

MARIA DE LURDES VALINO

**QUEM NÃO SABE LER NEM ESCREVER PEDE FAVOR.
ATÉ QUANDO?**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SÃO PAULO

2006

MARIA DE LURDES VALINO

**QUEM NÃO SABE LER NEM ESCREVER PEDE FAVOR.
ATÉ QUANDO?**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia de Mattos Gasparian Colello

SÃO PAULO

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

374.8(81.61)

V173q Valino, Maria de Lurdes

Quem não sabe ler nem escrever pede favor : Até quando? /
Maria de Lurdes Valino ; orientadora Silvia de Mattos Gasparian
Colello. São Paulo : s.n., 2006.
218 p. : il.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. – Alfabetização de adultos – São Paulo, SP 2. –
Identidade – Psicologia 3. – Letramento 4. – Educação de adultos 5.
– Jovens – educação I. – Colello, Silvia de Mattos Gasparian,
orient.

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e
Documentação da FEUSP.

*À minha família, meus amores:
Dulio, Maria Antonia, Carmem,
Carlos, Catalina e Débora.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma muito especial a minha orientadora, Prof^a Dr^a Silvia de Mattos Gasparian Colello, que me acompanhou com muita paciência e generosidade. Sou grata pela orientação criteriosa, pela disponibilidade, pelo incentivo, por compartilhar comigo o seu conhecimento. Ao longo desses três anos, minha admiração cresceu a cada encontro.

Aos Prof^{es} Dr^s Moacir Gadotti e Vera Lúcia Gonçalves Beres, pela rica contribuição que ofereceram no exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Maria Amélia Azevedo, que tão gentilmente me recebeu como aluna e foi quando tudo começou.

À coordenadora Carmem Silvia Sica Soares Cavaliere e às professoras Fátima Rosa Aguiar Moro e Jane Delurdes Nascimento Teixeira, que tornaram possível a realização da pesquisa. Junto com o meu agradecimento, exalto o excelente trabalho que realizam com os jovens e adultos alfabetizando.

Aos queridos amigos que se desdobraram em incentivos: Leonor, Laudelina, José Roberto, Tinda, Perpétua, William, Lúcia, Daniela, Mariana e José Otávio. Que poderia eu realizar sem o incentivo de vocês?

Às queridas Catalina, Débora, Laudelina e Leonor, pela providencial ajuda nos momentos críticos.

À Edna Barian Perrotti e ao Fábio Capelletti, pela revisão.

Às “mulheres maravilhosas” do GEAL – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização e Letramento –, pelas fantásticas discussões.

Com muito carinho, agradeço aos alunos participantes da pesquisa que, com seus depoimentos de vida, sonhos, medos e desejos, emprestaram vida a este trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
1 O ANALFABETISMO E A CONDIÇÃO DO ANALFABETO	5
1.1 ANALFABETISMO NO BRASIL	6
1.1.1 Conceitos de Alfabetismo e Analfabetismo Funcional	7
1.1.2 Analfabetismo: Realidade Sociológica	12
1.2 CONHECENDO O ANALFABETO	14
1.2.1 Analfabeto: Classe Subalterna e Dominada	14
1.2.2 Analfabeto: Relação com o Universo da Leitura e da Escrita	17
1.2.3 Analfabeto: Realidade Humana	22
2 EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO	25
2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	26
2.2 IMPLICAÇÕES DA HISTÓRIA	37
3 ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES SOCIAIS E IDENTIDADE PESSOAL	42
3.1 DIMENSÃO PSICOSSOCIAL	45
3.2 DIMENSÃO PEDAGÓGICA	53
3.3 DIMENSÃO POLÍTICA	61
3.4 O ALFABETIZANDO NO CONTEXTO DA PESQUISA	63
4 A PESQUISA	64
4.1 PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS	64
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ENTREVISTADOS	66
4.3 METODOLOGIA	69
4.3.1 Instrumento de Pesquisa	69

4.3.2	Análise das Entrevistas	74
5	CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DO ALFABETIZANDO: AUTO-IMAGEM E IMAGEM SOCIAL	77
5.1	AUTOCONCEITO: AUTO-IMAGEM, IMAGEM SOCIAL E AUTO-ESTIMA .	77
5.2	HISTÓRICO DA NÃO-ALFABETIZAÇÃO	79
5.3	SIGNIFICADO DE ESTAR ANALFABETO	88
5.4	AUTO-IMAGEM	97
5.5	IMAGEM SOCIAL: PRECONCEITOS E EXCLUSÃO	111
6	DIMENSÕES DO APRENDER A LER E ESCREVER: COGNITIVA, PEDAGÓGICA, PSICOLÓGICA, SOCIAL E CONJUNTURAL	120
6.1	DESEJO E NECESSIDADE DE LER E ESCREVER	122
6.1.1	Desejo de Ler e Escrever	122
6.1.2	Leitura e Escrita Percebidas como “Falta”	126
6.1.3	Necessidade ou Vontade de Ler e Escrever	128
6.1.4	Expectativa de Aprendizagens ou Aprendizagens Realizadas	131
6.1.5	Aprendizagens a Serem Conquistadas	134
6.1.6	Perspectivas para o Próximo Ano	136
6.2	EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	139
6.3	FATORES FACILITADORES E DIFICULTADORES NO ESTUDO	151
6.3.1	Fatores Facilitadores	152
6.3.2	Fatores Dificultadores	156
7	A CONSCIÊNCIA DO SUJEITO EM FACE DO SEU PROCESSO: MECANISMOS DE RESISTÊNCIA E PERCEPÇÃO DE SUCESSO	166
7.1	PERCEPÇÃO DE SUCESSO	167
7.1.1	Ingresso na Escola	167
7.1.2	Maior Acesso ao Mundo Letrado	174
7.2	PERSPECTIVA DE MUDANÇA	180
7.3	EXPECTATIVAS QUANTO AO PRÓXIMO SEMESTRE/ANO	189
7.4	RESISTÊNCIAS AO PROCESSO	193
7.5	SITUAÇÃO-PROBLEMA	194
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
	REFERÊNCIAS	211

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS OU MAIS BRASIL – 1900/2000	6
TABELA 2 – TAXA DE ANALFABETISMO E ESCOLARIDADE MÉDIA POR FAIXA ETÁRIA NO BRASIL 1970/2001	9

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	68
QUADRO 2 – GUIA DA 1ª ENTREVISTA (março de 2004)	71
QUADRO 3 – GUIA DA 2ª ENTREVISTA (junho de 2004)	72
QUADRO 4 – GUIA DA 3ª ENTREVISTA (novembro de 2004)	73
QUADRO 5 – FORMAÇÃO DE ANALFABETOS	84
QUADRO 6 – ATIVIDADE LABORAL	86
QUADRO 7 – SIGNIFICADO DE ESTAR ANALFABETO	96
QUADRO 8 – AUTO-IMAGEM	110
QUADRO 9 – IMAGEM SOCIAL: PRECONCEITOS E EXCLUSÃO	118
QUADRO 10 – DESEJO E NECESSIDADE OU VONTADE DE LER E ESCREVER	137
QUADRO 11 – EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO DE EJA	150
QUADRO 12 – FATORES FACILITADORES E DIFICULTADORES NO ESTUDO	164
QUADRO 13 – INGRESSO NA ESCOLA E MAIOR ACESSO AO MUNDO LETRADO	178
QUADRO 14 – PERSPECTIVA DE MUDANÇA	188
QUADRO 15 – QUE SÉRIE VOCÊ TEM EXPECTATIVA DE FREQUENTAR? .	190
QUADRO 16 – SITUAÇÃO-PROBLEMA	200
QUADRO 17 – O PROCESSO DE SER LEITOR	201

LISTA DE SIGLAS

CEAA	– Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	– Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	– Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONFINTEA	– Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	– Centro Popular de Cultura
Cruzada ABC	– Cruzada da Ação Básica Cristã
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	– Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MCP	– Movimento de Cultura Popular
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MEB	– Movimento de Educação de Base
Mobral	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	– Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OREALC	– Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PAS	– Programa Alfabetização Solidária
PNA	– Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	– Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
SME	– Secretaria Municipal de Educação
Unesco	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	– United States Agency of International Development
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

VALINO, Maria de Lurdes. *“Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?”* São Paulo, FEUSP, 2006. (Dissertação de mestrado)

Com base no pressuposto de que o ingresso na escola e um maior acesso ao mundo letrado são fatores transformadores da identidade, esta pesquisa teve por objetivo investigar a modificação ocorrida em jovens e adultos analfabetos, quando em processo de alfabetização, no curso de Educação de Jovens e Adultos. O *corpus* é constituído pelos depoimentos de 15 alunos – com idade entre 16 e 58 anos – de uma turma de alfabetização de um curso noturno de uma escola da rede particular, no município de São Paulo. Os depoimentos foram obtidos por entrevistas realizadas em três diferentes momentos do ano letivo, quando se buscou compreender como o sujeito, historicamente, se constituiu analfabeto e como lidou internamente com a auto-imagem e a imagem social negativas: o significado de ser analfabeto; o desejo e a necessidade de ler e escrever; a expectativa de aprendizagem; o enfrentamento dos fatores facilitadores e dificultadores; a expectativa quanto ao curso de Educação de Jovens e Adultos; o ingresso na escola e o maior acesso ao mundo letrado; as perspectivas de mudança e as resistências ao processo. A partir da marcante percepção da “falta”, evidente nos depoimentos, trabalhou-se, nesta dissertação, com a conceituação da díade analfabeto-analfabetismo, com o conceito de estigma que envolve o analfabeto e com o conceito de identidade como um processo em contínua mudança e a possibilidade de crescente transformação qualitativa. Com base nas referências teóricas fornecidas, principalmente, por Ciampa, Erikson e Goffman, entre outros, os resultados apontam para a evidência de que a transformação na identidade do jovem e do adulto alfabetizando se realiza de acordo com a superação gradativa de dificuldades, o que, na prática, se traduz pela passagem do estado de analfabeto para o de alfabetizado. Essas transformações estão descritas em cinco momentos: 1) a percepção da falta; 2) a busca de correção de um defeito; 3) a assunção do papel de estudante; 4) a escrita do próprio nome e 5) a superação de limites, nem sempre previsíveis – em termos de enfrentamento das dificuldades relacionadas tanto à aprendizagem da leitura e da escrita quanto ao processo de se constituir como leitor e escritor num contexto altamente letrado.

Unitermos: alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, identidade.

ABSTRACT

VALINO, Maria de Lurdes. *“Who does not know how to read and write bag for help. Until when?”* Sao Paulo, FEUSP, 2006. (Dissertação de mestrado)

Based on the idea that, beginning in a school and with a higher access to a literate world are factors to change one's identity, this research had focused on the investigation of what modifications would happen to teenagers and adults illiterate after a literate course on the Teenagers and Adults Education. The “corpus” is supported by 15 statements of students between the ages of 16 to 56 years old. Those who took part of an evening literate course in a private school in Sao Paulo city. It was obtained from interviews happened at 3 different parts of the year, when it was tried to understand how, historically, someone grew up as illiterate and how did he or she deal with his or her undertaken self image and social image: the meaning of being illiterate; the wiliness and the necessity to learn how to read and write; the easy and hard factors faced during the literate process; the expectation on the Teenagers and Adults Education course; the beginning on the school and the access to a literate world; the perspective of changes and the resistance to the literate process. As higher the perception of the lack was, shown on the statements, this work focused on the illiterate, and with the conception between literate and illiterate, and what is implied around the illiterate, and with conception of identity as a process in continuous changing and the possibility of keeping the development. Based on, mostly, Ciampa, Erikson and Goffman, between other references, the result of this work pointed to the evidence that the changes on teenagers and adults illiterate identity happens by every day winning of difficulties, which consists on the changing from illiterate to literate. This changes are described in five stages: 1) the perception of the lack; 2) the search for correction of something that was wrong; 3) the understanding that the student is a student; 4) the stage when he or she writes his or her own name; and 5) the edge passed throw that is not always predictable, which is the facing of the difficulties related to the learning of reading and writing as much as the process of building up as a reader and a writer in a higher literate context.

Terms: illiterateness, Teenagers and Adults Education, identity.

INTRODUÇÃO

Sabe o senhor:
sertão é onde o pensamento da gente
se forma mais forte do que o poder do lugar.
Viver é muito perigoso...

João Guimarães Rosa¹

A existência de pessoas jovens e adultas analfabetas, em plena dinâmica vivida no século XXI, é uma realidade que incomoda.

Incomoda porque parece “estar fora da ordem”, quando o que se tem em vista é a sociedade que supervaloriza a informação, principalmente a visual, incluídos os códigos escritos. “Tempo é dinheiro”, diz o bordão capitalista. Esse mundo “não tem tempo”, ou interesse, para dedicar às pessoas que não conseguem “entender” a sua linguagem. Uma parcela significativa da população está impossibilitada de participar dos variados eventos que requerem conhecimentos sobre a língua escrita.

Em termos de leitura e escrita, os apelos das sociedades altamente letradas são incompatíveis com as possibilidades de uma parte expressiva dos grupos sociais, os que não dominam o conhecimento sobre a língua escrita. A sociedade letrada requer pessoas leitoras eficientes; a população não letrada muitas vezes não tem acesso a outras formas de manifestação verbal que não a oralidade. Essa situação é propícia para o surgimento do estigma de analfabeto.

Temos uma tendência a buscar “culpados” pelos problemas vividos e por tudo aquilo que nos parece errado. O analfabetismo incomoda porque não se consegue atribuir-lhe um culpado específico. Por vezes, a culpa recai sobre um “agente” abstrato chamado “sistema”, e adjetivado como “escolar”, “político”, “econômico” ou “social” que, no entanto, não satisfaz. Muito freqüentemente, a culpa acaba sendo atribuída ao próprio analfabeto, este sim identificado com nome, endereço e impressão digital. Porém, se o culpado está, aparentemente, identificado, sua “culpa” necessita ser melhor esclarecida.

¹ As epígrafes foram retiradas da obra **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. Ao tomar de empréstimo as palavras de Guimarães Rosa, buscou-se resgatar a “boniteza” da expressão popular tão condizente com o universo cultural dos sujeitos a quem se pretendeu conhecer e dar voz.

O analfabetismo é problema antigo. Suas causas e conseqüências já foram estudadas e relatadas em vasta literatura, nacional e internacional. A presente pesquisa pretende abordar a problemática que envolve o analfabeto, tendo a história do analfabetismo como ponto de partida.

A história é fundamental para a compreensão desse complexo problema, que tem profundas raízes sociais, econômicas, políticas e culturais que se amalgamam num intrincado jogo de poder. Não é possível estudar o analfabeto sem analisar os aspectos do contexto gerador do analfabetismo. A dissertação considera a conjuntura determinante do analfabetismo no momento em que busca compreender o analfabeto – o foco da pesquisa.

Embora o analfabetismo refira-se a uma complexa situação, sua principal referência é o “não saber ler e escrever”, o que, por sua vez, também se refere a uma situação complexa, comportando inúmeras configurações.

O âmbito do “não sabe ler e escrever” envolve a freqüência escolar, a ação da escola, a ação do sujeito analfabeto sobre o mundo além da oralidade, a participação em eventos sociais de utilização da língua escrita e ter um “porquê” e um “para quê” ler e escrever. A mera constatação da falta de conhecimento do código escrito é insuficiente para qualificar alguém como analfabeto, porém muitos jovens e adultos são assim considerados a partir de concepções reducionistas acerca dos significados da alfabetização.

Os seres humanos são inacabados e vão se definindo ao longo de sua história, sendo, portanto, convidados a aprender continuamente. É a partir das solicitações do ambiente que as necessidades de aprendizagem se constituem. Isso posto, trata-se, no mínimo, de injustiça qualificar pessoas pela falta de apropriação de conhecimentos quando o que está em jogo é a oportunidade para tanto. Será que, ao longo da vida, as contingências garantem a freqüência escolar e a necessidade de utilização da língua escrita?

Com isso, o problema da pesquisa vai aos poucos se delimitando: envolve jovens e adultos que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de aprender a ler e escrever e que, num determinado momento de suas vidas, iniciam um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita envolvendo jovens e adultos são extremamente bem-vindas, tendo-se em vista a atualidade da

problemática e a extrema necessidade de se compreender o processo educativo nesta parcela da população. No entanto, a situação de início de escolaridade, ou retorno a ela, para pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade esperada, suscita olhares que vão além do processo de ensino-aprendizagem. Uma possibilidade é olhar o processo buscando compreender a transformação pessoal que a situação de escolaridade e o maior acesso ao mundo letrado propiciam às pessoas, que é o que se pretende nesta pesquisa.

Diante desse quadro, delimita-se o objetivo: enxergar esse processo transformador pelos olhos dos analfabetos, dar-lhes voz para falar sobre si mesmos e relatar a transformação que acontece em suas identidades ao passarem do *status* de analfabetos para o de alfabetizados.

Acompanhando um grupo constituído de quinze jovens ou adultos analfabetos na sua luta singular pela superação de seu estado de analfabetismo e busca de dignidade pelo maior acesso ao mundo letrado, mais que mostrar a mudança que ocorre no campo da aprendizagem da língua escrita, pretende-se, com este trabalho, apresentar a transformação na identidade daqueles que estão em processo de alfabetização.

Para discorrer sobre o tema, a presente pesquisa lida com os conceitos de “auto-imagem”, “imagem social”, “identidade” e “estigma”. Esses conceitos foram enriquecidos com a discussão sobre o que vem a ser “analfabeto”, “analfabetismo” e a questão da subalternidade que acompanha a pessoa analfabeta.

No capítulo 1, apresentam-se os conceitos de “analfabetismo” e de “analfabeto”, destacando-se como eles estão sendo considerados, dado que o analfabetismo compreende uma situação complexa, fruto de contingências políticas, sociais, econômicas, culturais e pedagógicas, geradoras do analfabeto. São as condições sociais de vida do analfabeto que determinam a qualidade da relação estabelecida com a língua escrita, nem sempre instituindo a necessidade de ler e escrever.

No capítulo 2, apresentam-se algumas iniciativas realizadas no campo da educação com o objetivo de superar o analfabetismo. Além da tentativa de superação, o capítulo mostra que a ideologia subjacente à maioria dessas iniciativas contribuiu para formar a representação social do alfabetizando. Uma representação que, não raro, é incorporada pelo “sujeito analfabeto”.

No capítulo 3, destaca-se uma breve revisão teórica sobre o processo de formação de identidade e seu movimento transformador, apontando para o papel desempenhado pela escola e pela aprendizagem da língua escrita no processo de transformação da identidade dos alfabetizandos.

No capítulo 4, discorre-se sobre a metodologia da pesquisa e apresentam-se as pessoas que, muito gentilmente, ofereceram seus depoimentos em três diferentes oportunidades ao longo de um ano letivo.

No capítulo 5, inicia-se a análise dos depoimentos, apresentando-se, sinteticamente, as histórias de vida dos entrevistados e de como neles foi se formando a identificação de menor valor, interferindo na conformação da auto-imagem e da imagem social.

No capítulo 6, verifica-se o desejo, a necessidade e a expectativa apresentada pelos entrevistados quanto à aprendizagem da língua escrita e também a consideração sobre os diversos fatores que possam facilitar e dificultar o processo de aprendizagem, afetando a identidade.

No capítulo 7, considera-se a importância que pode representar para a pessoa analfabeta o ingresso na escola e o maior acesso ao mundo letrado, bem como as perspectivas de avanço e as resistências ao processo de aprendizagem e de transformação da identidade.

Por fim, apresentam-se algumas considerações possíveis diante da análise dos dados coletados sempre pautadas na abordagem teórica que embasa o trabalho.

1 O ANALFABETISMO E A CONDIÇÃO DO ANALFABETO

Viver é muito perigoso...
Querer o bem com demais força, de incerto jeito,
pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar.
Esses homens! Todos puxavam o mundo para si,
para o concertar concertado.
Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo.

João Guimarães Rosa

O tema analfabetismo não é novo. Embora tenha sido muito discutido, tanto suas concepções quanto as medidas práticas para a superação dessa realidade ainda estão permeadas por princípios reducionistas e, não raro, preconceituosos. Por serem várias as possibilidades de se compreender o analfabetismo, a abordagem dessa temática requer o esclarecimento sobre qual analfabetismo e qual analfabeto estão em pauta. Para tanto, apresentam-se os fenômenos “analfabetismo” e “analfabeto”, identificando algumas de suas características e conceituações tal como se constituem na atualidade, enfocando, desta forma, a vertente de análise deste trabalho.

O analfabetismo é um tema amplo e complexo, cujas raízes estão intrinsecamente unidas à própria história do país, já tendo sido analisado e registrado em farta literatura². Recontar essa história não constitui objetivo deste trabalho, porém é difícil pesquisar sobre o tema sem refletir sobre os motivos de tanta renitência e, mais ainda, sobre o analfabeto. Que fatores sustentam o analfabetismo nos tempos atuais? Quem é o indivíduo analfabeto? Como ele se identifica a partir de suas possibilidades e limites? O que dizer sobre a consciência de autotransformação quando inserido em um contexto educativo?

² Sobre analfabetismo no Brasil, consultar, dentre outros: FERRARI, 1985; SILVA e ESPOSITO, 1990; HADDAD, 1992b; FREIRE, 1993; MARCÍLIO, 2001; BRASIL, 2003.

1.1 ANALFABETISMO NO BRASIL

Com o propósito de buscar na realidade elementos para compreender o analfabetismo, identifica-se, no critério “extensão”, um dado significativo de análise: afinal, qual é o tamanho do analfabetismo no Brasil, hoje?

A dimensão quantitativa do problema pode ser conhecida por um documento-síntese apresentado pelo Ministério da Educação em 2003 – Mapa do Analfabetismo no Brasil –, que apresenta a evolução do analfabetismo ao longo do último século, segundo os dados coletados nos Censos Demográficos.

**TABELA 1 – ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS OU MAIS
BRASIL – 1900/2000³**

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

FONTE: IBGE, Censo Demográfico.

NOTA: (1) em milhares

A tabela 1 mostra que a taxa do analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu continuamente ao longo do século XX, saindo de 65,3% em 1900 e chegando a 13,6% em 2000. Esse é um dado importante, mas deve-se perceber que o número absoluto aproximado de analfabetos aumentou: de seis milhões, em 1900, para 19 milhões, em 1980, caindo para 16 milhões, em 2000. Apesar da quantidade absoluta de analfabetos estar em queda desde 1991, ela continua exagerada: são 16 milhões.

A análise desses dados torna-se mais complexa ao considerarmos o conceito de analfabetismo subjacente a esses censos. O critério adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até o Censo de 1991, pautou-

³ BRASIL, 2003, p. 6.

se na categorização alfabetizado/analfabeto com base na resposta das pessoas a uma pergunta específica sobre competência em leitura e escrita⁴. Nos últimos cinquenta anos, bastava declarar saber ler e escrever um bilhete simples para ser considerado alfabetizado. Atualmente, o parâmetro de distinção entre alfabetizado e analfabeto está sendo definido de forma mais exigente e criteriosa, com a adoção do conceito de “analfabetismo funcional”⁵.

No Censo de 2000, o IBGE adotou a proposta da Unesco⁶/OREALC⁷, que considera a escolaridade até a 4ª série como o período mínimo para que o processo de alfabetização se consolide, tendo-se em vista as elevadas taxas de regressão ao analfabetismo entre os não-concluintes desse ciclo de ensino. Nesse sentido, no conceito “analfabetismo funcional” ficam incluídas as pessoas de 15 anos ou mais de idade que tenham menos de quatro séries de estudos concluídas (IBGE, 2001).

Segundo dados do Censo Demográfico 2000, considerando-se a população de 15 anos ou mais, aproximadamente 13 milhões não freqüentaram escola ou cursaram menos de um ano, e aproximadamente 23 milhões cursaram de um a três anos. Tem-se, então, aproximadamente 36 milhões de pessoas, representando 30% da população com 15 anos ou mais, que ou não freqüentou escola ou cursou por um tempo insuficiente para consolidar os conhecimentos relativos à leitura e escrita, configurando quadros de analfabetismo absoluto ou analfabetismo funcional.

Esses números permitem uma outra leitura: a maioria desses 36 milhões de pessoas que passou pela escola traz a marca do fracasso, de permanência na escola ou de alfabetização. Essa é uma dura realidade.

1.1.1 Conceitos de Alfabetismo e Analfabetismo Funcional

A adoção do qualificativo “funcional” redimensionou os números do analfabetismo: hoje são 36 milhões.

⁴ O Censo, até 1940, definia a pessoa como analfabeta ou alfabetizada perguntando-lhe se sabia assinar o nome. A partir do Censo de 1950 até o de 2000, a pergunta passou a ser: sabe ler e escrever um bilhete simples?

⁵ Sobre o analfabetismo funcional, ver MOREIRA, 2003.

⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

⁷ Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC).

Inicialmente, o termo “funcional” foi utilizado para qualificar “alfabetismo”⁸ e, desde a sua criação, tem sido utilizado como referência ao uso da leitura e da escrita para fins pragmáticos, circunscrito aos contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho (PAIVA, 1997).

Enquanto “alfabetismo funcional” indica uma situação específica de alfabetização, o termo oposto, “analfabetismo funcional”⁹, começou a ser utilizado para designar uma competência em leitura situada entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou seja, um nível de habilidade suficiente para inserir a pessoa, minimamente, numa sociedade letrada (ibidem). É nesse sentido, de habilidade restrita em leitura e escrita, que o Dicionário Houaiss (2001, p. 201) apresenta “analfabeto funcional” como “pessoa alfabetizada apenas para atender, na área na qual trabalha, a sua função, sendo completamente despreparada para entender textos ou problemas de outras áreas do saber, o que configura uma espécie de tecnização do conhecimento”.

Nos países industrializados, onde a educação básica é universal e o analfabetismo absoluto é praticamente inexistente, o analfabetismo funcional está em crescimento constante – abrangendo entre 15 e 25% da população (FOUCAMBERT, 1994). Isso quer dizer que, mesmo tendo a escolaridade básica, muitas pessoas voltam a uma condição de analfabetas devido à pouca utilização das habilidades de leitura e escrita adquiridas. Na América Latina, como a educação básica ainda não está universalizada, o termo “analfabetismo funcional” pode adquirir outro significado, caracterizando também aquela parcela da população cuja escolaridade se resume a menos de quatro séries cursadas.

O campo do analfabetismo, a partir dessas considerações, fica ampliado (mesmo considerando-se que o analfabetismo absoluto está decrescendo), pois é preciso considerar o analfabetismo funcional como escolaridade abaixo de quatro séries, como habilidade leitora restrita e como volta a uma condição de analfabetismo.

⁸ O termo “alfabetismo funcional” foi implantado pelo exército dos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, para indicar a alfabetização dos soldados especificamente para o treinamento de tarefas militares (PAIVA, 1997; RIBEIRO, 1997, 1999).

⁹ Em 1978, a Unesco adotou os dois termos – “analfabetismo funcional” e “alfabetismo funcional” – junto aos países membros, na expectativa de padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas.

Os limites do analfabetismo no Brasil não param aí: verificada a escolaridade média dos jovens e adultos, constata-se que ela não atinge sequer a educação básica, conforme demonstram os dados da Tabela 2.

TABELA 2 – TAXA DE ANALFABETISMO E ESCOLARIDADE MÉDIA POR FAIXA ETÁRIA NO BRASIL 1970/2001¹⁰

Faixa Etária/Ano	Taxa de analfabetismo (%)	Escolaridade Média (Séries Concluídas)
15 – 19 anos		
1970	24,0	4,0
2001	3,0	6,0
45 – 59 anos		
1970	43,2	...
2001	17,6	5,6

FONTE: IBGE.

Correlacionando a taxa de analfabetismo e a escolaridade média por faixa etária, percebe-se o decréscimo das taxas de analfabetismo (de 24%, em 1970, para 3%, em 2001, na faixa etária de 15 a 19 anos, e de 43,2%, em 1970, para 17,6%, em 2001, entre a população de 45 a 59 anos) e o aumento da escolaridade média, em séries concluídas: de quatro, em 1970, para seis, em 2001, entre a população de 15 a 19 anos. Apesar de a escolaridade média, expressa em número de séries cursadas, estar em crescimento, isso não significa recrudescimento do analfabetismo funcional. Pelo contrário, ele está evoluindo: a mídia tem destacado, com certa freqüência e em tom de escândalo, notícias sobre a falta de competência dos alunos de Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), que não sabem ler nem escrever. Parece que menos de quatro séries cursadas está deixando de ser o limite do analfabetismo funcional.

A situação torna-se mais complexa ao considerarmos a pesquisa realizada em 2001 envolvendo 2000 pessoas de 15 a 64 anos, representativas da população brasileira, sobre as habilidades e as práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática. Independentemente do grau de escolaridade, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)¹¹ revela uma situação muito preocupante: apenas 9% são analfabetas absolutas; 31% estão no nível 1 de alfabetismo, que representa a

¹⁰ Brasil, op. cit., p. 7.

¹¹ Os dados completos sobre o INAF-2001 podem ser verificados em RIBEIRO, V. M., 2003.

capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos; 34% estão no nível 2 de alfabetismo, que reúne as pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos e médios, e 26% estão no nível 3 de alfabetismo, que representa a capacidade de ler textos mais longos, relacionar partes do texto e realizar inferências e sínteses.

Ainda que pertinente, a consideração do analfabetismo como consequência da pouca escolaridade da população explica apenas em parte a realidade das estatísticas nacionais. Isso porque, ao lado das dificuldades de acesso e permanência na escola, a qualidade do ensino é também responsável pelos índices de analfabetismo. Seja pela inadequação estrutural e metodológica, seja pelo despreparo dos professores, seja pela maldosa configuração do fracasso escolar, a escola, não raro, acaba funcionando como uma “fábrica de analfabetos” (BRASIL, 2003, p. 7), contrariando a essência dos propósitos educativos. Lamentavelmente – e a despeito de todos os esforços – o Brasil continua a produzir analfabetos absolutos e funcionais, tanto porque ainda estamos sofrendo as consequências de um passado recente, no qual a escola não chegava quantitativamente à população, quanto porque, quando ela chega, não garante a qualidade do ensino.

A incessante produção de novos analfabetos pelo sistema escolar, através do processo de exclusão, é denunciada por Alceu FERRARI (1985), Miguel ARROYO (1992), Maria Amélia AZEVEDO (1994), Maria de Lourdes MATENCIO (1994), Silvia COLELLO (2002, 2003) e Bernard LAHIRE (2003), entre outros.

A grave situação de exclusão é destacada por AZEVEDO (1994, p. 34) que, ao discorrer sobre a situação da infância brasileira que está sendo “analfabetizada”, qualifica a ação escolar de “escola da excludência”: “A permanência e a (re)produção desse quadro sombrio vêm sendo asseguradas e reforçadas pela atuação do que se poderia chamar de escola da excludência, uma escola de 1º grau cujo perfil assim poderia ser traçado: acesso restrito, permanência precária, qualidade comprometida”.

FERRARI (1985, p. 48-49) esclarece que as crianças são excluídas do e no processo de aprendizagem em três momentos distintos e igualmente perversos:

...1) todos aqueles que são excluídos *in limine*, os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; 2) aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo; 3) aqueles que, ainda dentro do

sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para a posterior exclusão do processo. A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos já excluídos do processo.

ARROYO (1992) explica que a situação de exclusão, provocada pela escola, corresponde a uma lógica que transcende o sistema escolar: é a “cultura da exclusão”, presente em todas as instituições sociais, inclusive a escola, que são geradas e mantidas para sustentar uma sociedade desigual e excludente.

Nas palavras do autor, há entre nós uma “cultura do fracasso” que “(...) legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar” (idem, p. 46).

Uma verdadeira indústria da reprovação está instalada tanto na escola pública quanto na particular: é o fenômeno do fracasso escolar. Nessa cultura que permeia a escola, os mais pobres são estigmatizados, rotulados de

...diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para o domínio das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem. (...) Chegam à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse... Chegam à escola **reprováveis**. [grifo do autor] (...) Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. (...) o fracasso escolar é inseparável da redução do direito à educação básica a um processo disciplinar e seriado de ensino-aprendizagem. (idem, p. 49, 51)

Dessa forma, a criança que não consegue permanecer na escola, devido à “cultura do fracasso”, poderá estar formando, no futuro, o contingente de jovens e adultos analfabetos, funcionais ou não.

Além dos problemas diretamente relacionados à escola, é preciso admitir que o analfabetismo “(...) implica questões sociais, econômicas e culturais mais amplas, relacionadas, por exemplo, às oportunidades de participação social no plano político e cultural e às exigências do mercado de trabalho” (PAIVA, 1997, p. 2).

Vanilda PAIVA (idem) remete-nos a uma dimensão do analfabetismo que, embora não prescindida da ineficiente ação escolar, extrapola os limites da escola.

Nessa concepção, embora os termos “analfabeto” e “analfabetismo” estejam intrinsecamente ligados, eles correspondem a realidades distintas: o analfabetismo é

conseqüência de uma realidade sociológica, e o analfabeto é uma realidade humana (PINTO, 1991).

1.1.2 Analfabetismo: Realidade Sociológica

A realidade sociológica pode ser explicitada analisando-se os trabalhos de Alice HIRSCHBERG e Lia PRUKS (1990), Álvaro Vieira PINTO (1991), Pedro DEMO (1994) e Moacir GADOTTI (2001), que ampliam a compreensão sobre a problemática, apontando para as questões políticas, econômicas e ideológicas nela contidas.

Uma forma ingênua de compreender o analfabetismo é considerá-lo responsabilidade exclusiva do sujeito analfabeto. As concepções e argumentos que sustentam esta consciência ingênua são férteis em atitudes relacionadas ao analfabetismo (PINTO, 1991).

Uma das atitudes que a elite cultural do país apresenta é o desinteresse pelo analfabetismo, “como se isso não lhe dissesse respeito”. Com atitude de desprezo, considera-o um “mal”, uma “enfermidade” social, uma “mancha” para o país, cujas causas são atribuídas, quase sempre, ao próprio analfabeto, jamais à sociedade como um todo: o analfabeto é culpado por se encontrar nessa situação. Outra atitude está no valor atribuído à sociedade pela produção de uma elite cultural e, nesse sentido, o analfabeto é um empecilho ao desenvolvimento. Ao mesmo tempo, sua existência foi incentivada, durante muitos anos, porque possibilitava à classe dominante ter mão-de-obra barata disponível, fato que já não ocorre hoje, à medida que se tem uma expectativa de pessoas que possam prestar serviços que dependem do conhecimento da língua escrita.

Algumas das causas do analfabetismo, apontadas pela consciência ingênua, são o descuido quanto à educação dos filhos e o “mau ambiente” moral que lhes são oferecidos; a indolência ou a preguiça; a rebeldia aos bons hábitos; a falta de vontade ou de perseverança da criança, que culmina na evasão escolar, e a pobreza familiar, compreendida de forma isolada do conceito de classe social. Outros apontam como causas a distância da casa à escola e o desinteresse dos governos em criar escolas para todos.

A “erradicação” do analfabetismo é proposta, unicamente, por ação governamental através de campanhas de alfabetização que, no geral, partem do conceito de analfabeto como um “inimigo” a ser combatido.

Enfim, todos os argumentos desse enfoque parecem incorrer em um mesmo problema lógico, tomando a conseqüência (o analfabeto) como causa do problema (o analfabetismo).

Numa visão mais crítica, é possível situar o analfabetismo em um quadro econômico, conforme o apresentado por HIRSCHBERG e PRUKS (1990). No trabalho dessas autoras, o analfabetismo é um dos principais indicadores de subdesenvolvimento, ao lado de outros, como o alto índice de mortalidade infantil, a baixa renda *per capita*, a reduzida expectativa de vida, as ocupações de baixa ou nenhuma qualificação, o rendimento insuficiente para garantir as necessidades básicas de sobrevivência, a insuficiência quantitativa e qualitativa de serviços educacionais, configurando toda uma situação de vida, e não apenas desconhecimento da leitura e da escrita.

A esse respeito, o Mapa do Analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2003) é suficientemente claro ao apontar a relação entre baixa renda e analfabetismo: nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários mínimos, a taxa de analfabetismo é de 1,4%, e naqueles cujo rendimento é inferior a um salário mínimo, é de aproximadamente 29%.

Como o subdesenvolvimento não reflete a situação de todos os brasileiros, o analfabetismo, enquanto marca típica das sociedades subdesenvolvidas, é, no nosso caso, “(...) a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta” (GADOTTI, 2001, p. 32). Na mesma linha de raciocínio, DEMO (1994, p. 19) revela o traço injusto e ideológico da situação de desigualdade social, traduzida pelo nome de pobreza:

Pobreza é o processo de repressão do acesso às vantagens sociais. (...) Pobreza social aparece no contexto de vantagens desigualmente distribuídas. No fundo, pobreza é injustiça, o que leva a ressaltar, por outro lado, a necessidade da consciência política da pobreza. Porquanto é comum a capacidade das oligarquias de produzir o pobre inconsciente, que não sabe que é pobre, pois não chegou a descobrir que é mantido pobre. O que revela, no reverso, a essência política do fenômeno. O pobre mais pobre é aquele que sequer sabe e é coibido de saber que é pobre.

O autor distingue dois horizontes típicos da pobreza: a pobreza socioeconômica e a pobreza política. A primeira compreende a carência material; a segunda compreende uma dificuldade histórica que o pobre enfrenta para superar a sua condição de objeto manipulado e para alcançar a de sujeito consciente e organizado em torno de seus interesses. Uma condição que, indiscutivelmente, pode ser associada ao estado de analfabetismo.

Nesse sentido, compreende-se que o analfabetismo é, em princípio, índice natural da etapa em que se encontra o processo de desenvolvimento do país (PINTO, 1991) e conseqüência de uma situação política geradora de uma estrutura social desigual e injusta, traduzida pelo título de pobreza, indicativa de subdesenvolvimento que, atendendo a finalidades específicas do sistema, gera o pobre, o subdesenvolvido, o trabalhador desqualificado, o manipulado e o analfabeto.

1.2 CONHECENDO O ANALFABETO

Tendo definido a situação de analfabetismo, apresentando-o como fenômeno conseqüente da exclusão social e escolar, passa-se a considerar a necessidade de conhecer a condição do analfabeto, identificando-o a partir de duas dimensões intrinsecamente ligadas: enquanto pertencente a uma classe subalterna e dominada e na sua relação com o universo da leitura e da escrita.

1.2.1 Analfabeto: Classe Subalterna e Dominada

As classes subalternas e dominadas, *locus* predominante do analfabeto, encontram-se representadas e valorizadas na teoria de Antonio Gramsci, que visava a transformação da sociedade via tomada do poder político pelas classes subalternas.

Pensando nessa transformação, GRAMSCI (1978, 1988) desenvolveu uma série de conceitos para entender a superestrutura, o Estado e a ideologia. Os conceitos de “subordinação intelectual”, “senso comum”, “intelectual orgânico” e “hegemonia” mostram-se necessários para a compreensão do discurso de pessoas pertencentes ao grupo social dominado, no qual se situam os analfabetos.

“Subordinação intelectual” pressupõe a dominação de classe pela sociedade capitalista, que o fará, primeiramente, pela dominação econômica do capital sobre o trabalho e, depois, pela ideologia, através da produção de um consenso social, feita de forma tal que a classe dominada aceite a direção que a classe dominante lhe impõe.

