação consistente das três dimensões das representações.

Pode-se dizer que os demais objetivos desta pesquisa também fazem parte dos fatores que envolvem as representações sociais do analfabetismo e da pessoa não-alfabetizada. Afinal, a culpabilização do analfabeto e os motivos para alfabetização revelaram representações sociais do grupo da Estrutural. Mas a proposta desse item é discutir visões do grupo a respeito de expressões diretamente ligadas ao fenômeno, como o próprio termo analfabetismo, alfabetização, pessoa analfabeta e pessoa alfabetizada, ressaltando-se as duas últimas.

Das falas dos entrevistados, a partir da menção destas expressões, destacaram-se representações ambíguas a respeito da identidade da pessoa não-alfabetizada, sugerindo a discussão da representação social caracterizada como representação social do analfabeto como sujeito menor x busca de ser mais. Essa representação será analisada com o auxílio do conceito

de estigma, de Goffman (1988), que complementa, ainda, a compreensão dos estigmas do desempregado e do pobre, anteriormente comentados.

Em síntese, no primeiro objetivo identificou-se uma representação voltada à culpabilização do analfabeto, e, no segundo, evidenciaram-se os motivos que podem levar à alfabetização. Esse objetivo final colocou no centro da discussão a pessoa não-alfabetizada e sua relação com os outros e com o contexto no qual está inserida. A discussão volta-se, aqui, para os sujeitos que representam e para a análise da inter-relação das informações, imagens e atitudes que desenvolvem e vivenciam em relação à condição de pessoas não-alfabetizadas no mundo letrado. Mas, antes, cabe retomar, brevemente, a discussão dos termos analfabetismo e alfabetização, apenas para complementar aspectos já discutidos anteriormente.

### **5.3.1. Representações sociais do analfabetismo e da alfabetização como fato individual**

A maior parte do grupo demonstrou dificuldades ao expressar idéias sobre o termo analfabetismo, como foi visto. Muitos disseram não saber do que se trata ou relacionaram o fenômeno às pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas, indistintamente, na maioria das vezes, colocando o sujeito na 3ª pessoa, sem se referirem a si próprios. O termo foi também confundido com alfabetização, mas, o que se destacou nas tentativas de exprimir alguma idéia sobre essa palavra, foi a inobservância de aspectos sociais ligados ao termo analfabetismo, ou a sua associação à exclusão social.

O termo alfabetização também gerou dificuldades e foi comentado a partir de frases com o sujeito na 3ª pessoa, com apenas uma menção à 1ª pessoa do plural: “é o que nós estamos fazendo”. No entanto, houve maior número de tentativas de associação de idéias a essa palavra, utilizando-se expressões próximas a processos de aprendizagem e cursos de alfabetização.

No referencial teórico desta pesquisa, mencionou-se um estudo semântico realizado por Soares (2002), no qual, a autora mostrou que a palavra alfabetismo soa estranha para muitas pessoas, não sendo ouvida fora da academia. Porém, o seu contrário, analfabetismo, é familiar e de compreensão universal, o que ocorre porque nossa sociedade, conhecendo bem e há muito tempo a condição de quem não sabe ler e escrever tomou com precisão uma palavra para designar o fenômeno. Embora a observação da autora sobre analfabetismo seja importante, cabe dizer que o significado do termo analfabetismo não parece tão universal assim. Afinal, os jovens e adultos

não-alfabetizados da Estrutural tiveram dificuldades de associar idéias a este termo. Cabe investigar se estas dificuldades se evidenciam em outros grupos de adultos não-alfabetizados.

No entanto, a conclusão de Soares pode ser confirmada se tomarmos o termo pelo significado encontrado no Novo Dicionário Aurélio (1999), que define analfabetismo como o estado ou condição de analfabeto e, ainda, como falta absoluta de instrução. Tudo parece indicar que o grupo da Estrutural torna familiar o termo analfabetismo, expressão não tão familiar ou não usual, ancorando-se na concepção ideológica de analfabetismo corrente na sociedade letrada. O grupo da Estrutural não só individualiza o fenômeno, coerentemente com o que foi discutido na representação sobre a culpabilização do analfabeto, como o associa a pessoas totalmente desprovidas de instrução. Voltando à discussão de Soares (2002), parece indiscutível que a sociedade brasileira conheça bem e há muito tempo o analfabetismo e a condição de quem não sabe ler e escrever, mas, até o momento, não tenha assumido sua responsabilidade ética para com a questão, preferindo culpabilizar o analfabeto.

A discussão sobre letramento realizada pela autora pode revelar avanços nessa direção. Ela mostra que o termo incorpora a idéia da existência de distintos níveis de alfabetização e, ainda, marca a relação desse processo com o contexto, tomando a alfabetização como resultado da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. Mas, o que dizer, se essas práticas sociais demandam poucas habilidades relativas à lectoescrita? Recorre-se à Freire (2000) para lembrar que a realidade existencial dos educandos deve ser o ponto de partida e não o ponto de chegada do processo de alfabetização. Mas isso ainda não responde totalmente à questão. Para Graff (1995, citado em Ribeiro, 2002), dentre os principais fatores que devem ser analisados para uma compreensão da história da alfabetização, estão o papel da demanda de classe e grupos por habilidades alfabetizadas, em relação dialética com a oferta e o impacto da motivação junto às percepções de seus valores e benefícios. Portanto, somente relacionando-se o analfabetismo a temas como pobreza, exclusão e desemprego essa resposta se complementar.

Nesta pesquisa, a alfabetização se revelou como ponte para a conquista de outros objetivos, como melhoria das condições de vida, autonomia e inclusão social. Logo, se essas expectativas não se fizerem possíveis, a continuidade do aprendizado corre o risco de não se viabilizar, até porque, como ficou evidenciado, muitos jovens e adultos já desenvolveram estratégias para viver sem o uso dessa ferramenta, ou seja, a demanda por leitura e escrita no

cotidiano, por si só, não é capaz de garantir o que foi aprendido. Em outras palavras, o fim do analfabetismo deve ser conquistado ao lado de transformações sociais que visem a equidade.