Essa possibilidade de dominação explica-se basicamente por dois fatores: a interiorização, pelas classes subalternas, da ideologia dominante e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea, por parte dessas classes subalternas, que lhes permita o exercício da autonomia. Assim, dominação ideológica é a subordinação intelectual que as classes dominantes exercem em todo o bloco social que está unificado pela ideologia dominante. A base de sustentação dessa unificação ideológica é o senso comum.

“Senso comum”, segundo GRAMSCI (1978, 1988), é a concepção de mundo mais difundida nas classes sociais subalternas, aparecendo de dois modos: ocasional e desagregado ou coerente e homogêneo. A religiosidade popular e as credences são ocasionais e desagregadas: representam um conformismo imposto pelo ambiente exterior (ideologia dominante) e por outros grupos sociais. Compõem-se a partir de um apanhado de idéias presas ao passado, correspondentes a fases anteriores da História, que permanecem como uma herança cultural desagregada e banalizada.

A visão de mundo coerente e homogênea passa pela crítica à visão que se tem, partindo da consciência daquilo que se é para chegar ao pensamento mais desenvolvido, que, para o autor, é a filosofia marxista.

GRAMSCI (idem) vê, no interior do senso comum, um núcleo de “bom senso” pautado nas experiências e observações da realidade, que, no entanto, está envolvido pela ideologia da classe dominante e por elementos igualmente ideológicos provenientes do passado. O bom senso é o núcleo sadio do senso comum, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente.

Os “intelectuais orgânicos” são pessoas que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas; são aqueles que se inserem na vida prática dos grupos dominados e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das pessoas desse grupo ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea. Os intelectuais orgânicos

atuariam basicamente de duas formas: repetindo continuamente os próprios argumentos e trabalhando incessantemente para a elevação intelectual de camadas populares cada vez mais vastas.

O conceito de “hegemonia” é explicado por GRAMSCI (1978, 1988) como sendo um conjunto de funções relativas ao domínio e à direção, num período histórico determinado, exercida por uma classe social dominante sobre outra classe social. Nesse sentido, quando um grupo subalterno se aproxima de uma concepção de mundo coerente e homogênea, ele propõe para outros grupos subalternos uma nova hegemonia, oposta à da burguesia.

Em que sentido o referencial erigido por GRAMSCI (idem) contribui para a compreensão do *status* do analfabeto e o significado da superação de tal estado?

O analfabeto não é simplesmente aquele “que não sabe ler e escrever”, a questão não é de desconhecimento de uma técnica, mas de possuir uma herança cultural que o desagrega, fragilizando-o.

Inserido em uma sociedade letrada, ele está subordinado a uma estrutura que encontra na língua escrita um canal de exercício de poder ou de dominação. O conhecimento sobre a língua escrita fica condicionado às necessidades de exercício do poder da classe dominante. Assim, à classe subalterna é “permitida” esta aprendizagem específica para corresponder àquelas necessidades enquanto aprendizagem de uma técnica (por exemplo, através das campanhas de alfabetização). Ir além da técnica e fazer uso da “palavra” é questão de transformação interior do analfabeto.

A esse respeito, Alfonso LÓPEZ QUINTÁS (2001) aponta para o caráter manipulador da linguagem. Manipular é tratar os indivíduos como se fossem objetos, a fim de dominá-los e controlá-los com maior facilidade. As pessoas manipuladas sentem-se rebaixadas, aviltadas e acabam por se considerar meros objetos. O manipulador quer “(...) *vencer-nos* sem *convencer-nos*, seduzir-nos, para que aceitemos o que nos oferece *sem dar-nos razões*” [grifos do autor] (idem, p. 10). Trata-se de uma manipulação ideológica que, através da técnica da persuasão, impõe atitudes e idéias à “comunidade de massa”. Nesse movimento, a sociedade passa de um grupo coeso e unido em torno de idéias e valores para um “(...) punhado amorfo de meros indivíduos: uma massa” [grifos do autor] (idem, p. 12). O manipulador utiliza o poder da linguagem, através de palavras-“talismã”, termos de

compreensão difícil ou supostamente indiscutíveis, para intimidar o outro e levá-lo a aceitar ingenuamente o que lhe é proposto. Exemplos disso são as palavras “democrático”, “libertador”, “progressista”, tão levemente utilizadas nos mais diferentes contextos e para a defesa de diferentes causas.

Diante dessas questões, que significado pode ter o vínculo do analfabeto a um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA): correspondência às necessidades da classe dominante ou busca de superação da situação de dominado?

Esse é um dos pontos cruciais da pesquisa. A expectativa é de que a vinculação ao curso de EJA seja um enfrentamento da situação de dominação, bem como de que a ação educativa transforme a consciência do alfabetizando, modificando a sua identidade. Para tanto, ele necessita tomar as rédeas da sua transformação, assumindo-se como sujeito do processo. Atitude que, na prática, pode ter início na adesão livre e voluntária ao curso de EJA.

1.2.2 Analfabeto: Relação com o Universo da Leitura e da Escrita

O grau de conhecimento sobre a língua escrita tem sido costumeiramente utilizado como critério de distinção entre alfabetismo e analfabetismo. Sem negar o fato de que o analfabeto não sabe ler e escrever (ou de que possui conhecimentos sobre a língua escrita insuficientes para lhe possibilitar autonomia na leitura e na escrita), é preciso admitir o reducionismo desse parâmetro. Em oposição a ele, a consideração das situações social, econômica, política e cultural permitem um olhar mais abrangente sobre a realidade concreta da pessoa analfabeta.

Ter conhecimento do processo de leitura e escrita, apenas como sistema de correspondência entre grafemas e fonemas não basta diante das transformações da sociedade atual. Não raro as novas exigências sociais esbarram com o insuficiente nível de leitura entre jovens e adultos, seja porque não construíram os conhecimentos básicos de leitura e escrita, seja porque, tendo adquirido esses conhecimentos, essas pessoas se afastam das várias possibilidades de comunicação escrita por total falta de familiaridade com elas. Essa situação configura-se, para Jean FOUCAMBERT (1994), como exclusão do indivíduo dos eventos sociais que utilizam a língua escrita.

O autor chama a atenção para a idéia de que não basta estar alfabetizado: é preciso conquistar familiaridade com “a coisa escrita” a ponto de garantir a possibilidade real de uso das redes de comunicação (por exemplo: livros e jornais), caso contrário, o sujeito viveria na condição de iletrismo. A exclusão das redes de comunicação e a ausência de motivos para recorrer à linguagem escrita é que levam à perda do domínio do funcionamento da língua escrita previamente adquirido.

Olhar o analfabetismo unicamente pelo ângulo da falta de conhecimento ou familiaridade com a leitura e a escrita implica, segundo Jean BIARNÉS (1998), um complicado jogo no qual “o opressor pretende reduzir o oprimido à sua lógica e aos seus valores”. Como alternativa conceitual, o autor apresenta a idéia de “letrismo a-funcional”, uma condição que aparece como subproduto da ação escolar: os alunos são inseridos em uma prática pedagógica inadequada, que desconsidera, sistematicamente, seus saberes e inteligências, levando-os a assumir uma postura de rejeição à língua escrita. Na tentativa de compreender o significado de tal reação, é preciso admitir, com Nilce da SILVA e Silvia COLELLO (2003, p. 26), que,

longe de buscar a reconstrução de sentidos relevantes aos olhos do sujeito-aprendiz, a prática de “preencher lacunas” configura-se como um ato autoritário (e por que não dizer, violento) que impõe verdades e gera o “analfabetismo de resistência”. Isso ocorre quando o aluno se sente como um estrangeiro na escola e as letras passam a representar o risco de perda da identidade. Ele aprendeu a escrever, mas não a se expressar; ele aprendeu a ler, mas não a compreender o seu mundo; ele foi alfabetizado, mas, na prática, ele se sente convidado a abrir mão de suas raízes. Neste caso, a “a-funcionalidade” torna-se uma eficaz arma contra a ameaça de perda fundamental. Em outras palavras, o analfabetismo de resistência acaba produzindo o letrismo a-funcional, a razão do insucesso de inúmeros programas de alfabetização.

A argumentação de BIARNÉS (1998), assim como as de COLELLO (2002), FERREIRO (1993), FREIRE e MACEDO (1990), parte da idéia de que nenhuma pessoa é vazia de conhecimentos: vivendo numa sociedade grafocêntrica, como, por exemplo, a Cidade de São Paulo, ela é detentora de vários conhecimentos sobre a língua escrita, utilizando-os nas suas tarefas cotidianas.

Emilia FERREIRO (1993), ao defender o potencial do sujeito cognoscente (que não espera o aval da escola para aprender), afirma que a alfabetização é um processo que se inicia muito cedo na vida e continua ao longo do tempo, pois as pessoas sempre podem buscar novas formas de dizer em um progressivo ajustamento da língua para os diferentes usos e funções da escrita.

Além disso, “o conceito [de alfabetização] também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia” (FERREIRO, 2003, p. 28). O conceito de alfabetização muda conforme as transformações das necessidades sociais de uso da escrita ao longo da vida.

Até os anos 70, o conhecimento e a definição dos conceitos de “analfabeto”, “analfabetismo” e “alfabetização” bastavam para as necessidades sociais de leitura e escrita que se apresentavam. Atualmente a terminologia antes utilizada parece insuficiente. É Magda SOARES (1995, p. 7) quem nos explica a razão da emergência de novo termo:

...só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia. (...) uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra.

O termo “alfabetização” perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita; “letramento” é um conceito relativamente novo¹², cujo significado complexo incorpora ao conhecimento do funcionamento do sistema as habilidades, as técnicas, os valores, os usos e as funções sociais relativos à língua escrita.

O termo “letramento” surgiu no campo da alfabetização para suprir uma necessidade de compreender os processos de leitura e escrita na sua relação com o mundo moderno, gerador de usos cultural e historicamente situados da língua escrita, fruto dos avanços sociais e tecnológicos. “Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica” (COLELLO, 2004a, p. 109).

A inserção no universo da leitura e da escrita acontece através da aquisição de uma tecnologia – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de competências de utilização efetiva dessa tecnologia em práticas sociais que requerem a utilização da língua escrita – o letramento. “Alfabetização e letramento são, pois, processos

¹² Sobre a introdução do termo “letramento” no Brasil, ver KATO, 1986; SOARES, 1998; LEITE, 2001; KLEIMAN, 2001; TFOUNI, 2004, dentre outros.

distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis” (SOARES, 2003b, p. 92). O primeiro como a compreensão e o domínio do sistema (o código da escrita); o segundo designando a possibilidade de uso dele em práticas de ler e escrever socialmente contextualizadas.

A despeito da inovação conceitual e do amplo espectro de pesquisas nela inspiradas, o uso do termo “letramento” está longe de ser um consenso. FERREIRO, por exemplo, é bastante enfática ao negar a distinção de ambos os conceitos: “Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto” (FERREIRO, 2003, p. 30). Para a autora, a melhor forma de controlar esse retrocesso conceitual é o uso do termo “cultura escrita”, entendido como um processo amplo cujas dimensões não podem ser internamente diferenciadas.

Os estudos sobre o letramento no Brasil vêm sendo capitaneados principalmente por SOARES (1995, 1998, 2003a), Ângela KLEIMAN (2001) e Leda TFOUNI (2004), que apresentam concepções diferenciadas sobre esse fenômeno, possibilitando uma ampla visão de processo.

O termo “letramento” ora designa os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou determinados grupos sociais, ora designa as práticas sociais de leitura e escrita, ora o estado ou condição que adquirem os indivíduos ou grupos sociais em função do exercício das práticas de leitura e escrita.

KLEIMAN (2001) e TFOUNI (2004) apresentam uma visão macro do letramento, discutindo o impacto da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. KLEIMAN (2001) acrescenta ao conceito as práticas e os eventos sociais relacionados ao uso e à função da leitura e da escrita. TFOUNI (2004, p. 20) discorre sobre o letramento pela vertente do seu caráter social, que diz respeito aos “(...) aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Diferentemente dessas duas autoras, o conceito de letramento apresentado por SOARES (2002) pode ser compreendido como o “estado ou a condição” que uma pessoa ou um grupo de pessoas adquirem em função de desenvolverem e usarem as práticas sociais de leitura e escrita. A autora faz referência ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita que, para tanto, implica múltiplas habilidades (SOARES, 2003a).

As duas posições, no entanto, não se excluem. Ao contrário, colaboram para compreender tanto uma sociedade letrada como os indivíduos letrados.

Quanto às relações do letramento com a sociedade, as três autoras, bem como COLELLO (2004a), fazem referência aos estudos realizados por STREET¹³ (SOARES, 1998; KLEIMAN, 2001; TFOUNI, 2004), os quais permitem dois modos de interpretação, os denominados “Modelos Autônomo e Ideológico”. Esses “modelos” apresentam-se como opostos tanto no que diz respeito às suas concepções quanto às práticas pedagógicas neles implícitas.

Em COLELLO (2004a, p. 113), é possível confrontar o significado e a diferenciação de cada um desses modelos:

O “Modelo Autônomo”, predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”. (...) o “Modelo Ideológico” admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção.

O debate conceitual, assim como os estudos sobre o processo de letramento e seus significados junto às práticas sociais e condições do indivíduo, redimensiona a tradicional compreensão sobre alfabetização e aquisição da língua escrita.

Ao enfatizar a dimensão social do letramento, percebe-se que alfabetizar vai muito além de instrumentalizar a pessoa para algumas ações do dia-a-dia: significa possibilitar a sua entrada no mundo da escrita, favorecendo a reflexão crítica e o uso da língua escrita em suas mais variadas práticas. A apropriação das práticas sociais que envolvem leitura e escrita, ou seja, um elevado nível de letramento, pode promover mudanças qualitativamente significativas nas relações que o indivíduo mantém consigo mesmo, com os outros e com os mais variados contextos sociais e culturais, pois muda o seu “lugar” social, o seu “modo de viver” na sociedade, sua inserção na cultura (SOARES, 1998). A ação educativa junto a jovens e adultos apresenta-se atualmente com o desafio de alfabetizar-letrando, na expectativa de que mudem seu lugar social (COLELLO, 2004b). Para tanto, é preciso estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem a partir das práticas sociais, para que o

¹³ STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

alfabetizando, ao mesmo tempo em que se alfabetiza, amplie seu nível de letramento, transformando-se enquanto sujeito social.

1.2.3 Analfabeto: Realidade Humana

A leitura de PINTO (1991) mostra que é possível estabelecer relação entre a estrutura social injusta, assinalada por GADOTTI (2001), e a aprendizagem de acordo com a necessidade (TFOUNI, 1994), surgindo, desse encontro, uma concepção diferenciada de analfabeto, que passa a ser compreendido não como a pessoa que não sabe ler, mas como aquele que,

...por suas condições concretas de existência, *não necessita ler*. (...) não apresenta o fato de ser iletrado como um acidente, mas como algo *original*, essencial, que tem que ser assim, dada sua condição de vida, fundamentalmente de trabalho. Porque se assim não fosse, se necessitasse saber ler para sobreviver, ou bem saberia (e então não haveria o problema) ou então simplesmente não existiria. (...) O adulto *se torna* [grifos do autor] analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social. (PINTO, 1991, p. 92, 102)

Em outras palavras, poder-se-ia assumir que a pessoa se torna analfabeta em consequência do processo de exclusão social.

A leitura e a escrita, para PINTO (1991), estão inseridas no campo da necessidade social. O autor diferencia “necessitar saber” e “não necessitar saber” de “saber” e “não saber”. O “saber” ou “não saber” são fatos concretos acidentais, porém o “necessitar” é uma exigência interior: refere-se a algo que precisa ser satisfeito. Se não é satisfeito, não permite à pessoa subsistir ao que tal necessidade se refere.

Para o autor, o que gera a necessidade social da leitura e da escrita é o “trabalho”. Leitura e escrita são recursos que a pessoa utiliza para executar ações sobre o mundo, que necessita dessas habilidades, sendo, portanto, uma característica do mundo. A valoração do uso da leitura e da escrita somente pode ser feita concomitantemente à observação do nível de atuação do indivíduo, sendo possível dizer que é o “trabalho” que alfabetiza ou não a pessoa, de acordo com a maior ou menor exigência de conhecimentos sobre a língua escrita necessários para a sua execução.

O domínio da escrita, inserido num contexto mais amplo, aparece como um bem social desigualmente distribuído. O acesso à leitura e à escrita está associado ao lugar que o indivíduo ocupa na sociedade. Distribuição de renda e de educação são duas ações que caminham juntas. A escrita, mais que um bem social, “(...) é um produto de classe. Ela se organiza de acordo com os interesses de uma determinada classe social, exatamente daquela que mais se identifica com o poder” (BARRETO, s.d., p. 7). E é pela ótica do poder que as pessoas são classificadas em alfabetizadas ou analfabetas, tendo como critério o conhecimento sobre a língua escrita.

Nesse sentido, o analfabeto insere-se em uma realidade que necessita ser apropriada e recriada por ele. Incluir-se no universo da leitura e da escrita requer do analfabeto uma mudança qualitativa de estado: de alguém que não sabe ler e escrever para alguém que sabe ler e escrever e, mais do que isto, para alguém que sabe utilizar socialmente os conhecimentos da língua escrita, que responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

É inegável que as solicitações de saberes advindas do trabalho, da ação sobre o mundo, assumem importância, porém a necessidade de alfabetizar-se transcende o trabalho, atinge a esfera social, a psicológica e a das relações afetivas. Alfabetizar-se significa reescrever transformando a história da exclusão social, assumindo-se como sujeito-cidadão .

Neste capítulo buscou-se ressignificar o conceito de analfabeto, superando a definição que o concebe tão-somente como o indivíduo que “não sabe ler e escrever” para vê-lo como a pessoa que, estando inserida no contexto de analfabetismo, explica seu estado segundo os pressupostos aí existentes.

Verifica-se que há uma complexa rede de fatores formando o sujeito analfabeto, que é, ao mesmo tempo, instado a fazer uso da língua escrita em diversos aspectos de sua vida. O fenômeno do letramento permite compreender esse sujeito no seu modo peculiar de inserção no mundo letrado. Porém os estudos sobre o letramento são insuficientes quando se deseja compreender o analfabeto como um sujeito que necessita assumir-se como leitor e escritor, o sujeito que efetivamente é transformador de si e da sua realidade, exigindo dele que transforme a concepção que tem sobre si. Pelas palavras de FERREIRO (1993, p. 54), pode-se compreender a grandiosidade desse passo histórico:

Há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.

Necessitamos que muitos mais tenham a capacidade de dizer-nos por escrito quem são, para manter a diversidade cultural que é parte da riqueza de nosso mundo. (...) A alfabetização pode e deve contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade, histórica e atual.

O capítulo mostrou que o analfabetismo se perpetuou devido a uma situação intrincada, ou seja, “porque sempre encontrou terreno ideológico propício onde fincar suas raízes”. Trata-se de um processo complexo, do qual não saber ler e escrever representa apenas uma parte. Ao longo da história, as várias ações governamentais implantadas para a erradicação do analfabetismo foram influenciadas pelas possibilidades de compreensão, aparentemente óbvias, do que seja não saber ler e escrever.

No próximo capítulo serão apresentadas as iniciativas realizadas para superar o analfabetismo, apontando como a maioria delas tem se revestido de uma estrutura manipuladora, constituinte da identidade dos alfabetizandos.

2 EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO

O senhor vê: existe cachoeira; e pois?
Mas cachoeira é barranco de chão, e água se caindo por ele,
retombando; o senhor consome essa água,
ou desfaz o barranco, sobra cachoeira alguma?
Viver é negócio muito perigoso...

João Guimarães Rosa

A polêmica em torno das questões envolvidas na busca da superação do analfabetismo suscita posições variadas e divergentes, porque estas se pautam em configurações políticas. Qualquer iniciativa visando a sua superação pressupõe uma opção conceitual, estratégica e metodológica assumida tanto para fins de controle social quanto para a transformação da realidade.

As principais propostas de “erradicação” foram pensadas para suprir a falta de alfabetização da massa popular em forma de cursos de educação de adultos e campanhas ou movimentos de alfabetização, que se iniciaram, de forma mais significativa, por volta de 1947.

As várias ações empreendidas apresentam objetivos pragmáticos: ora visam aumentar a base eleitoral (uma vez que o analfabeto somente adquiriu direito de voto na Constituição de 1988); ora apresentam-se como solução para todos os problemas nacionais; ora aparecem como legitimação de uma nova ordem política; ora buscam o desenvolvimento do país e, nesse sentido, o analfabeto representa atraso. Em todos os casos, tanto o analfabetismo como o analfabeto sempre foram “utilizados” pela elite dirigente do país, respaldada por uma ideologia que caracteriza a sociedade brasileira desde seus primórdios.

Que características tiveram essas campanhas, esses movimentos e cursos, cujos efeitos ainda hoje podem ser percebidos?

Neste capítulo procura-se apresentar algumas ações que têm sido adotadas ao longo do tempo para superar o analfabetismo, verificando suas conseqüências na constituição do quadro de analfabetismo no Brasil e as conseqüências para o analfabeto, no que isso o constitui enquanto modo de ser e se compreender.

2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Durante os períodos colonial e imperial, a relação dinâmica estabelecida entre as pessoas como membros das classes sociais mais privilegiadas construiu toda uma cultura – com seus valores, costumes, hierarquia – que retirou da classe dominada a possibilidade de participação social e de acesso aos bens produzidos, reservados exclusivamente aos detentores do poder. Antes de se iniciarem as campanhas de alfabetização, a educação já estava marcada por uma filosofia excludente e produtora do analfabetismo: a nascente estrutura escolar favorecia o que Ana Maria FREIRE (1993) chama de “interdição do corpo” – os negros, as mulheres, os índios e a massa popular eram impedidos de freqüentar a escola. A educação organizava-se em torno da instrução superior para formar a elite encarregada dos negócios do Estado, mantendo, dessa forma, seus interesses e sua posição social.

A instauração da República trouxe profundas transformações, mas “(...) o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais” (idem, p. 173). A ideologia da interdição do corpo continuava excluindo negros e índios, e às mulheres passou a ser permitida ínfima participação escolar:

A década de 10 preparou a ideologia da inferioridade do analfabeto, de tanta valia para os dominantes desta e posteriores etapas históricas, perpetuando a ideologia de interdição do corpo.

Res-pública e analfabetismo caminhavam lado a lado, como se fossem antagônicos e contraditórios. (idem, p. 206)

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) ensejou a uma boa parcela dos intelectuais brasileiros um espírito nacionalista adequado para que a questão da educação popular fosse discutida, o que resultou na formação de algumas “ligas contra o analfabetismo”. Juntas, elas pregavam um patriotismo exacerbado e visavam a erradicação do analfabetismo com fins políticos: o objetivo era aumentar o número de eleitores pela alfabetização. Na época, divulgou-se, nos Estados Unidos, uma estatística sobre analfabetismo no mundo, e o Brasil apareceu em primeiro lugar. Esse fato resultou em um movimento de supervalorização da educação, que passou a ser compreendida como problema e, ao mesmo tempo, como solução:

...a educação começa a ser percebida como o principal problema nacional que, uma vez resolvido, conduziria à solução dos demais. Ora, se a educação do povo era o único problema nacional, seu corolário era a atribuição de todos os problemas à ignorância de nossa população. Associa-se à posição o preconceito contra o analfabeto, como elemento incapaz responsável pelo escasso progresso do país e pela impossibilidade do Brasil participar do conjunto das “nações de cultura”. (PAIVA, 1987, p. 28)

Assim, aflorou intensamente o preconceito contra o analfabeto, e o analfabetismo começou a ser visto como um “cancro” a aniquilar o país. Essa forma de compreender tanto o analfabeto como o analfabetismo, ao mesmo tempo em que chamava a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, por outro lado mascarava a análise da realidade quanto à consideração sobre a origem dos problemas: o foco deslocava-se do econômico, do político e do social para o pedagógico.

O governo da época manifestou interesse apenas pela educação rural e pelo ensino técnico-profissional como estratégias para resolver a “questão social”. Às elites ofereceu-se educação universitária.

A educação popular, por volta dos anos 40, esteve a cargo, principalmente, do Partido Comunista Brasileiro¹, que incentivou a criação de comitês populares em várias cidades, os quais geraram diversos cursos técnicos gratuitos e de alfabetização de adultos e crianças. A intenção, subjacente a todo esse movimento, era ampliar o número de eleitores. O lema era “... ‘cartilha em punho, aumentemos o eleitorado; em cada analfabeto de menos ganharemos um novo eleitor para a causa da unidade, da democracia e do progresso’” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 108).

Em 1945 criou-se a Unesco², que logo solicitou aos países membros a mobilização de ações específicas no sentido de promover a educação dos enormes contingentes de adultos analfabetos³.

Com esse panorama internacional e as significativas mudanças políticas, ocorridas em âmbito nacional, a educação de adultos passou a ser percebida como “instrumento da redemocratização”, como algo que merecia atenção especial pela possibilidade de ser “utilizada” em função dos novos objetivos políticos emergentes.

¹ Sobre a atuação do Partido Comunista Brasileiro na educação de adultos nos anos 40, ver HILSDORF, 2003.

² A Unesco foi fundada em 16 de novembro de 1945 para promover a paz e os direitos humanos com base na “solidariedade intelectual e moral da humanidade”. É uma das agências das Nações Unidas para incentivar a cooperação técnica entre os Estados membros.

³ Sobre as atividades da Unesco no campo da educação de adultos, ver DI ROCCO, 1979.

As ações governamentais, a partir de então, geraram sucessivas campanhas ou movimentos de alfabetização, com o objetivo de erradicar o analfabetismo.

Em 1947, foi lançada no País a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)⁴ que, em atendimento ao apelo da Unesco, tinha como alguns de seus objetivos: melhorar a posição do Brasil na estatística mundial de analfabetismo e preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades. A idéia central da iniciativa concebia o adulto analfabeto como um ser marginal e incapaz, ou menos capaz que os demais indivíduos alfabetizados.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos⁵ constatou que o problema da educação de adultos persistia pela incompetência do órgão responsável pela Campanha, que utilizava mal os recursos federais destinados à educação de adultos, e que a Campanha “(...) havia se mantido fiel ao seu fundamento político, formando novos contingentes eleitorais (...)” (PAIVA, 1987, p. 192), uma verdadeira “fábrica de eleitores”.

O governo seguinte criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)⁶, em janeiro de 1958, com o objetivo de desenvolver um programa experimental sobre educação popular:

...deveria ser uma tentativa de “ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural de nossa população e, portanto, também, de erradicação do analfabetismo” (...). Sua programação, destinada a diversas faixas de idade, visava combater o analfabetismo em todas as suas frentes, enfocando-o como fenômeno social que tem causas socioeconômicas que devem ser conhecidas. (idem, p. 215)

Essa Campanha preocupou-se com a educação popular e em contribuir para o desenvolvimento econômico e social. Muitas de suas recomendações e conclusões foram efetivamente adotadas em várias partes do país. Foram conclusões significativas da CNEA: havia impossibilidade de atingir todos os analfabetos jovens e adultos (já que somente aderiam à campanha aqueles que ainda possuíam esperança de melhoria social e profissional); a solução para o problema do analfabetismo estava na escolarização primária das crianças.

⁴ A CEAA, criada durante o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), funcionou entre 1947 e 1963, quando foi extinta.

⁵ O II Congresso Nacional de Educação de Adultos aconteceu no Rio de Janeiro, em 1958.

⁶ Durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961). A CNEA foi extinta em 1963, devido a dificuldades financeiras.

A década de 60 começou em meio a grandes embates ideológicos que motivaram a formação de várias organizações interessadas em desenvolver trabalhos nas áreas da educação popular, da alfabetização e da conscientização da população sobre a realidade e os problemas nacionais. Paulo GHIRALDELLI JR. (2000) destaca, entre as organizações, os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Os CPCs nasceram por iniciativa da União Nacional dos Estudantes; os MCPs estavam ligados às prefeituras de algumas capitais do Nordeste, e o MEB estava diretamente ligado à Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sendo mantido pelo Governo Federal. A característica inovadora a interligar essas organizações era a influência da Igreja Católica, que, após dedicar-se à educação das elites, começou, nessa época, a se interessar profundamente pela educação popular.

No ano de 1963 extinguiram-se oficialmente as campanhas e, ao mesmo tempo, iniciaram-se por todo o País inúmeros movimentos que desenvolviam atividades de alfabetização, com utilização de métodos e concepções diversas.

O momento era propício para a busca de novas experiências para a alfabetização da população adulta: as condições do País possibilitavam uma reflexão sobre a dimensão social que se vinculava às novas idéias pedagógicas. As maiores contribuições metodológicas vieram dos grupos cristãos, que procuraram incorporar o pensamento de Paulo Freire. A divulgação do “método” propiciou o início de várias turmas de alfabetização pelo Brasil.

O trabalho de Paulo Freire começou em 1962, na cidade de Angicos – Rio Grande do Norte, resultando na alfabetização de 300 trabalhadores em aproximadamente 45 dias. Esse fato impressionou profundamente a opinião pública, razão pela qual o Governo Federal assumiu a proposta de estender o movimento a todo o território nacional.

O Governo Federal iniciou a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) pautado no “método” de Paulo Freire, prevendo alfabetizar cinco milhões de adultos no prazo de dois anos. Entre junho de 1963 e março de 1964, foram capacitados inúmeros coordenadores em várias capitais dos estados.

A concepção de educação de Paulo Freire era, na época, extremamente inovadora diante de tudo o que já havia sido realizado em termos de educação popular. Ele desenvolveu uma teoria educacional – “(...) uma pedagogia para homens livres” (WEFFORT, 1976, p. 6), tendo por princípio o respeito à liberdade dos educandos. Opondo-se à tradicional escola autoritária, o Círculo de Cultura reúne um coordenador e um grupo de trabalhadores para discutir a sua realidade, assumindo a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. A “novidade” fica extremamente clara nas palavras de Paulo FREIRE (1976, p. 103):

...em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o **Círculo de Cultura**. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o **Coordenador de Debates**. Em lugar de aula discursiva, o **diálogo**. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o **participante de grupo**. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação **compacta** [grifos do autor], “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

Previa-se a instalação, em 1964, de 20 mil Círculos de Cultura para atender a aproximadamente dois milhões de alfabetizandos, primeiramente na área urbana, devendo estender-se, em curto prazo, aos setores rurais. Como decorrência do movimento, gerou-se uma onda de sindicalização rural e urbana, sendo criados 1.300 sindicatos rurais, ao mesmo tempo em que se incentivavam as classes populares do campo para a defesa dos seus interesses, com grande repercussão política. Esse esforço de mobilização e organização de massas mal havia sido iniciado quando ocorreu a queda do regime populista que o fomentava, não dando tempo para se instalar uma verdadeira ideologia de ação popular. Na análise de Francisco WEFFORT (1976, p. 10):

Foi bastante para atemorizar a direita e sugerir-lhe a necessidade do golpe, mas foi insuficiente para quebrar-lhe o poder. Em realidade, toda esta mobilização, que expressa a crescente pressão das massas sobre as estruturas do Estado, tinha, não obstante sua indiscutível relevância política, uma debilidade congênita: encontrava-se, direta ou indiretamente comprometida com o governo e, através dele, com as instituições vigentes que a própria pressão popular ameaçava.

Criado em 21 de janeiro de 1964, o PNA foi extinto no dia 14 de abril, devido à mudança de governo.

O golpe de 31 de março de 1964 mudou radicalmente a proposta política do país. Os programas de educação popular, criados a partir de 60, significavam para o novo governo uma ameaça à sua estabilidade e à preservação da ordem capitalista. Seguiu-se uma onda de repressão a esses programas e a seus promotores. Dos grandes movimentos então existentes, sobreviveu apenas o MEB, devido à sua vinculação com a CNBB, mas tal sobrevivência teve um alto preço: uma profunda revisão da metodologia, do material didático e da orientação do programa, além da demissão de grande parte dos técnicos (PAIVA, 1987). A fecunda politização, gerada no período anterior, foi totalmente eliminada.

O governo retomou o problema da educação de adultos apoiando a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), de origem evangélica e com financiamento da United States Agency of International Development (USAID), cujas

...atividades se desenvolviam preferencialmente no Nordeste, onde os programas anteriores haviam semeado idéias que precisavam ser neutralizadas; no Estado do Rio de Janeiro, onde o PNA havia tentado iniciar sua programação; e na Guanabara, onde a última eleição revelara uma tendência muito clara do eleitorado para a esquerda. (idem, p. 261)

Esse programa trouxe de volta o preconceito contra o analfabeto, que passa a ser definido como “parasita econômico” e “carente de cultura”. Para desenvolver suas atividades, a Cruzada elaborou e imprimiu a cartilha ABC, com uma tiragem de quatro milhões de exemplares, cujas idéias eram totalmente alheias à realidade dos alunos.

A Cruzada sofreu sucessivas críticas pela inadequação pedagógica e didática, mau uso da verba orçamentária e extrema afinidade aos valores norte-americanos. A diminuição do financiamento provocou sua extinção nos vários Estados entre 1970 e 1971.

Um pouco antes, em dezembro de 1967, tinha sido criada a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de oferecer alfabetização funcional⁷ e educação continuada à população adulta, para extinguir o analfabetismo até 1975.

⁷ A Fundação Mobral compreendia alfabetização funcional como aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, aperfeiçoamento dos processos de vida, trabalho e integração social (PAIVA, 1987).

Apesar de ter sido destinada ao Mobral uma grande quantidade de recursos, o programa não conseguiu se organizar adequadamente: a rede física, improvisada, era inadequada ao atendimento do adulto; o método pedagógico reproduzia o que existia de mais tradicional na educação infantil; sua proposta, prevista para ser descentralizada – através da assinatura de convênios com entidades públicas e privadas e da integração da alfabetização em programas educativos mais amplos (saúde, trabalho, lar, religião, civismo e recreação) –, contrastava com o autoritarismo do governo e foi abandonada em pouco tempo. O Mobral transformou-se em uma mera entidade executora (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990).

No final da década de 70, o fracasso do Mobral quanto à erradicação do analfabetismo era um fato irreversível. Além disso, os responsáveis pelo Movimento tinham claro que nenhuma iniciativa voltada à alfabetização de adultos poderia ter êxito se não houvesse, ao mesmo tempo, um aumento considerável na eficiência do sistema regular de ensino (idem). Diante dessas constatações, o Movimento estabeleceu uma nova prioridade: o atendimento pré-escolar, para diminuir a “produção” de centenas de milhares de novos analfabetos a cada ano (FERRARI, 1985).

Com tantos problemas, o Mobral foi extinto em 1985.

A superação do analfabetismo, até então, vinha sendo buscada através de campanhas de alfabetização, e o registro histórico apontado mostra que essa escolha foi inadequada sob vários aspectos: pelo ponto de vista humano, porque quase todas as ações são permeadas de preconceitos com relação ao analfabeto, imputando-lhe culpa e sentimento de inferioridade; pelo lado pedagógico, pela ineficiência didático-metodológica; pelo lado econômico, em função da improbidade administrativa; pelo lado ideológico, pela confirmação da supremacia da classe dominante sobre o analfabeto; pelo aspecto político, porque os ganhos secundários tornavam-se maiores com a continuidade do analfabetismo.

A partir de 1985, as iniciativas adotadas assumem outra configuração: o Governo Federal passa a atuar como mediador técnico e financeiro dos Estados e Municípios, para que pudessem ser desenvolvidos os programas locais de educação de jovens e adultos. Na prática, foi criada a Fundação Educar⁸, que não realizou

⁸ Governo de José (Sarney) Ribamar Ferreira de Araújo Costa (1985-1990).

ações expressivas quanto à EJA. Em muitos sentidos, a Fundação Educar representou uma mera continuidade do Mobral, porém também devem lhe ser computadas algumas alterações significativas na estrutura, como a subordinação ao MEC, a atuação como órgão de fomento e apoio técnico, em vez de executora direta, e o fato de haver apoiado, técnica e financeiramente, algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos em prefeituras e instituições da sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000b).

Durante o governo Sarney, o Brasil viveu, euforicamente, a promulgação da Constituição Federal em 1988, que, no artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, determinou que o Governo Federal e a sociedade civil juntassem esforços para erradicar o analfabetismo no prazo de 10 anos. A Fundação Educar, responsável pela coordenação dessa tarefa, convocou, em 1989, uma comissão⁹ composta por diversos especialistas no campo da EJA para a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, instituído pela Unesco para 1990.

Nesse momento, a EJA sofre mais um golpe de descontinuidade: o governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) desarticula a comissão existente e cria uma nova; extingue a Fundação Educar e cria o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

O PNAC pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos nos cinco anos seguintes. Meses depois do lançamento do PNAC, verificou-se a liberação de recursos para diversas instituições e empresas que não executavam nenhum trabalho de alfabetização. Esse programa ficou marcado pelo seu caráter demagógico e que não beneficiou diretamente a população analfabeta (MACHADO, 2001).

Após o “impeachment” de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1995) procurou implantar um programa sistemático de Ensino Fundamental para jovens e adultos, e não apenas a alfabetização. Para tanto, foi composta uma nova Comissão Nacional, que coordenou os debates em torno do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003. Desse trabalho nasceu, em 1994, o documento Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

⁹ A Comissão Nacional de Alfabetização foi coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão (GADOTTI, op. cit. p. 36).

O governo seguinte, o de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), manteve o caráter descontínuo na política educacional. Criou o Programa Alfabetização Solidária (PAS) – desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República, em parceria entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e municípios –, que consistia em uma campanha de alfabetização inicial, desenvolvida em um semestre, para jovens de 15 a 19 anos, dirigida a municípios com elevado índice de analfabetismo.

Uma nova ação contra a EJA foi orquestrada: em 1996 foi aprovada a Emenda Constitucional 14, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que mudou a estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e não incluiu a EJA, o que dificultou a manutenção de cursos públicos de educação de adultos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e com a implantação do PAS, foram desconsiderados os encontros estaduais, regionais e nacionais, realizados durante o ano de 1996, para o levantamento da realidade do atendimento em EJA e propostas de avanço para ela, constantes do Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal – RN, em setembro de 1996.

A proposta do PAS mostrou-se contrária às determinações do Seminário de Natal. Maria Margarida MACHADO (2001) faz um levantamento comparativo das diferenças entre as duas propostas, aqui apresentado de forma sintética:

- O PAS é um programa de combate ao analfabetismo, tal como as campanhas do passado, e o desejado pelo Seminário era estruturar programas alternativos de educação continuada que incluíssem alfabetização, escolarização básica, complementação e profissionalização.
- A faixa etária atendida pelo PAS é a de 15 a 19 anos: o Seminário argumentava que garantir Ensino Fundamental público e gratuito à população jovem e também adulta é direito público subjetivo consagrado na Constituição Federal e leis complementares.
- Os alfabetizadores do PAS, prioritariamente com 2º grau, magistério ou cursando a 8ª série, recebiam bolsas; o Documento Final propunha que

os profissionais da EJA fossem valorizados através de condições de trabalho e remuneração condignas, segundo preceitos legais.

- Os alfabetizadores do PAS teriam um mês de capacitação no campus da Universidade parceira: o Seminário argumentava que a qualidade da EJA poderia ser garantida mediante a valorização profissional e formação continuada dos educadores, compreendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática.
- O PAS propunha um período de cinco meses para a alfabetização com aulas três vezes por semana: o Seminário esperava constituir fóruns permanentes de EJA, visando garantir unidade, qualidade e continuidade às políticas em EJA.

Esses diversos acontecimentos mostram que, até o final de 2003, as políticas públicas com relação à EJA foram marcadas pelo descompromisso, pela descontinuidade, pelo mau uso dos recursos públicos e pelo atrelamento a um modelo de desenvolvimento que não promove a justiça social. Em toda essa história, a promoção da alfabetização mostrou-se ineficiente, porque não assegurou a consolidação das aprendizagens nem a continuidade dos estudos.

Por fim, o atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva criou o Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, visando a inclusão educacional. No *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹⁰, é possível conhecer a proposta do atual programa de EJA: “O Programa Brasil Alfabetizado representa um portal de entrada na cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida.”

O discurso desse Programa está coerente com as propostas das duas Conferências. Resta ver como a sua implantação será feita.

Na história da educação de jovens e adultos, embora o marco legal assegure o direito universal à Educação Fundamental em todas as idades, as políticas públicas vêm apresentando uma tendência a deslocar a EJA para o campo dos programas assistenciais, visando atenuar os efeitos perversos da exclusão

¹⁰ www.mec.gov.br/alfabetiza

social. Com isso, a responsabilidade pela oferta da educação básica à população mais necessitada vem sendo progressivamente transferida para a sociedade civil, especialmente através da estratégia de convênios, conforme assinalam Sérgio HADDAD e Maria Clara DI PIERRO (2000a).

Uma experiência bem-sucedida, nessa linha, teve espaço entre 1989 e 1992, na cidade de São Paulo. Uma nova concepção de educação de adultos foi desenvolvida durante o governo popular de Luiza Erundina de Sousa, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que não se caracterizava como campanha de alfabetização, mas como programa de educação popular, uma parceria entre os Movimentos Populares e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa iniciativa chegou a contar com mais de 70 entidades conveniadas, atendendo cerca de 20.000 educandos em 896 núcleos (SME, 2001). Constituiu uma contribuição inovadora e simultânea a outros programas da SME, como o ensino noturno regular e o ensino supletivo.

Paulo FREIRE, à época Secretário da Educação, assim descreve o nascimento do MOVA:

Sim, nós criamos o MOVA, Movimento de Educação de Adultos de São Paulo. Mas, com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. Então, nós fizemos convênios com os Movimentos Populares da periferia de São Paulo, mais de cento e cinquenta movimentos, assinamos convênio com cada uma dessas sociedades e repassamos as verbas para elas capacitarem seus educadores. Criamos um conselho formado por eles e por nós, uma espécie de órgão pensador da política de educação. Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. (SME, 2001, p. 12)

Assim como em 1990, a proposta de 1963 encontrava-se comprometida com o governo, numa perspectiva de alfabetização em larga escala. No entanto, apesar de toda a sua coerência teórica e metodológica, era uma proposta de educação popular que não se sustentou com a mudança de um governo popular para um governo militar. Com a mudança política em 1989 (eleições municipais), novamente Paulo Freire teve sua proposta incorporada a um governo popular, enfatizando a organização e o fortalecimento dos movimentos populares, proposta que também não se sustentou na ocasião da troca de governo municipal: as duas administrações seguintes, Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), governos com

características elitistas, extinguiram as atividades do MOVA-SP, que foi reconstruído na administração de Marta Suplicy (2001-2004).

Enquanto esses acontecimentos se desenrolavam no cenário nacional, no âmbito internacional tiveram lugar dois eventos de extrema importância: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, em março de 1990, e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, Alemanha, em 1997.

Na primeira, os países participantes se comprometeram em assegurar educação para todas as crianças, jovens e adultos, de modo a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, o que implicava: reduzir drasticamente o analfabetismo até o ano 2000, democratizar o acesso e a permanência à educação e associar os conteúdos da educação básica à vida cotidiana dos cidadãos e das comunidades. No Fórum Mundial de Dakar, em 2000, avaliou-se a não-consecução das metas e renovaram-se os compromissos até 2015 (DI PIERRO, 2001).

Na V CONFINTEA renovaram-se os compromissos de redução do analfabetismo e a garantia de educação continuada ao longo da vida para todos, a fim de promover os direitos humanos, a autonomia dos indivíduos e a solidariedade social, o direito ao trabalho e à qualificação profissional e a equidade entre as pessoas, independentemente de sexo, idade, condição social, etnia e religião (DI PIERRO, 2001).

Cabe refletir sobre as conseqüências e os resultados dessa história intensa – que não aconteceu gratuitamente –, ela deixou conseqüências na educação de jovens e adultos.

Que conseqüências os analfabetos, hoje, “carregam” como resultado dessa história?

2.2 IMPLICAÇÕES DA HISTÓRIA

Essa longa história e suas conseqüências sobre o analfabeto podem ser melhor compreendidas se sintetizadas de forma a permitir o estabelecimento de relações. Nos anos 30/40, a intenção subjacente a praticamente todas as ações educativas refletiu o interesse de alfabetizar as massas populares o suficiente para dar-lhes a condição de eleitores. Com a finalidade única de aumentar a base

eleitoral, a iniciativa era uma alfabetização politicamente útil à classe dominante. No período seguinte (anos 40/50), o analfabetismo foi visto como causa do subdesenvolvimento do país, e o analfabeto foi mais uma vez convocado a adquirir conhecimentos necessários ao desenvolvimento da nação. Novamente uma alfabetização politicamente útil à classe dominante. Em seguida (início dos anos 60), viveu-se um curto e fecundo período, no qual o adulto analfabeto e trabalhador foi considerado sujeito da aprendizagem: o processo educativo passou pela conscientização; era uma alfabetização politicamente útil à classe dominada. A pedagogia do diálogo ameaçou a classe dominante que, com força repressora, fez retroceder as conquistas obtidas (meados da década de 60). Mais de vinte anos se passaram, marcados pela indiferença à educação popular e, ao mesmo tempo, pelo seu controle. Até final dos anos 80, a educação de adultos esteve vinculada à idéia de alfabetização e “erradicação” do analfabetismo. Seguiu-se um período significativo no qual a alfabetização passou a ser vista como um processo que necessitava de continuidade. Já não se tratava mais de campanha de alfabetização, mas de programa integrado ao sistema educacional e, finalmente, percebeu-se a especificidade da educação de jovens e adultos adquirindo *status* de educação continuada e para todos.

A história mostrou que a implantação de grandes e sucessivas campanhas nacionais de alfabetização não foi suficiente para superar o analfabetismo. Essas campanhas foram duramente criticadas por PINTO (1991) porque foram planejadas e instituídas pela parcela da sociedade detentora da visão ingênua e do poder. Posição semelhante tem Paulo FREIRE (2001, p. 31), que assim se manifesta:

Uma coisa é fazer uma campanha de alfabetização numa sociedade em que as classes sociais populares começam a tomar sua história nas mãos, com entusiasmo, com esperança, a outra é fazer campanhas de alfabetização em sociedades em que as classes populares se acham distantes da possibilidade de exercer uma participação na refeitura de sua sociedade.

Pelas palavras de Paulo FREIRE, percebe-se que o problema das campanhas de alfabetização não reside tanto na campanha em si, mas no fato que as gera: se nascidas da vontade popular ou não; se nascidas de uma população que toma para si a decisão sobre o seu destino ou se são gestadas e implementadas por iniciativas populistas.

Inspirado na prática de Paulo Freire, GADOTTI (2001) esclarece ainda que, para superar o analfabetismo, é necessário conhecer as condições de vida do analfabeto, quer sejam as condições objetivas (salário, emprego, moradia), quer as condições subjetivas: a história de cada grupo, suas lutas, a organização, os conhecimentos, as habilidades e sua cultura.

COLELLO (2004a, p. 103) também apresenta a necessidade de conhecer o aluno como enfrentamento aos desafios da alfabetização, juntamente com a promoção de um “clima pedagógico facilitador do processo de aprendizagem”:

...devemos considerar a necessidade de melhor conhecer o aluno e os processos cognitivos próprios da criança para melhor adaptar a ação pedagógica às particularidades, significados e necessidades daquele que aprende. A interferência pedagógica eficaz depende fundamentalmente desse conhecimento. (...) O melhor clima educacional é aquele que abre horizontes, que desvenda temas, que instaura perguntas e desequilíbrios capazes de forçar o indivíduo a encarar o mundo com diferentes olhos. A aprendizagem requer uma postura de abertura, de interlocução e de intercâmbio, nas quais abrimos mão das nossas concepções mais primitivas, admitindo suas contradições e fraquezas, para considerar outras possibilidades mais evoluídas, tantas quanto forem possíveis em cada estágio do saber e do desenvolvimento.

Embora a referência da autora esteja focada na pedagogia da escrita na infância, o princípio educativo parece igualmente válido para o ensino de jovens e adultos. Afinal, guardadas as especificidades, o desafio não é o mesmo?

Nesse sentido, também os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) estarão fadados ao fracasso se não levarem em conta a necessidade de conhecer esse sujeito analfabeto a partir da convivência com ele, e não apenas de forma teórica e formal (GADOTTI, 2001). Além da necessidade de conhecer o alfabetizando, é importante redimensionar a visão ingênua de querer superar o analfabetismo sem combater suas causas, pois “o analfabetismo não é doença ou ‘erva daninha’, como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política” (idem, p. 32).

Os analfabetos são muitos. De uma realidade marcada pela pobreza, subdesenvolvimento e muito trabalho, surge a pessoa analfabeta, que se apresenta, na realidade do município de São Paulo, como integrante de um grupo muito “homogêneo” (OLIVEIRA, 1992), porque todos originários da mesma situação de pobreza. Paulo FREIRE (2001) e Marta Kohl de OLIVEIRA (1992) descrevem essa

população de jovens e adultos não-alfabetizados como sendo, na sua maioria, migrantes das zonas rurais, das regiões Norte e Nordeste, do estado de Minas Gerais e do interior de São Paulo. No geral, são pessoas que exercem atividades de subemprego ou se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica, como pedreiros ou auxiliares de pedreiros, porteiros, faxineiras, empregadas domésticas, cozinheiras, babás – as mulheres ainda representam a maior parte –, entre outras. Assim sendo, seu nível de renda é baixo. Seus pais são também analfabetos, ou detentores de poucos conhecimentos sobre a língua escrita. Agora eles vivenciam a possibilidade de ruptura de uma tradição de não-leitores, pela escolarização dos filhos e netos e pela própria escolarização, através dos cursos de EJA.

Delia LERNER (2002, p. 17) salienta que “participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita (...)”. Essa participação parece ser a parte difícil para o indivíduo que não sabe ler e escrever, pois suas condições materiais de existência não lhe possibilitaram o domínio das habilidades necessárias para tanto e, mais importante, não o inseriram numa tradição de leitura e escrita.

Em função da ineficiência das campanhas, que mais contribuíram para marcar o indivíduo ou para usá-lo em benefício de uma política, a necessidade de conhecer os alfabetizandos torna-se um imperativo para esta pesquisa: Quem são eles? Como são? Como percebem seu estado de alfabetizandos? Como estão vivenciando o processo de aprender a ler e escrever?

No contexto deste trabalho, o objetivo é analisar a transformação que pode ocorrer na identidade do analfabeto, quando inserido em uma situação de aprendizagem de leitura e escrita. Buscam-se indícios de transformação, ou seja, a consciência progressiva das conquistas ou dos mecanismos de resistência a partir das situações vividas dentro e fora da escola.

A consciência progressiva das conquistas passa pela percepção de sua pobreza política, do pertencimento à classe dominada, de ser manipulado, da inserção em um quadro de exclusão social, da desvalorização imposta socialmente por não saber ler e escrever.

A EJA foi escrita através de uma história bastante conturbada, que deixou suas marcas no contexto da educação e nas pessoas que a ela tinham direito. Na atualidade, está começando a ocupar, no cenário educacional, lugar significativo

pela alfabetização de pessoas jovens e adultas e, principalmente, pela educação ao longo da vida. Por isso o próximo capítulo apresentará, além de uma breve discussão sobre a constituição da identidade, o processo de transformação vivenciado pelo analfabeto.

3 ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES SOCIAIS E IDENTIDADE PESSOAL

O senhor... Mire veja:
o mais importante e bonito, do mundo,
é isto: que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas – mas que elas
vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.
Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa

Vimos como, ao longo da história, as iniciativas em prol da Educação de Jovens e Adultos (EJA) oscilaram na dança dos momentos políticos. Tanto na perspectiva individual como coletivamente, a superação do analfabetismo parece esbarrar na dificuldade de acesso democrático à língua escrita.

Diante desse movimento social de avanços e recuos nas ações organizadas para a redução do índice de analfabetismo, como podemos compreender a mobilização dos esforços de jovens e adultos para aprender a ler e escrever? Em nome do quê ou em busca do quê eles assumem essa decisão e lutam pela sua conquista?

Maria Eugenia LETELIER (1996) apresenta o conceito de analfabetismo sob duas dimensões: uma objetiva, relacionada a todas as restrições ou carências que a pessoa experimenta ao entrar em contato com o mundo letrado, e uma subjetiva, envolvendo a “autopercepção”, que varia a partir do quando, como e em que circunstâncias a pessoa se considera analfabeta.

Compreender as razões que movem a pessoa na direção de alfabetizar-se envolve conhecer o que representa “saber” e “não saber ler e escrever” numa sociedade letrada, como a pessoa analfabeta se considera, como se constitui a identidade daquela que se propõe a ler e escrever, sua auto-imagem, sua imagem social, como concebe a conquista da cidadania e o resgate da dignidade subtraída.

A compreensão da alfabetização é um constructo teórico e social que ao longo do tempo, sofreu constantes modificações até incorporar a idéia do efetivo uso da língua escrita (SOARES, 1998; KLEIMAN, 2001; TFOUNI, 2004). Para melhor compreender esse fenômeno, não só no Brasil, mas no mundo, vale lembrar os estudos de Jenny COOK-GUMPERZ (1991), que retoma a história da alfabetização

e da escolarização na Europa (principalmente na Inglaterra) e nos Estados Unidos, nos séculos XVIII e XIX.

Esclarece a autora que, até o século XVIII, o domínio da leitura e da escrita ocorria na interação informal em grupos localizados, e a escolarização era voltada para a elite social. No decorrer do século XIX é que a educação em massa se apresenta como possível, tornando-se escolarizada. Nesse movimento, duas visões se apresentam. Uma levanta a possibilidade de a educação prejudicar a moral e a felicidade da classe operária:

“Nesta afirmação, pode-se encontrar os dois principais argumentos utilizados naquele tempo contra a educação generalizada: o medo da classe alta de enfrentar uma desconfortável escassez de mão-de-obra braçal e a expectativa de que o radicalismo através de livros sediciosos causasse inquietação e descontentamento social.” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 38)

Numa outra visão, acreditava-se que a oferta de escolarização, limitada e controlada, contribuiria para proporcionar alfabetização popular sob controle do sistema. Alguns reformadores sugeriram que nas escolas de adultos se preservasse, como centro da concepção de alfabetização, a estrutura social hierárquica: “Ao serem alfabetizadas, elas [as pessoas da classe operária] receberiam ensinamentos sobre os hábitos de produtividade e economia através de um programa muito restrito de pouca escrita e alguma leitura de textos religiosos” (ibidem).

Como se percebe, o objetivo principal da escolarização em massa era o de exercer controle sobre a alfabetização, e não o de promovê-la. Assim, a alfabetização foi, aos poucos, sendo definida no contexto da escolarização e transformou-se no que se pode chamar de “alfabetização escolar”, ou seja, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho em avaliações escolares.

Durante o século XX, prevaleceu a idéia de que a escolarização deveria assegurar um desenvolvimento letrado adequado, garantindo a estabilidade social e o avanço econômico da sociedade. Por volta de meados do século, a ideologia da alfabetização sofre mudança, respaldada pelos movimentos de educação de massa e pela conquista de uma alfabetização mais ou menos universal. A alfabetização deixa de ser objetivo individual e torna-se um direito humano básico, assegurado por declaração da Unesco.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil (ver capítulo 2) encontra paralelo na trajetória da alfabetização apresentada por COOK-GUMPERZ (1991), pelo significado social e pela atribuição de uma “funcionalidade” à leitura e à escrita que não contempla as necessidades sociais e individuais do educando.

O conceito de alfabetização continua em transformação, e saber ler e escrever, na sociedade atual, longe do mero conhecimento de uma técnica, significa estar em condições de interagir com variados tipos de textos, identificando-os e escolhendo as “habilidades e procedimentos” que cada um requer, transformando a leitura em objeto de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo, dentro e fora da escola. Significa aprender mais do que decodificar as letras e palavras: é também compreender para que serve, como, quando e com qual configuração se usa a linguagem escrita nas mais diferentes situações.

Na esteira da definição conceitual proposta por SOARES (1998) sobre o ser alfabetizado e letrado, Vera RIBEIRO (1999) esclarece que, para passar do estado de analfabetismo para o de alfabetismo, a pessoa precisa transformar a sua condição, incorporando a linguagem escrita em sua vida. A situação de alfabetizado não lhe chega por acréscimo de conhecimento sobre as letras, mas pela transformação interna do estado inicial, ou seja, pela transformação da identidade de analfabeta para a identidade de alfabetizada, para a identidade de alguém que se reconhece “senhor das letras” pela compreensão do funcionamento lingüístico e possibilidade de uso desse sistema.

Assim, o processo de alfabetização de jovens e adultos apresenta-se como um duplo desafio, seja pelo acesso historicamente obstado, seja pela possibilidade socialmente negada de transformação na sua identidade.

A transformação da identidade, nesta pesquisa, será vista na sua relação com a vivência escolar, com a construção de conhecimentos sobre a língua escrita e as implicações desses aspectos no âmbito social.

De que vivência escolar se fala? Quem é esta pessoa cuja identidade está sendo foco de atenção? De que sujeito se fala?¹⁵

¹⁵ O capítulo 4 apresenta o *corpus* desta pesquisa detalhadamente. É oportuno esclarecer, neste momento, que o sujeito objeto desta pesquisa é, em sua maioria, migrante proveniente de áreas empobrecidas, de origem rural, com um histórico de pouca ou nenhuma escolarização, filho de pais analfabetos ou semi-alfabetizados.

Fala-se do curso de EJA cuja especificidade, conforme OLIVEIRA (1999), é cultural, porque envolve, na sua ação pedagógica, aqueles sujeitos relativamente homogêneos no seu histórico e na configuração de analfabetismo.

O migrante, apartado de seu contexto sociocultural, distante da família, da comunidade, dos símbolos e das relações pessoais que davam sentido à sua vida, encontra-se diante da necessidade de reconstruir laços de amizade e sentimento de pertencimento à comunidade. A cidade de São Paulo tem uma “linguagem” muito própria, por vezes difícil de ser compreendida e até mesmo agressiva para quem a desconhece, escreve HADDAD (1992b). A escola, para esse migrante, torna-se uma forte possibilidade para reconstituição de vínculos afetivos, para “melhorar de vida”, para ter participação, para compreender a cultura e os valores da cidade e, especialmente, para se identificar como membro dela.

No intuito de compreender o processo de transformação da identidade, a partir da participação em curso de EJA, busca-se, na extensa literatura relacionada a essa modalidade educativa, contribuições teóricas que possibilitem estudo consistente sobre o tema. Os aportes teóricos, apreendidos na revisão bibliográfica, levaram à formação de três dimensões para abordagem do tema: a psicossocial, a pedagógica e a política.

3.1 DIMENSÃO PSICOSSOCIAL

A discussão sobre a constituição da identidade se faz a partir de quatro teorias: uma se refere ao desenvolvimento humano, formulada por Erik ERIKSON (1976); outra pertence ao campo da psicologia social, proposta por Antonio CIAMPA (1994); a terceira, a do psicólogo e sociólogo Alberto MELUCCI (2004), traz a visão da sociologia, e a quarta é constituída a partir da abordagem sócio-histórica de Lev VYGOTSKY (1989) e seus colaboradores. As quatro teorias mostram-se convergentes ao apontar a interação da pessoa com o seu meio cultural como fator importante para o seu desenvolvimento.

Nas quatro teorias, a constituição da identidade é apresentada como um processo que integra indivíduo e grupo, tanto do ponto de vista psicológico quanto social.

Para ERIKSON (1976), esse processo acontece de forma inconsciente em sua maior parte, ocorrendo tanto no “âmago” da pessoa quanto no grupo de referência, na “cultura coletiva” do grupo ou sociedade em que a pessoa está inserida. É impossível separar o “desenvolvimento pessoal e a transformação comunitária”, pois essas duas instâncias estão inter-relacionadas e se definem mutuamente, de forma tal que, ao estudar-se a sociedade, aborda-se o indivíduo e vice-versa.

De fato, toda a interação entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento e a história, para a qual a formação da identidade é de um significado prototípico, só pôde ser conceptualizada como uma espécie de *relatividade psicossocial*. [grifo do autor] Eis, pois, uma questão ponderável: por certo, os meros “papéis” desempenhados intermutavelmente, as meras “aparências” tímidas ou as meras “posturas” enérgicas não têm possibilidade alguma de ser a coisa autêntica, embora possam ser aspectos dominantes daquilo a que hoje se dá o nome de “busca de identidade”. (...) a necessidade humana de identidade psicossocial radica-se em nada menos do que a sua evolução sociogenética. (idem, p. 22, 40)

Para o autor, a formação da identidade é inseparável da evolução sociogenética, por entender que o modelo (a autoridade para a pessoa) só pode existir verdadeiramente dentro de um grupo cultural definido, o qual, por sua vez, tem seus modelos específicos.

ERIKSON (idem) compreende o processo de identidade como se fora um *continuum*, que vai se estruturando e reestruturando ao longo da vida das pessoas. O que impulsiona esse processo são as relações sociais estabelecidas no decorrer da vida. Assim, em todos os acontecimentos da vida da pessoa, desde o seu nascimento, as relações estabelecidas com os outros – pais, familiares, amigos, conhecidos –, pelas instâncias de abrangência e crescente diferenciação, irão favorecer-lhe a produção de uma imagem de si mesma. Essa identidade grupal, que é transmitida desde a mais tenra idade, constitui os primórdios do ego de cada um.

Pelas palavras de ERIKSON (idem, p. 21), pode-se perceber como o indivíduo forma esta imagem de si mesmo, na constituição da identidade:

...a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele.

Procurando sintetizar as palavras de ERIKSON (1976), é possível formular a seguinte expressão: “eu sou **assim**; as outras pessoas estão dizendo que eu sou **assim**. E por que as outras pessoas dizem que sou **assim**? Porque, comparando-me a elas, eu sou mesmo **assim**”.

No caso específico do analfabeto adulto, o termo “assim” pode ser substituído por qualquer um dos diversos qualificativos sociais associados ao analfabetismo: burro, ignorante, preguiçoso, atrasado, cego, etc.

Ao longo da vida, a pessoa depara-se com inúmeros e diferenciados modelos, à medida que se ampliam seus círculos de relacionamentos. Esses vários protótipos apresentam-se, por vezes, de forma antagônica: positivo ou negativo, valorizado ou não, ideais ou malignos¹⁶. E o ego realiza um esforço para sintetizar

...todas as concepções fantasiosas existentes de superior e inferior, bom e mau, masculino e feminino, livre e escravo, potente e impotente, belo e feio, preto e branco, alto e baixo, numa única e simples alternativa, a fim de converter numa só batalha e uma só estratégia toda a série embaraçosa de escaramuças. A este respeito, a imagem latente do passado mais homogêneo exerce a sua influência reacionária em resistências específicas (idem, p. 58).

A essa lista de antagonismos, citada por ERIKSON, é possível incluir o binômio alfabetizado-analfabeto? Qual o modelo predominante nos jovens e adultos analfabetos, hoje? Pode ser um modelo específico ligado ao passado, à infância, o de que “filho de pobre não precisa estudar”? O modelo “alfabetizado” pode ter sido castrado desde a infância? Até que ponto a prevalência do “maligno”, vindo lá da infância, pode hoje estar exercendo influência, concretizando-se em mecanismos de resistência à alfabetização?

ERIKSON esclarece que as pessoas têm necessidade de se sentir únicas, afirmando que essa necessidade provém do esforço de cada uma para manter a continuidade e a uniformidade de suas experiências, ou seja, seu estilo pessoal. É dentro da cultura que a pessoa desenvolve esse sentimento de singularidade e de possuir um destino próprio. O grupo cultural fornece um conjunto de modelos que permite ao ego estabelecer sua identidade durante o processo de desenvolvimento individual: “(...) uma criança, ao crescer, deve derivar um sentimento vitalizador de

¹⁶ ...a identidade maligna inconsciente, aquela com que o ego mais teme assemelhar-se, compõe-se freqüentemente das imagens do corpo violado (castrado), do grupo étnico extrafamiliar e da minoria explorada. (ERIKSON, 1976, p. 57)

realidade da consciência de que o seu modo individual de dominar a experiência, a síntese do seu ego, é uma variante bem-sucedida de uma identidade grupal e está de acordo com o seu espaço-tempo e plano vital” (ERIKSON, 1976, p. 48).

A construção da identidade, de acordo com ERIKSON (idem), acontece nas trocas afetivas estabelecidas na vida social em estruturas sociais – por exemplo, a família – e nos mecanismos criados pela sociedade – por exemplo, a linguagem. Ou seja, há uma identidade grupal que está sendo transferida à pessoa. Uma identidade que é dela, como pessoa, mas que é também a do grupo, através dela.

Enquanto ERIKSON (idem) apresenta a identidade como “escolha” individualizada de um modelo, alguns autores defendem o princípio da multirreferência, isto é, a identidade como um processo no qual as inúmeras experiências vividas geram várias percepções concomitantes no sujeito, como faz, por exemplo, João MARTINS (1999).

Nessa mesma perspectiva de “existência múltipla”, vale mencionar a referência na teoria sócio-histórica pela sua possibilidade de conciliar a antropologia e o socialmente condicionado à singularidade do ser humano. Vygotsky concebe o desenvolvimento humano como sendo resultante da interação de quatro planos genéticos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. A filogênese refere-se à história da espécie humana, da qual todas as pessoas fazem parte a qualquer tempo. A ontogênese diz respeito ao fato de que cada pessoa, ao nascer, é herdeira da evolução filogenética e cultural da humanidade, e seu desenvolvimento dar-se-á em função de suas características específicas e do meio social em que está inserida. A sociogênese representa o desenvolvimento das pessoas que vivem em uma mesma cultura, num determinado momento histórico e participantes de um mesmo grupo social. A microgênese considera os inúmeros elementos idiossincráticos que fazem com que o desenvolvimento psicológico seja absolutamente único para cada pessoa (OLIVEIRA, 2004).

O questionamento de CIAMPA (1994) sobre o tema da identidade aproxima-se do que é apresentado por ERIKSON (1976). Para o autor, cada pessoa personifica as relações sociais vividas, configurando uma identidade individual. A sociedade se constitui do conjunto dessas identidades, ao mesmo tempo em que cada pessoa é constituída por ela. CIAMPA (1994, p. 128) considera a identidade como um processo de “metamorfose”. “E metamorfose é vida”, escreve ele.

A primeira identidade de qualquer pessoa é o próprio nome. O nome integra simultaneamente uma diferença e uma igualdade: o prenome diferencia uma pessoa diante de outras; o sobrenome iguala-a à família. O nome também localiza uma pessoa na sociedade: a família é sempre parte de uma sociedade e faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade.

Depois, a identidade vai adotando outras formas, principalmente papéis, e se assume como “personagens” – “O indivíduo não mais é algo: ele é o que faz” (CIAMPA, 1994, p. 135).

A identidade, para qualquer pessoa, se constitui dos diversos grupos dos quais ela faz parte. Os grupos existem através das relações estabelecidas entre seus pares e com o meio onde vivem, pela sua prática e pelo seu agir (CIAMPA, 1991). Por esse motivo, a identidade é um fenômeno social.

O jovem ou o adulto analfabeto têm sua imagem formada a partir da identidade construída desde a infância, sobre uma vida de pobreza, trabalho intenso, e não necessidade de ler e escrever, tomando como base os valores e princípios dos grupos dos quais fez parte e das práticas sociais exercidas nesses contextos. Quando em contato com um círculo de relacionamento pertencente a uma cultura diferente (a cidade de São Paulo, o trabalho, a escola, dentre outros), seus papéis mudam, e sua identidade também.

Em cada momento, a pessoa se apresenta não como uma totalidade, mas como partes de si mesma, como personagens (filho, cônjuge, aluno, passageiro de ônibus, consumidor, etc.). Assim, ao comparecer diante de alguém, a pessoa se representa. Apresenta-se como a “representante” de si mesma, ajustando-se às expectativas e aos valores sociais.

A identidade que surge como representação, como parcialidade do “si mesmo”, se converte num pressuposto da totalidade. Diante de outras pessoas, cada um se apresenta como “representante de si mesmo”, através de um de seus aspectos, porém o que aparece para o outro se encarna como totalidade. Na defesa dessa idéia, o autor afirma que “(...) o ser é determinado a partir de uma identidade, como um traço dessa identidade” (CIAMPA, 1994, p.143). O exterior determina a identidade, a “mesmice” da pessoa. Cada um se apresenta com aspectos diferentes de si mesmo, porém a sua totalidade já está dada, a sua “mesmice” não se modifica. Nesse sentido, uma vez que o traço da identidade seja o analfabetismo, a pessoa

será identificada como analfabeta. Embora o analfabeto se esforce por apresentar vários aspectos de si, ele continuará sendo identificado, pelo outro, por seu traço de identidade, que é o analfabetismo.

Os modelos dos grupos de referência não necessariamente se adaptam à atualidade ao se aludirem a traços de identidade já superados; podem configurar-se como “malignos”, atuando como “fetiches” do tipo: o analfabeto é “um nada”, é “cego”, “não sabe nada”, “não sabe assinar o nome”.

A forma “personagem” pode modificar-se ou pode aparecer como um “fetiche”: “(...) torna-se algo com poder sobre o indivíduo, mantendo e reproduzindo sua identidade, mesmo que ele esteja envolvido em outra atividade” (idem, p. 139). No fetichismo, a pessoa encontra dificuldade para atualizar a sua imagem, porque sua verdadeira identidade fica oculta. É como se, uma vez identificada, a pessoa a cristalizasse: “é analfabeto” e não “está sendo analfabeto”. “Daí a expectativa generalizada de que alguém deve agir de acordo com o que é (e conseqüentemente ser tratado como tal)” (CIAMPA, 1991, p. 66). Ou seja, mesmo alfabetizando-se, a pessoa acredita que deve continuar representando o papel de analfabeta e sendo tratada como tal. A pessoa é dominada pelo “papel de analfabeta”.

A superação da situação de fetichismo torna-se possível quando o indivíduo passa a ser sujeito da sua ação, fazendo da sua ação uma atividade finalizada, relacionando desejos e fins, pela prática que transforma a si mesmo e ao mundo. Essa superação, que o autor chama de “devir”, é a “metamorfose” a que ele se refere: possibilidade de transformação. Ao transformar as determinações exteriores em “autodeterminação”, a pessoa aprende a ser “outra”. Ela se metamorfoseia.

Ao conceito de “fetiche”, descrito por CIAMPA (1994), pode-se associar o de “estigma”, tal como apresentado por Erving GOFFMAN (1980).

Um estigma surge sempre que se deixa de considerar alguém como sendo comum e total e se reduz essa pessoa a uma condição “estragada” e “diminuída”. “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo (...). Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo...” (GOFFMAN, 1980, p. 13).

Assim, o jovem e o adulto analfabetos têm seus saberes depreciados, prevalecendo, na sociedade letrada, o atributo de pouco ou nenhum conhecimento sobre a língua escrita, o que muito freqüentemente acaba sendo generalizado para

pouco ou nenhum conhecimento. O estigma do analfabetismo acaba, assim, se expandindo também como estigma de ignorância.

MELUCCI (2004, p. 40), ao discorrer sobre identidade, relaciona-a à percepção sobre a “falta”. A experiência da falta é definida culturalmente. Em pleno século XXI, é quase impossível pensar em necessidades, ou faltas, que não estejam organizadas dentro de um sistema de relações sociais, de uma cultura. As necessidades humanas estão, cada vez mais, sendo construídas culturalmente; já não se têm, simplesmente, necessidades:

...a falta que sentimos já vem orientada para objetos específicos, construídos simbolicamente pela informação, pelo mercado, pela comunicação publicitária e pelas redes sociais às quais pertencemos. Assim, temos sede de A, podemos vestir somente B, no café da manhã desejamos C; definimos, pois, nossa falta conforme os códigos específicos do campo cultural cotidiano ao qual pertencemos e no qual acontece a comunicação.

Assim, também a falta da leitura e da escrita é estruturada por uma necessidade construída culturalmente: tem-se necessidade de executar determinados atos de leitura e escrita e de utilizar instrumentos de relações sociais da pós-modernidade (cartões de crédito, celulares, computadores...).

A representação das necessidades tem a característica de ser totalmente socializada. Nossa cultura pauta-se no pertencimento das pessoas a variados grupos e, portanto, integradas às redes comunicativas neles existentes. Assim inseridas, as pessoas reconhecem suas necessidades, nascidas do pertencimento ao grupo, e “sabem quem são”. A experiência da falta leva as pessoas, inevitavelmente, ao questionamento sobre si mesmas. Isto é, sobre a sua identidade.

Dentre os vários significados implícitos no termo “identidade”, três parecem ser mais recorrentes para MELUCCI (idem, p. 44): “continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido”.

O processo de desenvolvimento da identidade acontece dentro de um sistema de relações e, ao mesmo tempo, de delimitações. Indivíduo e sistema constituem-se reciprocamente, e a pessoa toma consciência de si na interface da relação com o grupo e na delimitação da sua individualidade.

A capacidade de falar e de agir diferenciando-se das outras pessoas no grupo e, simultaneamente, permanecendo o que se é, constitui a identidade de cada um. No entanto, essa identidade necessita ser reconhecida para poder constituir-se. O processo de diferenciar-se das outras pessoas exige o reconhecimento da diferença por parte do outro. Encontra-se apoio nos grupos a que se pertence, situando-se dentro de um sistema de relações. “Cada um deve acreditar que sua distinção será, em toda oportunidade, reconhecida pelos outros e que existirá reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo” (MELUCCI, 2004, p. 45).

Na história de cada indivíduo, a identidade apresenta-se como um processo de aprendizagem que leva à autonomia. As muitas vivências permitem o amadurecimento da capacidade para resolver problemas inerentes à vida e a uma progressiva independência nas relações. A interiorização do universo simbólico da cultura dos grupos aos quais se pertence e a capacidade de interpretar culturalmente as necessidades substituem a primitiva dependência que se tinha deste ambiente: primeiramente pela participação no universo simbólico e, depois, pela crescente individuação, que permite à pessoa tornar-se independente do sistema. Assim, cada um se torna capaz de produzir, autonomamente, aquilo que antes necessitava receber dos outros. “A identidade adulta é, portanto, a capacidade de produzir novas identidades, integrando passado e presente (...) na unidade e na continuidade de uma história individual” (idem, p. 46).

Em todo o processo de constituição da identidade se revela uma situação paradoxal. Cada pessoa precisa reconhecer-se semelhante aos outros (reconhecer-se e ser reconhecida) e, ao mesmo tempo, afirmar sua singularidade. Eis o paradoxo: a diferença supõe semelhanças e reciprocidade.

Cada pessoa constrói sua consistência e se reconhece dentro dos limites impostos pelo ambiente e pelas relações sociais, numa relação extremamente dinâmica. Cada pessoa tem capacidade de refletir sobre si mesma e de reconhecer os efeitos da sua ação, apropriando-se do que produz, trocando com os outros e decidindo sua destinação.

Se for verdade que nossa identidade fundamenta-se unicamente em uma relação social e que depende da interação, do reconhecimento recíproco entre nós e os outros, então a identidade contém uma tensão irresolvida e irresolvível entre a definição que temos de nós mesmos e o reconhecimento dado pelos outros. A identidade comporta uma divergência entre a auto-identificação e a identificação fornecida pelo ambiente externo. (idem, p. 48)

Quando as pessoas se encontram em uma situação de troca, o distanciamento e a tensão decorrentes podem ser controlados, porque existe uma certa reciprocidade no reconhecimento. De alguma forma, cada um reconhece em si aquilo que reconhece no outro, porém existem situações em que isso se torna impossível pelas diferenças individuais, pela diversidade de posição social e pela velocidade com que as mudanças são exigidas. Isso aumenta a distância entre as pessoas, a reciprocidade não ocorre, gerando uma situação de conflito. “Entramos em um conflito para afirmar nossa identidade, negada por nosso opositor, para nos reapropriar daquilo que nos pertence, porque estamos aptos a reconhecê-lo como nosso” (MELUCCI, 2004, p. 49).

Nesse sentido, o analfabeto expressa a sua falta de conhecimento sobre a língua escrita num determinado grupo cultural – nesse caso, uma sociedade altamente letrada –, e a situação de troca está envolta em grande tensão, pela não-reciprocidade e pela dificuldade em reconhecer-se e ser reconhecido. Reapropriar-se da identidade negada – ser alfabetizado – significa viver, como adulto, o paradoxo: construir a singularidade a partir das semelhanças. Objetivamente, para o analfabeto, significa trilhar o caminho da EJA para assemelhar-se ao grupo de referência.

3.2 DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Na dimensão pedagógica, abordam-se os significados contidos no processo de se tornar alfabetizado e a relação com a aprendizagem da língua escrita, bem como a resistência ao processo de transformação da identidade, que passa pela resistência à alfabetização.

Ao lado das teorias sobre o desenvolvimento da identidade, destacam-se, de uma extensa literatura, quatro pesquisas envolvendo jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolarização: a de Alexander LURIA (1990), a de Emilia FERREIRO (1983), a de Marta Kohl de OLIVEIRA (1987) e a de Helena Severiano Ponce MARANHÃO (2001).

A pesquisa de LURIA (1990), mesmo tendo sido realizada em um outro contexto sócio-histórico, traz um relevante aporte para a reflexão do caso brasileiro. Ela ocorreu entre 1932 e 1933, no Uzbequistão, num excepcional momento histórico

de modernização social, econômica e cultural ocasionada pela revolução socialista na Rússia. O período observado incluiu o começo da coletivização do trabalho e de outras mudanças socioeconômicas radicais, além da emancipação das mulheres naquela região.

Dentre os vários pontos desenvolvidos por LURIA (1990), importa aqui destacar o que faz referência à capacidade de as pessoas descrever suas próprias características psicológicas, indicando sua auto-imagem e, em conseqüência, a imagem social.

Ao apresentar as conclusões de seu trabalho, LURIA (idem) observa que jovens com um ou dois anos de escolaridade, ao lado dos ativistas das fazendas coletivas, mostraram-se capazes de realizar análise de suas características psicológicas. O grupo intermediário, constituído de camponeses que passaram por breve curso de alfabetização, manifestou um comportamento de transição: ora se referiam a características psicológicas, ora a características externas (situação material) ou a julgamentos que os outros faziam sobre sua pessoa. O grupo formado por camponeses analfabetos de povoados remotos recusou-se a se auto-analisar, fazendo referência a condições e situações materiais.

LURIA (idem, p. 215) enfatiza a importância da aquisição da leitura e da escrita ao lado da transformação das condições sociais de vida:

Os fatos demonstram de maneira convincente que a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior – variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimentos são adquiridos.

Nossas investigações (...) demonstram alterações fundamentais na atividade mental humana acompanhando as mudanças das formas básicas de atividade, a aquisição da leitura e o advento de uma nova etapa de prática sócio-histórica. Essas mudanças na atividade mental humana não se limitam a uma simples expansão de horizontes, envolvem também a criação de novas motivações para a ação e afetam radicalmente a estrutura dos processos cognitivos.