Cabe discutir, ainda, que a leitura se apresentou como uma das principais necessidades relacionadas às atividades cotidianas do grupo da Estrutural. Um possível entendimento do termo “alfabetizado” para esse grupo poderia ser: a pessoa que sabe ler, escrever o nome, cartas, bilhetes, preencher formulários e fazer contas. O termo alfabetizado foi abordado praticamente como antônimo de não-alfabetizado, sendo que as duas palavras envolveram categorizações, de acordo com os conhecimentos adquiridos pelas pessoas. Por exemplo, o grupo identificou diferenças entre o não-alfabetizado que “não sabe nada” e o que sabe escrever o nome. Ou, ainda, entre o alfabetizado que pode ler e aquele que faz leituras complicadas.

É interessante notar que a palavra alfabetizar aparece no Novo Dicionário Aurélio (1999) com três significados: “ensinar a ler”, “dar instrução primária” e “aprender a ler por si mesmo”. Ou seja, a escrita não foi mencionada também pelo autor, revelando imprecisão na definição do termo, o que, como pode se inferir, é reflexo e se reflete no uso corrente dessas palavras.

Embora o termo analfabetismo tenha causado dificuldades ao grupo, verificou-se que os participantes puderam representá-lo a partir dos diversos ângulos que o termo envolve e por meio de outras formas de expressão. Como explica Jodelet (2001), as representações sociais, como fenômeno complexo da vida social, apresentam uma riqueza de elementos informativos, afetivos, cognitivos, imagéticos, ideológicos e normativos, envolvendo crenças, valores, atitudes, imagens e opiniões, organizados sob uma totalidade significativa, que traduz um saber sobre a realidade. Para a autora, é essa totalidade que precisa ser descrita, analisada e interpretada.

Uma vez que o analfabetismo tinha se revelado como um fenômeno multifacetado, que envolve várias dimensões, as representações sociais do grupo a respeito do analfabetismo foram identificadas, também, por meio de outras óticas, especialmente sob o ângulo de compreensão da pessoa que vive as conseqüências do analfabetismo no dia-a-dia, seus sentimentos e suas práticas. O grupo pode não conseguir expressar o significado do termo ou fornecer dados sobre o fenômeno no país e na Estrutural, mas constrói e reconstrói informações, imagens e desenvolve atitudes em relação a ele, o que reforça a necessidade de tomar esses fatores de forma interligada. É o que o próximo tópico se dispõe a abordar.

### 5.3.2. Representações sociais do analfabeto como sujeito menor x busca de ser mais

A teoria das representações sociais, segundo Vala (1993), pressupõe uma concepção de ser humano como sujeito de conhecimento, que não pode ser apartado de seus laços sociais e do saber como atividade coletiva, pois o sujeito está ligado a outros indivíduos e grupos. Pressupõe, ainda, uma sociedade pensante, que constrói e reconstrói conhecimentos a partir da comunicação e interação social, por sua vez, nutridas por estímulos, objetos, ideologias e experiências. Logo, como foi discutido nesse estudo, pensar o analfabetismo na perspectiva da teoria das representações sociais implica refutar o determinismo sociocultural, tomando como premissa a existência de sujeitos ativos de conhecimento inseridos em uma sociedade pensante.

A análise das falas dos entrevistados com base nesse referencial teórico levou a denominar a representação social sobre a pessoa não-alfabetizada, identificada nesta pesquisa, de modo a destacar não apenas a caracterização negativa do analfabeto como um sujeito menor, mas marcando como contraponto as estratégias utilizadas pelo grupo na busca de ser mais. Para discutir a caracterização negativa do analfabeto e as ambigüidades expressas sobre a identidade dos analfabetos, o conceito de estigma de Goffman (1988) revelou-se de grande valor.

Predominou a caracterização dos não-alfabetizados como pessoas a quem faltam conhecimentos, habilidades, autonomia e aceitação. As imagens expostas se sustentaram nas idéias de privação e ausência, seja de visão, inteligência, conhecimentos, dignidade e até mesmo de humanidade. Características como pele, cabelo e rosto e outras, como falta de memória ou inteligência, foram utilizadas para diferenciar alfabetizados de não-alfabetizados. Os adjetivos situaram-se em pólos opostos: os alfabetizados sabem, têm e são alguma coisa, enquanto que os analfabetos não sabem, não têm e não são.

Verificou-se, em diversas afirmações, a utilização do advérbio mais em relação ao alfabetizado, numa hierarquização que situa o analfabeto na condição de saber, ser e ter menos, ou seja, como um sujeito inferior. Por outro lado, quem lê é mais desenvolvido, pode tudo, pois ser alfabetizado “é tudo”. A dimensão social não se evidenciou nessas categorizações, predominando a expressão de sentimentos. O termo pessoa analfabeta gerou uma expressiva frequência de manifestações como “não é bom”; “é ruim”; “muito ruim”; “triste”; dentre outros, podendo-se dizer que a maioria das manifestações teve início com uma manifestação afetiva.

A caracterização por meio de atributos, que distinguem pessoas e as tornam diminuídas ou socialmente inferiores, levando a se pensar em indivíduos incapazes de exercer papéis e de

serem aceitos na sociedade, pode ser vista como estigmatização. Goffman (1988) define como estigmatizado o indivíduo que poderia ser aceito na sociedade se não possuísse uma marca que o torna diferente e o afasta dos demais, como se não fosse completamente humano. A palavra estigma é o mesmo que a palavra marca e é utilizada, desde os gregos, como indicativo de algo extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem o apresenta.