Diante dos resultados alcançados, LURIA (idem, p. 217) é enfático ao afirmar que o produto da revolução cultural e do aumento da escolaridade muda a “autoconsciência da personalidade, que atinge o nível superior da consciência social e adquire novas capacidades de análise objetiva, categórica, das próprias motivações, ações, características intrínsecas e idiossincrasias”. As mudanças

sócio-históricas “promovem o avanço da consciência humana para um novo estágio” (idem).

A pesquisa realizada por FERREIRO (1983), por volta de 1980, envolveu 60 pessoas moradoras da Cidade do México, com o objetivo de estabelecer uma relação comparativa entre adultos e crianças quanto às concepções sobre o sistema de escrita e sua função. Nesse sentido, a autora e sua equipe de investigação mantiveram estáveis as condições de pesquisas que haviam utilizado anteriormente com crianças. A pergunta que ela e seus colaboradores se faziam era: qual o conhecimento que os adultos pré-alfabetizados têm do sistema de escrita?

Dentre as excepcionais observações alcançadas pela autora, destacam-se três que mais contribuem para a compreensão e o aprofundamento do problema da atual pesquisa, no sentido de pontuar, para além do processo de construção de conhecimento sobre a língua escrita, a transformação na identidade do alfabetizando. A primeira modificação diz respeito à forma de falar, a segunda à forma de pensar e a terceira à forma de se comportar.

FERREIRO (idem) levantou a possibilidade de conhecer a expectativa dos entrevistados sobre o que muda quando uma pessoa aprende a ler e escrever. A primeira mudança informada está na forma de falar:

- Muda a pronúncia das palavras;
- O discurso se torna mais elaborado, com uso de palavras pertinentes;
- Modifica-se tanto a forma quanto o conteúdo do discurso;
- Muda a maneira de falar porque conhece outras coisas;
- A mudança na maneira de falar se confunde com a mudança na maneira formal de se comportar.

Outras mudanças apontadas estão na forma de pensar, nos conhecimentos e na forma de se comportar. Pensam que as pessoas alfabetizadas têm “idéias que o analfabeto não sabe”, que têm “pensamentos melhores”, “sabem mais coisas”.

Quanto à mudança na forma de se comportar, dizem que o alfabetizado “sabe dar seu lugar para as pessoas”, “sabe comportar-se com gente que alguém quase não conhece”. Em resumo: “a escola dá mais decência”. Também mudam as condições de sobrevivência, no sentido de proporcionar a obtenção de trabalho melhor com maior remuneração.

Enfim, muda a vida cotidiana, há mais confiança em si mesmo, na própria capacidade de se expressar e possibilidade de superar a vergonha de não saber diante dos outros.

A pesquisa realizada por OLIVEIRA, e relatada nos artigos de 1987 e 1999, estuda os moradores de uma favela da cidade de São Paulo, em classe de alfabetização do Mobral, da qual a referida autora era professora. No artigo de 1987, ela interpretou as respostas de uma subamostra de 14 pessoas a respeito dos conceitos de inteligência, utilidade do conhecimento escolar e relações entre esses conceitos. O objetivo do artigo foi investigar “(...) o significado da transformação pela qual passam indivíduos adultos, inseridos como sujeitos maduros em uma sociedade letrada, quando se transformam de analfabetos em indivíduos alfabetizados” (OLIVEIRA, 1987, p. 15).

Os participantes caracterizaram uma pessoa inteligente como aquela que é capaz de, basicamente, “fazer coisas”, que é interessada em aprender e capaz de aprender fácil e rapidamente (aprende sozinha, observando outras pessoas, ou a partir de uma explicação dada por alguém). A pessoa inteligente foi descrita como possuindo algum tipo de habilidade geral, como, por exemplo, “sabedoria” e “capacidade de produzir boas idéias”.

Os entrevistados distinguiram inteligência de habilidades adquiridas na escola: uma pessoa pode ser inteligente sem ter ido à escola:

...o que a escola dá a uma pessoa refere-se a uma esfera da vida que é diferente da esfera da inteligência. A escolaridade foi vista principalmente como um processo que capacita as pessoas a lidarem com as demandas da complexa vida moderna, através da transmissão das capacidades letradas básicas (leitura, escrita e cálculo), e através da qualificação formal dos indivíduos para ocupar posições melhores na sociedade. O indivíduo que passou pela escola é tido como mais capaz de encontrar melhores trabalhos (...), de lidar com todos os tipos de documentos, de se locomover na cidade grande. (idem, p. 17)

O processo de escolarização, com seu fazer específico, conduz o aluno para aquisições importantes, como é o caso da organização do conhecimento. Os vários tópicos de conhecimento, adquiridos na escola, foram incorporados ao universo do senso comum com o *status* de “verdades”. A visão de mundo do sujeito foi fundamentada por esse conjunto de conhecimentos que pode ser constantemente complementado pelas informações e vivências obtidas de fontes variadas. OLIVEIRA (idem) verificou que os participantes da pesquisa, sendo

migrantes e com passagem curta e não-sistemática pela escola, perderam alguns “elos de ligação” essenciais quando passaram de um tipo de informação específica e necessária à vida rural para o domínio da informação necessária ou valorizada na moderna cultura urbana. A escola detém o papel de transmissora do conhecimento acumulado pela sociedade, e o faz de forma ritualizada, descontextualizada. Os alunos, no seu processo de inserção na cultura urbana, cumpriram os rituais escolares, “(...) mas, na rapidez do processo, restaram algumas lacunas, que desorganizam seu universo de conhecimentos” (OLIVEIRA, 1987, p. 21).

O conhecimento da leitura e escrita envolveu importantes diferenças, simbólicas e concretas, entre os indivíduos alfabetizados e analfabetos. A primeira diferença referiu-se à capacidade de escrever o próprio nome, distinção importante entre os indivíduos de baixa escolaridade. A incapacidade de escrever o próprio nome simboliza completo analfabetismo, que recebe forte conotação negativa, pois o estigma de analfabeto é freqüentemente expresso pela necessidade de utilizar a impressão digital.

A autora faz ainda menção aos usos da leitura e da escrita, apontados pelos entrevistados. A escrita como “registro permanente de informações” foi atribuída aos documentos. O “uso instrumental da escrita” apareceu no registro e na comunicação de informações da vida cotidiana: etiquetas de preços, nomes de ônibus, nomes de ruas, dentre outros. A “utilização da língua escrita em substituição a mensagens orais”, apareceu nas relações sociais de comunicação entre pessoas, como, por exemplo, cartas, cartões e bilhetes. O “uso noticioso da escrita” foi muito raramente observado entre os sujeitos estudados, e um único sujeito mostrou fazer “uso da escrita como apoio ou substituto da memória”.

A autora conclui que

...a alfabetização instrumentaliza os indivíduos para lidar com estímulos externos do mundo letrado possibilitando melhor manejo das demandas desse mundo. Por outro lado a alfabetização não modifica formas individuais de resolver problemas do cotidiano que não dependem necessariamente das habilidades de leitura e escrita. O indivíduo acostumado a memorizar, por exemplo, não passa a recorrer a listas escritas pelo fato de haver sido alfabetizado. (idem, p. 24-25)

Nas suas comunidades de origem, as pessoas executam inúmeras tarefas que envolvem capacidades cognitivas, ou seja, as pessoas aprendem a atuar

cognitivamente. Nesse sentido, os alunos apontaram, também, a língua escrita sendo utilizada para escrever e ler aquilo que queriam, como letras de música, frases soltas, textos expressando idéias próprias ou de outros, com o objetivo de “comunicação com os outros, de registro de idéias e sentimentos, ou de simples realização do ato de escrever...” (OLIVEIRA, 1987, p. 25).

Diante desses atos de letramento, com a evidente apropriação da língua escrita, a autora preocupa-se com a ação didática do educador de EJA:

O educador envolvido nesse processo precisa estar atento ao fato de que ele não está simplesmente dando condições aos educandos de serem respondentes mais hábeis dos estímulos existentes na sociedade letrada. Ele está introduzindo indivíduos no domínio de um novo sistema simbólico, que pode ser utilizado de forma pessoal para a criação de produtos novos. Além de falar, os alfabetizados lêem e escrevem. A palavra escrita é um instrumento de expressão que agora lhes pertence e esta posse está muito além de capacidades tais como preencher formulários e entender contratos a serem assinados. (ibidem)

Já a pesquisa de MARANHÃO (2001) foi realizada em 1984, na cidade do Rio de Janeiro, na Região Metropolitana do Grande Rio, com 30 alunos de seis classes de alfabetização do Mobral. O objetivo foi averiguar as percepções, as opiniões e as crenças sobre o analfabetismo, a sociedade e a política.

Para classificar os predicados, termos e expressões relacionados ao conceito de analfabeto, a autora organizou os dados coletados em quatro categorias: identidade social, identidade pessoal, identidade experimentada e vivência do estigma.

A autora chega à conclusão de que o analfabeto se vê como “cego”, “não sabedor de nada”, está entre o mundo “selvagem” e o humano, é “desclassificado”, “inferior”, “pobre”, dentre outros termos, referindo-se tanto à posição-limite no mundo humano quanto à posição na estrutura social. O analfabetismo foi considerado como “muito ruim”, uma situação “sem saída”, pois não há possibilidade de o analfabeto melhorar sua condição de vida. A incorporação dos significados pejorativos e a compreensão da situação degradante justificaram o sentimento de vergonha.

A autora enfatiza que, nos depoimentos coletados, evidenciou-se que as pessoas se “defendem” na situação através da utilização de dois recursos: auto-identificação e distanciamento.

Isto decorre tanto da sua percepção sobre os limites que distinguem o analfabeto de quem não é analfabeto quanto da carga intensamente depreciativa dos termos utilizados. Isto impede uma associação imediata entre a sua pessoa e estes atributos negativos, em função da necessidade de preservação de sua auto-estima, por um lado, e como consequência de uma avaliação objetiva de sua experiência de vida, por outro lado. (MARANHÃO, 2001, p. 4)

Há identificação ou não com a situação de analfabetismo em função do critério que as pessoas utilizam para distinguir analfabetos e não-analfabetos. O termo “analfabeto” tem forte significado depreciativo, e alguns entrevistados não se identificaram com ele, procurando, na entrevista, mediar a contradição entre o que realmente são e como se percebiam através do controle da informação, isto é, do distanciamento diante da condição de analfabeto.

Outra situação observada na pesquisa de MARANHÃO (idem) foi a classificação do não-analfabeto como a pessoa que “sabe assinar o nome”: como essas pessoas sabem desenhar seu nome, classificam-se como não-analfabetas. Embora tecnicamente sejam analfabetas, distanciam-se dessa condição porque o critério de distinção está na capacidade de assinar o próprio nome.

Quanto à condição de estigmatizado, os sentimentos de “revolta”, “frustração”, “tristeza” e de se “sentir inferior”, entre outros, “(...) são vividos como consequência da discrepância entre identidade social virtual e identidade social real, da não-adequação entre a identidade social esperada e a identidade pessoal possuída (...)” (idem, p. 4-5). Nesse sentido, é menos desconfortável para o sujeito assumir que “não sabe ler e/ou escrever” do que se reconhecer como analfabeto.

A distinção entre analfabeto e não-analfabeto apresentou, ainda, outros significados. “Assim, ser ‘educado’, no sentido de boas maneiras, ‘saber se comunicar/conversar com as pessoas’, ‘conhecer as letras’, ‘saber se deslocar no espaço urbano’, ‘estar fazendo a alfabetização’ são critérios mínimos a que recorrem para não se classificarem de totalmente analfabetos” (idem, p. 5).

“Assinar o nome” é uma habilidade valorizada entre os analfabetos, pois, além de evitar o vexame da utilização do recurso da impressão digital, possibilita encobrir o reconhecimento público da condição de analfabeto, ou seja, “(...) a habilidade de assinar (desenhar) o nome se transforma em um recurso ‘desidentificador’, possibilitando manipular e controlar, mesmo que precária e provisoriamente, a informação sobre a identidade social e pessoal de analfabeto”

(MARANHÃO, 2001, p. 6). A autora aponta a habilidade para assinar o nome como a primeira razão que leva um adulto a “estudar”.

Para resgatar sua identidade pessoal e experimentada, os entrevistados buscam valorizar a experiência, a “arte”, o “entendimento”, a “inteligência”, a “capacidade de trabalho” do analfabeto. MARANHÃO (idem, p. 9) percebe que, quanto mais os entrevistados depreciam seu *status*, mais procuram, no decorrer da entrevista, “(...) resgatar algumas ‘vantagens’ relativas frente aos não portadores deste atributo”.

Os entrevistados entenderam o momento de conclusão do curso de alfabetização como o momento de comprovação da aquisição do novo *status*, da transformação da imagem que têm de si mesmos, que teve início quando entraram para as classes de alfabetização. Se estar na classe de alfabetização reforça a presença do estigma, por outro lado, é a vivência nela que certifica a passagem para a condição de não estigmatizado.

Que contribuição as pesquisas de Luria, Ferreiro, Oliveira e Maranhão apresentam para a atual pesquisa? As quatro enfocam o jovem e o adulto como sendo sujeitos de seu próprio conhecimento e aprendizagem. Sujeitos que, ao freqüentar um curso de alfabetização, superam a vergonha relacionada a suas identidades reais e tornam-se sujeitos em transformação. As quatro apresentam o processo de escolarização como um meio de transformação da pessoa. A escolarização contribui para a organização do conhecimento e mudança da autoconsciência, possibilitando alcançar um nível superior de consciência social. Ao aprender a ler e escrever, as pessoas mudam não só a forma de falar, de pensar, de se comportar, mas também os conhecimentos e a vida cotidiana. O alfabetizando se “empodera” para superar o estigma de analfabeto, sentindo-se mais “decente”.

Contudo, por mais que o conhecimento sobre a língua escrita seja desejado pelo jovem ou pelo adulto, aluno de EJA, é preciso considerar também a possibilidade de enfrentamento de resistência ao processo de alfabetização.

“Por que será que tantas crianças e jovens deixam de aprender a ler e escrever? Por que é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita?”, pergunta-se COLELLO (2004b, p. 48).

A autora desvela a situação de “dificuldade”, apontando vicissitudes do processo de aprendizagem, das quais uma, especialmente significativa para o tema

ora pesquisado, é a vinculação da aquisição da língua escrita a uma nova condição cognitiva e cultural.

Paradoxalmente, a assimilação desse *status* (justamente aquilo que os educadores esperam de seus alunos como evidência de “desenvolvimento” ou de emancipação do sujeito) pode se configurar, na perspectiva do aprendiz, como motivos de resistência ao aprendizado: a negação de um mundo que não é o seu; o temor de perder suas raízes (sua história e referencial); o medo de abalar a primazia até então concedida à oralidade (sua mais típica forma de expressão), o receio de trair seus pares com o ingresso no mundo letrado e a insegurança na conquista da nova identidade (como “aluno bem-sucedido” ou como “sujeito alfabetizado” em uma cultura grafocêntrica altamente competitiva). (COLELLO, 2004b, p. 49-50)

O aluno de EJA pode vivenciar dois sentimentos antagônicos: “eu quero me alfabetizar”, mas “eu não devo me alfabetizar”. Se a EJA não considerar o temor dos alunos ante a possibilidade da sua descaracterização social, o processo de ensino-aprendizagem pode resultar em fracasso. Ao mesmo tempo em que apresenta as possíveis resistências ao processo de alfabetização, COLELLO (*idem*, p. 50) oferece, também, possibilidade de superação:

Na prática, a desconsideração dos significados implícitos do processo de alfabetização – o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer (...) – acaba por expulsar o aluno da escola, um destino cruel, mas evitável se o professor souber instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

É necessário que, na sua ação pedagógica, o professor considere a relevância da problemática apontada por COLELLO (*idem*), estabelecendo interação com o aluno em bases novas, que favoreçam a inserção desse aluno no novo *status* de alfabetizado.

3.3 DIMENSÃO POLÍTICA

Paulo FREIRE, em sua obra, destaca o caráter político da ação educativa – ela nunca é neutra. A alfabetização é igualmente um tema político que envolve posições ideológica, econômica e social.

A teoria desenvolvida por FREIRE (FREIRE; MACEDO, 1990) pauta-se numa perspectiva dialética que pressupõe um constante diálogo entre o conhecimento reflexivo e a prática em um movimento transformador. Como principal

protagonista desse diálogo, situa-se o alfabetizando na sua condição única e singular: sua compreensão sobre a realidade, seus sonhos e julgamentos sobre o mundo, a prática social de que participa e a posição que nela ocupa.

A aprendizagem da língua escrita é um ato criativo que envolve reflexão sobre as tensões existentes no ato educativo, pelo encontro cultural de dois mundos – o do dominador e o do dominado –, resultando num processo de conscientização e compreensão crítica da realidade. No dizer desse educador:

É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização (...) separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 31)

Para Paulo FREIRE, a experiência de mudar o mundo, de transformar a realidade objetiva, que ele chama de “escrita da realidade”, “representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a ‘escrever’ história.” (idem, p. 32). Nessa dimensão histórica e cultural, se insere o alfabetizando jovem e adulto no seu ato criador de (re)construir o conhecimento.

O pensamento de Paulo Freire sintetiza uma tendência na História da Educação. Muitos outros teóricos, na mesma linha de pensamento, contribuíram com estudos e ações para aprofundar a compreensão sobre a questão educativa numa perspectiva progressista. GIROUX (2000) é um desses autores: discorre sobre a pedagogia crítica, apontando a força educadora da cultura e evidenciando como a pedagogia está longe do mero procedimento técnico. Para ele, a centralidade da pedagogia está na mudança social – trata-se de uma prática política que se preocupa com a produção do conhecimento, valores e relações sociais, base da cidadania fundamental para desenvolver nos educandos capacidade de negociação e participação nas estruturas de poder.

Por essa ótica, a dimensão política da EJA precisa ser considerada na estruturação do projeto político-pedagógico da escola. A questão pedagógica da EJA deve fundamentar-se em ações que favoreçam ao educando a construção de atitudes transformadoras da realidade social.

3.4 O ALFABETIZANDO NO CONTEXTO DA PESQUISA

O aluno de EJA, na atual pesquisa, é compreendido como um ser histórico, cultural, criativo, capaz de construir conhecimento e participante da diversidade constituinte da vida, e que, tal como os sujeitos alfabetizados, atua sobre e ressignifica a realidade. Ler e escrever são direitos da pessoa humana, não lhe podem ser negados, mas também não lhe podem ser obrigatórios. Alfabetizar-se significa redimensionar-se enquanto ser, participando, livremente, de uma cultura que historicamente tem sido dificultada a uma parcela da população. Nesse sentido, a alfabetização nunca poderia se legitimar como justificativa para a substituição da própria cultura, em um processo de negação das raízes socioculturais do aluno. Em função disso, faz-se necessário que a ação didática no período de alfabetização, e também no pós-alfabetização, traga para o centro da sala de aula a discussão sobre o embate entre dominantes e dominados, sobre o significado de ser ou não alfabetizado.

4 A PESQUISA

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais,
no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza!
Só assim de repente, na horinha em que se quer,
de propósito – por coragem. Será?
Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia.

João Guimarães Rosa

4.1 PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS

A convivência extremamente amigável e provocadora com alfabetizando em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) suscita inúmeros questionamentos e instiga conhecer, de forma mais profunda, o seu universo e as possibilidades de transformação pessoal que podem ocorrer quando inseridos no processo de escolarização e, particularmente, de apropriação de conhecimentos sobre a língua escrita. Desses encontros e dessas indagações começou a se esboçar a pesquisa aqui relatada.

GADOTTI (2001, p. 32-33) esclarece que não é suficiente conhecer a educação de adultos apenas por leitura. É importante ter contato com o educando. “É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido”.

É da confluência do intenso contato como educadora de jovens e adultos, do profundo questionamento sobre os fatos vividos na interação educativa e do constante estudo sobre o processo da educação de adultos que este trabalho se constituiu.

Para o seu desenvolvimento, partiu-se do pressuposto de que o alfabetizando possui, necessariamente, conhecimentos (em maior ou menor grau) sobre a língua escrita que foram construídos no dia-a-dia, na sua interação com usuários da língua escrita, nos diversos eventos de letramento dos quais participa.

A hipótese é a de que a inserção no processo de escolarização, bem como da construção de conhecimentos sobre a língua escrita, é transformadora da

identidade. A vivência desse processo pode envolver tanto a consciência de estar progredindo como gerar resistências a ele. Levanta-se a possibilidade de haver resistências em função da conotação que a língua escrita assume para o sujeito.

A pesquisa buscou acompanhar um grupo de alfabetizandos em curso de EJA, para compreender a representação de identidade social e pessoal que jovens e adultos têm de si como alfabetizandos, e as transformações que podem ocorrer nessa representação, quando chegam à escola e quando vivenciam o processo de ensino e, particularmente, de apropriação da leitura e da escrita. Com esse enfoque, o objetivo foi analisar, na trajetória de um ano de vida escolar, a consciência progressiva das conquistas ou dos mecanismos de resistência a partir das situações vividas dentro e fora da sala de aula.

No seu contexto social, as inúmeras interações vivenciadas pelos entrevistados identificam-nos como “analfabetos”. A passagem do estado de “analfabeto” para o estado de “alfabetizado” configura uma “metamorfose”, uma transformação na identidade. Acredita-se ser relevante compreender as possibilidades de consciência desse processo, assim como a percepção dos aspectos positivos e negativos, facilitadores e inibidores da aprendizagem e da transformação de “si mesmo”. Nesse sentido, buscou-se, no discurso dos alfabetizandos entrevistados, indícios qualitativos da sua transformação em três diferentes momentos de sua trajetória: no início, no meio e no final de um ano letivo, através de entrevistas semi-estruturadas.

A abordagem nas entrevistas será relatada em três eixos, a saber:

- 1) As condições sócio-históricas do alfabetizando: auto-imagem e imagem social;
- 2) As dimensões do aprender a ler e escrever: cognitiva, pedagógica, psicológica, social e conjuntural;
- 3) A consciência do sujeito em face de seu processo: mecanismos de resistências e percepção de sucesso. Como parte desse eixo, uma situação-problema foi apresentada aos entrevistados com o objetivo de favorecer eventual identificação e, por essa via, a projeção de sentimentos e conflitos internos do sujeito.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ENTREVISTADOS

As pessoas convidadas para constituir o *corpus* deste trabalho pertencem a uma turma de alunos – a classe de alfabetização – do curso de EJA, de uma escola particular, confessional, localizada na zona oeste do município de São Paulo¹⁷. A instituição mantém esse tipo de curso há aproximadamente 30 anos, sendo que, nos últimos 11 anos, a educação de adultos passou a ser curso regular da escola, o que exige a matrícula formal dos alunos.

O curso, de estrutura semestral, é oferecido da alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental, com duração de dois anos e meio, no período noturno – das 19 às 22 horas, de 2ª a 6ª feira. Os alunos “passam” para a turma seguinte de acordo com o aproveitamento apresentado. Alcançada a 4ª série, os alunos são incentivados a prosseguir os estudos – de 5ª a 8ª série e Ensino Médio – em escolas da rede pública ou em uma outra escola particular, também nessa região, que oferece a escolaridade completa. O curso é totalmente gratuito aos alunos, que têm à sua disposição, além da escolaridade formal, cursos profissionalizantes de cabeleireiro, manicure e informática. Cada sala de aula é freqüentada, em média, por 24 alunos. Há uma professora especializada para cada sala e um ou dois voluntários (alunos e ex-alunos do Ensino Médio desta escola). O curso conta também com uma Coordenadora Pedagógica.

Nos meses de janeiro e julho abrem-se inscrições para novos alunos, e os candidatos passam por uma entrevista, com o objetivo de se verificar seu nível de conhecimento em língua escrita e, em função dele, a turma, ou série, que irão freqüentar. Se na entrevista de admissão declaram que não sabem ler e escrever, são orientados a se matricular na turma de alfabetização. Se declararam saber ler e escrever, passam por uma avaliação de leitura e de escrita.

Assim, a seleção dos entrevistados desta pesquisa ocorreu a partir deste critério: *terem sido entrevistados e avaliados pela escola e sido designados para freqüentar a turma iniciante – chamada de Alfabetização.*

¹⁷ Há expressiva oferta de cursos de alfabetização de adultos na cidade de São Paulo, em centros religiosos, comunidades de bairros, dentre outros. Sem negar o relevante papel social dessas ações populares, a atual pesquisa foi realizada em uma escola para dirimir possíveis contingências específicas da informalidade.

Os alunos foram convidados a participar da pesquisa: a pesquisadora e a professora explicaram o projeto, deixando claro que a participação seria voluntária. Todos concordaram em participar. As entrevistas foram realizadas no horário de aula. Cada aluno foi entrevistado individualmente, tendo suas falas gravadas em fita cassete, com posterior transcrição.

Dos alunos dessa sala, 26 no total, no início do ano letivo, foram entrevistados 15: 11 mulheres e 4 homens. Os alunos desistentes ou ausentes nos dias das entrevistas foram descartados da amostra.

No quadro 1, os entrevistados são apresentados de forma sucinta: nome (fictício, escolhido pelo próprio entrevistado); idade; cidade e Estado de nascimento; tempo de estudo; tempo de residência em São Paulo; filhos (havendo); local de moradia; ocupação profissional (conforme designação do próprio entrevistado) e algumas informações complementares para favorecer ao leitor um conhecimento inicial sobre os entrevistados¹⁸.

¹⁸ Essas informações foram coletadas na primeira entrevista, no mês de março.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Entrevistados	CARACTERÍSTICAS
Ana	Tem 23 anos. Nasceu em Vitória da Conquista – BA. Frequentou escola de forma intermitente até os 10 anos. Não aprendeu a ler nem escrever. Está em São Paulo há três anos. É solteira. Trabalha como babá. Mora no local de trabalho.
Antonia	Tem 43 anos. Nasceu em Araci – BA. Frequentou escola durante três meses. Só aprendeu o próprio nome. Logo que chegou a São Paulo, onde está há 23 anos, frequentou durante um semestre um curso de educação de adultos. Trabalha em casa de família. Mora no local de trabalho durante a semana.
Beatriz	Tem 47 anos. Nasceu em Guaraciaba – MG. Frequentou escola dois meses no período da noite. Gostava da escola. Só aprendeu a escrever o próprio nome. Está em São Paulo há 30 anos. Tem duas filhas. Mora com a mãe e duas irmãs. Trabalha como doméstica.
Cícera	Tem 19 anos. Nasceu em Guarabira – PB. Frequentou escola de forma intermitente até os 13 anos. Gostava da escola e da professora. Está em São Paulo há um ano e oito meses. É solteira. Mora com o pai e três irmãos. Toma conta de duas crianças. Mora no local de trabalho durante a semana.
Daniela	Tem 46 anos. Nasceu em São Vicente Ferrer – PE. Nunca frequentou escola. Está em São Paulo há 27 anos. Tem três filhos. Trabalha como cozinheira.
Fátima	Tem 33 anos. Nasceu em Belo Campo – BA. Por volta de oito anos, contraiu uma doença que a impediu de frequentar a escola. Aos 12 anos, veio para São Paulo para fazer tratamento de saúde. Aos 16 começou a trabalhar e ficou por aqui. Viúva, casou-se novamente. Tem um filho de 10 anos. Trabalha como doméstica.
Francisca	Tem 55 anos. Nasceu em Porteirinha – MG. Nunca frequentou escola. Iniciou o curso de EJA em fevereiro de 2003. Está em São Paulo há 36 anos. É solteira. Trabalha em casa de família. Mora no local de trabalho.
Graciete	Tem 58 anos. Nasceu em Itaberaba – BA. Nunca frequentou escola. Está em São Paulo há 20 anos. Teve 11 filhos. O mais novo tem 25 anos. Trabalha como acompanhante de uma senhora idosa. Mora no local de trabalho.
Ivan	Tem 17 anos. Nasceu em Miravânia – MG. Frequentou escola durante quatro anos. Aprendeu a escrever o próprio nome. Está em São Paulo há dois meses. É solteiro. Mora com um tio. Trabalha como vendedor ambulante de café.
José	Tem 16 anos. Nasceu em São Paulo – SP. Estudou até a 6ª série (não se alfabetizou) e abandonou os estudos. Tem um histórico escolar complexo: passou por diversas escolas públicas, foi reprovado diversas vezes e expulso de uma escola. Mora com o pai e seis irmãos. Não trabalha.
Larissa	Tem 52 anos. Nasceu em São João do Piauí – PI. Nunca frequentou escola. Iniciou o curso de EJA em fevereiro de 2003. Está em São Paulo há 30 anos. Tem quatro filhos. Trabalha em casa de família.
Leônidas	Tem 32 anos. Nasceu em Poções – BA. Frequentou escola dos oito aos 15 anos. Só aprendeu o próprio nome. Está em São Paulo há 11 anos. Tem dois filhos. Trabalha como segurança.
Margarida	Tem 55 anos. Nasceu em Umbuzeiro – PB. Frequentou escola durante aproximadamente um ano. Só aprendeu o próprio nome. Está em São Paulo há 14 anos. Tem sete filhos. Trabalha em casa de família.
Pedro	Tem 29 anos. Nasceu em São Bento do Una – PE. Frequentou escola, mas não lembra exatamente quanto tempo. Gostava da escola e da professora. Não aprendeu a ler nem escrever. Está em São Paulo há 14 anos. Tem dois filhos. Trabalha como frentista.
Samanta	Tem 52 anos. Nasceu em Maceió – AL. Frequentou escola de forma intermitente até os 10 anos. Não aprendeu a ler nem escrever. Iniciou o curso de EJA em agosto de 2003. Está em São Paulo há 25 anos (antes, morou por 15 anos em Ribeirão Preto – SP). Tem dois filhos, que já estão casados. Trabalha como administradora de uma casa de família. Mora no local de trabalho.

Em síntese, 15 pessoas cuja idade varia entre 16 e 58 anos; a idade média é de 38 anos. Onze são originários da Região Nordeste e quatro da Região Sudeste. O tempo de moradia na cidade de São Paulo varia de dois meses a 36 anos, com média de 19 anos. Dez freqüentaram escola quando crianças por tempo variável: de dois meses a aproximadamente nove anos, totalizando um tempo médio aproximado de três anos e sete meses. A freqüência caracterizou-se como intermitente para a maioria desses dez entrevistados. Com exceção de um jovem, que não trabalha, os demais exercem ocupações profissionais pouco qualificadas: babá (duas), empregada doméstica (sete), cuidadora de idoso (uma), cozinheira (uma), segurança (um), frentista (um) e comércio informal (um). Cinco são solteiros.

4.3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho incluiu a escolha do local para coleta de informações, a organização dos guias de entrevistas, a coleta dos depoimentos junto aos informantes e a interpretação dos dados obtidos. A seguir passa-se a considerar o instrumento de pesquisa e os procedimentos de análise.

4.3.1 Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa escolhido foi a entrevista semidirigida, gravada em fita cassete para posterior transcrição e análise dos dados. Assim, as “falas” dos alunos ocorreram em contatos individuais com a pesquisadora. Apesar da diferença sociocultural entre entrevistado e entrevistadora, cada encontro foi pensado pela possibilidade de diminuir eventuais distâncias e estabelecer uma relação de diálogo na qual as palavras pudessem ser compreendidas com todas as suas intenções e seus significados.

Nas entrevistas procurou-se conduzir a interlocução de modo flexível, dando possibilidade para novas perguntas e comentários pertinentes ao contexto.

Os guias básicos de entrevista foram criados para que as diferentes falas dos entrevistados pudessem ser, posteriormente, agrupadas em categorias de

análise. A existência dos guias permitiu a convergência de aspectos a serem pesquisados sem, no entanto, diminuir a qualidade dialógica do encontro.

Nos quadros a seguir são apresentados os guias das três entrevistas, cada uma delas constituída pelos três eixos que se procurou enfatizar.

QUADRO 2 – GUIA DA 1ª ENTREVISTA (março de 2004)

Eixo 1: Condições sócio-históricas do alfabetizando: auto-imagem e imagem social

OBJETIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM	FALA APROXIMADA DA ENTREVISTADORA
Sondagem a respeito dos fatores condicionantes da situação de analfabetismo e as conseqüências para a imagem do sujeito	<ul style="list-style-type: none"> • O histórico do não ler • O significado de estar analfabeto • Auto-imagem • Imagem social: preconceitos e exclusão 	<ul style="list-style-type: none"> • Fale-me sobre a sua infância, sobre a época de freqüentar a escola. • Como você/outros chama(m) a você mesmo por não saber ler e escrever/ler e escrever pouco? • O que significa para você não saber ler e escrever/ler e escrever pouco?

Eixo 2: Dimensões do aprender a ler e escrever: cognitiva, pedagógica, psicológica, social e conjuntural

OBJETIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM	FALA APROXIMADA DA ENTREVISTADORA
Sondagem a respeito das expectativas quanto: <ul style="list-style-type: none"> • À aprendizagem da leitura e da escrita • Ao curso de EJA • Às dificuldades/facilidades vivenciadas nos diferentes momentos da aprendizagem e as possibilidades de superação 	<ul style="list-style-type: none"> • O desejo de ler e escrever • Expectativas quanto ao curso de EJA • Fatores facilitadores e dificultadores no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Por que você quer saber ler e escrever? • A leitura faz falta na sua vida? • O que você precisa ler e escrever? • O que você tem vontade de ler e escrever? • Como é estar em um curso para aprender a ler e escrever? • Por que você procurou este curso? • O que você espera dele? • O que você acha que favorece ou dificulta a sua vinda à escola?

Eixo 3: A consciência do sujeito em face do seu processo: mecanismos de resistência e percepção de sucesso

OBJETIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM	FALA APROXIMADA DA ENTREVISTADORA
Sondagem a respeito: <ul style="list-style-type: none"> • Da transformação da auto-imagem devido ao ingresso na escola • Da transformação da auto-imagem devido ao processo de aprendizagem da leitura e escrita • Dos mecanismos de resistência e consciência do avanço 	<ul style="list-style-type: none"> • O ingresso na escola e no mundo letrado • A transformação da identidade: resistência ou percepção do sucesso • A perspectiva de mudança 	<ul style="list-style-type: none"> • Você percebe alguma modificação em você por estar na escola? • E por estar aprendendo a ler e escrever? • O que muda na sua vida com esta conquista? • Situação-problema: Tenho um(a) conhecido(a) que não sabe ler e escrever, e até poderia estar fazendo este curso, mas ele (ela) não quer. O que você acha que está acontecendo com ele (ela)?

QUADRO 3 – GUIA DA 2ª ENTREVISTA (junho de 2004)

Eixo 1: Condições sócio-históricas do alfabetizando: auto-imagem e imagem social

OBJETIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM	FALA APROXIMADA DA ENTREVISTADORA
Sondagem a respeito dos fatores relativos à condição de (an)alfabetismo e as conseqüências para a imagem do sujeito	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-imagem • Imagem social 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar quatro meses foi suficiente para mudar o modo como você se vê? • Estudar quatro meses foi suficiente para mudar o modo como as pessoas se relacionam com você?

Eixo 2: Dimensões do aprender a ler e escrever: cognitiva, pedagógica, psicológica social e conjuntural

OBJETIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM	FALA APROXIMADA DA ENTREVISTADORA
Sondagem a respeito das expectativas quanto: <ul style="list-style-type: none"> • À aprendizagem da leitura e da escrita • Ao curso de EJA • Às dificuldades/facilidades vivenciadas nos diferentes momentos da aprendizagem e possibilidades de superação 	<ul style="list-style-type: none"> • O desejo de ler e escrever • Expectativas quanto ao curso de EJA • Fatores facilitadores e dificultadores no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • O que você aprendeu nesse período era o que você espera aprender? • O que você acha que mais ajudou você a aprender nessa etapa? • O que você acha que mais dificultou você a aprender nessa etapa? • O jeito de a professora ensinar ajudou você a aprender? Por quê?

Eixo 3: A consciência do sujeito em face do seu processo: mecanismos de resistência e percepção de sucesso

OBJETIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM	FALA APROXIMADA DA ENTREVISTADORA
Sondagem a respeito: <ul style="list-style-type: none"> • Da transformação das práticas sociais devido ao ingresso na escola e ao processo de aprendizagem • Dos mecanismos de resistência e consciência do avanço 	<ul style="list-style-type: none"> • A permanência na escola e o maior acesso ao mundo letrado • A transformação do sujeito: resistência ou percepção do sucesso • A perspectiva de mudança 	<ul style="list-style-type: none"> • O que foi para você a experiência de ter cursado esse período? • Mudou alguma coisa na sua vida depois desse período na escola? • Você está usando alguma coisa que aprendeu aqui? • O que significa para você ter passado para a 1ª série/cursar mais uma vez essa etapa? • Situação-problema: Eu tenho um(a) conhecido(a) que se vira muito bem na vida, mas que tem dificuldade em aprender o que a professora ensina. Por que será que isso acontece? Você acha que isso é motivo para ele (ela) desistir do curso?

QUADRO 4 – GUIA DA 3ª ENTREVISTA (novembro de 2004)

Eixo 1: Condições sócio-históricas do alfabetizando: auto-imagem e imagem social

OBJETIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM	FALA APROXIMADA DA ENTREVISTADORA
Sondagem a respeito dos fatores relativos à condição de (an)alfabetismo e as conseqüências para a imagem do sujeito	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-imagem • Imagem social 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar um ano e aprender tudo o que você aprendeu mudou o jeito como você se vê?/mudou o jeito como as pessoas se relacionam com você? • As pessoas percebem se ou quanto você mudou? • Você acha que o (a) ____ do início do ano é diferente do(a) ____ de agora? (em que e por quê)

Eixo 2: Dimensões do aprender a ler e escrever: cognitiva, pedagógica, psicológica, social e conjuntural

OBJETIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM	FALA APROXIMADA DA ENTREVISTADORA
Sondagem a respeito das expectativas quanto: <ul style="list-style-type: none"> • À aprendizagem da leitura e da escrita • Ao curso de EJA • Às dificuldades/facilidades vivenciadas nos diferentes momentos da aprendizagem e possibilidades de superação 	<ul style="list-style-type: none"> • O desejo de ler e escrever • Expectativas quanto ao curso de EJA • Fatores facilitadores e dificultadores no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • O que você espera aprender no próximo ano? • O que você acha que mais ajudou você a aprender neste semestre? • O que você acha que mais dificultou você a aprender neste semestre?

Eixo 3: A consciência do sujeito em face do seu processo: mecanismos de resistência e percepção de sucesso

OBJETIVOS	TÓPICOS DE ABORDAGEM	FALA APROXIMADA DA ENTREVISTADORA
Sondagem a respeito: <ul style="list-style-type: none"> • Da transformação das práticas sociais devido ao ingresso na escola e ao processo de aprendizagem • Dos mecanismos de resistência e consciência do avanço 	<ul style="list-style-type: none"> • A permanência na escola e o maior acesso ao mundo letrado • A transformação do sujeito: resistência ou percepção do sucesso • A perspectiva de mudança 	<ul style="list-style-type: none"> • Que coisas você aprendeu neste ano que você considera importantes, dentro e fora da escola? • O que você aprendeu é suficiente ou você acha que ainda falta alguma coisa? • Vai continuar na escola em função disso? • O que significa para você ter passado para a 1ª ou 2ª série? • Situação-problema: Um aluno de EJA achava difícil ler e escrever, até o momento em que ele percebeu que podia escrever tudo que quisesse e ler o que lhe desse vontade. Depois disso achou fácil ler e escrever. O que você acha disso?