O autor define identidade como um conceito psicossocial, pois uma pessoa não é identificada somente por uma característica central, mas pelos papéis sociais que desempenha. Portanto, o conceito de estigma não pode ser compreendido fora do contexto das relações humanas. Os aspectos que identificam o estigma devem ser relacionados a uma identidade social, pois a sociedade categoriza as pessoas e define o que deve ser aceito como normal ou não. O estigma surge quando há discrepância entre a identidade social, ou expectativas normativas construídas socialmente, e a identidade real, ou seja, a que o indivíduo demonstra possuir.

Dentre os três tipos de estigma descritos por Goffman (1988), entende-se que as caracterizações apontadas pelos entrevistados situam o estigma do analfabeto no grupo definido pelo autor como culpas de caráter individual, em que as atitudes são percebidas como vontade fraca. No entanto, não deixa de conter elementos de outro grupo denominado por Goffman como abominações do corpo ou deformidades físicas, afinal, foram atribuídos aos analfabetos adjetivos como “cego”, “alguém a quem falta algo” e “burro”. Esses adjetivos marcam o analfabeto como alguém responsável por sua condição, situado no limite entre o humano e o não-humano e na posição inferior da estrutura social. Logo, seres relativamente incapazes e dependentes.

Uma das formas mais explícitas de revelar como essa visão da incapacidade circula na sociedade foi ilustrada por Ribeiro (1997:21), a partir da afirmação de uma formadora da 1ª Campanha de Alfabetização de Adultos, que definiu a pessoa não-alfabetizada como inadequadamente preparada para as atividades da vida adulta, “um adulto-criança, que tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns”. Observou-se, também, que imagens negativas expressas pelos entrevistados coincidem com as que foram mencionadas como expressas por outras pessoas do convívio dos entrevistadores. Os termos “burro”, “abestalhado”, “sem futuro”, “não sabe nada” e “jumento velho” foram lembrados a partir de relatos de situações discriminatórias vivenciadas pelos participantes. O substantivo analfabeto adquire a função de adjetivo para desqualificar a pessoa não-alfabetizada.

Isso ocorre porque o analfabetismo e a alfabetização estão inseridos numa ordem social mais ampla que marca o lugar dos alfabetizados e não-alfabetizados, ou seja, essas práticas participam da formação da identidade social das pessoas. Para Rama (1995), ao adotar essa identidade social, o sujeito naturaliza e atualiza relações de nomeação e poder contidas na língua, que traduzem, também, os efeitos sociais e cognitivos que fundamentam a construção de significados e a atribuição de sentidos em sua enunciação. Esse postulado destaca o papel da comunicação social nas trocas e interações que levam à constituição de universos consensuais.

O conceito de estigma do analfabeto, essencialmente relacional, contribui para explicar, ainda, a diferenciação do grupo de analfabetos em relação aos demais grupos e classes sociais existentes no mesmo contexto. Ao expressarem imagens negativas sobre o analfabeto, estão reproduzindo valores aceitos socialmente, dos quais eles se vêem distantes. Portanto, percebem-se como diferentes. Jodelet (1998) chamou essa diferenciação de alteridade de dentro, ou seja, a alteridade relacionada aos demais membros da comunidade, seja física ou ligada à pertença grupal, mas sempre fonte de mal-estar e ameaça.

Como se discutiu anteriormente, ao estigma de analfabeto parece associar-se o da pobreza e o do desemprego, o que contribuiu para que a diferenciação entre grupos se faça perceber também entre classes sociais. Goffman (1988) referenda essa suposição, ao mostrar que o processo social do estigma se refere também a racionalizações que autorizam ordenar outras diferenças, como a de classe social.

Não é de se estranhar que “vergonha” tenha se revelado como o principal sentimento expresso pelos entrevistados, pois são vistos como pessoas desacreditadas, enfrentando um ciclo cotidiano de restrições que pode levar ao desânimo. Sawaia (2002), em estudos com os incluídos socialmente pela exclusão dos direitos humanos, identificou, entre os sofrimentos mais verbalizados, os decorrentes dos pobres serem vistos e tratadas como inferiores, sem valor, apêndices inúteis da sociedade e impedidos de se desenvolver. Na gênese desse sofrimento encontrou o sentimento de desvalor e o desejo de “ser gente”.

Essa ambígua origem do sofrimento explica as relativizações feitas à alfabetização, as menções às características positivas próprias, como criatividade e esperteza, e as tentativas de muitos entrevistados de não se classificarem nas categorias antes definidas. Goffman (1998) complementa essa explicação, mostrando que, em nossa sociedade, o indivíduo estigmatizado adquire modelos de identidade e os aplica a si, independentemente da possibilidade de se

conformar com eles. Logo, evidenciou-se ambivalência em relação ao próprio eu. A carga depreciativa com que caracterizam os analfabetos os impede de incluir-se na categoria criada, afinal, precisam se preservar minimamente. A ambivalência explica porque geralmente se referem ao analfabeto na 3ª pessoa, o que se mostra como uma forma de encobrimento do real, para ajustar-se à identidade esperada socialmente.

Mesmo que se sinta inferiorizada, a pessoa consegue ressaltar características pessoais, como a esperteza e a criatividade, ou vangloriar-se por conseguir se locomover para onde quiser. Por outro lado, como se verificou nesta pesquisa, escrever o nome, identificar as letras ou escrever e ler um bilhete simples representam conquistas que vão além da discussão de critérios para se considerar uma pessoa alfabetizada ou não. Representam passos no sentido da autonomia e da auto-valorização, com grande significado para as pessoas, pois reduzem o estigma a elas imputado. Logo, têm importância também do ponto de vista social, educacional e político.

Minha prática pedagógica com alfabetização mostrou a força exercida pelo autoconceito para a construção do conhecimento. O autoconceito funciona como uma espécie de detonador, a partir do qual o processo de aprendizagem flui ou retrai. Lidar com o autoconceito negativo dos alfabetizandos é um dos primeiros desafios que o alfabetizador enfrenta. Daí, a importância do educador perceber essa ambivalência de sentimentos, imagens e atitudes, potencializando aspectos positivos da auto-imagem, bem como valorizando os conhecimentos com que os educandos chegam à sala de aula. Com isso, pode auxiliar na ressignificação da auto-imagem negativa e contribuir para a busca do alfabetizando de ser mais.

Portanto, é coerente com a imagem negativa da pessoa não-alfabetizada uma atitude favorável à alfabetização. Frente às dificuldades que o não-domínio da escrita impõe à vida desse grupo, a alfabetização representa, para alguns, o desafio de alterar as conseqüências de não ser alfabetizado. Outros, mesmo mantendo uma atitude favorável à alfabetização, ainda esperam que fatores externos provoquem transformações. Como esclarece Moscovici (1978), toda ordem de conhecimento pressupõe uma prática, ou seja, envolve uma atmosfera que lhe é própria e que lhe dá forma. De algum modo, a ação dos sujeitos está interligada a uma ordem social.

Transformar atitudes favoráveis em ação envolve, para esse grupo, esforço e disposição para lutar contra os obstáculos existentes no contexto, como a falta de escola, de oportunidades de emprego, moradia e condições mínimas de existência. Envolve, ainda, rediscutir a significação do analfabetismo como fato individual e assumir que os analfabetos não são a causa de um

fenômeno que se confunde com a história do país, mas são credores de uma dívida social da nação brasileira. Bem poderiam ser caracterizados como “analfabetizados” e não analfabetos.

Há que superar, portanto, concepções ideológicas e ingênuas do analfabetismo, que, segundo Freire (1984), ora o tomam como “enfermidade” ou “chaga”, o que explica o uso da expressão “erradicação do analfabetismo”, ora o explicam pela “incapacidade”, “pouca inteligência” ou “preguiça” do povo. Para isso é preciso lutar conjuntamente, para reverter a pobreza e o analfabetismo, bem como investir na construção de propostas metodológicas que levem a práticas capazes de satisfazer a aquisição e a manutenção das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, que tomem a educação como um dos instrumentos necessários à transformação das condições geradoras do analfabetismo e da exclusão, mas não a única.

Enfim, as informações, imagens e atitudes identificadas sobre o analfabetismo e sobre alfabetizados e não-alfabetizados revelam dois processos centrais na construção das representações, descritos por Moscovici (1978): a objetivação e a ancoragem. O primeiro materializa, naturaliza, transforma idéias em imagens concretas e o segundo torna o objeto familiar, integrando-o ao sistema de pensamento usual. Estas imagens parecem ancoradas em concepções tradicionais de educação e alfabetização que tomam a pessoa que conhece como depositária de saberes. Logo, o analfabeto é aquele que não sabe, não possui e não é, e o analfabetismo poderia ser sintetizado como a soma de pessoas não-alfabetizadas. Mas cabe dar prosseguimento a essa pesquisa, no sentido de se investigar a gênese das representações aqui identificadas e as formas de disseminação dessas teorias do senso comum nesse grupo social.

Se a presente investigação não teve como objetivo avançar em direção à gênese dos processos de construção dessas representações sociais, buscou ao menos identificá-las e compreendê-las, de modo a integrar seus elementos afetivos, mentais e sociais, numa visão de ser humano como totalidade, da qual não se separa o pensar, o sentir e o agir. Com isso, acredita-se ter caminhado em direção à superação de dicotomias como indivíduo x sociedade e cognição x ação ou objetividade x subjetividade. O caminho escolhido, embora complexo, propiciou descobertas instigantes e novas direções para a investigação de antigas inquietações, como a fácil tentativa de culpabilização dos analfabetos ou a recorrente retórica de que se pode vencer os obstáculos do processo de alfabetização a partir do velho refrão de que basta partir da realidade do educando, desconhecendo-se que se trata de uma realidade complexa e contraditória.

#### 5.4. Considerações finais

Diante do que foi apresentado e discutido e do caráter hermenêutico desta pesquisa, seria, no mínimo, incoerente finalizar este trabalho com um capítulo de conclusões. Concorde-se com Demo (2000) que, frente à constatação de que toda interpretação de significados inclui regressão ao infinito, deve se aceitar a limitação natural do ato de conceituar, nunca conclusivo por definição e, ao mesmo tempo, intrinsecamente entrelaçado ao sujeito definidor. Resta, portanto, tecer considerações finais sobre o processo de construção deste trabalho, sobre temas que não foram suficientemente abordados e que podem suscitar novos estudos, bem como mencionar contribuições que, espera-se, esse estudo tenha proporcionado.

A interpretação das falas de jovens e adultos da Estrutural possibilitou contato com rico e diversificado material sobre o analfabetismo, que, para ser interpretado, exigiu uma nova forma de escutar, de olhar e inúmeras leituras e releituras atentas, no sentido de se evitarem avaliações precipitadas. Se, por um lado, a riqueza e diversidade dos discursos contribuíram para ampliar a compreensão sobre o analfabetismo e mostrar um campo de investigação ainda inexplorado, por outro, geraram dificuldades na interpretação dos consensos e contradições expostas pelo grupo.

Uma estratégia de análise que se mostrou inadequada foi a de buscar um fio condutor único do discurso ou apenas coerência nos enunciados do pensamento do grupo. A dinâmica da reconfiguração dos pontos de vista dos participantes fez supor, algumas vezes, que as pessoas estavam incorrendo em contradições ou negando afirmações já feitas. Essa dificuldade de análise foi amenizada quando se entendeu que consensos e contradições convivem na constituição das representações sociais e se partiu para buscar as respostas às dúvidas e inquietações surgidas nas falas dos entrevistados, o que gerou novos caminhos de interpretação.