4.3.2 Análise das Entrevistas

A pesquisa realizada caracteriza-se como um estudo de caso, tendo-se em vista que, do universo de alunos de EJA do município de São Paulo, tomou-se uma pequena turma – 15 jovens ou adultos – para formar o *corpus* deste trabalho. O enfoque é qualitativo e buscará organizar os dados de natureza verbal (coletados em três entrevistas) segundo o pressuposto teórico da Análise de Conteúdo proposto por Laurence BARDIN (1995).

Conforme BARDIN (idem, p. 33), o campo das comunicações é o substrato da análise de conteúdo, pois “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. Essa análise procura desvendar o que “(...) está por trás das palavras sobre as quais se debruça”; busca “(...) outras realidades *através* das mensagens” [grifo da autora] (idem, p. 44).

Dentro das possibilidades da descrição analítica, optou-se pela análise dos significados, ou seja, pelo tratamento da mensagem (do conteúdo e da expressão desse conteúdo) para evidenciar indicadores que permitissem inferir sobre uma realidade maior do que a expressa na mensagem, objetivando tanto a descoberta quanto a possível confirmação de hipóteses.

A técnica da análise de conteúdo precisa adequar-se ao tipo de “fala” focalizada e ao tipo de interpretação pretendida, por isso ela não é única e deve ser reinventada continuamente.

A análise das entrevistas foi organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

Na pré-análise foi realizada a leitura das entrevistas, elaborado um primeiro mapeamento das respostas, buscando as unidades de sentido, e marcadas as frases representativas. A seguir as respostas foram agrupadas por eixo.

A segunda etapa, definida por BARDIN (idem, p. 104) como “exploração do material”, consistiu no destaque das unidades de registro das respostas, compreendidas como “(...) a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”.

Das unidades de registro levantam-se os “núcleos de sentido” relevantes aos questionamentos e os objetivos do eixo temático em questão. Tais núcleos

constituem-se de afirmações sobre um determinado assunto, expresso em forma de uma frase composta, um resumo ou uma frase condensada, dos quais pode-se elaborar um vasto conjunto de formulações singulares. Após se estabelecerem os núcleos de sentidos, foram formuladas as categorias e as subcategorias de acordo com os temas abordados.

A terceira etapa do processo metodológico consistiu no tratamento dos dados, na inferência e na interpretação, procedimentos que visam, segundo BARDIN (1995), tratar os resultados brutos de maneira a serem válidos e significativos.

A organização, a categorização e a análise dos eixos de investigação desenvolveram-se de forma independente, ou seja, cada eixo foi desenvolvido em capítulo próprio com sua respectiva justificativa teórica e análise dos dados.

Assim, no capítulo 5, apresenta-se o Eixo 1: Condições sócio-históricas do alfabetizando: auto-imagem e imagem social. O capítulo aborda a identidade e a formação da auto-imagem e da imagem social quanto a preconceitos, estigma e exclusão. Nesse eixo, procura-se apresentar a visão do participante sobre sua situação de alfabetizando: a história de vida escolar que justifica seu “estado de analfabetismo”, já que o objetivo foi identificar, na primeira entrevista, as referências sobre essa situação – a auto-imagem e a imagem social, os preconceitos e a exclusão envolvidos no analfabetismo e sua concepção sobre o que é estar analfabeto; na segunda, foi buscar sinais reveladores de modificação nessa auto-imagem e imagem social – que transformações podem ter ocorrido nesses poucos meses de estudo? – e, na terceira, identificar, de forma mais aprofundada, sinais reveladores de modificação qualitativa na auto-imagem do alfabetizando.

No capítulo 6 apresenta-se o Eixo 2: Dimensões do aprender a ler e escrever: cognitiva, pedagógica, psicológica, social e conjuntural. O que está em pauta são as questões relativas às expectativas quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, o curso de educação de adultos, o enfrentamento de dificuldades e facilidades no processo e suas implicações para a constituição da identidade. Ainda nesse eixo, investiga-se a necessidade e o desejo de ler, na primeira entrevista; a expectativa quanto aos conhecimentos apreendidos, na segunda, e a avaliação do ano escolar e a expectativa de continuidade do processo de aprendizagem, na terceira.

A consciência do sujeito em face do seu processo: mecanismos de resistência e percepção de sucesso é o objeto do Eixo 3, apresentado no capítulo 7. Nesse eixo

investigou-se o ingresso e a permanência na escola e a conseqüente ampliação do acesso ao mundo letrado. Pretendeu-se compreender e analisar duas dimensões relativas à aprendizagem: a resistência e a percepção de sucesso na aquisição da leitura e da escrita, que trazem, simultaneamente, a relutância ou o sucesso no processo de mudança de identidade.

Integra o Eixo 3 uma situação-problema que pode ser definida como uma oportunidade para a pessoa expressar melhor sua posição pessoal, muitas vezes não assumida. Na primeira entrevista, pesquisou-se a referência dos indivíduos sobre seu estado emocional antes de iniciar um curso de alfabetização: o que os impedia e o que os movia a iniciar um processo educativo. Na segunda entrevista, buscou-se conhecer, nas dificuldades inerentes ao processo de alfabetização, indícios de enfrentamento delas que resultaram em sua superação ou continuidade. Na terceira entrevista, buscou-se o despertar do sujeito leitor e escritor. Passada a fase de alfabetização, procurou-se compreender a aproximação dessa pessoa ao mundo da leitura e da escrita: houve mudança na auto-imagem?

Finalmente, sem a pretensão de esgotar o assunto nem apresentar os dados coletados como conclusivos sobre a trajetória de transformação da identidade dos alfabetizando, apresentam-se as considerações suscitadas pela pesquisa.

Espera-se, com este estudo, contribuir para a compreensão da pessoa do alfabetizando, jovem e adulto, de forma tal que seja possível estender essa contribuição para a formação de educadores populares e de EJA e também para a elaboração de curso adequado às necessidades e às expectativas desta população.

5 CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DO ALFABETIZANDO: AUTO-IMAGEM E IMAGEM SOCIAL¹⁹

O que demasia na gente é a força feia do sofrimento,
própria, não é a qualidade do sofrimento.

João Guimarães Rosa

O analfabetismo tem uma história forjada ao longo de alguns séculos, através de pequenos avanços e grandes retrocessos. Essa história, que se reproduz na singularidade de cada indivíduo, configura-se impressionantemente homogênea na realidade dos alunos entrevistados nesta pesquisa. Os dados coletados, que compõem este capítulo, bem o demonstram.

Considerando que cada aluno traz para o curso de EJA a sua história de analfabetismo, gerada pelo fracasso escolar ou pela impossibilidade de escolarização, este capítulo apresenta a análise da sondagem em relação aos fatores condicionantes da situação de analfabetismo e suas conseqüências para a imagem do sujeito. Nesse sentido, são analisadas as histórias de vida de 15 pessoas pouco escolarizadas, investigando-se os significados que atribuem a seu estado de analfabetismo. Procura-se compreender o sentido da trajetória de estar analfabeto na constituição da auto-imagem e na percepção da imagem social, bem como suas possíveis modificações a partir da freqüência em uma turma de alfabetização.

5.1 AUTOCONCEITO: AUTO-IMAGEM, IMAGEM SOCIAL E AUTO-ESTIMA

Para Alvaro TAMAYO (1981, p. 89) , o autoconceito pode ser definido como “(...) uma organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo. O conteúdo destas percepções é tudo aquilo que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si mesmo: sentimentos, traços, imagens etc.”.

Segundo o autor, o autoconceito possui quatro dimensões de “*self*”: o “somático”, o “pessoal”, o “social” e o “ético-moral”, havendo entre elas total

¹⁹ Este capítulo corresponde ao primeiro Eixo das Guias de Entrevistas realizadas em março, junho e novembro.

integração. O *self* não é uma instância estável e estática, ele se adapta ao dinamismo individual da pessoa, "(...) pelas características da interação social e pelo contexto situacional" (TAMAYO, 1981, p. 89).

A pessoa realiza mudanças no autoconceito de acordo com suas necessidades: para aumentar a sua aceitação pelo outro, diante das características do interlocutor e/ou da situação vivenciada no relacionamento social. "Estas mudanças não são necessariamente o resultado de uma decisão consciente da pessoa, mas o resultado de seu modo habitual e inconsciente de relacionamento com outrem. O *self* é eminentemente social" (ibidem).

O "*self* somático" é resultante das percepções diretas e indiretas que a pessoa tem do seu corpo e de como este corpo é percebido pelos outros.

O "*self* pessoal" consiste "na maneira como o indivíduo se percebe como pessoa, nas características psicológicas que ele se atribui" (ibidem). Este *self* compõe-se de duas subestruturas: "segurança social", que corresponde ao conjunto das percepções, sentimento de permanência e autoconfiança, e "autocontrole", formado pelas percepções de como a pessoa organiza sua atividade, as relações que estabelece e a interação com o mundo.

O "*self* social" consiste na abertura da pessoa para os outros, na busca de interação, no desejo de complementar a si e ao outro e na necessidade de ser reconhecida pelos outros. Este *self* tem, também, duas subestruturas:

...*receptividade social*, formada pelas percepções da predisposição social do indivíduo, das suas inclinações com respeito ao relacionamento interpessoal, da sua abertura aos outros, da sua capacidade pessoal de comunicação;

...*atitude social*, [que] compreende as percepções dos *patterns* [modelo, padrão] de reação que o indivíduo utiliza no seu relacionamento com os outros e com a sociedade em geral. (idem, p. 90)

Já o "*self* ético-moral" é formado pelas crenças sobre o que é bom ou não, pelas auto-avaliações da pessoa e pela interiorização de percepções sociais a partir do ponto de vista dos outros.

A avaliação do comportamento próprio à luz dos imperativos ético-morais fornece ao indivíduo uma imagem da sua dignidade moral. Esta imagem é completada pela *imagem social* [grifo do autor], pela maneira como ele é percebido pelos outros, que é interiorizada e integrada como parte da sua própria percepção. (ibidem)

No presente capítulo procura-se analisar os fatores eleitos como significativos pelos indivíduos entrevistados quando se referem a si mesmos e a suas relações com os outros. Nesse sentido, dá-se prioridade ao *self* social e ao *self* pessoal, utilizando os termos correlatos “imagem social” e “auto-imagem”.

Enquanto a imagem social e a auto-imagem se referem a percepções do indivíduo, a auto-estima faz referência a um juízo de valor que o indivíduo mantém sobre si mesmo. Roland DORON e Françoise PAROT (1998, p. 100) conceituam auto-estima como:

Traço de personalidade em correspondência com o valor que um indivíduo atribui a sua pessoa. Na linha das teorias do equilíbrio, define-se a auto-estima como função da relação entre as necessidades satisfeitas e o conjunto das necessidades experimentadas. Na linha das teorias da comparação social, é definida como o resultado da comparação que o sujeito faz entre si mesmo e outros indivíduos significativos para ele.

Os três conceitos estão estreitamente interligados: as diversas alterações na auto-imagem e na imagem social levam, em maior ou menor grau, a diferentes possibilidades de comparação do indivíduo com os outros indivíduos, resultando em modificação na auto-estima, ou seja, em valorização pessoal diferenciada.

Essa tríade profundamente articulada – imagem social, auto-imagem e auto-estima – emerge nos diferentes relatos, traduzindo de modo mais ou menos consciente sentidos pessoal e socialmente vivenciados.

5.2 HISTÓRICO DA NÃO-ALFABETIZAÇÃO

Como primeira abordagem da temática, procurou-se compreender o histórico da não-alfabetização dos alunos participantes da pesquisa. O início da entrevista remeteu os alfabetizandos à sua infância, à época prevista de ingresso na escola, verificando a situação estrutural e socioeconômica das famílias, a oferta de escolas na região em que moravam e a valorização da freqüência à escola no contexto familiar. A frase estimuladora do diálogo foi: *“Fale-me sobre a sua infância, sobre a época de freqüentar a escola”*.

Inicialmente as respostas permitem²⁰ uma divisão pautada na escolaridade, resultando em duas categorias:

- **Não freqüentou escola**²¹
- **Freqüentou escola**

Os alfabetizandos que **não freqüentaram escola** na infância são minoria entre os entrevistados: apenas cinco. Os outros dez **freqüentaram escola** na infância, com variação no tempo de permanência de apenas alguns dias a até sete anos²² (um aluno freqüentou até a 6ª série).

Embora muitos entrevistados estivessem longe do espaço escolar quando crianças, ou por ele passaram de forma rápida ou descontínua, o tema “escola” é comum a todos. OLIVEIRA (1987) aponta que mesmo quem nunca freqüentou escola tem internalizado um estereótipo do “modelo escolar”, bastante generalizado numa sociedade letrada²³.

No conjunto das entrevistas, verifica-se a existência de características comuns: falta de equipamento escolar ou de acesso difícil, falta de professores, freqüência escolar intermitente, repetência sucessiva, aprendizagem apenas da escrita do próprio nome.

Os entrevistados relataram as dificuldades enfrentadas, as quais podem ser organizadas em cinco categorias estreitamente interdependentes:

- **Estrutural**
- **Socioeconômica**
- **Cultural**
- **Pessoal**
- **Aprendizagem**

Na categoria **estrutural**, encontram-se as condições de oferta de vagas na região: ter ou não equipamento escolar à disposição, possibilidade de acesso e funcionamento da escola.

²⁰ Por mais neutralidade que o pesquisador procure manter no relato de sua pesquisa, a seleção dos elementos lingüísticos revela seu envolvimento de sujeito-pesquisador, como ocorre com os tempos verbais utilizados na análise. A realização das entrevistas permanece tão forte, que muitas vezes a redação se apresenta no tempo presente.

²¹ As categorias de análise serão sempre apresentadas em negrito.

²² Freqüentar a escola por alguns anos não significa séries cursadas. Vários entrevistados passaram muito tempo freqüentando e abandonando a escola e quase sempre na mesma série.

²³ Ver também BARRETO e BARRETO (1994).

Três alunos não freqüentaram escola pela ausência de instituições dessa natureza na região onde moravam, o que pode ser verificado no depoimento de Daniela:

Eu nasci em São Vicente e vim morar em João Pessoa, mas não tinha escola, era tudo em luz de motor e eu não estudava, trabalhava na roça. Só trabalhava, ficava em casa com a minha mãe, só fazia essas coisas.
(Daniela, 46; 1ª)²⁴

Para os outros doze entrevistados, havia escola, porém ela se localizava longe da moradia e/ou funcionava de modo intermitente, conforme relato de Ana, que freqüentou escola dos sete até os dez anos de idade:

(...) eu estudei pouquinho. As aulas também eram muito longe, não tinha como para gente ir. (...) meu pai ia me levar, às vezes chegava atrasada, às vezes não tinha aula direito. (...) Mas a escola era assim... A escola tinha dois dias, não entendia nada. E aí as coisa era complicada. Dois dias na sala de aula e os outro dia não tem! As coisa complica. (Ana, 23; 1ª)

Na categoria **socioeconômica** estão as respostas que fazem referência às condições econômicas e sociais que envolviam a família para garantir a freqüência à escola. A maioria dos entrevistados não freqüentou escola regularmente porque a família necessitava deles como trabalhadores. O ritmo de trabalho intenso causava inúmeras interrupções na freqüência escolar. Essa realidade foi vivida por onze alunos. Graciete foi uma delas:

(...) porque sempre aquelas pessoa que era mais ou menos de vida, os filho estudava, agora aqueles que os pais precisava trabalhar e botar os filhos pra trabalhar, então eles não estudava. Foi o meu caso. (Graciete, 58; 1ª)

²⁴ A referência sobre dados coletados nas três entrevistas apresenta-se da seguinte forma: nome, idade; 1ª, 2ª ou 3ª entrevista. Ex.: Daniela, 46; 1ª refere-se a um trecho da fala de Daniela, de 46 anos, coletado na 1ª entrevista.

Na categoria **cultural**, considera-se a valorização social ou individualmente atribuída à escola. Para aquelas famílias, o trabalho, mais que a escola, era a prioridade. Larissa, que não pôde frequentar escola, vivenciou este problema:

(...) lá na minha terra, ninguém ligava para estudar, o negócio era trabalhar. Aí, já nascia, tinha que trabalhar. (...) E até que eles achava que (...) não precisava ir pra escola. (Larissa, 52; 1ª)

A resposta de Pedro oferece uma outra possibilidade para justificar o desinteresse pela escola:

Um pouco de desinteresse meu mesmo, que num se interessou em aprender. (Pedro, 29; 1ª)

Para além da culpa assumida por Pedro, pelo desinteresse em se alfabetizar na infância, é possível que o abandono dos estudos possa estar vinculado tanto a uma ação pouco eficiente da escola, que não garantiu conhecimentos significativos, quanto à natureza da aspiração familiar. De qualquer forma, os motivos para o abandono concentram-se no sujeito: “é ele que não quer, não dá para o estudo”; a “culpa” fica depositada no filho – trata-se da “inculcação da ideologia da incompetência”, como explica João Wanderley GERALDI (2003, p. xx) – ou a família não tinha tradição de leitura que sustentasse a permanência da criança na escola.

Os que puderam frequentar escola vivenciaram, igualmente, situação de pouca motivação, incentivo ou interesse. Samanta esteve na escola até os 10 anos, e relatou sua experiência:

Sei lá, acho que minha mãe, assim, minha mãe não dava as tarefa. Chegava em casa com problema de escola, minha mãe não brigava, não batalhava por aquilo que queria que os filho aprendesse. (Samanta, 52; 1ª)

Alguns entrevistados apresentam motivos individualizados, classificados como **pessoais**, para não frequentar a escola. Fátima não pôde frequentar escola devido a problemas de saúde:

A minha época de sete anos, não tive oportunidade de estudar, porque eu fui uma pessoa doente. (...) Eu não fui pra escola. A época de eu ir, eu me doeci. (Fátima, 33; 1ª)

Para o grupo que teve oportunidade de freqüentar escola, essa categoria, **pessoal**, está relacionada a diversas atitudes dos alunos que, de alguma forma, não favoreciam a permanência na escola. José, no seu depoimento, esclareceu qual era a sua atitude e por que supostamente ela não favorecia a sua permanência:

Eu não estudava, não fazia nada, só queria saber de bagunçar. Aí, eu fui até a sexta série... (...) aí eu parei, né, porque fui, eu acho, expulso. (...) repeti (...) a terceira (...) acho que duas a terceira... Acho que uma a quarta, ou duas, e a quinta acho que duas também. Acho que é isso. (José, 16; 1ª)

Quanto à **aprendizagem**, verifica-se que o tempo de estudo é bastante variável entre os entrevistados, porém o aprendizado limitou-se à escrita do próprio nome, para a maioria deles. Ivan, que estudou quatro anos, foi um dos alunos que comentou este fato:

Lá eu conseguia escrever ao menos foi meu nome. Só meu nome, e aqui, agora eu estou aprendendo mais. (Ivan, 17; 1ª)

No conjunto dos depoimentos, as categorias se mesclam, resultando em histórias de vida muito homogêneas – todas envolvendo pobreza, trabalho infantil, desvalorização do papel da escola e, ainda, ensino de má qualidade.

O quadro a seguir mostra, de forma sintética, os fatores inerentes ao processo de constituição dos entrevistados como analfabetos.

QUADRO 5 – FORMAÇÃO DE ANALFABETOS

Categorias	Estrutural	Socio-econômica	Cultural	Pessoal	Aprendizagem
Não frequentou escola	Daniela	Daniela			
			Fátima	Fátima	
	Francisca	Francisca	Francisca		
		Graciete	Graciete		
	Larissa	Larissa	Larissa		
Frequentou escola	Ana	Ana			Ana
	Antonia	Antonia	Antonia		Antonia
	Beatriz	Beatriz			Beatriz
		Cícera	Cícera	Cícera	
					Ivan
			José	José	José
			Leônidas	Leônidas	Leônidas
		Margarida			Margarida
		Pedro		Pedro	
		Samanta	Samanta	Samanta	
Total	6	11	9	6	7

No quadro 5 evidencia-se a situação socioeconômica que, aliada a características culturais, resultou em pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais. Quando as condições materiais e culturais de sobrevivência são precárias, interpõe-se uma barreira ao ato de ler; não se trata de incapacidade, mas de condições de vida pessoais e sociais, desfavoráveis à construção do sujeito leitor (MARTINS, 1985).

Em que pesem os sérios problemas econômicos e sociais vividos pelo grupo, não se pode negar a parcela de responsabilidade que cabe à escola: ela não conseguiu ser importante na vida da maioria deles quando crianças, não garantiu a sua permanência na escola nem gerou conhecimento substancial (independentemente do tempo frequentado).

Isso suscita um questionamento: as justificativas apresentadas sobre a dificuldade para frequentar a escola podem estar se mantendo devido a um desencontro entre a ação da escola (real ou imaginada pelo grupo) e o esforço despendido pelas crianças ou famílias para frequentá-la. Sem esquecer o primordial exercício do livre arbítrio, possivelmente os entrevistados estejam projetando a percepção de que, no passado, frequentar a escola não lhes agregaria valor, ou

seja, na percepção de seu lugar social, construído historicamente, a escola não se configurava como uma possibilidade valorizada.

Para tornar exequível o papel da escola, com a conseqüente efetivação da alfabetização, algumas barreiras precisavam ser superadas: a distância, o cansaço, a desvalorização da escola e a má distribuição dos benefícios da cultura letrada. O enfrentamento dessa situação provavelmente possibilitaria iniciar um processo de transformação social, cuja parceria com a escola seria fundamental.

Henry GIROUX (1990), ao discorrer sobre a concepção de Gramsci a respeito da alfabetização, aponta-a como servindo tanto para favorecer o desenvolvimento individual e social da pessoa quanto para perpetuar as relações de repressão e de dominação. Enquanto instrumento de desenvolvimento social e individual, a alfabetização, chamada “crítica”, deveria centrar-se em projetos éticos e políticos, cujas práticas sociais dignificassem e ampliassem as possibilidades de vida e de liberdade das pessoas, permitindo-lhes compreender a estreita relação entre conhecimento e poder, pré-condição da emancipação social e cultural. Enquanto instrumento de perpetuação das relações de dominação, a alfabetização pode fazer parte de um jogo social em prol da formação mínima de uma classe trabalhadora que desempenha seus papéis dentro da lógica capitalista e supostamente democrática. Nesse caso, longe de representar emancipação pessoal ou social, a alfabetização estaria a serviço da constituição de mão-de-obra e de um colégio eleitoral, para uma grande parte da população alfabetizada/mas não letrada, produtiva/mas não crítica e, portanto, apartada do exercício da cidadania.

À luz da concepção gramsciniana de alfabetização, as significativas expressões coletadas nas entrevistas a respeito da vivência escolar aparecem de modo “acrítico”, cumprindo integralmente seu papel hegemônico na manutenção do lugar social daquela população. Como parte desse processo, a disseminação de valores se encarregava de descaracterizar a escola como espaço de transformação.

Embora a imagem da escola esteja mais freqüentemente associada ao fracasso ou à impossibilidade de aprender, três entrevistados recordaram-se com satisfação do período escolar. Inclusive um deles, Pedro, não esquece o nome de sua professora:

Eu lembro o nome dela, ainda, dona Gerusa. Era ótima professora. (Pedro, 29; 1^a)

Nas trajetórias de vida associadas ao não ler e escrever, tão importantes quanto as representações socioculturais (a valorização do saber institucionalizado), o acesso e a qualidade da escola, são a condição e a necessidade de trabalho.

O quadro 6 apresenta, de forma breve, a relação dos entrevistados com o trabalho executado na infância:

QUADRO 6 – ATIVIDADE LABORAL

Categorias	Trabalhos na lavoura	Trabalhos domésticos	Trabalho como babá em casa de família	Não fazem referência a trabalho
Entrevistados	Antonia Beatriz Daniela Francisca Graciete Larissa Margarida Pedro Samanta	Ana Cícera Samanta	Daniela	Fátima Leônidas José Ivan
Sub-Total	9	3	1	4
Total	13			4

Esse quadro possibilita duas observações já amplamente discutidas em farta literatura: a intensificação do analfabetismo na zona rural e entre as mulheres²⁵.

Minoritariamente, quatro entrevistados não relataram situação de trabalho na época de freqüentar a escola. Dois deles, que não mencionaram execução de trabalho, mais uma entrevistada que abandonou a escola aos 14 anos para cuidar da casa e dos irmãos, coincidentemente, são os mais jovens do grupo.

Que significado pode ter o fato de os mais jovens, de 16, 17 e 19 anos, não trabalharem quando crianças? Uma transformação nas relações de trabalho, ao longo do tempo? Uma tardia, porém bem-vinda, valorização da infância? Acirramento do problema social e econômico do país com a conseqüente falta de

²⁵ Sobre o analfabetismo na zona rural e entre as mulheres, ver, dentre outros, HADDAD, 1992a; HADDAD e DI PIERRO, 2000a.

oportunidade de trabalho? Características socioculturais? Mero acaso? Os dados coletados não favorecem uma compreensão mais ampliada, por não haver, em princípio, nesta pesquisa, a intenção de verificar paralelismos ou diferenças entre as faixas etárias. A possibilidade de haver fatores determinantes sugere a necessidade de proceder a uma pesquisa etnográfica mais detalhada sobre o trabalho infantil.

Dos relatos sobre trabalho infantil, destacam-se duas situações consideradas como exemplos significativos de infância subtraída: a de Pedro, que via no espaço e tempo da escola um momento para descansar do trabalho, a oportunidade de ser criança livre para brincar; e a de Samanta, cuja responsabilidade com o trabalho em casa, ainda tão jovem (por volta de dez anos), fê-la perceber-se como “não merecedora” de freqüentar a escola:

(...) a nossa infância era mais pra chegar na escola com a intenção, assim, mais de brincar. (...) eu aproveitava e brincava na escola, que era o tempo livre que eu tinha. (Pedro, 29; 1ª)

Olha, passou mais ou menos dez anos, indo e voltando [da escola], aí eu esqueci que a escola existia pra mim, porque eu fui tomar conta dos meus irmãos tudo pequeno. Minha mãe teve vinte filhos e a mais velha foi eu. (Samanta, 52; 1ª)

As famílias, vendo no trabalho infantil um braço a mais para a lavoura ou para os cuidados com a casa, não mandavam seus filhos à escola: trabalhar era preciso, freqüentar a escola poderia ser colocado em segundo plano, pois o estudo não supriria de imediato aquilo de que necessitavam. Como o trabalho duro na roça e nos serviços domésticos não requeria conhecimentos sobre a língua escrita, a não-alfabetização passa a ser um subproduto das condições de vida.

A situação de trabalho representa uma exigência paradoxal para estes alunos: se na infância a necessidade de trabalhar prejudicou a escolaridade, na maturidade esta mesma necessidade vai exigir deles conhecimentos escolarizados para competirem no mercado de trabalho como mão-de-obra atualizada (alfabetizada) e contratável.

5.3 SIGNIFICADO DE ESTAR ANALFABETO

Com a intenção de verificar os significados atribuídos à condição de analfabetismo, as identificações que são assumidas e a ação do estigma, foi elaborada a seguinte pergunta: “*O que significa para você não saber ler e escrever ou ler e escrever pouco?*” Essa pergunta colocou os entrevistados diante da desqualificação social que recai sobre a pessoa analfabeta, e suas respostas confirmaram essa percepção.

Os depoimentos pontuam duas origens de significados e um movimento de reação, formando as seguintes categorias:

- **Significado interno**
- **Significado externo**
- **Mecanismo de reação**

Enquanto **significado interno**, todos os entrevistados atribuem qualificação negativa à sua condição, referindo-se a ela como “ruim”, “difícil”, “terrível”, “tragédia”, “horrível”, “triste”, entre outros adjetivos; o tom negativo permeia os depoimentos para a questão formulada. As respostas a esta categoria podem ser divididas em quatro subcategorias:

- *Dependência de um leitor*
- *Ameaça à intimidade*
- *Vulnerabilidade*
- *Perceber-se ignorante*

Não saber ler e escrever é apontado como fato gerador de *dependência de um leitor*, toda vez que os analfabetos necessitam de alguém que saiba ler e escrever para resolverem assuntos do cotidiano. Ana evocou esta situação desconfortável gerada pela dependência:

Você tem que pedir para aquela pessoa, por favor, para ler para você. E se aquela pessoa falar que não vai ler para você? Você tem que ficar quieto, não pode falar nada. Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Faz favor se a pessoa quiser (...). (Ana, 23; 1^a)

Sob a dimensão da *dependência de um leitor*, formam-se ainda duas subcategorias: de *ameaça à intimidade* e *vulnerabilidade*

A *ameaça à intimidade* é sentida por aqueles que não podem, sozinhos, ler suas cartas, o que se configura como um problema particularmente perturbador, anunciando um sentimento de humilhação ao ter que compartilhar seus assuntos íntimos com terceiros. Pedro foi um dos entrevistados que apresentou esta preocupação:

Se uma namorada manda uma carta ou uma amiga manda, a pessoa tem que pedir pros outro escrevê, sabendo do segredo das pessoas, né? Se você tem uma carta só intimidade dos dois, manda pra pessoa escrever, aquela pessoa já tá entrando na intimidade junto, entendeu, sem você estar compartilhando seus problema pessoal com os outro. Por isso eu acho, assim, meio trágico eu não saber escrever, nem ler. (Pedro, 29; 1ª)

A *vulnerabilidade* surge ante a incerteza de obter informação correta daquele que lê. Duas entrevistadas referem-se particularmente a essa situação. O depoimento de Margarida foi um desses casos:

Se a gente não sabe ler, aí pergunta a outro, ou se informa direito, mas as pessoa, tem uns que informa errado. “Cê num sabe ler? Óia ali pra aquele nome ou pra aquela praca”, sei lá pra onde for, mas ele não informa direito. (...) Várias pessoas é assim. (Margarida, 55; 1ª)

A subcategoria *perceber-se ignorante* apresenta algumas nuances: os entrevistados se vêem como alguém que “não sabe nada”; é “cheio de limites”; “não cresce”, “não evolui”; é “desinteressado”; é “cego”. Tais significados denunciam a percepção de que o lugar social que ocupam é o da subalternidade. No estudo de MARANHÃO (2001), esses qualificativos sugerem a visão do analfabeto como estando em uma posição limitada na estrutura social, percebendo-se com possibilidade muito pequena de melhorar a sua condição de vida.

O sentimento de ser “ignorante” desencadeia outras percepções de “si mesmo”. Assim, sentem-se inseguros, inferiorizados, diminuídos, sofredores e, por vezes, ridicularizados a partir da relação estabelecida com as pessoas alfabetizadas.

Eles se percebem estigmatizados. A percepção do estigma é evidente no depoimento de Graciete:

As vez em conversa a gente percebe que as pessoa sente isso e a gente também sente. (...) elas devem pensar assim, as vezes deixa alguma coisa assim, de ler em qualquer lugar, porque na cabeça delas “ah, pode deixar aí porque ela é analfabeta, ela não vai ler” (...) Então aquilo chega na cabeça da pessoa que não sabe ler... “se eu não fosse uma analfabeta, ela não falava desse jeito”, né? (Graciete, 58; 1ª)

Dos qualificativos negativos atribuídos ao analfabetismo, percebe-se que chamar o analfabeto de “cego” equivale a atribuir-lhe um significado muito forte, porque não saber ler significa não poder “ver” o mundo. Cícera relativizou essa “limitação”, atribuindo importância a uma outra capacidade física – a fala:

(...) se você não sabe ler e escrever, é a mesma coisa de um cego, às vezes. Só não é porque a gente tem boca pra perguntar, mas é quase a mesma coisa de um cego. (Cícera, 19; 1ª)

O **significado externo** refere-se a questões sociais que repercutem nas pessoas. Os entrevistados apontam para *dificuldades no mundo do trabalho*, onde o analfabeto pode perder oportunidades de emprego. Pedro apresentou uma situação em que o analfabeto é preterido àquele com escolaridade, mesmo apresentando maior experiência para a execução da atividade:

Em São Paulo, aqui a pessoa sem estudo, acho que a pessoa perde muita oportunidade. Perde trabalho. (...) Tem trabalho pra quem não tem leitura, tem trabalho pra quem tem. Porque tem muita gente que tem faculdade pronta e não arruma emprego, tem que se meter naqueles empregos que aquele que não tem estudo, só trabalha naquilo. Aí eles bota o que tem [estudo] pra trabalhar onde que ele não sabe, trabalha também. (Pedro, 29; 1ª)

Margarida esclareceu que as exigências para conseguir um trabalho estão muito altas, é preciso ter formação em Ensino Fundamental ou Ensino Médio, além de, em algumas situações, necessidade de conhecimentos de informática. Ela percebe a realidade do mercado de trabalho como muito exigente, pois, até para ser empregada doméstica, precisa saber ler e escrever:

E hoje (...) pra arranjar emprego tem que (...) mexê com computador e a gente não sabe, é difícil. (...) Você vê que agora tem que ter o primeiro grau, o segundo grau e tá difícil pra trabalho. Até empregada doméstica estão pedindo leitura. Se não tem... (...) Não vão querê analfabeta.
(Margarida, 55; 1ª)

A partir da internalização de atributos socialmente relacionados à imagem do analfabeto (“ignorante”, “desinteressado”, “cego”, “dependente”), a estereotipia passa a ser incorporada pelo próprio sujeito como dimensão negativa da sua auto-imagem. Enquanto alguns aceitam passivamente essa condição, outros esforçam-se para ignorá-la e, ainda, há aqueles que reagem, buscando em si mesmos elementos que neutralizem o estereótipo de analfabeto. A típica alternativa de buscar modelos positivos (“o bem-informado”, “o que realiza coisas”, “o independente que se vira bem”, “o que sabe se explicar e conversar”, “o que sabe tudo”, “o inocente”, dentre outros) é, nesse contexto, um **mecanismo de reação** ao sentimento de culpa pelo estado de analfabetismo.

As várias respostas sobre a identificação com outros modelos podem ser agrupadas em três subcategorias:

- *Justificação*
- *Compensação*
- *Desempenho*

Nas respostas que apresentam *justificação*, os alunos se colocam numa posição defensiva em face da discriminação social. Verifica-se, como idéia subentendida, a seguinte mensagem: “a culpa não é minha”. Esse tipo de reação sugere que a relação entre o analfabeto e a sociedade letrada é conflitante. Tanto a sociedade como os próprios analfabetos tendem a atribuir a responsabilidade sobre

o analfabetismo à pessoa analfabeta e, conseqüentemente, a necessidade de se esquivar torna-se preponderante (MARANHÃO, 2001).

Um exemplo dessa posição é a resposta de Ivan, que procurou justificar-se durante a entrevista atribuindo sua condição de não-leitor a fatores que independem da sua responsabilidade pessoal:

Eles fala assim: “Você é um alfabeto, você não sabe ler porque você não entrou na escola antes”. Mas ai eu falei: “Não, mas não tinha como eu entrar na escola porque não tinha lá onde eu moro”. (Ivan, 17; 1ª)

Alguns entrevistados empenharam-se em afirmar seus esforços para superar sua condição. Essas afirmações foram classificadas como *compensação*. Na fala de Beatriz, está presente o desejo de superar seus limites:

É ruim, né, professora, a gente não saber.(...) É difícil, né? Mas muitas coisas eu tento fazer. (Beatriz, 47; 1ª)

Na subcategoria *desempenho*, incluíram-se as respostas que apresentam ações de busca de alternativas para relativizar o estereótipo de analfabeto e evitar ser reconhecido como tal. Para os alunos cujas respostas foram classificadas nesta subcategoria, não basta o esforço: é necessário realizar ações concretas. As respostas podem ser agrupadas em nova subdivisão:

- *Saber se virar*
- *Realizar coisas*
- *Ser bem-informado*

O *saber se virar* é percebido nas respostas que mostram uma busca por aprender e decorar as coisas práticas do dia-a-dia, como nome ou número do ônibus, fazer feira, supermercado, compras, num grande esforço para sempre se sair bem nas diversas atividades diárias. É o que aparece na resposta de Fátima:

É muito difícil (...) quer escrever uma coisa e não consegue, quer ler para saber o que está acontecendo ali, a gente não consegue (...) Eu me... se viro, eu recebo o ônibus, eu sei pegar, tudo (...) Decorei as letras. (...)

Consigno se virar. (...) E hoje eu faço normal. Supermercado, tudo, eu faço tudo normal, pra mim é uma coisa normal. (Fátima, 33; 1ª)

A resposta de Fátima está demonstrando que o analfabeto aprende aquilo que precisa na sua vida, inclusive a ler informações que lhe são necessárias, conforme escreve TFOUNI (1994).

O que “sabe se virar” tem, também, seus momentos de fragilidade: sente dificuldade para executar algumas atividades, como assinar ou preencher fichas. O exemplo de Samanta é muito interessante, porque a caligrafia denuncia o que ela se esforça por esconder:

(...) eu sinto falta da leitura, é assim, quando é pra assinar algum, ir no banco, eu sinto a maior dificuldade e fazer uma ficha em qualquer lugar, né, que você ficá rabiscando, letra de nalfabeto, isto é ridículo. (Samanta, 52; 1ª)

Os que se encaixam na subcategoria *realizar coisas* se apresentam como quem “sabe tudo”. Não basta saber se virar, é preciso afirmar que sabe, e que ninguém lhes “passa a perna”, conforme disse Francisca. Daniela é exemplo típico desta subcategoria: inclui-se na vida moderna tendo cartões de várias lojas, atribuindo-se a imagem de inteligente e de que sabe tudo. Os cartões funcionam como prova socialmente legítima de sua realização, de sua capacidade:

Eu escrevo meu nome, eu sei assim, tomar algum ônibus. (...) Tenho cartão de banco, de loja, tudo eu sei fazer. (...) Tudo. Renner, Carrefour, Barateiro, Sé, tudo eu tenho cartão. Eu não sei da onde vem. Porque eu saio, não me perco nada. Eu faço compra, tudo. Tudo eu resolvo, não tenho problema nenhum. (...) Onde eu trabalhei sempre comparam que eu sou inteligente, agora eu não sei porque. (...) Sei de tudo. (...) [Não saber ler é] muito ruim, é ruim demais. (...) Eu ainda sei um pouco porque eu assisto muita televisão, jornal, essas coisas, participo de tudo. Mas, é diferente. Eu aprendi mais um pouco. E quem não sabe ler nada? É duro, complicado. (Daniela, 46; 1ª)

Enfim, mostrar-se inteligente é buscar reconhecimento social, saber tudo, e “ser reconhecido por seus saberes” é significativo para os adultos em fase de alfabetização.

A menção à inteligência possibilita uma análise mais ampliada. Detendo-se nas respostas de dois participantes, percebe-se em suas falas que eles, ao mesmo tempo em que se reconhecem com poucos conhecimentos sobre leitura e escrita, avaliam seus saberes como suficientes para questionarem a possibilidade de alguém conseguir viver sem saber ler coisa alguma. Pedro, por exemplo, manifesta essa dúvida e explica a situação do analfabeto como dependente da misericórdia divina, que concede a essa pessoa algumas “condições especiais” de inteligência para que ela possa “se virar”.