Outra dificuldade que se apresentou à pesquisadora foi a divisão temporal elaborada pelo grupo. Frequentemente as pessoas dividiram a própria história ou a história da alfabetização em dois tempos: antigamente e atualmente, evidenciando que o contexto foi tomado pelo grupo numa amplitude maior do que pela pesquisadora. O grupo considerou não apenas a situação existencial presente, mas tempos e espaços mais amplos, carregados de significados. Em alguns momentos observou-se uma distinção nítida entre infância e fase adulta, marcando explicações distintas sobre o analfabetismo e sobre o contexto. As representações do passado assinalam um tempo difícil, diverso do presente, pleno de possibilidades. Entretanto, outras vezes houve

sobreposições temporais e espaciais que dificultaram a interpretação. Novamente, por meio das falas, verificou-se que as representações sociais se constituem de tempos e espaços distintos e sobrepostos, o que se apresentou como um interessante tema para um estudo mais aprofundado.

Ao longo desse exercício de interpretação foi possível vivenciar o que já se havia constatado teoricamente, ou seja, que as representações sociais não são estáticas, o que faz com que os significados atribuídos aos objetos e informações que circulam entre as pessoas se reformulem a partir de trocas permanentes. Isto não quer dizer que não se constituam de pontos mais estáticos e duradouros, mas que estes interagem dialeticamente com aspectos diversificados e dinâmicos. Estas reconstruções foram observadas principalmente nos grupos focais, quando até mesmo a caracterização do analfabeto como alguém a quem falta algo se alterou para a distinção entre analfabetos cegos e sabidos. A partir do relato de uma experiência em que o entrevistado evitou ser enganado na rescisão de um contrato de trabalho, o grupo não apenas identificou o colega como inteligente e esperto, como iniciou uma discussão sobre direitos do analfabeto e a criação de uma lei de proteção aos que assinam com o dedo, portanto, sem ler o que assinam.

As leituras e releituras das falas dos entrevistados permitiram perceber, por exemplo, que o grupo forneceu outra maneira de analisar a culpabilização dos analfabetos, antes apenas considerada na perspectiva da reprodução de uma ideologia. Os jovens e adultos da Estrutural ensinaram que não podem mais ser vistos como um bloco homogêneo de pessoas excluídas da organização social, sobre o qual se podem tirar conclusões e definir projetos, pois pobreza, desemprego e analfabetismo se constituem como fenômenos sociais, históricos e interligados, que são vividos distintamente pelos diferentes grupos sociais.

Essas pessoas ensinaram, ainda, que conhecer a realidade do educando não é tarefa simples, mas exige do educador o mergulho em um universo social complexo que não se modificará sem a participação ativa desses sábios amadores, como disse Moscovici (1978), ao mostrar que representar não é somente reproduzir, mas remodelar, ou seja, modificar o texto a partir do contexto, dos valores, noções e das regras. Interpretar essas representações exige, então, ruptura com a arrogância que leva a olhar o outro como inferior, alguém incapaz de pensar, sentir e agir e, ainda, romper com a arrogância que situa o outro no lugar de vítima. Com isso, abre-se a possibilidade de se construir um processo de alfabetização significativa, que não subestima as necessidades dos educandos nem sua forma de pensar, agir e sentir o analfabetismo.

Os alfabetizandos da Estrutural demonstraram ter clareza do que é mais urgente em suas vidas. Demarcaram o lugar da alfabetização como ponte para a conquista de condições melhores de existência, de autonomia, e como forma de inserção no grupo social. Para que esses adultos iniciem ou permaneçam em processo de alfabetização, eles precisam perceber que existem perspectivas de atendimento de suas expectativas. Carvalho (2004) defende que a necessidade é o ponto de partida para a aprendizagem. Para ela, o adulto é movido por necessidades que se constituem a partir de vivências concretas, o que pode explicar a resistência de alguns adultos em retornarem à escola, uma vez que acreditam que os conhecimentos que vão adquirir não terão utilidade prática em suas vidas.

Volta-se a afirmar que a proposta aqui defendida não é a de que se reduza a alfabetização às necessidades imediatas dos alfabetizandos, mas, sim, que se relacione a proposta pedagógica com os projetos de vida dos educandos, ponto de partida para novos aprendizados.

Cabe escutar o que os jovens e adultos não-alfabetizados têm a dizer e respeitar essas falas no planejamento didático-pedagógico das atividades de alfabetização, utilizando-se, por exemplo, materiais de leitura que os auxiliem nas práticas cotidianas e os tornem mais autônomos em relação à condução da própria vida. Outra possibilidade que se apresenta é a discussão dessas representações no processo de formação de educadores de jovens e adultos. Câmara (2001) destaca a importância da participação ativa do professor na construção de programas de formação. Acredita-se que essa participação se dará de forma efetiva, se contemplar os anseios e necessidades dos alfabetizandos. As representações sociais do grupo podem contribuir para isso.

O estudo das representações sociais do analfabetismo mostrou que pode concorrer para ampliar a compreensão dos alfabetizadores sobre o significado do processo de aquisição da lectoescrita para os alfabetizandos, e para aumentar as possibilidades de construção de uma prática pedagógica significativa e transformadora na alfabetização de jovens e adultos. Minayo (1999) lembra que, por serem ilusórias, contraditórias e “verdadeiras”, as representações podem servir de matéria-prima para a análise da sociedade e para a ação pedagógico-política da transformação, pois retratam e refratam a realidade, segundo certos grupos sociais.

Portanto, não é apenas para as atividades de sala de aula que a interpretação das representações sociais de jovens e adultos não-alfabetizados se faz imprescindível, mas também, para a elaboração de políticas públicas voltadas ao fim do analfabetismo. Essas políticas não podem mais prescindir de favorecer a democratização do acesso aos bens culturais produzidos

pela humanidade, como também de favorecer o acesso ao mundo do trabalho e a conquista de melhores condições de existência para esses grupos sociais. Fica uma indagação: já se pensou em considerar as representações sociais de jovens e adultos não-alfabetizados na elaboração de políticas educacionais voltadas a jovens e adultos?

Além de contribuições para a atuação do alfabetizador e para a definição de políticas educacionais, as múltiplas dimensões do analfabetismo olhadas sob a ótica da complexidade da teoria das representações sociais se apresentaram como um rico campo para futuras investigações. Temas como o papel da escola, os métodos de alfabetização, disciplina, violência, exclusão social e questão de gênero surgiram ao longo das entrevistas, mas não puderam ser suficientemente explorados, diante dos limites desta investigação.

Um instigante tema de investigação que surgiu na pesquisa foi a representação social da escola e o seu papel na alfabetização de jovens e adultos. As dificuldades relacionadas à metodologia de ensino e ao papel dos educadores foram pouco citadas nas entrevistas para justificar o próprio analfabetismo, sendo inexpressivas na explicação das causas do analfabetismo no país. Predominou uma visão positiva da escola, embora não tenham sido esquecidas algumas lembranças negativas, especialmente no que diz respeito aos castigos.

Com isso, deduziu-se que o acesso e permanência na escola ainda são mais urgentes para esse grupo do que a discussão sobre as condições do ensino, pois se trata de um grupo cuja média de tempo de escolaridade é muito baixa, sendo que, a grande maioria frequentou a escola somente por um ano ou menos e poucos voltaram a estudar na fase adulta. Esse dado autoriza a reafirmar-se o papel da escola como a principal instância alfabetizadora nas sociedades urbanas, mas não a única. Concorde-se com Ribeiro (2002) que a promoção de habilidades de leitura, escrita e de aprendizagem contínua precisa ser compartilhada com outras agências sociais. Logo, a representação social da escola para jovens e adultos não-alfabetizados se revelou como um interessante campo para futuras investigações. Uma pergunta que se faz após essa reflexão é: em que medida a escola contribuiu para acentuar a culpabilização dos analfabetos?

Relacionada a esse aspecto encontra-se a divisão temporal elaborada pelo grupo, já mencionada, caracterizada pela nítida distinção entre dois tempos: antigamente e atualmente. Não foi possível investigar mais profundamente essa distinção e verificar como estabeleceram diferenças, por exemplo, em relação à culpabilização da criança e do adulto. Seria preciso, ainda,

analisar mais detidamente a contradição que se apresentou frente à expressão de um tempo atual, pleno de oportunidades, e a permanência, de muitos, na condição de não-alfabetizados.

Essa análise sugere a realização de estudos comparativos entre as representações sociais de grupos de jovens e adultos alfabetizados e não-alfabetizados inseridos no mesmo contexto, pesquisa esta que poderia melhor elucidar a relação entre representações e práticas sociais relativas ao processo de alfabetização, além de revelar em que medida as representações dos dois grupos se aproximam e se distanciam. Poderá ser investigado, por exemplo, se o grupo de alfabetizados também apresenta dificuldades de associar idéias ao termo analfabetismo.

O presente estudo pode servir de base, ainda, para se investigar a hipótese levantada sobre a culpabilização dos indivíduos como núcleo central das representações sociais do analfabetismo e demais aspectos mencionados, como condições socioeconômicas e culturais e culpabilização dos pais e governo, como elementos periféricos da questão. Os fatores já identificados podem embasar a elaboração de um questionário com os principais fatores sobre as causas do analfabetismo, a ser aplicado em uma amostra de pessoas não-alfabetizadas na Estrutural, podendo, inclusive, fazer parte do estudo comparativo intergrupos, já citado. Outra perspectiva metodológica que pode se revelar promissora para continuar esta investigação é a realização de grupos focais com pessoas não-alfabetizadas, a partir do que foi identificado nesta pesquisa.

Na medida em que esta pesquisa se propôs a realizar uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, sobre as representações sociais de jovens e adultos não-alfabetizados sobre o analfabetismo, entende-se que seus objetivos tenham sido alcançados. A identificação das representações sociais do grupo da Estrutural gerou diversas questões relativas à gênese e à disseminação dessas representações sociais, que poderão fazer parte da elaboração de um novo projeto de pesquisa. Se o presente estudo ocupou-se em investigar: “quem sabe, sobre o que sabem e o que sabem”, agora é possível avançar em busca da compreensão das questões: “de onde sabem, como sabem e com que efeito sabem”. Em outras palavras, devem ser pesquisados os processos de formação, difusão, transformação e as finalidades das representações sociais.

Enfim, a pesquisa em representações sociais do analfabetismo revelou-se como um instigante e prazeroso campo de estudos, mostrando que não se trata de mera retórica o aprendizado possível a partir da descoberta dos saberes, práticas e afetos de pessoas a quem foi

negado o direito de acesso à leitura e escrita. Por isto, vale destacar as palavras de Santos (1996:328, citadas por Guareschi, 2002:152):

Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social.

Os aspectos sócio-históricos e culturais do analfabetismo, estudados nesta pesquisa autorizam dizer que o analfabetismo, e suas implicações ideológicas, foi construído conjuntamente com a formação da estrutura social brasileira, apartada e excludente, que negou a determinados grupos o direito ao aprendizado da escrita e da leitura. Portanto, uma das questões centrais deixadas por este estudo é a urgência da construção de estratégias que se voltem a substituir idéias, discursos e práticas que culpabilizam jovens e adultos não-alfabetizados por teorias, discursos e práticas que afirmem a responsabilidade social pelo analfabetismo. Esta não parece tarefa fácil, pois, mais complexas que as questões técnicas e metodológicas, são as questões éticas relativas ao analfabetismo. No entanto, o estudo das representações sociais deixou claro que não se trata de tarefa impossível.