Entende-se esse movimento realizado pelos dois alunos como a intenção de manter distanciamento máximo do estigma de analfabeto:

A pessoa vai, tipo assim, porque quem não sabe ler tem um pouco de inteligência, que Deus já dá aquela inteligência da pessoa que não sabe ler. (...) Por isso que eu acho que Deus deu inteligência pra quem não sabe leitura, também, pra pessoa se virar. (Pedro, 29; 1ª)

Em sua resposta, Pedro refere-se a uma “inteligência” constituinte das pessoas. OLIVEIRA (1987), em pesquisa realizada com adultos em processo de alfabetização, considera a distinção entre dois aspectos apontados pelos seus entrevistados: a “inteligência” e o conjunto de “habilidades adquiridas na escola”. A primeira, tipicamente representada pelo depoimento de Pedro, é uma espécie de “sabedoria” ligada a uma capacidade para superar as necessidades básicas relacionadas diretamente com a sobrevivência que, de alguma forma, parece fazer parte das pessoas. O segundo, exemplificado pelas palavras de Daniela, faz referência à capacidade de as pessoas lidar com problemas concretos, resolvendo situações específicas que podem ser aprendidas na escola.

A subcategoria *ser bem-informado* está caracterizada nas respostas onde há um evidente esforço para manter-se atualizado através do rádio e da televisão. Como exemplo dessa categoria, a resposta de Antonia é extremamente significativa: quem não sabe ler e escrever não se mantém atualizado, não sabe o que se passa

no mundo. E ela se identifica como alguém que ouve notícias, que está sempre bem-informada. Para Antonia, saber as notícias pode significar o fio que a mantém na realidade, inserida na história:

Não saber ler e escrever, assim, eu acho que é uma pessoa que não cresce, não evolui, não fica por dentro das notícias. Eu sei das notícias porque eu gosto de ouvir muito o rádio. (...) eu fico por dentro de tudo o que acontece no Brasil e no mundo. (...) Eu sou bem-informada através do meu radinho (...). (Antonia, 43; 1ª)

A trajetória de Antonia, que iniciou o ano letivo de 2004 sabendo apenas escrever o próprio nome e terminou aprovada para a 2ª série, sugere uma hipótese: a paixão pelos noticiários poderia ser o elemento facilitador da construção de conhecimentos sobre a língua escrita. Essa hipótese é, aliás, compatível com os postulados de Paulo FREIRE (FREIRE; MACEDO, 1990), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

De um modo geral, a multiplicidade de modelos de identidade presente nos entrevistados pode ser compreendida pela teoria de ERIKSON (1976). Ele relata que padrões antagônicos, positivos e negativos, podem existir na vida psicológica da pessoa e que a imagem do passado exerce grande influência nas buscas do presente, podendo constituir-se sob a forma de resistências específicas que tendem a prevalecer.

Nesse sentido, a necessidade de se afirmarem como “sabedores de tudo”, “bem-informados”, “que realizam coisas”, “independentes que se viram bem”, “que sabem se explicar e conversar”, não seria uma forma de reação ao modelo de identidade negativo, antigo e bem estabelecido, de analfabeto?

Na fala de Antonia, é possível perceber, de forma clara, a existência de modelos de identidade opostos, já que apresenta significativa repulsa por sua condição de analfabeta:

Ler é tudo, ler é tudo, ler é tudo. A pessoa que não sabe ler nem escrever é um ignorante, um analfabeto (...). Ler é tudo, a pessoa que sabe ler e escrever é tudo. Sabe dar valor. (...) [Quem sabe ler] lê boas notícias, (...)

lê jornal, lê revistas, lê bons livros. Livro é cultura. Pessoa que lê é culto, se torna culto. (...) Uma pessoa que não lê não é nada. (Antonia, 43; 1ª)

O quadro 7 mostra, sinteticamente, o significado que o analfabetismo assume para cada um dos entrevistados e que mecanismos de reação a este estigma foram gerados:

QUADRO 7 – SIGNIFICADO DE ESTAR ANALFABETO

Categorias Entrevistados	Significado interno				Significado externo	Mecanismos de reação				
	Dependência de um leitor	Ameaça à intimidade	Vulnerabilidade	Perceber-se ignorante		Dificuldade no mundo do trabalho	Posição defensiva	Esforço pessoal	Ações efetivas	
					Saber se virar				Realizar coisas	Ser bem-informado
Ana	X		X	X	X	X		X		
Antonia				X				X		X
Beatriz	X						X			
Cícera				X			X	X		
Daniela	X			X				X	X	X
Fátima								X	X	
Francisca				X				X	X	X
Graciete				X			X			
Ivan				X		X		X		
José				X						
Larissa								X		
Leônidas	X	X					X			
Margarida	X	X	X	X	X			X		
Pedro	X	X		X	X			X		
Samanta				X			X	X	X	X
TOTAL	6	3	2	11	3	2	5	11	4	4

Desse quadro depreende-se a qualificação negativa de ser analfabeto, que pode ser trocada por desvalia social, a necessidade de depender de um leitor e a percepção de ser ignorante.

Nas palavras de Graciete, o limite do analfabeto aparece na configuração da pessoa que vive um “grande não”:

Para mim, a pessoa não saber ler é tudo o que a pessoa quer e não pode. (...) A gente quer fazer uma coisa, não pode, quer fazer uma carta, não

pode, quer fazer um bilhete, não pode. Não pode nada. Então, isto é muito difícil, isto é muito horrível pra quem não sabe ler. (...) Então, é isso, a pessoa que não sabe ler é desta maneira. (Graciete, 58; 1ª)

No conjunto, os depoimentos remetem à reflexão sobre o modo como o sujeito analfabeto responde ao estigma social acerca do seu estado. É justamente por se sentir diretamente atingido pelo preconceito que os sujeitos analfabetos procuram, individualmente, escapar da “condição socialmente esperada” para aquele que não sabe ler ou escrever: a incompetência para o trabalho, a ignorância, a dependência e a cegueira. Nesse sentido, seus esforços são traduzidos por mecanismos de reação, justificativas, deslocamento ou transferência da culpa, esforço de compensação e alternativas de conduta capazes de superar a sua dificuldade no contexto do mundo letrado. Na explicação de GOFFMAN (1980), a tendência do sujeito é empreender um grande esforço individual para dominar atividades que o estado de analfabetismo lhe negou.

5.4 AUTO-IMAGEM

Em função da pergunta “*Como você chama a você mesmo por não saber ler e escrever ou por ler e escrever pouco?*”, procurou-se verificar como se constitui a auto-imagem dos entrevistados, ou seja, a identificação com o estigma de analfabeto.

Todos os entrevistados incorporam esse estigma, porém a expressão dessa identificação ocorre de formas diferentes entre eles. As respostas obtidas formam duas categorias:

- **Chama-se diretamente de analfabeto**
- **Chama-se indiretamente de analfabeto**

Seis entrevistados qualificaram-se diretamente como “analfabetos”, condição ilustrada pelo depoimento oferecido por Ana:

(...) eu acho que eu sou uma alfabética, quem não sabe ler nem escrever, uma coisa que a gente fica tão em dúvida. As vez tem uma folha para você

ler e você não sabe ler. Cê acha que você é uma alfabética, você não sabe ler, não sabe escrever, é muito ruim para você. (Ana, 23; 1ª)

Ana chamou a si mesma de “alfabética”, Ivan de “alfabeto”, Daniela de “alfabeta” e Samanta de “nalfabeta”. Esses usos inadequados sugerem uma reflexão: estariam expressando apenas desconhecimento do termo adequado? A fala peculiar não pode ser uma outra forma de afastamento de uma palavra carregada de significado negativo? A dúvida de Ana refere-se ao uso do termo ou ao seu estado de analfabeta? Uma vez que Ana prontamente se identifica com o novo papel vivenciado, o de estudante, supõe-se que a dúvida esteja no seu estado.

Nove entrevistados manifestam identificação com o modelo de analfabeto, mas de forma indireta, e suas respostas foram classificadas em duas subcategorias, de acordo com o momento em que apresentam a identificação:

- *Ao longo da entrevista*
- *Nunca se atribui o “título” de analfabeto*

Três entrevistados se identificam como analfabetos não diante da pergunta realizada, e sim *ao longo da entrevista*, quando discorrem sobre outros assuntos, demorando-se para enfrentar a situação. Por exemplo, Samanta, inicialmente, se qualificou negativamente como “burrinha”:

Tem vez que me chamo assim: “Acho que eu sou uma burrinha”.
(Samanta, 52; 1ª)

Ao longo da entrevista, a palavra “analfabeta” apareceu:

Eu não sou assim uma nalfabeta que não conheço de nada, eu conheço muito bem das coisas. (Samanta, 52; 1ª)

É difícil atribuir-se o título de analfabeta porque essa condição está carregada socialmente de significado de menos valia. Por isso, Samanta procura amenizar o impacto esclarecendo que, por saber bem das coisas, não é “tão analfabeta” quanto alguém poderia imaginar.

Beatriz, inicialmente, não compreendeu a pergunta, porém poucas frases mais adiante, disse:

(...) é assim a vida de ser analfabeta. (Beatriz, 47; 1ª)

Seis entrevistados *nunca se atribuem o “título” de analfabetos*. Reconhecem-se com poucos conhecimentos sobre leitura e escrita, falam sobre a falta desses conhecimentos em suas vidas, porém sem mencionar o termo. Percebe-se, assim como sugerido por MARANHÃO (2001), que, para eles, é menos constrangedor se assumir como “não sabendo ler e escrever muito bem” do que se reconhecer como “analfabetos”, ou seja, ter poucos conhecimentos significa dizer “tenho alguns conhecimentos e, portanto, não sou analfabeto”, afastando-se, dessa forma, do estigma inerente ao termo. Um exemplo dessa situação é o depoimento de Antonia:

É, eu sei mais ler do que escrever. Eu troco as palavras, para escrever eu inverteo as palavras. (...) Ah, sei lá, eu acho que, assim, é um tipo de não enxergar, né? Não é verdade? (Antonia, 43; 1ª)

Antonia começou dizendo o que sabia, passou, a seguir, para as suas dificuldades e, finalmente, procurou dar uma explicação para o que lhe acontece.

Leônidas e Fátima não compreenderam a pergunta feita. Leônidas, diante de uma explicação praticamente “conduzida”, afirmou que há pessoas que não sabem nada, porém não se inclui neste grupo. Já Fátima, durante a entrevista, afirmou:

É muito difícil, né, pra gente, assim, que não consegue ler. (Fátima, 33; 1ª)

Em pesquisa realizada com diferentes grupos de indivíduos sobre a autoconsciência, LURIA (1990) constatou a dificuldade que os analfabetos que viviam em regiões isoladas apresentavam para realizar auto-avaliações. A capacidade para conceituar-se parece depender das condições sociais de existência. Em geral, as pessoas moldam o conceito sobre si mesmas pelas suas condições de existência social: as pessoas realizam, primeiramente, julgamentos sobre os outros, depois percebem como são julgados e, sob influência desses

juílgamentos, se auto-avaliam. As conclusões formuladas sobre essa tendéncia de progressão apontam para a evidéncia de que a auto-imagem não é estática, ela se transforma quando “(...) as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimentos são adquiridos” (LURIA, 1990, p. 215). O autor enfatiza que, associada ao conhecimento e à escolaridade, a maior participação social do sujeito leva-o a alterar qualitativamente a percepção sobre si mesmo.

A pesquisa de LURIA (idem) permite compreender de forma mais abrangente os depoimentos dos nove entrevistados que se identificam indiretamente como analfabetos e, em especial, os depoimentos de Leônidas e Fátima: a dificuldade está no ato de se avaliarem; após um semestre de experiência alfabetizante, diante dos conhecimentos então construídos, conseguem se auto-avaliar, percebendo-se modificados.

Durante as entrevistas, percebeu-se, em quase todos, que a palavra “analfabeto” foi emitida em tom de voz um pouco mais baixo, evidenciando um desconforto que pode significar o reconhecimento de uma situação social indesejável e vergonhosa.

Sendo indesejada a situação de analfabetismo, na segunda entrevista (junho de 2004) lhes foi perguntado se “*ainda se consideravam analfabetos*”, ou qualquer outro qualificativo que tivessem utilizado como referência na primeira entrevista. Foram obtidas respostas que se classificam em três categorias:

- **Não se considera mais analfabeto**
- **Considera-se um pouco analfabeto**
- **Considera-se ainda analfabeto**

Os que **não se consideram mais analfabetos** reconhecem que estão construindo conhecimentos, embora, para alguns, de forma lenta. O importante para eles é se perceberem em processo de aprendizagem. A fala de Ivan é elucidativa de uma percepção radical de modificação:

Não, agora já faz um outro motivo já. Precisa de outro nome, já. Acabou, não serve pra mim, acabou este nome. Ele já mudou. (Ivan, 17; 2ª)

Analisando sua fala pela ótica de CIAMPA (1994), percebe-se que Ivan pôde captar a dimensão constitutiva e transformadora do seu processo de aprendizagem: a reconfiguração da sua identidade.

Não se identificar mais como analfabeto é buscar, mesmo que de forma inconsciente, alterar a relação entre atributo e estereótipo. Porém, socialmente, será que o estigma se altera?

Na primeira entrevista, Leônidas não compreendeu a pergunta realizada (*Como você chama a você mesmo por não saber ler e escrever ou por ler e escrever pouco?*). Após explicação, concordou que há pessoas analfabetas, porém não se incluiu no grupo. Na segunda entrevista, foi perguntado a cada um dos entrevistados, diretamente, se o nome “analfabeto” ainda se referia a ele. Leônidas respondeu:

Ah, agora não. Agora a gente já sabe um pouco, né? Não vale mais porque eu não sou mais. (Leônidas, 32; 2ª)

O “título” de analfabeto, evocado pela entrevistadora, foi aceito só na segunda entrevista. Compreende-se que, na primeira entrevista, ele procurava formas de escapar do estigma e, na segunda, aceita a denominação, porque o estigma pôde ser negado com base no pouco conhecimento adquirido. Se na primeira entrevista o afastamento do termo era simbólico, uma rejeição pelo significado, na segunda, é real, porque Leônidas não se percebe mais como analfabeto.

Os entrevistados que **se consideram um pouco analfabetos** apresentam em suas respostas critérios sobre suas dificuldades individuais no processo, ao mesmo tempo em que apresentam atitude de resignação e de esforço.

Na fala de Fátima vê-se a hipótese de que quem não sabe nada demora a aprender e que é preciso “batalhar” muito:

Que eu ainda num cheguei lá, no que eu quero eu ainda não cheguei ainda. Tem que bataiá bastante ainda pra consegui chegá lá. A única coisa que saiu mesmo assim foi a conta mesmo. (Fátima, 33; 2ª)

A dificuldade individual está ligada também à insegurança por avaliar a própria produção como de menor qualidade que a dos demais colegas. Reproduzindo um trecho da fala de Samanta, é possível percebê-la inconformada com seus limites, ainda que apresente idêntica atitude de resignação e esforço diante do processo de aprendizagem:

Sim, tá indo aos pouquinhos. (...) Porque eu faço tanto esforço pra estudá, parece que tem uma coisa que me atrapalha, sei lá. Escrevê, o modo de escrevê, sei lá, que não chego igual os outros. Eu escrevo uma palavra que tá certa, mas eu acho que minha letra tá horrível, entendeu? O modo de escrevê. Eu não acho que eu escrevo igual aos outros, acho que tudo tá faltando um pouquinho, mas... eu me conformo com isso mesmo porque a gente vai chegar lá, né? (Samanta, 52; 2ª)

Os entrevistados estão se deparando com a dura realidade do enfrentamento de uma situação completamente nova, até no aspecto físico. As mãos não estão acostumadas ao instrumental – lápis – nem à tarefa – escrita –, e Samanta sente a limitação desse momento.

Os dois grupos, o dos que **não se consideram mais analfabetos** e o dos que **se consideram um pouco analfabetos**, falam, de certa forma, sobre o conhecimento adquirido, que ainda é pequeno, e a lentidão com que o processo se desenvolve, porém o ritmo e o resultado obtidos são percebidos de forma diferente entre os dois grupos. A comparação entre as respostas de Ana, do primeiro grupo, e Beatriz, do segundo, por exemplo, mostra que aprender “*devagarzinho*” é natural para a primeira, mas, para a segunda, a dificuldade de aprender “*de uma hora pra outra*” faz com que a condição de ser “um pouco analfabeta” persista até aprender:

E eu cheguei aqui na sala de aula eu não sabia de nada, eu era uma analfabeta mesmo. Agora eu tô aprendendo devagarzinho, né, mas tô indo bem, graças a Deus. (Ana, 23; 2ª)

(...) acho que pra quem não sabe nada, não vai aprendê, né, de uma hora pra outra, é difícil. (Beatriz, 47; 2ª)

Graciete, que **se considera ainda analfabeta**, apresenta o critério da efetivação da capacidade leitora, ou a quantidade de conhecimentos adquiridos, como indicador de alfabetização. Como conclui que não lê “*quase nada*” e não aprendeu “*quase nada*”, se considera ainda analfabeta. Assim como em outros entrevistados, estão presentes, também em Graciete, as marcas da resignação e do esforço:

É, ainda me acho, ainda sim, pelo seguinte, porque ainda não deu ainda pra ler quase nada, ainda não aprendi quase nada. Mas eu ainda me acho nesse ponto aí (...). (Graciete, 58; 2ª)

Nas palavras de CIAMPA (1994), parece que Graciete está “repondo cotidianamente a sua identidade pressuposta” de analfabeta.

Ainda na segunda entrevista, procurou-se investigar se, após quatro meses de frequência em uma escola, a auto-imagem poderia estar mudando a partir dos novos conhecimentos adquiridos. Para tanto, perguntou-se: “*Estudar quatro meses foi suficiente para mudar o modo como você se vê?*” As respostas apontam para duas categorias:

- **Mudou de forma considerável**
- **Mudou um pouco**

Onze entrevistados responderam que esse tempo na escola foi suficiente para **mudar de forma considerável** o olhar sobre si mesmo. Os argumentos apresentados para justificar a mudança podem ser agrupados em duas subcategorias:

- *Progressos efetivados*
- *Qualidade dos relacionamentos interpessoais*

São apontados como *progressos efetivados* tanto as conquistas em leitura, escrita e cálculo, quanto em questões mais específicas, como a oralidade, o aumento do sentimento de segurança e a relação dos novos conhecimentos com a vida.

Ivan, avaliando seu processo, percebeu-se modificado a partir do progresso alcançado na leitura e na escrita, e suas palavras deixam transparecer a satisfação que isso lhe traz:

Mudou muita coisa. Porque eu sabia pouco mesmo, só escrever meu nome. (Ivan, 17; 2ª)

Então lhe foi perguntado: “*Você olha para você, agora, com que olhos?*” Ao que ele respondeu de forma muito expressiva:

Vixe! Olhos de agradecido. Porque eu aprendi muito depois que eu entrei nessa escola aqui. Achei [que] eu desenvolvi bastante. (Ivan, 17; 2ª)

E explicou as modificações que está percebendo:

Eu mesmo senti ni eu, que eu mudei muito. Eu mudei muito mesmo. Do que eu sabia... eu quase não sabia nada. Eu entrei nessa escola, eu mesmo senti em casa, pego um papel, vô lendo, eu falo: “Vixe! Mas eu mudei tanto!” Vejo a diferença ni eu mesmo. (Ivan, 17; 2ª)

Dois entrevistados apontaram, também, para modificações na *qualidade dos relacionamentos interpessoais*, como decorrência do fato de estarem estudando. Eles percebem uma melhora significativa nas relações de amizade. Pedro se disse diferente quanto ao estabelecimento de relações afetivas, porque o ambiente escolar propicia isso, além do aprendizado do conteúdo formal:

Aprendi várias coisas, aprendi a fazê muita amizade, ficá mais calmo com as amizade, aproximá mais das pessoas, fazê amigo, né? Pra mim, assim, eu acho essa parte muito importante. A gente tá na escola não só pra aprendê, na escola a gente não só vem pra aprendê, fazê amizade também. Quando tá na hora da aula é tipo uma família, né? Seria essencial sê montá um grupo, sê um grupo junto com a professora. (Pedro, 29; 2ª)

Compreende-se que mudar de forma positiva o modo como se vêem significa mudar a auto-estima e, nesse sentido, a resposta de Samanta é significativa. Na época da primeira entrevista, sentia-se “*burrinha*”; depois de freqüentar a escola por quatro meses, passa a se qualificar como “*esperta*”. No início do ano letivo, sentia-se no “*fundo do poço*”; no meio do ano sua identidade é “Samanta, a dona de si”.

Porque eu sou muito esperta (...). Eu me sinto, assim, dona de mim. Eu não fico pedindo assim: “Alguém faz pra mim”. Eu sei fazê tudo direitinho.
(Samanta, 52; 2ª)

Os entrevistados que se percebem **um pouco modificados** observam que não construíram conhecimentos significativos sobre a língua escrita ou matemática. O “pouco” apresenta sentidos diferentes, expressos nas seguintes subcategorias:

a) *pequena quantidade de aprendizagem*

Para Beatriz, significa que adquiriu “pouco conhecimento”:

Ah, mudou um pouco já, né? Ah, pra mim aprendê um pouquinho, vê se eu sei escrevê pelo menos o nome, né? Conhecê as letra. Ah, tá sendo bom! A gente conhece mais as pessoa, tô tentando, né? Tô tentando aprendê alguma coisa. É difícil, porque a gente não sabe nada... a gente não, eu não sabia nada, então é difícil... mas alguma coisa a gente entende, mais escrevendo pela lousa, né? (Beatriz, 47; 2ª)

b) *alguma quantidade de aprendizagem*

Para José, significa que “adiantou um pouco”, como se quisesse dizer “é, aprendi alguma coisa”:

Ah, foi melhor, sei lá. Adiantou um pouco. (José, 16; 2ª)

c) *qualidade da aprendizagem*

Para dois entrevistados, o “pouco” se refere a uma qualidade evidente pela oportunidade de confrontar seus saberes com os conhecimentos mais elaborados que estão sendo trabalhados na escola. Eles constatam

a aquisição do novo saber. Essas duas respostas permitem realizar mais uma subdivisão nas categorias de análise:

- como um *novo modo de ver as coisas*, na leitura ampliada de mundo, como é o caso do depoimento de Graciete:

Um pouco foi, né? Ainda não chegou ainda num ponto que eu tô querendo, no meu objetivo, né. Mas, já mudou bastante, muita coisa, né? O jeito da gente ver as coisas. (Graciete, 57; 2ª)

- como *mudança de postura*, como no depoimento de Samanta, que se sente mais paciente, mais tolerante, e prestando mais atenção nas aulas:

Eu mudei um pouco, até que eu me estranhei. Eu tô mais paciente, mais atolerante, com o pessoal da onde eu trabalho. Eles falam, eles vêm um pouco meio brabo, eu modero, num falo ingual que eles fala comigo porque eu tô, na sala de aula, eu tô prestando atenção bem na educação que a professora dá pra gente, né? Isso aí tá me comovendo. E é bom estudá. (Samanta, 52; 2ª)

Dando continuidade à análise da transformação da auto-imagem, na terceira entrevista (novembro de 2004) foi perguntado aos participantes da pesquisa: *“Estudar um ano mudou o modo como você se vê? Você acha que o (a)_____ de março está igual ou diferente do (a)_____ de agora, novembro?”*

Inicialmente, é oportuno refletir sobre o que significa para esses alunos estudar um ano letivo inteiro. Independentemente da pergunta e da resposta que possa suscitar, esse ato, mesmo que acompanhado de um certo número de faltas, já representa para esses alunos uma vitória. Em suas histórias de vida, eles haviam vivenciado, até então, sucessivos abandonos da escola. Para aqueles que nunca freqüentaram escola, esse fato já é, por si só, um grande passo efetivado. Ivan, exemplo dessa situação de abandono sucessivo, fala sobre a satisfação e a segurança proporcionada quando reconhece o aprendizado realizado, a organização do curso e, principalmente, o sentido de evolução. Perguntou-se-lhe se o Ivan de

novembro estava igual ou diferente ao Ivan do início do ano, e ele então respondeu que estava diferente:

É por causa que, já esse Ivan ele passô de série e agora ele continua numa série mais adiante já, que daí pra frente ele já vai sabê mais, daquilo que ele já sabia, já. Aí vai continuando pra frente, pra segunda, já aprende mais já, aí continua mais pra frente, já. E é sempre diferente, já, causa que na alfabetização já fui desenvolvendo mais... e agora já tô mais desenvolvido, já... devagar já tô... (Ivan, 17; 3ª)

As respostas obtidas para essa pergunta sugerem categorias idênticas às do final do primeiro semestre. Há, contudo, alguma modificação nas subcategorias:

- **Mudou de forma considerável**
 - *Aprendizagem realizada*
 - *Compreensão das coisas do mundo e da sua própria vida*

- **Mudou um pouco**

Nove entrevistados perceberam-se consideravelmente modificados após cursar um ano letivo. Apresentaram como modificações todas as *aprendizagens realizadas* envolvendo conhecimento de letras, escrita, leitura, cálculos matemáticos, executar trabalhos de artes com argila e pintura, realizar atividades cotidianas de forma independente, dentre outras.

Dos vários exemplos obtidos, destacou-se o depoimento de Larissa. Ela relatou sucintamente a sua evolução: anteriormente realizava “leituras” pautando-se em imagens visuais, em figuras; em novembro, alegremente, diz que consegue ler as coisas consideradas importantes, não necessitando mais do apoio visual:

Porque de primeiro eu não ia pegá, assim uma coisa, perdia tudo. Hoje eu não tenho dúvida, eu tenho certeza. Só pegava uma coisa se tivesse uma figura. Hoje não, hoje eu pego. (...) Assim, por exemplo, uma receita de um bolo, eu ia fazê e se não tivesse... [a figura] eu não sabia. Hoje eu sei ler a manteiga, eu sei ler o fermento, eu sei ler a farinha, eu sei ler o... a quantidade. (Larissa, 52; 3ª)

É possível compreender a construção destes conhecimentos apontados pelos alunos e, de forma especial, o depoimento de Larissa, considerando-se a teoria de VYGOTSKY (1989), quando apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Sucintamente, a ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas de forma dependente de alguém mais experiente, inclusive de apoio visual, como é o caso de Larissa.

A ZDP é superada quando aquelas ações, realizadas de forma dependente, passam a ser executadas independentemente, podendo dar origem a outras ZDPs. Com isto, a pessoa alcança um nível de desenvolvimento mais elevado. Larissa, entre outros alunos, tornou-se independente em várias atividades cotidianas que requerem conhecimentos sobre a língua escrita, através da experiência construída nos atos escolares. É possível que, a partir dessa conquista, outras possam emergir, configurando-se sob a forma de outras ZDPs.

Três entrevistados perceberam-se modificados, falaram sobre as aprendizagens efetivadas, porém priorizaram as modificações que estão acontecendo no seu jeito de pensar e de viver, quanto à *compreensão das coisas do mundo e da sua própria vida*. Isso sugere que, além da aprendizagem formal, eles estão se autovalorizando, elevando a auto-estima. Os três ofereceram significativos relatos sobre essas modificações, sendo o de Daniela o mais expressivo:

E agora não, eu resolvo tudo sozinha, não tem mais ninguém ficando no meu lugar, responsável por mim, como se fosse criança. Agora não, agora eu sou adulta. (Daniela, 46; 3ª)

Daniela interpreta sua evolução através da superação do enorme medo que sentia de ser ela mesma e assumir suas responsabilidades, daí o “tornar-se adulta”. Ela se tornou independente. Conforme CIAMPA (1994), a identidade transformou-se: de “Daniela, a guiada”, para “Daniela, a que se conduz”.

Três entrevistadas dizem que **mudaram um pouco**. Duas se mostraram esperançosas porque perceberam que estão, finalmente, construindo os tão

esperados conhecimentos sobre leitura e escrita. Fátima, por exemplo, conseguiu realizar algumas atividades escritas relacionadas ao cotidiano:

(...) as veiz passava um carteiro, eu não sabia pô a data do dia, do ano. E recebê do carteiro, assim, pra anotá alguma coisa. E hoje eu já faço.
(Fátima, 33; 3ª)

A terceira, Beatriz, apresentou-se de forma muito subjetiva, e interpõe à possibilidade de realizar aprendizagens algumas dificuldades, como idade, o grande esforço despendido e a preocupação com o trabalho. Assim ela se referiu a seu pequeno progresso:

Um pouquinho, né? Pouquinho... (...) Ah, pra mim tentá conhecê letras, né? Que eu tô achando difícil ainda. Entendeu? Acho que mais isso.
(Beatriz, 47; 3ª)

No quadro a seguir é possível acompanhar a evolução na auto-imagem dos entrevistados ao longo do ano: a consideração de si e as modificações geradas pela aprendizagem e pela vida escolar.

QUADRO 8 – AUTO-IMAGEM

Categorias	Início do ano			Após um semestre						Após um ano		
	<i>Como você chama a você mesmo por não saber ler e escrever ou por ler e escrever pouco?</i>			<i>Ainda se considera analfabeto?</i>			<i>Estudar quatro meses foi suficiente para mudar o modo como você se vê?</i>			<i>Estudar um ano mudou o modo como você se vê?</i>		
	Chama-se diretamente de analfabeto		Chama-se indiretamente de analfabeto	Não se considera mais analfabeto	Considera-se um pouco analfabeto	Considera-se ainda analfabeto	Mudou um pouco	Mudou de forma considerável		Mudou um pouco	Mudou de forma considerável	
	Ao longo da entrevista	Nunca se atribui o "título" de analfabeto	Progressos efetivados					Qualidade dos relacionamentos interpessoais	Aprendizagem realizada		Compreensão das coisas do mundo e da sua própria vida	
Entrevistados												
Ana	X			X				X			X	
Antonia			X	X				X			X	
Beatriz		X			X		X			X		
Cícera	X			X				X			X	
Daniela	X			X				X				X
Fátima			X		X			X		X		
Francisca		X		X				X			X	
Graciete	X					X	X			X		
Ivan	X			X				X			X	
José	X			X				X				X
Larissa			X					X			X	
Leônidas			X	X				X	X		X	
Margarida			X		X			X			X	
Pedro			X	X				X	X			X
Samanta		X			X		X				X	
TOTAL	6	3	6	9	4	1	4	11	2	3	9	3

O quadro 8 revela a transformação que está ocorrendo na auto-imagem e na auto-estima dos entrevistados.

Inicialmente, verifica-se que há predomínio de respostas indiretas quanto à identificação como analfabetos; a resposta distanciada sinaliza a existência de uma situação não desejada. Ao longo do primeiro semestre letivo, inicia-se o processo de transformação: nove entrevistados não se consideram mais analfabetos e quatro estão em transformação (anunciam-se como um pouco analfabetos). A

transformação é atribuída aos progressos efetivados (leitura, escrita, cálculo, oralidade, sentimento de segurança, relacionamento dos novos conhecimentos com a vida), ou seja, estar em processo de aquisição de conhecimentos, principalmente os escolarizados, é suficiente para mudar a valorização sobre si mesmo e sua imagem (LURIA, 1990).

Após um ano de frequência escolar, doze alunos percebem-se consideravelmente modificados: o maior domínio da língua escrita e a conseqüente ampliação de suas possibilidades de uso, a vivência de atividades até então nunca experimentadas, como as artes, e a inserção no mundo cultural favoreceram a transformação da compreensão sobre “si mesmos”. Pode-se dizer que a frequência escolar, com a especificidade do que ensina e com a amplitude do que favorece (a convivência social) ou representa (o valor da escolaridade), propicia a transformação da auto-imagem na reversão do estigma antes incorporado.

Toda essa situação pode ser amplamente compreendida à luz da teoria de VYGOTSKY (1989), que postula o desenvolvimento psicológico superior como uma atividade de apropriação de dimensões culturais mais complexas, inicialmente construídas no nível social e internalizadas, num segundo momento, como próprias de cada pessoa.

5.5 IMAGEM SOCIAL: PRECONCEITOS E EXCLUSÃO

Com a pergunta *“Como os outros chamam você por não saber ler e escrever ou ler e escrever pouco?”*, buscou-se investigar a imagem social que os entrevistados tinham sobre a sua condição.

Essa pergunta requer uma mudança de foco: não se referir a si mesmo, mas a um “outro”, mais especificamente, ao opositor (alfabetizado), na forma como ele o está compreendendo. Significa considerar o modo como se é visto socialmente.

Em sua pesquisa, LURIA (1990) verificou que as pessoas pouco alfabetizadas tendem a se referir às outras pessoas mais freqüentemente e, só num segundo momento, percebem como são julgadas socialmente. O objetivo das perguntas que compõem esta subseção foi verificar como os entrevistados se percebem neste processo e como esta percepção contribui para formar a imagem social.

As respostas apontam para duas categorias, não exclusivas, sobre a consideração do outro:

- **O outro como um participante direto no processo**
- **O outro como um participante difuso no processo**

Na categoria **o outro como um participante direto no processo**, incluem-se as respostas dos entrevistados com um interlocutor real ou hipotético. As ações do “outro”, como, por exemplo, os comentários depreciativos ou os elogios, são percebidos pelos analfabetos de modo significativo. A interação com o “outro” apresenta *características positivas* para alguns participantes, e *negativas* para outros, constituindo-se duas subcategorias.

Características positivas são relatadas por três entrevistados. Daniela faz referência a comentários elogiosos sobre si:

(...) eles acham que eu sou muito inteligente. (...) Onde eu trabalhei sempre comparam que eu sou inteligente, agora eu não sei por que. Todos. Essa daí mesmo que eu estou trabalhando há dezessete anos, nossa, ela diz que eu sou demais. Ela diz que nunca viu uma pessoa não estudar e saber tanta coisa. Sei de tudo. (Daniela, 46; 1ª)

Daniela apresentou-se feliz com a situação, porém não percebeu o preconceito subjacente ao que as pessoas lhe falam: “sendo analfabeta, deveria ser burra”. A presença da palavra “inteligente” está sendo suficiente para Daniela “enxergar” a situação de forma positiva.

A interação com o outro assume *características negativas* para alguns entrevistados. Eles se sentem inferiorizados, apresentando, inclusive, sentimento de vergonha. Alguns relatos apontam para situações de preconceito. Ivan referiu-se a situações vexatórias que vivenciou:

Elas fala assim: “Se você não sabe ler...”. Elas só fala assim. (...) Muitas ficam fazendo trepa²⁶. (Ivan, 17; 1ª)

²⁶ A palavra “trepa” vem de “trepar” que, segundo o Dicionário Houaiss (2001, p. 2762), significa “falar mal de (algo ou alguém); difamar”.

Para se desvencilhar desse conflito, podem considerar **o outro como um participante difuso no processo**. Nesse sentido, os entrevistados não se referem a um interlocutor, mas a uma situação da qual são participantes indiretos, justificando a adoção de *atitudes de esquiva e distanciamento* do interlocutor.

Como *atitude de esquiva*, não fazem comentários com “outras pessoas”, por sentirem vergonha de sua “condição”. A resposta de Samanta é questionadora, porque ela se mostra incoerente: inicialmente, diz que não fala para ninguém por sentir vergonha; a seguir, diz que as pessoas a incentivam para que estude, inclusive uma pessoa bem conhecida, como a patroa; logo após, diz que nunca foi chamada de analfabeta porque não fala sobre isso:

Eu não fico falando pra todo mundo que eu não sei ler, porque eu tenho vergonha. Eles fala que eu tenho que me esforçar pra aprender. Minha patroa mesmo: “Ah, você tem que se esforçar”. (...) ninguém nunca me chamou assim: “Você é uma alfabeta”. Porque eu nunca falei pra ninguém, entendeu? (Samanta, 52; 1ª)

A incoerência de Samanta está muito longe de desmerecê-la, ao contrário, mostra quão difícil é essa situação. A atitude de não falar evidencia a percepção do lugar social ocupado na estrutura social, e ela, assim como seus colegas, procura evitar o reconhecimento público da sua situação.

Vários entrevistados apresentam discursos com um interlocutor hipotético, empregando, para tanto, *atitude de distanciamento* do interlocutor, que, concretamente, gera foco de tensão e desconforto. Algumas vezes, porém, também se incluem no diálogo. Utilizam termos como: “eles”, “você”, “a gente”, “tem gente”, conforme exemplo fornecido por Larissa:

Eu acho que se você não sabe ler é uma coisa terrível (...). (Larissa, 52; 1ª)

A linguagem distanciada pode servir como suporte emocional para conviver com o estigma. Todas essas ocorrências sugerem que o assunto mobilizou-os afetivamente.

Conforme GOFFMAN (1980), compreende-se que, quando o estigmatizado percebe que não é aceito pelo que é e que as pessoas não estão dispostas a manter contato com ele em “bases iguais”, o sentimento de vergonha aparece como indicador da percepção de que poderia não ter este atributo indesejável, e ele se imagina como não o tendo.

Seja nos casos de mudança na tonalidade da voz, ou de resistência em assumir a palavra “analfabeto”, ou ainda nos casos declarados de vergonha, todas essas manifestações dão indícios sobre a dimensão negativa do estigma, entendida como “(...) referência a um atributo profundamente depreciativo (...)” (idem, p. 13).

Três entrevistados não compreenderam a pergunta. Sem negar a possibilidade de real incompreensão, levanta-se, no entanto, um questionamento: os três alunos compreenderam todas as outras perguntas da entrevista, então, por que esta se tornou difícil? A dificuldade pode estar no conteúdo da pergunta.

Na segunda entrevista, perguntou-se: *“Estudar quatro meses foi suficiente para mudar o modo como as pessoas se relacionam com você?”*, com a intenção de verificar a percepção de eventuais alterações na imagem social em consequência da escolarização. As respostas a esta questão formam três categorias:

- **Percebe mudança**
- **Percebe um pouco de mudança**
- **Não percebe mudança alguma**

Os entrevistados que responderam positivamente, ou seja, **percebem mudança**, relataram que familiares, amigos ou patrões falaram-lhes que estão diferentes e os elogiaram. Com isto, a auto-estima se eleva. Daniela comentou, com manifesta alegria, que foi parabenizada pelo filho do patrão, que percebeu sua modificação:

Até o filho do meu patrão, que é adevogado, ele me deu os parabéns. Até ele. Ele disse: “Você mudou completamente”. Percebeu e deu os parabéns. (Daniela, 46; 2ª)

Para Daniela, é extremamente importante que a sua modificação seja percebida por alguém escolarizado e com função social valorizada. A expressão “até ele” não é utilizada por mero acaso, é valorativa.