Apel (1984, citado por Guareschi, 2002) afirma que a modernidade confinou-nos numa ética individualista, numa microética que nos impede de pensar responsabilidades globais pela exclusão de milhões de pessoas. Para o autor, esse impasse ético se dá porque a microética liberal não respondeu às novas exigências éticas da sociedade e porque não foi substituída, ainda, por uma macroética capaz de incluir a responsabilidade da humanidade pelas conseqüências das ações coletivas em escala planetária. Jovechelovitch (1999) argumenta que a necessidade de defender a vida em comum, ameaçada por questões sociais como a miséria, a violência e a desigualdade, está atrelada à necessidade de construir e reconstruir saberes sociais. Para a autora, isso é imprescindível, uma vez que sustenta a possibilidade da democracia e da cidadania.

Enfim, o aprendizado gerado pelo diálogo com as falas dos entrevistados operou mudanças na compreensão e postura da pesquisadora frente ao processo de interpretação. O posicionamento inicial pode ser comparado ao de alguém que procura pintar um quadro ou montar um quebra-cabeças, a ser emoldurado e exposto, para avaliação. Ao concluir este trabalho, é possível dizer que a imagem mais adequada para traduzir a experiência de

interpretação das representações sociais é a de quem olha um caleidoscópio e procura a melhor configuração, que se refaz a cada movimento. A imagem só se cristaliza, se o movimento cessar.

É com essa percepção que se concluiu esta pesquisa, interrompendo-se uma análise que não se esgota aqui, mas que abre novas possibilidades de estudo. As falas das pessoas não-alfabetizadas se revelaram como uma fonte inesgotável de conhecimentos para alfabetizadores e formuladores de políticas públicas, afinal, como disse Ferreiro (1983), o respeito pela pessoa do analfabeto passa pelo entendimento do que deve ser respeitado. Esse respeito se faz urgente para que não se tenha mais de ouvir pessoas como Noeme se autoconceituarem “brasileiras sem identidade e amor próprio”, e para que Zélia possa realizar o desejo de, um dia, ser capaz de colocar tudo o que sente no papel.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Grupos Focais*. Brasília, [2000]. (texto digitado).
- ABRIC, Jean-Claude. Prácticas sociales, representaciones sociales. In: *Prácticas sociales y representaciones*. (Org.). México D.F.: Ediciones Coyoacán. 1994.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ-SALVINI, Béatrice. Gênese de uma invenção. *Correio da Unesco*, Brasil, junho 1995, nº 6, p. 11-13.
- APEL, Karl-Otto. *The situation of humanity as na ethical problem*. Praxis International, 1984.
- ARANHA, M. L. A. A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico - o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BB-EDUCAR. Produção Banco do Brasil. Brasília: Departamento de Formação do Pessoal do Banco do Brasil, 1994. Fita de videocassete (15min.), VHS, son., color.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les héritiers*. Paris: Lês Editions de Minuit, 1964.
- BOTTÉRO, Jean; Morrison, Ken e outros. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.
- CÂMARA, Jacira da Silva. *Novas perspectivas da educação e a formação do professor*. Trabalho apresentado no Congresso Mundial de Educação Comparada. Korea. Julho, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pode o currículo da escola desenvolver valores em educação?* Versão traduzida e modificada do trabalho apresentado na 42nd World Assembly – International Council on Education for Teaching – ICET. Bandar Siri Begawan, Brunei Darussalam. Julho, 1995.
- CARVALHO, Olgamir Francisco. Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos. Vol.2, *Educação básica e continuada: novas demandas do mundo do trabalho*. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, Centro de Educação a Distância – CEAD, 2004.

- BUARQUE, Cristovam. *Admirável mundo atual*. São Paulo: Geração Editorial, 2001.
- CAMPOS, D. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. Laços do Desejo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CSIK, Márcia. *A concepção de formação profissional de sindicato filiado à Central Única dos Trabalhadores/CUT em projeto financiado pelo Estado*. Brasília, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2004.
- CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- DALLEGRAVE, Geci. *Desenvolvimento moral do adolescente*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- D'URUNG, M.C. *Analyse de contenu et acte de parole*. Delarge, 1974.
- DURKHEIM, Émile. As Formas Elementares da Vida Religiosa. In: *Os Pensadores*: São Paulo, Abril Cultural, 1973, vol.33, p.507-547.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FARR, Robert. Individualism as a collective representation. In: Aesbiher, V.; Dechonchy, J.P.; Lipiansky, M. *Idéologies et Représentations Sociales*. E.D.S.: Del Val, 1991.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERRARO, Alceu R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera M.. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2003.
- FERREIRA, Aurélio B.de Hollanda. *Novo dicionário Aurélio:século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRO, Emília. *Los adultos non alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, 1983, 160 p. (texto digitado).
- \_\_\_\_\_. *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, Dakar, Senegal. Educação Para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001, 70 p.

FREIRE, Ana Maria Araújo, *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis: Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. São Paulo Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

\_\_\_\_\_; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Afonso. *Considerações sobre o conceito de ciência*. Brasília, 2001. (texto digitado).

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOODY, Jack; WATT, Ian. The consequences of literacy. In: GOODY, Jack (Org.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUARESCHI, P. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P. ; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1999, p.191-225.

\_\_\_\_\_. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.141-156.

GUSDORF, Georges, *Réflexions sur l'interdisciplinarité Bulletin de Psychologie*, 1990, XLIII, 397, p. 847-868.

HADDAD, Sérgio (Org.). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil – a produção discente da pós-graduação em educação no período 1988-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, M. C. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. In: I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. São Paulo, 1999.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INFANTE R. M. Isabel. El analfabetismo funcional em América Latina: algunos de sus rasgos a partir de una investigación regional. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda. *Anais*. Brasília: MEC/Inep, 1994, p.220-246.