Há entrevistados que **percebem um pouco de mudança** no modo como as pessoas se relacionam com eles. Beatriz sente um pouco de mudança: reconhece que as amigas e os patrões estão contribuindo para a sua aprendizagem, sugerindo que a mudança no comportamento deles só não é maior pela sua aprendizagem ainda insuficiente:

Mudou um pouco também, né. Ah, as amigas, né, procura me ajudá, ensiná alguma coisa que eu não sei. Os patrão também dá uma força, né? Devagar... vai sê igual pipoca, né? Coitado, eles não vê a hora d'eu sabê alguma coisa, mas infelizmente vai demorá. (Beatriz, 47; 2^a)

Graciete **não percebe mudança alguma** no modo como as pessoas se relacionam com ela devido ao fato de estar estudando. Ela apresenta um quadro de baixa-estima, alicerçado em sua experiência de vida, que se fundamenta no estereótipo social que envolve o analfabeto:

Fui no banco e fiquei meia nervosa, porque na hora que chegô na porta giratória, eu nem levei bolsa pra evitar isso, né, e a porta travou (...) e a policier que tava do lado, ela parece que ela quis ficar meia nervosa comigo, certo? Mas no meu modo de pensar, eu digo assim: "Será que ela achou que eu não tinha uma boa aparêça?" (...) Porque eu ganho muito pouco (...) não vai dar pre'u andar muito bem vestida (...) Então, eu tenho que ir do jeito que eu sou (...) Mas eu sei que a minha honestidade vale mais do que ocê andá muito bem vestida, né? Porque eu sô honesta, não pego nada dos outro, por eu não sabê lê (...). Então, eu já fico nervosa já de pensar, porque eu sou analfabeta. Além de ser pobre, sou uma analfabeta e não sei, às vezes, me vestir, porque eu não tenho como vestir bem, tá entendendo? Então, eles devem pensar que eu devo ser uma outra coisa, mas eu não sou. Sou honesta, muito limpa, graças a Deus. (...) Porque se a pessoa já é um analfabeto, ele já anda cismado, né, com qualquer coisa que as pessoa as vez fala, indiferente com ele... Porque a gente presta atenção nos modos das pessoa falar com uma pessoa (...). E a gente percebe isso e é onde a gente fica nervoso, acha que eles tão pisando e tão pisando mesmo. Eles pisa mesmo. Eu não gosto, eu não aceito, eu não aceito. Então, meu motivo é esse de eu estar aqui hoje, que

é pra dar o que entender a alguém que às vezes me pisa, quem sabe eu não encontro e conheço alguém que me pisou. Quem sabe que eu não encontro ele. Agora, se eu aprender, eu não vou tratar os outros como os outros me tratam. (Graciete, 58; 2ª)

GOFFMAN (1980) menciona três tipos de estigma: as “abominações do corpo”, com suas várias deformidades físicas, as “(...) culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade (...)” e as “tribais de raça, nação e religião” (idem, p. 14). O depoimento apresentado por Graciete sugere uma classificação do tipo “culpas de caráter individual” por ser pobre, analfabeta e vestir-se mal. Apresenta uma crença rigidamente estabelecida de que o outro a discriminará, além da necessidade imperiosa de confirmar sua honestidade. Ela se coloca na posição de alguém que é “desacreditado”, ou seja, que a sua característica distintiva é evidente – suas roupas denunciam socialmente sua condição de pobre e analfabeta.

Graciete procura tirar de si o estigma, descartando possíveis dúvidas sobre a sua pessoa, declaradamente “honesta” e “muito limpa”. O discurso de Graciete apresenta marcas da desigualdade social que ela percebe existir.

CIAMPA (1994) refere-se à identidade como estando em contínuo movimento. Nesse sentido, apesar de Graciete apresentar inconformismo quanto à sua situação, ela está imobilizada pela vivência do estereótipo social, e se apresenta sempre como a mesma “Graciete”, constituída há tanto tempo. Apesar do sentimento contraditório, ela repõe, cotidianamente, sua identidade de pobre, de analfabeta, de alguém que se veste mal, ou seja, se apresenta, se presentifica sempre a mesma, apenas “uma”, com apenas a identidade marcada pelo estigma.

Na terceira entrevista, perguntou-se: “*Estudar um ano ajudou a mudar o modo como as pessoas se relacionam com você?*” Todas as respostas apresentam a percepção de mudança. A forma de externalizar essa percepção permite a formação de duas categorias de afirmação:

- **Percebe mudança e afirma com convicção**
- **Percebe mudança, porém afirma de forma cautelosa/com pouca convicção**

Treze entrevistados falam com muita certeza e alegria sobre a transformação que acontece nas outras pessoas ao constatarem seus progressos (**percebe mudança e afirma com convicção**). Na esteira deste questionamento, perguntou-se a alguns deles a que atribuíam esta modificação. Obteve-se como resposta algumas falas muito próximas à apresentada por Francisca:

A escola, né? A escola foi muito bom. (Francisca, 55; 3ª)

A transformação é decorrente da ação da escola e dos conhecimentos ali adquiridos. Porém o interessante é o tom de voz com que foi respondido; mostrava algo entre o petulante e o orgulho, como querendo dizer: “Eu estou estudando, claro que eu aprendi aqui na escola. Ora, que pergunta! Você então não sabe?!”

No início do ano, o tom de voz utilizado para falar sobre o estado de analfabetismo era baixo e envergonhado. No final do ano o jeito orgulhoso de falar revelou pessoas com elevada auto-estima.

Duas entrevistadas **percebem modificação** nas outras pessoas, **porém afirmam de forma cautelosa** (Graciete) e **com pouca convicção** (Beatriz). O exemplo de Graciete é significativo:

Eu acho que sim. Só que eles não fala. Não falam, mas eu acho que eles percebe. Às veiz eu acho que... o jeito assim de convivência, né? O jeito de convivência. Porque eu mesma percebo que a convivência modificou um pouco. A maneira de tratá, sabe? Então a gente percebe que aquela maneira de tratá modificou um pouco. Não é também muito, mas... o jeito de falá com a gente, e dizê assim: “Faiz aquilo ali, faiz um favor”. Não é como antigamente, que falava: “Faça aquilo ali”. Não, manerô um pouco, o tom de voz, né? Porque as veiz eu acho que as pessoa percebe que a gente estudando, a gente também vai pegando um pouquinho das maneira que as pessoa fala com a gente e a gente também tem que tê outras maneira de falá com as pessoas também. (Graciete, 58; 3ª)

Essa percepção de Graciete representa uma grande evolução, é uma abertura para o mundo, para o outro, que começou a se revelar no final do primeiro semestre. Na terceira entrevista, ela apresentou a transformação da sua identidade,

acontecendo a partir da interação com o outro, da relação dialética implícita na díade eu-outro.

O quadro a seguir mostra a evolução na imagem social dos entrevistados, formada ao longo do ano: como eles acreditam que estão sendo compreendidos pelas outras pessoas.

QUADRO 9 – IMAGEM SOCIAL: PRECONCEITOS E EXCLUSÃO

Categorias	Início do ano				Após um semestre			Após um ano		
	<i>Como os outros chamam você por não saber ler e escrever ou ler e escrever pouco?</i>				<i>Estudar quatro meses foi suficiente para mudar o modo como as pessoas se relacionam com você?</i>			<i>Estudar um ano ajudou a mudar o modo como as pessoas se relacionam com você?</i>		
	O “outro” como um participante direto no processo		O “outro” como um participante difuso no processo		Não entendeu a pergunta	Percebe mudança	Percebe um pouco de mudança	Não percebe mudança alguma	Percebe mudança e afirma com convicção	Percebe mudança, porém afirma de forma cautelosa/ com pouca convicção
	Características positivas	Características negativas	Atitude de esquiva	Atitude de distanciamento						
Entrevistados										
Ana		X	X	X		X			X	
Antonia			X	X		X			X	
Beatriz			X	X	X		X			X
Cícera	X					X			X	
Daniela	X					X			X	
Fátima	X				X	X			X	
Francisca			X	X		X			X	
Graciete		X	X	X			X			X
Ivan		X	X	X		X			X	
José		X	X	X		X			X	
Larissa			X	X		X			X	
Leônidas			X	X	X	X			X	
Margarida						X			X	
Pedro			X	X		X			X	
Samanta		X	X			X			X	
TOTAL	3	5	11	10	3	13	1	1	13	2

Nas informações do quadro 9, destaca-se a relação com o “outro” como um participante difuso do processo de identificação com o estigma de analfabeto, ocasionando atitudes de esquiva e afastamento desse interlocutor. Essa vivência

negativa, porque carregada de atos preconceituosos e de exclusão, gera, inclusive, atitude de não-compreensão da pergunta realizada.

Ao longo do ano letivo, os alunos começam a perceber modificação positiva no outro, tendo-se em vista a receptividade e a atitude social em termos de abertura para as outras pessoas, a busca de interação, a cooperação entre colegas e a necessidade de ser reconhecido socialmente. A rápida mudança na imagem social ocorre muito provavelmente pelo profundo desejo de superação do estigma.

Comparando-se os quadros da auto-imagem e imagem social, percebe-se coerência nas evoluções ao longo do ano letivo. As duas imagens sofrem mudança significativa, sendo notadas já a partir da segunda entrevista. Levanta-se como hipótese que a ação da escola, ao atender as necessidades pessoais e sociais dos alunos, favorece o progresso e a aquisição do conhecimento.

Os depoimentos coletados sobre os fatores condicionantes da situação de analfabetismo e as conseqüências para a imagem do sujeito mostram que, ao longo do ano letivo, os entrevistados foram transformando tanto a imagem social como a auto-imagem. Isso significa que a escolarização, mais do que garantir conhecimentos específicos, dá subsídios a esses alunos para se reorganizarem social e internamente.

No próximo capítulo, direciona-se o anseio por compreender a trajetória de transformação da identidade dos alunos de EJA para a intrincada relação entre a aprendizagem, o ensino e os fatores subjetivos, sociais e circunstanciais.

6 DIMENSÕES DO APRENDER A LER E ESCREVER: COGNITIVA, PEDAGÓGICA, PSICOLÓGICA, SOCIAL E CONJUNTURAL²⁷

Mas a natureza da gente é muito segundas-e-sábados.
Tem dia e tem noite, versáteis, em amizade de amor.

João Guimarães Rosa

A análise dos depoimentos no capítulo 5 deixou evidente que o estado (ou histórico) do analfabetismo tem como reflexo a constituição da auto-imagem em uma estreita “negociação” com a percepção da imagem social. É a partir das experiências pessoais enquanto sujeito analfabeto e da percepção dos valores socialmente atribuídos ao analfabetismo que o sujeito lida com a realidade, com a limitação e com o estigma. O resultado disso são os mecanismos de justificação (“*não tinha como eu entrar na escola porque não tinha lá onde eu moro*”), de compensação (“*muitas coisas eu tento fazer*”) ou de desempenho (“*tenho cartão de banco, de loja, tudo eu sei fazer*”), que, de diferentes modos, reagem ao *status* do não saber ler e escrever. Por mais que os mecanismos cumpram a função de subsidiar a sobrevivência do analfabetismo na sociedade letrada, a fragilidade do sujeito (permanência da falta) torna-se evidente quando ele procura o curso de EJA. Com expectativas mais ou menos conscientes, chegar à escola significa a disponibilidade assumida para aprender, isto é, para mudar sua condição de analfabeto. Essa mudança inicia-se muito mais cedo do que se possa imaginar: inicia-se antes mesmo de uma aprendizagem consolidada. Para a maior parte dos sujeitos entrevistados, ter a possibilidade de resgatar a escolaridade perdida (ou nunca alcançada), viver a rotina da sala de aula e perceber-se na condição de aluno é determinante para a progressiva transformação da imagem social e da auto-imagem.

A decisão de estudar traz, contudo, uma nova frente de desafios caracterizada pela nova relação entre o sujeito e a língua escrita no contexto da aprendizagem. Quais as dimensões do aprender a ler e escrever? Que fatores podem contribuir durante esse processo? Que fatores podem prejudicar?

²⁷ Este capítulo corresponde ao segundo Eixo das Guias de Entrevistas realizadas em março, junho e novembro.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão do percurso dos sujeitos no curso de EJA, procura-se apresentar, neste capítulo, as relações entre a aprendizagem (dimensão cognitiva), o ensino (dimensão pedagógica), subjetiva (dimensão psicológica), social ou os fatores de ordem circunstancial (dimensão conjuntural), interferentes nesse processo.

O termo “cognitivo” é utilizado no seu sentido exato, ou seja, referente à situação de cognição, às condições que propiciam a aquisição de conhecimento (DAVIS, 1981).

O termo “pedagógico” faz referência às ações executadas pela escola e seus agentes: são considerados os aspectos do ensino, como a metodologia e as estratégias desenvolvidas pelas professoras, coordenadora e conjunto de alunos.

A dimensão “psicológica” aborda a questão da subjetividade expressa em comportamentos, sentimentos, singularidades, disposições internas, motivações e mecanismos de resistência.

A dimensão “social” apresenta as questões relacionadas às condições socioeconômicas, ao mundo do trabalho e à valorização da leitura e da escrita no universo cultural.

“Conjuntural”, segundo o Dicionário Houaiss (2001, p. 804), refere-se a conjuntura: “combinação ou concorrência de acontecimentos ou circunstâncias num dado momento; (...) concorrência ou afluência de determinados acontecimentos para um mesmo ponto, para uma mesma situação”, e assim será considerado neste capítulo: as muitas circunstâncias que envolvem o alfabetizando no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a sua evolução.

Ao relacionar essas cinco dimensões, pretende-se captar a complexidade do processo, entendida não pelo binômio “ensino-aprendizagem”, como se fosse um mero mecanismo de causa e efeito, mas pelo rol de motivações e significados inerentes à conquista do saber.

Trata-se, evidentemente, de um processo muito mais amplo de vivenciar e construir, no conjunto das experiências vividas, esquemas de ação e de compreensão que fazem sentido pela mentalidade ou pelo referencial de valores nos quais foram conquistadas. Em outras palavras, não aprendemos só porque fomos ensinados, mas também pelo que somos (pensamos, valorizamos, concebemos, buscamos...). (COLELLO, 1998, não paginado)

A aprendizagem da leitura e da escrita passa por inúmeras variantes, dentre elas, buscar o conhecimento e compreender a razão ou o gosto de ler e escrever são fatores que movem os entrevistados para freqüentar um curso de alfabetização, alguns iniciando a escolaridade, outros voltando à escola depois de algum tempo. Em ambos os casos, o que está em jogo é freqüentar a escola, poder fazer uso, no cotidiano, dos possíveis novos conhecimentos ali construídos; lidar com as expectativas que o estudo lhes suscita e perceber o que lhes facilita e o que lhes dificulta o processo de construção do conhecimento.

6.1 DESEJO E NECESSIDADE DE LER E ESCREVER

6.1.1 Desejo de Ler e Escrever

Para verificar o desejo que move essas pessoas para o curso de alfabetização, iniciou-se a investigação com a pergunta: *“Por que você quer saber ler e escrever?”* Essa pergunta pressupõe que os entrevistados “não saibam ler e escrever”, e a aceitação desse fato é difícil para alguns deles, conforme verificado no capítulo anterior.

No conjunto das respostas, os diversos motivos (pluralidade assumida inclusive por vários entrevistados) podem ser agrupados em duas categorias:

- **Necessidade do mundo externo**
- **Necessidade do mundo interno**

As **necessidades do mundo externo** aparecem em sete respostas e abordam desejos de participação social através da utilização mais ampla da língua escrita para suprir as demandas cotidianas, inerentes a uma sociedade letrada. São necessidades geradas socialmente e que se apresentam como um direito e exercício de atos de cidadania. Os entrevistados esperam aprender a ler e escrever cartas, cartões de Natal, recados, receitas; atender corretamente ao telefone; preparar listas de mercado; ler livros, revistas, jornais, a Bíblia, folhetos da missa, documentos, placas de rua e de trânsito, nomes de bairros e de cidades; utilizar os serviços bancários e caixas eletrônicos; ajudar os filhos nas tarefas escolares; ir ao médico ou a algum lugar “mais difícil”; utilizar transportes coletivos; fazer compras. A

resposta de Leônidas, que é motorista, apresenta uma necessidade extremamente básica: ele precisa, urgentemente, ter competência para ler as placas de trânsito:

Eu quero saber ler e escrever tudo porque eu sempre ando de carro, né, então, pra mim ler placa, assim, eu sou meio devagar (...) então, você tem que ler rápido e entrar no lugar certo que você tem que entrar (...) já bateu o oio, já leu. (Leônidas, 32; 1ª)²⁸

O que se identifica como preponderante para esses alunos são as **necessidades do mundo interno**, já que, para esse critério, foram apresentadas 27 respostas. De um modo geral, são necessidades construídas socialmente e que se internalizam como exigências pessoais, promotoras da auto-estima. Sem dúvida, os conhecimentos sobre a língua escrita proporcionam praticidade às atividades do dia-a-dia, porém, para o analfabeto, a motivação a mais para estudar está no resgate da auto-estima e na conquista de sua dignidade (MARANHÃO, 2001).

As 27 respostas podem ser divididas em três subcategorias:

- *Realização de projetos futuros*
- *Satisfação pessoal*
- *Superação de carências*

Dez respostas associam a leitura e a escrita à *realização de projetos futuros*. Se a sociedade desvaloriza quem é analfabeto, saber ler e escrever significa poder usufruir a valorização, os benefícios e as vantagens inerentes à condição de alfabetizado. Os participantes da pesquisa esperam melhorar as condições de vida, ter algo melhor, como moradia, emprego, uma profissão mais adequada, e aumentar a competência no trabalho, conquistando um cargo com maior *status* social ou executando uma atividade prazerosa que possibilite uma realização pessoal. Está embutido nessas respostas o desejo de se tornar pessoas melhores.

A resposta fornecida por Cícera, dentre outras, apresenta perspectiva de vida diferente, possível pela sua juventude:

²⁸ A referência sobre dados coletados nas três entrevistas apresenta-se da seguinte forma: nome, idade; 1ª, 2ª ou 3ª entrevista. Ex.: Leônidas, 32, 1ª refere-se a um trecho da fala de Leônidas, de 32 anos, coletado na 1ª entrevista.

Porque eu tenho muita vontade de aprender a ler e escrever, para ter algo melhor na minha vida e uma profissão também melhor. Eu espero um cargo melhor, tipo uma secretária, alguma coisa assim, algo melhor na minha vida. É isso que eu penso. (Cícera, 19; 1ª)

Dez respostas referem-se a uma busca de *satisfação pessoal*, numa dimensão de belo ou de perfeito: saber ler e escrever é bonito, é bom. O mundo letrado é objeto de desejo, alcançá-lo pode trazer satisfação. Essas respostas colocam os alunos em oposição ao analfabetismo numa dimensão idealizada quando dizem que é muito bom e bonito ler, que sonham com isso e que querem ler tudo o que vêm. A leitura e a escrita vêm para preencher uma “falta”. O importante é saber. Há, inclusive, referência à beleza inerente ao próprio gesto de ler. As dez respostas indicam que o desejo de ser alfabetizado tem significado subjetivo mais profundo do que o referente ao domínio da capacidade de leitura e escrita. O depoimento de Fátima é um exemplo desse tipo de pensamento:

(...) eu acho muito bonito saber ler e escrever. (Fátima, 33; 1ª)

No início dos tempos modernos, segundo COOK-GUMPERZ (1991, p. 12), a alfabetização era considerada uma virtude, e a pessoa alfabetizada era vista como boa e capaz de emitir julgamentos adequados, “(...) já que o gosto e o julgamento de uma pessoa alfabetizada dependiam do acesso a uma tradição escrita (...). Ainda hoje, quando se diz que alguém ‘não sabe gramática’, isto parece sugerir não apenas uma falta de educação, mas também uma falta de julgamento apropriado”.

Saber ler e escrever traz essa raiz histórica, que confere à pessoa dignidade e satisfação.

Sete respostas apresentam desejos de ler e escrever como *superação de carências* carregadas há muito tempo, geradoras de sentimentos de vergonha, inferioridade, dependência e revolta. Os alunos querem ter capacidade leitora para não se sentirem inferiorizados, ou passar vergonha, e serem capazes de entender de fato os objetos escritos que necessitam conhecer. Colocam-se criticamente em oposição ao analfabetismo pela diferença instituída na sua relação com os outros. Por exemplo, ser a única analfabeta entre seus irmãos é um sentimento revoltante

para Samanta. Provavelmente seja a existência desse sentimento, antigo e não resolvido até este momento, que a motiva a freqüentar um curso de alfabetização, embora seja mais fácil a ela dizer que quer ler e escrever para “se manter informada”. Mais uma vez, a indiscutível legitimidade do motivo alegado está a serviço de um mecanismo de reação: evitar o sentimento de inferioridade.

(...) eu sinto muita revolta. (...) É porque todos sabem ler e você se sente aquilo. Você se sente, assim, lá dentro do poço. O meu sonho é aprender a ler. (...) Assim, pra mim saber mais informação das coisas, sabe, e as pessoa perguntar as coisa pra mim: “Ah, você leu, você assistiu, você viu como é que é?” e eu não sei falar nada. (Samanta, 52; 1ª)

Francisca ofereceu uma resposta que requer uma análise mais cuidadosa. Ela sente que precisa saber ler e escrever, que não pode continuar no estágio em que se encontra. É preciso aprender, e aprender já:

Precisa. É necessário. Eu vi aqueles menininhos todos que eu criei sabe ler e eu não sei! Os meninos com nove ano, tudo, tá até me ajudando. E eu preciso saber. (Francisca, 55; 1ª)

Porém, ao mesmo tempo em que Francisca se apresenta inconformada com relação à sua situação de não saber ler, vive intensamente um antagonismo: ela quer aprender a ler e escrever, mas, para todos os motivos que apresenta, há sempre um contraponto de negação:

Quero ler umas receita, que eu gosto de cozinhar. (...) Também não preciso nem de receita, eu sei fazer tudo, graças a Deus, porque eu aprendi com a italiana, que eu trabalhei com ela. (...) Para ler nome, assim, por exemplo, chega uma carta para meu patrão e eu sei que é o nome dele, José (...), Lígia, Vítor, Gabriel, Guilherme. Todos eu já sei. (...) Então é bom a gente saber, porque a responsabilidade das criança é tudo minha, eu que tomo conta deles. Se eu souber posso resolver alguma coisa, quando ela não pode. (...) Mas eu resolvo as coisa. Ela me dá um cheque, vou lá, pago as mensalidade deles, levo eles pro clube, busco, levo eles

pra todo lado. Eu não me aperto, não. Me dá o endereço na mão que eu tô lá. Mas eu queria saber ler. Muito, muito. (Francisca, 55; 1ª)

Se alguém quer aprender a ler e escrever é natural pensar que a pessoa não possui esse conhecimento. Nas entrelinhas da fala de Francisca, é possível captar a seguinte mensagem: “Eu quero aprender a ler e escrever, mas não quero admitir minha ignorância nem meus limites”. Ela tem grande orgulho dos conhecimentos construídos, de tudo o “que a vida lhe ensinou”, só lhe falta aprender a leitura e a escrita, justamente os conhecimentos mais valorizados numa sociedade letrada. Diante de tal evidência, Francisca apresenta um mecanismo de compensação: deixa claro que não sabe ler e escrever, mas que “resolve as coisas”.

6.1.2 Leitura e Escrita Percebidas como “Falta”

Em continuidade à pesquisa sobre o desejo de ler e escrever, perguntou-se: “A leitura faz falta na sua vida?”

“Querer saber ler” não significa, necessariamente, que a “leitura” faça falta na vida. Tanto é que Cícera apresenta sua versão de possibilidade de viver sem saber ler. Para ela, é suficiente perguntar o que necessita saber a uma pessoa alfabetizada. Em outras palavras, ela mostra como o analfabeto usa a língua escrita de forma mediada por um alfabetizado:

Tudo bem que a leitura é muito bom na vida da gente, que hoje a gente depende da leitura, mas se você usar a inteligência, você também vive sem a leitura. Assim, um pouco assim, se você usar a inteligência, apesar que você, hoje, você precisa muito, você depende, principalmente cidade grande, de leitura, né? Mas se você usar a inteligência, souber perguntar, saber a quem perguntar, prestar atenção nas coisa, você vai aprender a conviver com aquilo. (Cícera, 19; 2ª)

GOFFMAN (1980), referindo-se ao processo de “aceitação” do estigma pelo estigmatizado, apresenta como caminhos possíveis a “correção” da sua condição (no caso, ingressar em um curso de alfabetização), o uso do estigma para obter

“ganhos secundários” (como, por exemplo, ter ajuda e atenção dos outros) ou a consideração do estigma como uma “bênção secreta” (crença de que o sofrimento pode ensinar muito). A observação feita por Cícera parece indicar uma outra possibilidade dada pela busca de um ajustamento viável para atender às demandas do mundo letrado dentro dos limites da condição de analfabeto: saber o que e a quem perguntar, redobrar a atenção e aprender.

As respostas obtidas à pergunta sobre a falta da leitura dividem-se em duas categorias:

- **Afirmção direta sobre a falta da leitura**
- **Afirmção indireta sobre a falta da leitura**

Todas as respostas incluem-se nessas duas categorias, indicando que, além do desejo de aprender, há o sentimento de falta, duas variáveis que se fundem na disponibilidade para a aprendizagem.

Dez entrevistados **afirmam diretamente sobre a falta da leitura** em suas vidas. Dentre as respostas obtidas, dois tipos se distinguem: um é representado por Ana, cuja atitude radical compreende a leitura, assim como qualquer outro conhecimento, como obrigatoriedade na vida:

Faz muita falta. Pra mim, que eu não sei ler, não sei escrever, faz muita falta. É uma coisa que a gente tem que aprender. A gente só não pode aprender a roubar e a matar, mas tudo na vida a gente tem que aprender um pouco. Tudo na vida você tem que aprender, tudo, cada um pouquinho na sua vida. (Ana, 23; 1^a)

Outro tipo de resposta, o de Antonia, representa diretamente a falta que lhe faz a leitura para algumas atividades do cotidiano, ao mesmo tempo em que deixa bem esclarecido que esta falta não a impede de realizar (ou de saber) muitas outras coisas:

Faz. Faz falta, assim, pra eu escrever uma carta pra minha mãe, pra uma amiga, pra um amigo, um cartão de Natal, final de ano. Isso me faz falta, muita falta.(...) [Aqui em São Paulo] eu sei tudo, sei todos os preços. Sei pegar metrô, pegar trem. Sei ler tudo: Lapa, Pinheiros, aquele Shopping

Continental, todos os ônibus eu sei. Sigo as letras. Nomes de ruas, todos. Eu não me perco em lugar nenhum em São Paulo. Mas, se Deus quiser, eu vou continuar e vou conseguir e vou chegar lá. (Antonia, 43; 1ª)

Assim, se no caso de Ana a falta da leitura é indiscutível, para Antonia o reconhecimento da falta atenua-se por mecanismos de compensação.

O depoimento de Antonia permite uma reflexão: ela aprendeu a viver no mundo letrado sem saber ler e escrever. Aqui em São Paulo ela “sabe tudo” e resolve de forma satisfatória as questões relacionadas ao cotidiano, mas não resolve com a mesma competência a questão da dificuldade de comunicação com a família distante. A necessidade de se comunicar com seus parentes e amigos é preponderante. A forte determinação de continuar os estudos e aprender a ler e escrever parece vir mais da necessidade de suprir esta falta pessoal do que da imposta pela sociedade letrada.

Cinco entrevistados, no entanto, sentem falta da leitura e afirmam-na ao longo da entrevista (**afirmação indireta sobre a falta da leitura**).

Leônidas, por exemplo, não se refere à falta que a leitura lhe faz, mas explica a sua precária condição de leitor.

(...) minha leitura é muito pouco. (Leônidas, 32; 1ª)

Já vimos o quanto é difícil para alguns entrevistados aceitar a imagem de analfabetos. Da mesma forma, dizer que o conhecimento sobre a leitura e a escrita lhes faz falta significa reconhecer, mesmo que de forma indireta, a sua condição de analfabeto.

6.1.3 Necessidade ou Vontade de Ler e Escrever

Dando continuidade às indagações da primeira entrevista, perguntou-se: “O que você precisa ler e escrever?” e “O que você tem vontade de ler e escrever?”, tentando investigar a consciência das necessidades e os sonhos de dominar a língua escrita.

As respostas mostram a existência de duas categorias de necessidades:

- **Necessidades sociais**
- **Necessidades psicológicas**

As **necessidades sociais** dividem-se em três subcategorias:

- *Exigências da vida urbana*
- *Exigências da vida escolar*
- *Exigências do mundo do trabalho*

Doze respostas estão relacionadas às *exigências da vida urbana*, com as necessidades relativas ao cotidiano. Os entrevistados esperam ler e escrever todas as coisas que envolvem a vida de um morador de uma grande cidade (já citadas na categoria **necessidades do mundo externo**), o que pode ser compreendido como necessidade de se tornarem cidadãos urbanos.

Nesta subcategoria (*exigências da vida urbana*), a resposta de Graciete merece uma atenção diferenciada. Ela afirmou com muita convicção, durante toda a entrevista, o forte desejo de ler, porém, diante da pergunta “*tem alguma coisa que precisa ler?*”, respondeu, a princípio, com pouca convicção:

Acho que sim. (Graciete, 58; 1ª)

A seguir, disse que precisava ler documento. Essa postura pode parecer, inicialmente, contraditória, mas não é. O seu desejo de aprender a ler e escrever é bastante amplo, como se pode observar neste depoimento:

Porque eu quero ler tudo que eu vejo na minha frente. (...) Quero ler jornal, quero ler revista, quero ler nomes, qualquer nomes que eu ver na rua. Isso tudo eu quero ler. Falou é ler, eu quero. Pra mim, não tem coisa mais bonita do que a pessoa pegar um livro e ele lê aquele livro e saber o que é que tá naquele livro. Aquilo pra mim é muito bom. (Graciete, 58; 1ª)

É possível compreender seus sentimentos, interpretando a sua fala como uma preocupação – “com tantas necessidades e dificuldades a serem superadas quando se é analfabeta, será que eu vou conseguir?” – porque vivenciou uma situação desagradável, num cartório, envolvendo o fato de ser analfabeta. Situações

como essa reforçam em Graciete a sua identidade de analfabeta, fazendo com que o processo de aprendizagem se revista de uma grande dificuldade de superação:

Aí, quando eu cheguei no cartório, o rapaz pegou a ficha e disse: “A senhora quer abrir firma, né?” Eu disse: “É”. “Mas a senhora sabe ler corretamente?” Eu disse: “Não, não sei”. Ele falou: “Então a senhora não pode. A senhora só pode abrir firma quando a senhora souber ler corretamente”. Quer dizer, isso tudo é ruim para quem não sabe ler. (Graciete, 58; 1ª)

No episódio, Graciete vê negada a possibilidade de ser uma cidadã urbana, que necessita e faz uso dos serviços de cartório.

Enquanto Graciete sofre com seus conflitos internos, Ivan, sempre muito objetivo e preocupado com seu desempenho na escola, apresenta em sua resposta uma *exigência da vida escolar* ligada ao contexto pedagógico:

Eu preciso ler muito as matéria que a professora passa e que tá nas coisas pra mim ler. (Ivan, 17; 1ª)

Três entrevistados apresentam necessidades relacionadas às *exigências do mundo do trabalho*; esperam desempenhar suas inúmeras atividades, competentemente, em seus locais de trabalho: ler bulas de remédio, historinhas para crianças, anotar recados, fazer ficha, preencher cadastro, ler receitas, dentre outras. Entre os exemplos fornecidos, o de Pedro é bem detalhado:

Tipo, eu fazer ficha, fichinha, porque tem firma que paga por mês, tem que preencher o talãozinho e levar, e guardar outra, entendeu? Isso eu preciso. (Pedro, 29; 1ª)

As **necessidades psicológicas** são aquelas geradas socialmente, e que, internalizadas, agem como elevadoras da auto-estima. Esse tipo de necessidade é apresentado por cinco entrevistados, cujas respostas formam duas subcategorias:

- *Ser reconhecido como leitor*
- *Reconhecer-se como leitor*

Ivan, por exemplo, manifesta vontade de *ser reconhecido como leitor*, cumprindo um papel social esperado:

Eu tenho vontade de entrar na escola assim e aprender devagar e todos que mandar eu ler, eu leio. (Ivan, 17; 1ª)

Mais do que saber ler, a vontade de quatro entrevistados é *se reconhecer como leitor* competente. Larissa apresentou a sua expectativa de forma muito interessante. Ela se mostrou feliz ao relatar uma situação vivenciada na qual conseguiu ler:

Um dia eu vinha vindo e eu estava no Largo da Batata. Aí eu olhei assim e vi que estava escrito lá Fernão Dias, aí eu pensei, não [é] que eu já consigo ler. (...) Li, mas aí eu falei assim: “Mas será que eu li mesmo?” Aí tinha uma moça que sabia ler. Eu perguntei: “Moça, o que está escrito ali?” Ela falou: “Fernão Dias”. Não é que eu li certo? (Larissa, 52; 1ª)

Serem reconhecidos como leitores e saberem-se leitores possibilita a constatação de que seus limites estão sendo superados. O estigma de analfabetos aos poucos se esvai.

6.1.4 Expectativa de Aprendizagens ou Aprendizagens Realizadas

Dando continuidade à pesquisa sobre o desejo de ler e escrever, na segunda entrevista, perguntou-se: “O que você aprendeu nesse período era o que esperava aprender?”. As respostas obtidas formam as seguintes categorias:

- **Aprendeu o que esperava**
- **Aprendeu mais do que esperava**
- **Aprendeu menos do que esperava**

Sete entrevistados acreditam que **aprenderam o que esperavam**, ou seja, o aprendizado conquistado correspondeu às suas expectativas. O relato de Ana é significativo, porque mostra o percurso realizado e como suas conquistas foram surgindo:

Era. E ainda eu espero muito ainda. Que eu entrei na sala de aula eu não sabia nem a letra do “A”. (...) Pra mim o “A”, “B”, “C” era a mesma coisa... agora não, as coisa pra mim tá mudando em mim mesma. Eu tô confiando em eu mesma. Sabe quando você, assim, pega aquela confiança nim você mesma? Eu tô. As veiz quando eu pegava um ônibus, eu pegava o ônibus errado, agora não, eu pego ônibus pra qualquer lugar, sei o nome do ônibus, eu desce nim qualquer lugar, já sei donde é deu descê, pegá o endereço eu já vou soletrando, num sei, assim, correto, mas soletrando eu vô, muito bem. (...) agora eu tiro os nome eu mesma. Quando eu não sei todo correto, minha irmã já exprica. Uma boa parte sô eu mesma que lê. (Ana, 23; 2ª)

Três entrevistados iniciaram o curso com expectativa de aprender “alguma coisa”. No final do primeiro semestre, alegraram-se ao perceber que **aprenderam mais do que esperavam**, conforme exemplo apresentado por Francisca:

Pra ser sincera, eu não tava com muito pique não. Eu não acreditava que ia aprender. [Então você aprendeu mais do que esperava aprender?] Graças a Deus! Matemática, teatro, Encontro Cultural... é muito bom pra gente! É muito bom! A gente fica com uma mente mais aberta, vê as coisa diferente, as pessoa também. Porque o pessoal daqui é muito bom! Deus ajuda a gente também, a vê as coisa diferente! (Francisca, 55; 2ª)

Cinco entrevistados terminaram o primeiro semestre com uma sensação de falta (**aprenderam menos do que esperavam**), cuja conotação apresenta duas possibilidades: uma é a “aprendizagem insuficiente”; outra é a “dificuldade para aprender”.

Destes, três valorizaram o que aprenderam, mas queriam saber mais: queriam ler. Graciete explica claramente:

Era o que eu esperava, mas ainda não tá ainda no que eu quero. Tá faltando eu aprendê lê mesmo, lê mesmo, de verdade. Tá faltando, quando eu olhá pra esse nominho aqui, eu dizer: “Tal nome”. É isso que eu quero, eu chego lá! (Graciete, 58; 2ª)

Os outros dois disseram que a aprendizagem no semestre não foi suficiente devido às suas dificuldades; queriam ter maior capacidade de aprendizagem. O exemplo de Pedro pode ser esclarecedor:

Eu queria aprender mais. Eu queria aprender muito mais. Sabe, eu sinto dificuldade porque, quando a pessoa é criança, é tudo mais fácil. A pessoa tá tentando ali, você grava rápido, eu não, eu já esqueço rápido. A professora me explica uma coisa, se ela dá uma volta assim, me perguntá aquele mesmo problema, eu já não vou lembrar. Eu acho que... não sei se é de mim mesmo, minha memória... (...) As veiz, até de veiz em quando, dá uma suadeira quando a professora começa a fazer uma pergunta na lousa, passa uma frase, que ela pergunta de um em um, mas qué que eu fale na minha vez, eu sinto dificuldade em mim mesmo, em não conseguir, eu vou ficando nervoso, vou ficando, sabe? Assim meio sem saída de falá a palavra que eu quero falá, quero tentá escrevê e lê, mas não tem como. Pra mim, por enquanto, tá indo ótimo, mas tenho dificuldade ainda. (Pedro, 29; 2ª)

Dez alunos mostraram-se satisfeitos com a aprendizagem conquistada, três sentiram falta de conteúdo e dois gostariam de superar seus limites para que pudessem aprender mais e melhor. A reflexão que se faz é: por que apenas dois alunos apresentam limites ou, antes, somente eles se permitem admitir os próprios limites? Acredita-se que a resposta esteja na busca incansável pelo afastamento do estigma de analfabeto. A busca de afastamento da identificação como analfabeto inclui, também, o encontro com a entrevistadora, uma representante da sociedade letrada. Nesse ponto, é preciso, uma vez mais, admitir que a “neutralidade” absoluta na pesquisa não existe, e os alfabetizados podem supervalorizar suas conquistas para diminuir a diferença de lugar social.

Voltando à questão da aprendizagem, afinal, o que o grupo de entrevistados aprendeu? A resposta aparece em vários depoimentos: aprenderam a escrever o próprio nome e a transitar pelos vários espaços letrados da cidade, conquistas que permitem encobrir o estado de analfabetismo. Saber escrever o próprio nome é importante, pois a referência da superação do estado de analfabetismo, entre os adultos com baixa escolarização, pressupõe esta capacidade (MARANHÃO, 1994).

6.1.5 Aprendizagens a Serem Conquistadas

A seguir, perguntou-se: “*Havia alguma coisa que esperava aprender e não aprendeu?*”. A pergunta negativa – “não aprendeu” – sugere duas possibilidades de compreensão: que a escola “não ensinou” ou que o aluno “não aprendeu”. As respostas formam três categorias:

- **Sim**
- **Não**
- **Responde sobre o que aprendeu**

Sete entrevistados responderam que **sim**, que faltou algo. Faltou aprender a ler, escrever e fazer cálculos, devido às dificuldades para aprender. O depoimento de Antonia é interessante, pois ela não se refere mais a aprender a ler e escrever simplesmente. Assim como outros, ela fala o nome da disciplina: agora as dúvidas estão em Português e Matemática.

Olha... assim, Português ainda, assim, sendo coisas assim meia... eu ainda tenho dificuldade, mas muitas palavras eu já sei lê e escrevê. (Antonia, 43; 2ª)

Antonia percebe que ainda não é capaz de ler de forma autônoma e apresenta sua necessidade de aprender mais, porém salienta que sabe escrever muitas palavras. Há um cuidado extremo para, continuamente, encobrir o estado de analfabetismo. Talvez ela queira dizer: “Já aprendi a escrever o meu nome, agora só falta aprender as outras coisas. Não me considere analfabeta”.

Cinco entrevistados dizem que **não**, sugerindo que as suas expectativas foram atendidas. Daniela parece bastante animada:

Não. O que eu queria era lê, escrevê e fazê conta. E trabalhá no computador, né, porque, nossa, eu brinco a aula inteira, é bom demais. Só isso aí. (Daniela, 46; 2ª)

O ânimo de Daniela tem um sentido que ultrapassa a alegria, significando a coragem de se manter no processo de construção da leitura e escrita. Em outras

palavras, da correção do estigma. Este estado de espírito funciona como um propulsor para a aprendizagem.

A resposta negativa, por um lado, sugere que os alunos possam estar interpretando a “falta” sugerida na pergunta como limitação de aprendizagem. Nesse sentido, dizer que tudo foi aprendido pode funcionar como confirmação de não ter problema, de não ser analfabeto. Por outro lado, evidencia a alegria de aprender o principal, que é escrever o próprio nome ou aprender algumas letras.