IRELAND, Timothy. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional. *Alfabetização e cidadania – Revista de educação de jovens e adultos*. São Paulo, março de 2000, nº 9, p. 9-22.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984, p. 17-44.

\_\_\_\_\_. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JOVECHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

JUFRUTE, Maria Izabel. Alfabetismo – analfabetismo - alfabetización. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Vol.1, 1996, São Paulo. *Trabalhos apresentados no Seminário Internacional de EJA*. Brasília: MEC/INEP, 1997, p.127 – 151.

KLEIMAN, Ângela; SIGNORINI, Inês (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LANE, Silvia. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEME, M.A.V.S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LETELIER, G. Maria Eugênia. Analfabetismo e alfabetização: problemas conceituais e de diagnóstico. In: *Alfabetização e cidadania*. São Paulo, RAAB, agosto de 1996, n° 3, p. 9-19.

\_\_\_\_\_. Experiências de educación y escolarización de jóvenes y adultos. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Vol.1, 1996, São Paulo. *Trabalhos apresentados no Seminário Internacional de EJA*. Brasília: MEC/INEP, 1997, p.152 – 174.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

LURIA, A.R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY L.S.; LURIA A.R.;

LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escritura Editora, 2000.

MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL, MEC/INEP, 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm>. Acesso em 03.02.2004.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. In: SINGER, Paul (Org.). *Os economistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. ; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MONTEIRO, M. T. L. *Diversidade cultural e ciência da educação*, Brasília: Universa, 2002.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Presenting Social Representations: A conversation. In: *Culture & Psychology*, 1998, vol.4, p. 371-410.

\_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 45 – 64.

\_\_\_\_\_; HENRY, P. Problèmes de l'analyse de contenu. In: *Langage*, nº II, setembro, 1968.

PATTO, M.H. *Para uma crítica da razão psicométrica*. São Paulo: USP, 1997.

PALAVRA DO LEITOR. Produção Governo do Estado de São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Direção de Celso Maldos. São Paulo: 1990. Fita de videocassete (19 min), VHS, son., color.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PERRET, Xavier. Há muito tempo, na Suméria. *Correio da Unesco*, Brasil, 1995, nº 6, p. 8-10.

PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

POLÍTICA PÚBLICA DE EJA DO RS. Porto Alegre: Governo do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação, Educação de Jovens e Adultos - MOVA (RS), 2001. (texto mimeografado).

POMBO, Olga. *Contribuição para um vocabulário interdisciplinar*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/vocabulario>. Acesso em 12.05.2004.

POTTER, Jonathan. Attitude, Social Representation and Discursive Psychology. In: Wetherell, M. (Ed.) *Identities groups and social issues*. London: SAGE, 1996.

RAMA, Angel. Ação Política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995.

RATTO, Ivani. Ação Política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In:

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995.

REIS, Márcia L. e ALMEIDA, Tânia Mara C. Diálogo entre Durand e Moscovici: convergências e divergências para uma compreensão sociológica dos fenômenos contemporâneos. In: *Odisséia*, 2001, n° 9 – 10.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, P.N.U.D., 1998. Disponível em: <http://www.undp.org/hdr1998>. Acesso em 30.08.2003.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, P.N.U.D., 2003. Disponível em: <http://www.undp.org/hdr2003>. Acesso em 30.08.2003.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira – a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1989.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Coord.). Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997, p.19-48.

\_\_\_\_\_. *Alfabetismo e atitudes*. São Paulo: Papyrus, 2002.

RICHARDSON, L. Writing-stories: co-authoring “The sea monster” a writing-story. *Qualitative Inquiry*, 1995.

RIVERO, José. Educación de Jóvenes y Adultos en el Contexto de las Reformas Educativas Contemporaneas. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Vol.1, 1996, São Paulo. *Trabalhos apresentados no Seminário Internacional de EJA*: Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário. Brasília: MEC, 1997, p.18 – 62.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P.(Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 2ª edição, Lisboa: Afrontamento, 1988, p.328.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. Campinas. Cortez, 1996.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Geraldo B. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA FILHO, Edson Alves. Análise de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

VALA, Jorge. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. In: *Análise Social*, 1993, n° 4-5, p. 887-919.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento*. São Paulo (SP): Libertad – Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1995, p. 54.

VIEIRA, E. F. *ABC da pedagogia: notas para uma Filosofia da Educação*. Trabalho apresentado no IV Seminário Nacional de Educação Comparada. Recife, Brasil. Outubro, 1986.

WANDERLEY, Mariângela. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ZOBERMAN, N. Attentes des parents vis-à-vis de l'école maternelle. *Cahiers de Psychologie*, 1972, n° 15, p. 239-46.

## Anexo A

### Roteiro das entrevistas

1. Diga a primeira coisa que lhe vier à mente quando ouvir os seguintes termos:
  - pessoa analfabeta;
  - pessoa alfabetizada;
  - analfabetismo;
  - alfabetização;
  - seu futuro.
  
2. Por que você acha que existem tantos jovens e adultos não-alfabetizados em nosso país?
  
3. Por que você não se alfabetizou? Já teve experiências de alfabetização anteriormente, na escola ou fora dela?
  
4. Como as pessoas reagem diante de um jovem e adulto não alfabetizado? Dê exemplos de reações da família, amigos, vizinhos, professores, desconhecidos, dentre outros.
  
5. Como é a vida de uma pessoa não alfabetizada? Quais as principais dificuldades vivenciadas por você, pelo fato de não saber ler e escrever? Como você enfrenta essas dificuldades?
  
6. Por que você quer aprender a ler e a escrever? Quais as principais mudanças que a alfabetização pode trazer para a sua vida?
  
7. Comente a frase: "... ninguém é analfabeto porque quer".