Ao longo das entrevistas, dez alunos referem-se à aprendizagem da língua escrita em termos de “quantidade de conhecimento”: esperam aprender “um pouco”, o suficiente para ler as coisas do dia-a-dia. Ou seja, para quem é “cego” (referência ao analfabetismo como uma cegueira), “enxergar” (ler) um pouco é uma conquista maravilhosa. Como diz Flávio LOBO (2004, p. 10): “(...) para quem vive na escuridão, a penumbra das primeiras palavras abre um novo horizonte.” O exemplo de Graciete é esclarecedor:

Eu vô lutar até chegá ao fim do ano, pra mim consegui meu objetivo, pelo menos que eu saiba lê um pouco. Muito possa sê que não dá, mas pelo menos um pouco, d’eu pegá uma revista, sabê aquele nome, pegá um jornal, sabê um pouco, ainda que não leio tudo, porque as veiz tem palavra meia difícil, né? (Graciete, 58; 2ª)

É intrigante a consideração do conhecimento como “saber quantificado”. A idéia de que “ler só um pouco já basta” parece cogitar a vivência da situação de subalternidade, da incapacidade historicamente atribuída ao analfabeto e do lugar social ocupado.

Três entrevistados **respondem sobre o que aprenderam** e não sobre o que esperavam ainda aprender. É evidente a satisfação que apresentam por suas conquistas, principalmente em “fazer contas”. Em sua declaração, José comparou a aprendizagem conquistada em termos de porcentagem:

Que eu esperava não aprender era conta, de menos, de mais, de dividir. Agora eu aprendi, vixe, rápido. Consegui todas: de mais, de menos, de

*dividir. Tô um pouco, lá, devagar, mas dá pra ir. Eu melhorei 10 por cento!
Foi até bom. (José, 16; 2ª)*

Para além da satisfação demonstrada ao apresentar os conhecimentos construídos, as respostas desses alunos sugerem uma segunda interpretação: utilizam-se de uma estratégia para evitar admitir que não aprenderam, pois a pergunta destaca o “não aprender”. Agindo assim, conseguem encobrir suas limitações.

6.1.6 Perspectivas para o Próximo Ano

Na terceira entrevista, perguntou-se: *“O que espera aprender no próximo ano?”*

As respostas, em parte previsíveis, tendo em vista os indícios das duas entrevistas anteriores, indicam a expectativa de aprender a **ler, escrever, Português e Matemática**. Ao longo do ano, foi crescendo a expectativa de aprender determinados conteúdos, e doze entrevistados expressam esse desejo. O relato de Ana evidenciou o desejo de aprender e a diferença que isso pode causar em sua vida:

Quero aprendê lê, escrevê. Dá respeito pras pessoas, indução. (Ana, 23; 3ª)

Larissa não disse o que espera aprender no próximo ano. Ela revelou seu desejo de **mudar a atitude em relação à escola**, na expectativa de conseguir aprender:

(...) no próximo ano eu espero não faltá. Largá a preguiça do lado e não faltá na escola. Não quero faltá não. (Larissa, 52; 3ª)

A comparação entre os depoimentos de Ana e Larissa é particularmente interessante porque, nos dois casos, a aprendizagem está relacionada à postura. A postura de Larissa é a de quem precisa se esforçar para alcançar o conhecimento. A

postura de Ana é consequência da aprendizagem realizada: porque aprendeu, pode inspirar respeito nas pessoas.

No quadro a seguir, podem-se acompanhar os desejos de saber ler e escrever de cada entrevistado.

QUADRO 10 – DESEJO E NECESSIDADE OU VONTADE DE LER E ESCREVER

Categorias	Início do ano										Após um semestre					Após um ano													
	Desejo de ler e escrever			A falta da leitura e da escrita		Necessidade / vontade de ler e escrever					Aprendizagens conquistadas		Aprendizagens a serem conquistadas			Perspectivas para o próximo ano													
	Necessidades do mundo externo			Necessidades do mundo interno		Afirmação direta sobre a falta da leitura		Afirmação indireta sobre a falta da leitura		Necessidades sociais		Necessidades psicológicas		Apreendeu o que esperava		Apreendeu mais do que esperava		Apreendeu menos do que esperava		Sim		Não		Responde sobre o que aprendeu		Ler, escrever, Português e Matemática		Mudar de atitude em relação à escola	
Entrevistados	Realização de projetos futuros	Satisfação pessoal	Superação de carência	Afirmação direta sobre a falta da leitura	Afirmação indireta sobre a falta da leitura	Exigências da vida urbana	Exigências da vida escolar	Exigências do mundo do trabalho	Ser reconhecido como leitor	Reconhecer-se como leitor competente	Apreendeu o que esperava	Apreendeu mais do que esperava	Apreendeu menos do que esperava	Sim	Não	Responde sobre o que aprendeu	Ler, escrever, Português e Matemática	Mudar de atitude em relação à escola											
Ana	X	X	X	X		X					X			X				X											
Antonia	X			X		X		X			X	X		X				X											
Beatriz	X	X		X		X		X			X		X	X				X											
Cícera		X	X		X	X		X					X	X				X											
Daniela	X			X		X					X			X				X											
Fátima	X	X	X		X	X					X			X				X											
Francisca			X	X	X	X					X		X		X			X											
Graciete			X	X	X	X				X			X	X				X											
Ivan		X	X		X		X		X		X			X				X											
José		X	X		X					X	X						X	X											
Larissa	X	X	X	X	X	X				X	X		X				X		X										
Leônidas	X		X		X	X				X	X						X	X											
Margarida		X		X	X	X							X	X				X											
Pedro	X	X		X	X			X					X	X				X											
Samanta		X	X	X	X	X			X				X		X			X											
TOTAL	7	10	10	7	10	5	12	1	3	2	4	7	3	5	7	5	3	12	1										

No quadro observa-se que a realização do desejo de ler e escrever possibilita a superação de necessidades sociais e outras advindas do mundo interno para realização de projetos futuros, alcançando satisfação individual e superação de carências. Mesmo em fase inicial da escolaridade, os alunos entrevistados têm clareza sobre a importância dos conhecimentos já adquiridos e sobre o que ainda lhes falta construir. Ou seja, aprenderam o que esperavam e até mais (dentre os vários conhecimentos, pode-se citar a leitura do próprio nome e o do ônibus), porém, no próximo ano, é preciso aprender a língua escrita para fins escolares (eventualmente menos contextualizada e mais institucionalizada pela gramática) e realizar cálculos. O que, a princípio, parece contraditório apenas revela a consciência de terem aprendido o necessário para não serem considerados analfabetos: aprenderam a escrever o próprio nome.

Quando questionados sobre o motivo que os leva a querer saber ler e escrever, as respostas versam sobre necessidades psicológicas, sobre a superação do estigma de ser analfabeto, sobre a valorização inerente aos alfabetizados. Com relação à pergunta sobre o que necessitam ler e escrever, surgem necessidades ligadas à vida urbana, as exigências de uma sociedade grafocêntrica. É preciso aprender para fugir do estigma.

Dos alunos que, no capítulo anterior, não se atribuíam o “título” de analfabetos, três afirmam indiretamente a falta da leitura, o que reforça a necessidade de se afastarem do indesejado estigma.

O critério dessa subseção – o desejo de ler e escrever – foi colhido com base na pergunta “*Por que você quer saber ler e escrever?*”, e, apesar de tudo o que responderam, a questão permanece. A dúvida é: por que motivo essas pessoas, após tantos anos de analfabetismo, decidem aprender a ler e escrever?

Rosa María TORRES (1995) discute essa idéia e ressalta que as motivações que os conduzem à aprendizagem parecem ser motivações básicas e universais. Os testemunhos repetem-se em vários lugares do mundo. Os motivos que os entrevistados desta pesquisa apresentam são, praticamente, os mesmos apresentados pela autora²⁹: aprender a escrever e a assinar o nome, saber mais, ser alguém na vida, não passar vergonha, superar-se, não se deixar enganar,

²⁹ Testemunhos a partir do texto de TORRES, R. M. **El nombre de Ramona Cuji**. Quito: Editorial El Conejo, 1990.

expressar-se melhor, comportar-se adequadamente em público, continuar aprendendo, ajudar nas tarefas escolares dos filhos, tirar documentos, acabar com a timidez e a desconfiança, fazer amigos, distrair-se, esquecer os problemas.

Parece que todos os entrevistados, aliados aos analfabetos do mundo, estão buscando construir sua dignidade. Ou seja, estão depositando no estudo a expectativa de suprir a necessidade de “ser”.

Os alunos desejam se “desidentificar” (GOFFMAN, 1980) de um estigma e passar a construir uma outra identidade: a de usuários da língua escrita. Nesse sentido, o curso de EJA se revela uma ponte para a nova identidade.

6.2 EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O desejo de ler está intrinsecamente vinculado a necessidades psicológicas que traçam o caminho de reconstrução da dignidade. A escrita do próprio nome mostra-se uma conquista importante para a “desidentificação” do estigma de analfabeto. Cabe, então, perguntar: qual o papel da escola e, mais especificamente, da EJA, nesse processo?

Nesta subseção investigam-se as expectativas dos entrevistados quanto ao curso de educação de adultos, envolvendo as concepções sobre escola e aprendizagem, a vivência do papel de aluno, o porquê da escolha de tal curso e o que esperam obter dele. Inclui-se a atuação da professora, por ela representar um elo importante no estabelecimento de vínculos interativos, fundamentais ao processo de aprendizagem.

José Carlos BARRETO e Vera BARRETO (1994) relatam que a maioria dos alunos de EJA traz consigo uma idéia de escola, mesmo aqueles que nunca estudaram³⁰. Para todos eles, escola é o lugar a que se vai para aprender com quem sabe (o professor): ler, escrever, falar bem, realizar operações matemáticas e conhecer um mundo diferente do seu. O professor “passa” os conhecimentos aos alunos utilizando-se de recursos como explicação, correção, cópia e repetição. Os papéis são bem definidos: ao professor, cabe ensinar; ao aluno, prestar atenção.

³⁰ Ver também OLIVEIRA (1987).

À pergunta inicial: “*Como é estar num curso para aprender a ler e escrever?*”, os entrevistados respondem sobre o convívio amigável entre os colegas, a ajuda mútua, a inestimável ajuda da professora. As respostas mostram as diferentes faces do curso; cada aluno ressalta aquilo que lhe parece mais importante, tal como:

- **O papel da professora**
- **O papel do aluno**
- **O conteúdo trabalhado**
- **A sociabilidade**
- **A interferência na rotina de vida e na realidade social**

Nas respostas referentes ao **papel da professora**, a expectativa é de que ela explique, corrija e cobre o conhecimento dos alunos, através de perguntas e provas, como bem explicam BARRETO e BARRETO (1994). Ivan é um dos alunos que apresentam esta resposta, que, além do papel da professora, explica, de forma sintética, as ações para estar no curso e o que ali se desenvolverá:

Tem que entrar no curso e aí a professora vai explicando, depois coloca eu para ler, aí já vou adiantando, já pro curso. (Ivan, 17; 1ª)

Na segunda entrevista, Cícera também apresentou sua visão sobre o papel da professora: a qualidade da atuação didática está assegurada, *a priori*, pela relevância social do seu papel. O aluno é que não corresponde à ação da professora:

(...) eu acho assim, se a professora vai pra escola pra dar aula pros aluno, acho que, independente de quem ela seja, ela tá dando aula bem, o aluno é que não presta atenção. (Cícera, 19, 2ª)

Cícera não se limita a apresentar somente o papel da professora: refere-se à díade professora-aluno e o faz com marcada desigualdade: a indiscutível atuação da professora e o comportamento “inadequado” do aluno.

A representação sobre **o papel do aluno** também pode ser encontrada na fala de Ana. Ao apresentar sua versão, ela deixa transparecer uma imagem de

aluno, construída socialmente, como sendo a daquele que não sabe e que, portanto, deve prestar o máximo de atenção nas explicações da professora, caso contrário, não aprenderá coisa alguma (BARRETO; BARRETO, 1994).

Tô aqui nesta escola para saber ler, saber escrever e ler. (...) Eu tô aqui nesta sala de aula prestando atenção no que a professora fala, sabe, prestando atenção em saber ler e escrever. Porque a gente tem que prestar atenção no que a professora está falando. Se você não prestar atenção, você não vai aprender nada. (Ana, 23; 1ª)

O que subsidia a fala de Ana é a convicção de que o conhecimento se processa em direção unilateral (do professor para o aluno), em uma perspectiva de “doação do saber”, do que sabe para o que não sabe. Nesse caso, a posição do aluno parece ser puramente receptiva, e o conhecimento assume a forma de algo pronto, fechado e indiscutível.

Nas respostas relativas ao **conteúdo trabalhado**, surgem falas orgulhosas sobre as conquistas em “contas” na Matemática e quanto ao uso do computador, como, por exemplo, no depoimento de Margarida:

Este curso foi uma oportunidade que eles estão dando pra gente e eu gostei bastante deste curso, porque este curso já dá uma ligada, ajuda a gente a mexer em computador, coisa que eu já vi umas letrinha no computador que eu não sabia mexer. A gente vai nervosa porque nunca mexeu, né, mas tô gostando. (Margarida, 55; 1ª)

Reforçando a concepção do “saber doado”, Margarida sente que, na posição de aluna, deve ser necessariamente grata à “dádiva” recebida. O ensino configura-se como um ato de benevolência, porque cria oportunidades inéditas.

Sete respostas referem-se à situação de **sociabilidade** em sala de aula. Há um bom acolhimento entre os alunos, e todos se reconhecem em semelhante situação de aprendizagem. Percebem a existência de situações interativas e de ajuda mútua e, com isso, a aprendizagem vai se desenvolvendo. A resposta de Antonia, nesse sentido, é esclarecedora:

Ah, muito bom. (...) É o convívio com a professora, com os colegas, o ambiente, é um colégio bom, que eu me sinto bem, fico à vontade. É respeitar e ser respeitada, né? Esse ambiente me faz bem, a gente se sente bem, né? (Antonia, 43, 1ª)

Três respostas apresentam a freqüência na escola como vantajosa pela **interferência na rotina de vida**, constituindo-se uma verdadeira alteração **na realidade social**. Pedro, por exemplo, percebe que a sua rotina se altera pela possibilidade de imprimir maior organização no seu dia-a-dia, interferência que é percebida por ele como benéfica:

(...) é melhor você estar dentro da escola estudando do que estar na rua. Você vai pro trabalho, do trabalho vai pra casa, toma banho, troca de roupa, sai pra rua, não tem hora pra chegar. Não. No colégio, você tem sua obrigação e seu direito: você chegar no seu horário certo e sair no seu horário certo. Já sabe pra onde vai. Vai pra casa descansar pra trabalhar no outro dia. Pra mim, eu acho importante isso aí. (Pedro, 29; 1ª)

Para José, a presença da escola no seu cotidiano tem um significado mais profundo: interfere na sua realidade social.

Eu me sinto afastado das ruas, preso aqui que você está aprendendo muita coisa. Até é bom. Até não, é bom. (José, 16; 1ª)

A presença da palavra “preso” chama a atenção, principalmente considerando-se que outros entrevistados, na mesma linha de significado, dizem “quando eu sair daqui”. A idéia subjacente a esses depoimentos parece ser a do “confinamento para correção do estigma”. A rotina diária da freqüência escolar impõe uma transformação na vida do aluno: a constante escolha entre ser e não ser (aluno ou analfabeto); uma opção constante entre a liberdade vazia da rua ou a rotina escolar, que conduz à transformação. O significado parece indicar a idéia de que a rua não leva a coisa alguma, em oposição à escola, que pode transformar a pessoa e sua condição de vida, inclusive livrando-a do estigma social.

De todas as respostas oferecidas a essa pergunta, o maior número está na categoria **sociabilidade**, que, aliada às três respostas sobre a **interferência na vida diária e realidade social**, demonstra o predomínio da necessidade pessoal sobre a técnica: a necessidade de se transformarem enquanto pessoas é maior do que a mera aquisição da técnica da leitura e da escrita.

Os motivos apresentados diante da pergunta: “*Por que você procurou este curso?*” mostram duas possibilidades de categorização:

- **Decisão indireta**
- **Decisão própria**

José é o aluno que está matriculado por **decisão indireta**. Ele relatou que a decisão partiu de seu pai, que lhe explicou algumas coisas sobre o curso (quem seriam seus companheiros de turma) e que providenciou a matrícula. José estudou até a 6ª série e parece ter se surpreendido diante da matrícula para cursar a alfabetização. Na primeira entrevista, ele ainda não havia compreendido o processo no qual está inserido, conforme pode ser observado em seu depoimento:

Sei lá, meu pai que escolheu. (...) Quando fui ver eu já estava aqui. Meu pai que me colocou aqui. (...) É ruim porque eu voltei. Nem sabia porque eu voltei. (...) Por que dá pra voltar, não dá, até a 6ª? (José, 16; 1ª)

Os demais alunos estão matriculados por **decisão própria**, mesmo que esta decisão tenha sido influenciada por outras pessoas que lhes apresentaram o curso e motivaram a participação nele.

A decisão de estudar se fortalece diante das seguintes condições:

- *Incentivo de amigos, parentes ou patrões*
- *Proximidade da escola*
- *Motivos particulares*

Sobre a decisão de estudar, os entrevistados apresentam testemunhos significativos, mostrando que a vontade é fundamental, mas que é igualmente importante o papel desempenhado pelo “outro” nesse processo: o apoio recebido de quem conhece algum curso de educação de adultos e, portanto, informa e incentiva

o analfabeto a se matricular, e o de quem mantém acesa a chama da motivação para o estudo, incentivando constantemente o aluno ao longo do curso.

O processo acontece de maneira bastante uniforme: o analfabeto manifesta algum desejo de estudar e alguém do seu círculo de referência indica o caminho e até o acompanha para realizar a matrícula. Dos entrevistados que traçaram esse percurso, Francisca oferece um exemplo envolvendo o anúncio do curso, a fase da matrícula e o incentivo para nele permanecer:

E foi esse [patrão] que arrumou esta escola para mim. Estava andando (...) viu a faixa e falou: “Dona Francisca, tem uma escola ali. A senhora pode estudar de noite, se quiser”. Porque tinha comentado com ela que gostaria de estudar. (...) Ela ficou no meu pé: “Vai fazer a matrícula, dona Francisca”. (...) às vezes eu quero fazer corpo mole, digo que estou cansada, que não vou, e ela diz: “Vai sim”. (Francisca, 55; 1ª)

Ainda sobre os alunos que procuraram o curso movidos por **decisão própria**, alguns o fizeram devido à *proximidade da escola* com o local de moradia e/ou trabalho, fator importante para facilitar a vida, economizar com transporte coletivo e aumentar a possibilidade de frequência.

Quatro entrevistados apresentaram *motivos particulares* e “caminhos” diferenciados para chegar ao curso. São exemplos distintos, os apresentados por Larissa e Pedro, que, de forma muito singela, narraram suas trajetórias:

Por causa que eu fui fazer um bolo e ninguém não me ajudou. Ai eu peguei e falei: “Vou aprender”. (...) Aí eu falei assim: “Sabe de uma coisa, eu vou aprender uma coisa que é só pra mim, que eu falo uma coisa e ninguém quis me ajudar, então eu também preciso fazer uma coisa pra mim mesma”. (...) e eu saí procurando. Aí eu encontrei uma moça com um caderno e pensei: “Pois é pra aquela moça que eu vou perguntá”. (...) Fiquei esperando, aí matriculei, tô até hoje. (Larissa, 52; 1ª)

Escolhi já com intenção de aproveitar o tempo perdido, que eu tive a oportunidade, mas joguei fora. (...) Por causa que eu arrumei esse trabalho no posto. (...) tava trabalhando em serviço pesado, que era predero, estas

coisas, pra mim era hora de... não precisava leitura. Não exigia tanto, sabe, de leitura. (...) E lá no posto não, já sei que existe a leitura, porque (...) vai receber (...) alguma entrega, tem que assinar algumas folhas. Você tem que saber o que tá assinando, entendeu? Chega lá uma folha com as entrega, eu não vou saber o que eu tô assinando. As pessoa pode chegar assim e se tocar: “Não sabe ler”, põe qualquer coisa, eu vou ter que assinar. (Pedro, 29; 1^a)

Larissa, para executar seu trabalho adequadamente, não pode depender totalmente da “boa vontade” das outras pessoas, precisa de autonomia, e por isso se dispõe a construí-la.

A resposta de Pedro confirma que o “trabalho alfabetiza a pessoa”. PINTO (1991) apresenta a idéia de que o “trabalho”, exigindo a leitura e a escrita, “alfabetiza” a pessoa ao movê-la para tal intento. É isso que Pedro está experimentando: o “novo emprego” exige leitura, o que justifica seu empenho em estudar. Enquanto exercia a função de pedreiro, ele não percebia a necessidade de ler e escrever; no emprego atual, no posto de gasolina, o uso da língua escrita passa a ser uma exigência.

Em artigo de 2001a, DI PIERRO; JÓIA e RIBEIRO argumentam que o trabalho, em um passado recente, determinava não apenas o conhecimento da leitura e da escrita, mas a construção da identidade dos sujeitos e grupos sociais. Atualmente, o trabalho vem perdendo a relevância na construção das identidades, mas continua sendo fator importante para a camada social em que ele é a única fonte de subsistência. É o que se depreende do depoimento de Pedro: o trabalho foi o desencadeador da sua busca pela alfabetização.

A resposta à pergunta: “*Por que você procurou este curso?*” serviu também para avaliar a importância da divulgação dos cursos de EJA aos analfabetos e o incentivo à participação. Pela pesquisa constatou-se, embora não houvesse uma pergunta específica para este fim, que o público-alvo e os locais dos cursos de EJA ainda são pouco conhecidos. José é exemplo do que a falta de divulgação pode representar para estas pessoas³¹:

³¹ Ver também MARANHÃO (1994).

Porque eu falei assim: “Ah, pai, não é porque é assim, na primeira série e tal”. Aí meu pai me explicou: “Não, vai ter umas pessoa da tua idade, até mais velha que você, não vai ficar sozinho de maior”. Eu pensava que só ia ter pequenininho. [Aí ia ser ruim?] Ah, vergonha, né, dona. Vixe, é bater o pé dentro e sair para fora de novo, porque aí, vixe, eu passar vergonha é ruim. (José, 16; 1ª)

O próximo passo consistiu em verificar a expectativa dos alunos quanto ao curso de EJA. Para tanto, perguntou-se: “O que você espera deste curso?”

As respostas obtidas podem ser agrupadas em três categorias:

- **Alcançar objetivos específicos**
- **Alcançar objetivos individuais**
- **Dar continuidade ao processo de escolarização**

Na primeira categoria – **alcançar objetivos específicos** –, os entrevistados esperam adquirir competência em leitura e escrita: ler melhor, com mais rapidez, e dar conta das questões da vida diária.

Quanto à segunda categoria, **alcançar objetivos individuais**, as respostas mostram a existência de uma esperança que transcende o ler e escrever, significando a passagem para algo melhor.

As respostas incluídas nessa categoria podem ser agrupadas em duas subcategorias:

- *Tornar-se uma pessoa “melhor”*
- *Melhorar profissionalmente*

Sete entrevistados esperam que o curso lhes possibilite uma transformação pessoal ou em seu modo de viver; que possam avaliar-se como “melhores” do que são agora (*tornar-se uma pessoa “melhor”*), sem o estereótipo de “analfabetos”. Esse desejo extrapola o curso em si, é a superação do analfabetismo com tudo que ele significa: pobreza, submissão e estigma.

Ana apresenta o seu desejo de fazer aquilo que é melhor para si, tornando-se melhor:

Espero muita coisa melhor pra mim. (...) É uma coisa que eu não vou fazer pra ninguém, é pra mim mesma. (Ana, 23; 1ª)

Quatro entrevistados esperam que o curso lhes possibilite *melhorar profissionalmente*, conseguir emprego melhor. O desempenho profissional mais qualificado e valorizado aparece nas respostas desses quatro alunos associado à melhoria nas condições de vida. Ilustra-os o depoimento de Fátima, que espera um trabalho mais fácil e com maior reconhecimento social:

(...) pra um serviço mais melhor (...). Deixar o serviço de cozinha para conseguir um serviço mais fácil. (...) Por exemplo, trabalhar num escritório, de faxineira ou atender um telefone e marcar recado, que telefone eu sei marcar, marcar um recado que a pessoa deixa. (Fátima, 33; 1ª)

Ler e escrever parece funcionar como elementos mágicos. A esse respeito, BARRETO e BARRETO (1994) relatam que os alunos de EJA esperam obter na escola os conhecimentos necessários para viver uma vida melhor, ter um trabalho melhor (menos pesado e melhor remunerado) e um lugar social mais valorizado. Ideologizados pela sociedade, assumem-se como culpados pela situação indesejável em que se encontram e esperam conseguir superá-la através da aprendizagem, principalmente da língua escrita. O pensamento preponderante é: “se tivesse estudado não estaria assim...” (idem, p. 33).

Dois entrevistados apresentam situação em que a leitura e a escrita são compreendidas como transformadoras da vida, sendo relatadas em tom de sonho: “se eu soubesse ler, muita coisa seria diferente”. A fala de Samanta mostrou essa situação:

(...) se eu tivesse leitura, quando eu trabalhei em casa de família, se eu fosse uma pessoa estudada, me mandava para uma coisa melhor, ter minha casa. (Samanta, 52; 1ª)

Novamente percebe-se, através do diálogo estabelecido com os alunos, a necessidade de serem pessoas diferentes, indo além do tecnicismo de aprender a ler e escrever. Para além do domínio da escrita, há, explicitamente, 11 respostas de pessoas desejosas de uma mudança qualitativa em suas vidas e de serem valorizadas socialmente.

A idéia subjacente, que permeia as diversas falas, encontra sua síntese no depoimento de Larissa:

(...) pra quem sabe ler a vida é mais fácil. (Larissa, 52; 1ª)

Embora a alfabetização por si só não garanta a emancipação social, a esperança destas pessoas ancora-se na expectativa de melhorar as condições de vida. Paulo FREIRE (2001, p. 70) refere-se a esse desejo dos alfabetizandos:

O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho. Essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade.

Alfabetizar-se é importante, mas não basta para superar a condição de segregação social. Além de aprender a ler e escrever e ampliar o período de escolaridade, o analfabeto necessita inserir-se numa tradição de leitura e escrita, integrando-se a grupos formais organizados na sociedade, e lutar pela sua emancipação e cidadania.

Outros alunos esperam **dar continuidade ao processo de escolarização**, conforme exemplo fornecido por Antonia:

O que eu espero é terminar este curso e entrá no Senai. Eu queria fazer culinária ou então corte e costura, que eu gosto. (Antonia, 43; 1ª)

À pergunta: “*O jeito da professora ensinar ajudou você a aprender? Por quê?*”, obteve-se um único tipo de resposta – **Sim**. Todos os alunos demonstraram enorme carinho pela professora e apresentaram vários elogios: “ela sabe ensinar”, “tem paciência”, “é legal”, “é muito boa”, “explica bem”, “incentiva muito”, “dá atenção”, “deixa o aluno confiante”, “passa segurança”, “fica do lado”, “é humilde”, “é maravilhosa”, “é demais”. Esses qualificativos representam apenas uma amostra das expressões de carinho e gratidão manifestadas para com a professora.

O depoimento de Antonia é significativo para sintetizar um afeto que é justificado tanto pelo desempenho profissional quanto pelas características pessoais:

Ajudou. Porque ela é uma pessoa boa, uma pessoa paciente. Ela ensina tudo direitinho – “Vamos com calma que a gente chega lá” –, ela é uma pessoa maravilhosa! Por ela ser, assim, uma pessoa calma, ela ensina com calma, com paciência, isso deixa (...) o aluno mais confiante. Ela passa segurança. Ela é calma – “Não, peraí, vamos com calma que a gente chega lá” – então deixa a gente mais confiante, mais força, esse jeito dela ajuda muito. (Antonia, 43; 2ª)

O conjunto dos depoimentos apresenta o perfil da professora como sendo o de uma pessoa comprometida com o processo de aprendizagem dos alunos, compreendendo que, além de ensinar um conteúdo formal, é importante estabelecer relações interpessoais significativas geradoras de dignidade e elevação da auto-estima.

O perfil diferenciado que o professor educador de adultos necessita ter é explicado por Graciete:

(...) a professora é muito boa e ela faz com que a gente se sinta à vontade. (...) quando a gente (...) tem uma professora que não compreende a gente, fica meio difícil. Compreender assim, que a gente é um adulto, já numa certa idade, mas é muito difícil pra gente, porque se a pessoa nunca fez aquilo, qualquer coisa pela primeira vez é difícil, né? (Graciete, 58; 1ª)

A partir dos depoimentos, fica-se com a agradável sensação de que a relação da professora com os alunos em questão é marcada pelo merecido respeito ao modo de ser deles, o que favorece a continuidade da aprendizagem.

Retomando FREIRE (1996), para quem alfabetizar vai muito além do mero ensinar uma técnica de leitura e escrita, vale lembrar a pedagogia fundada no respeito ao alfabetizando. A ação educativa passa, também, pela expressão da afetividade do professor por seus alunos, de uma forma muito livre e verdadeira: “ensinar exige querer bem aos educandos” (idem, p. 159). Isso implica ter professores/educadores que manifestem respeito e carinho pelo aluno, em nome de

uma alfabetização que não se reverta em violência à consciência do outro, em humilhação. Nas palavras de GADOTTI (2000, p. 103), “a humilhação é o contrário da educação libertadora (...)”.

Finalizando esta subseção, o quadro 11 apresenta as expectativas de cada um dos participantes da pesquisa quanto ao curso de que participam:

QUADRO 11 – EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO DE EJA

Categorias	Como é estar num curso para aprender a ler e escrever?					Por que você procurou este curso?				O que você espera deste curso?			O jeito da professora ensinar ajudou você a aprender?	
	O papel da professora	O papel do aluno	O conteúdo trabalhado	A sociabilidade	A interferência na rotina de vida e realidade social	Decisão indireta	Decisão própria			Alcançar objetivos específicos	Alcançar objetivo individual		Dar continuidade ao processo de escolarização	Sim
							Incentivo de amigos, parentes ou patrões	Proximidade da escola	Motivos particulares		Tornar-se uma pessoa melhor	Melhorar profissionalmente		
Entrevistados														
Ana		X						X			X			X
Antonia				X			X	X			X	X		X
Beatriz							X			X				X
Cícera	X	X						X			X			X
Daniela							X				X		X	X
Fátima			X	X			X				X			X
Francisca			X	X			X				X		X	X
Graciete				X				X			X			X
Ivan	X								X		X		X	X
José					X	X						X	X	X
Larissa				X				X	X	X				X
Leônidas					X			X	X	X				X
Margarida			X	X			X			X				X
Pedro					X				X		X			X
Samanta	X	X		X			X				X			X
TOTAL	3	3	3	7	3	1	7	6	4	4	7	4	5	15

Lê-se neste quadro que, aos olhos dos alunos, freqüentar um curso de EJA favorece prioritariamente a sociabilidade, o estabelecimento de relações afetivas

significativas; que estudar pode tornar as pessoas “melhores”, não estigmatizadas e que, nesse processo, a ação da professora é fundamental.

Os entrevistados dizem que procuraram esse curso de EJA por vontade própria. Para a tomada de decisão, dois aspectos parecem ter sido importantes: em primeiro lugar, terem sido incentivados por pessoas significativas; em segundo, a proximidade da escola com a residência ou local de trabalho, que traz facilidade ao aluno, uma vez que o curso irá competir diretamente com o cansaço após um dia de trabalho e a dificuldade da locomoção.

Os dados presentes no quadro permitem uma interpretação mais detalhada: ao analisar os depoimentos dos alunos, percebe-se que a reconstrução da dignidade, com a perspectiva de se tornarem pessoas melhores e com mais possibilidades profissionais, relaciona-se diretamente com a questão da cidadania. Ser cidadão implica uma ação social que supera, e muito, o conceito de cidadão-consumidor, para assumir a dimensão do sujeito coletivo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996). Quando o curso é compreendido também pela possibilidade de vivenciar relações sociais (sete respostas sobre sociabilidade), a construção da identidade social parece fortalecer-se, corroborando as diretrizes da V CONFINTEA em prol da construção da cidadania, da geração de trabalho e renda e do fortalecimento da sociedade civil.

Completa-se esta subseção com a proposta apresentada por TORRES (1995, p. 34) quanto aos objetivos que deveriam nortear os cursos de educação de adultos, uma síntese adequada para o conjunto das respostas oferecidas pelos entrevistados:

Qualquer programa de alfabetização de adultos deveria levar em conta que, por trás da decisão de aprender a ler e escrever, há um mundo subjetivo de expectativas, desejos e fantasias, que vão além de simplesmente aprender as letras, além das necessidades objetivas e materiais e além das urgências da sobrevivência.

6.3 FATORES FACILITADORES E DIFICULTADORES NO ESTUDO

Se o processo vivenciado na escola envolve tantas variáveis, como, então, os alunos percebem esse movimento em suas vidas? Como identificam os aspectos facilitadores e dificultadores no decorrer da trajetória educativa?

Nesta subseção, procura-se investigar os fatores que favoreceram ou dificultaram a permanência e a aprendizagem dos alunos no curso de EJA ao longo do ano.

Os fatores positivos e negativos foram analisados sob cinco critérios:

- **Cognitivos**
- **Pedagógicos**
- **Psicológicos**
- **Sociais**
- **Conjunturais**

6.3.1 Fatores Facilitadores

Nas três entrevistas, perguntou-se: “*O que você acha que favorece a sua vinda à escola?*”, com o objetivo de investigar o que consideram importante para a sua permanência na escola e para a concretização de aprendizagens.

As respostas, múltiplas e variadas, mostram uma evolução, comparando-se as três entrevistas, no sentido de variedade de fatores intervenientes e profundidade com que são apresentadas. A profusão de respostas (a maioria com mais de um motivo) demonstra a boa aceitação do curso pelos entrevistados. As respostas obtidas apontam para critérios cognitivo, pedagógico, psicológico e social.

Facilidades relacionadas ao critério **cognitivo** começam a ser percebidas pelos entrevistados após um período de escolarização de um ou dois semestres letivos. Assim, na segunda e na terceira entrevistas, três alunos referem-se ao **processo de aprendizagem**. Ajuda-os o conhecimento adquirido sobre a “dinâmica” do curso e da escrita; a possibilidade de utilizar o jornal como suporte de leitura, mesmo que restrito a palavras soltas. O depoimento de Cícera é interessante porque ela mencionou de forma detalhada o seu próprio processo de alfabetização:

O som das letra, as vogais, as sílaba, tudo isso tá sendo importante que eu tô aprendendo. (Cícera, 19, 2ª)

Como critério **pedagógico**, destacam-se respostas indicando:

- **A ação e o apoio da professora**
- **Atividades específicas**

A ação e o apoio da professora e da coordenadora como sustentações importantes de suas presenças no curso foram identificados por três alunos na primeira entrevista, seis na segunda e sete na terceira.

Ao longo das três entrevistas, vários alunos referem-se às diversas **atividades específicas** propostas pela escola como situações positivas e facilitadoras da permanência na escola e da aprendizagem: são atividades de informática, teatro, artes, etiqueta, estudos do meio realizados aos domingos, exposições, feira cultural, jornal, dentre outras indicações. A seqüência de depoimentos de Francisca é ilustrativa:

A gente faz passeio, vai em museu, nós fomos no museu do Ipiranga, fomos no Ibirapuera ver uns quadro de um... sei lá mais o nome do homem não. Fomos lá no Tiradentes, como chama aquela exposição que os quadro é do tamanho das parede? Ah, não lembro o nome do homem não. (...) Anteontem nós fomos aqui no Pátio do Colégio, vê lá a Casa da Domitila, do Padre Anchieta, as carta dele, todo mundo viu. Andamos por lá tudo. (Francisca, 55; 1ª)

(...) teatro, Encontro Cultural... é muito bom pra gente! (Francisca, 55; 2ª)

(...) agora nós vamo fazê a Tarsila do Amaral... (...) E nós fizemos também muita coisa que a senhora sabe, dos nordeste, né, que a gente feiz. Fizemo uma música também, com a Fátima. Fizemo teatro, qué dizê, uma coisa que eu nunca fiz na minha vida... aqui eu aprendi tudo isso, né? E me saí muito bem. (Francisca, 55; 3ª)

No critério **psicológico**, indicaram a transformação pessoal decorrente de:

- **Mudança de atitude**
- **Força de vontade**

Dois entrevistados referem-se à **mudança de atitude** na segunda entrevista. É de grande valia apresentar a resposta de José, pois, nessa entrevista, ele dá sinais de estar começando a entender o significado da sua presença no curso, após uma mudança de atitude.

Ele mencionou que sempre teve um comportamento “briguento”, como ele mesmo se classifica, antes de iniciar o curso de alfabetização. Na segunda entrevista, dias após uma desavença com um colega de sala, afirmou que a mudança de atitude foi benéfica para a sua aprendizagem:

Vixe, também eu era muito briguento, briguento pra caramba. Vixe, eu era um chato, viu. Qualquer pessoa que olhasse pra mim eu já queria brigar, menos mulher, que eu respeito muito. Homem, vixe, é ruim. (José, 16; 1ª)

O que que ajudou mesmo foi eu parar de fazer gracinha na sala. Aí eu parei e aprendi. Vixe! Eu ficava enchendo o saco das menina. Sei lá. Brincadeira. Aí eu parei, comecei a aprender e aí eu parei de brincar. (...) Tinha também um moleque, ele não vem mais... ele vinha e só ficava conversando, aquele moleque. Ainda bem que ele não vem mais. Só ficava conversando, não dava pra aprender nada. Aí ele não veio mais e eu consegui aprender tudo. (...) Eu parei de bagunçá... aí entendi o processo, né? Aí agora eu tô entendendo. (José, 16; 2ª)

Ter **força de vontade** para estudar e levar o curso em frente é a resposta mais apresentada: são cinco na primeira entrevista, três na segunda e oito na terceira. Como exemplo, apresenta-se o depoimento de Cícera:

O que ajuda é minha força de vontade que eu tenho, de ler e escrever. Aí isso contribui muito pra eu vir pra escola, me esforçá, batalhar por aquilo que eu quero um dia. (Cícera, 19; 1ª)

Finalmente, como critério **social** indicam:

- **A sociabilidade**
- **A preocupação com o futuro dos filhos**
- **O apoio e o incentivo recebido**

A **sociabilidade** é mencionada por dois alunos na segunda entrevista e por um na terceira. Como exemplo, o depoimento de Pedro, porque a sociabilidade foi uma preocupação constante apresentada por ele:

O que mais ajudou eu aprendê aqui na escola? Eu acho que a amizade de todos e a paciência dos professores. (Pedro, 29; 3ª)

A categoria **preocupação com o futuro dos filhos** é apresentada como importante apenas por Pedro, na primeira e na segunda entrevistas:

(...) eu penso muito nos meus filho. (...) mais no futuro ele vai precisar de alguma ajuda. Minha esposa sabe, é quarta série, é pouco, mas não é só da mãe que ele vai precisar. Vai precisar da educação do pai e da mãe e se eu tiver leitura, eu acho que a educação pra eles eu vou dar mais melhor do que eu sem leitura. Ele vai pedir algum conselho, alguma coisa sobre, pra mim ajudar ele escrever, fazer algum resultado, algum trabalho e eu não vou saber. (Pedro, 29; 1ª)

O item **apoio e o incentivo recebido** de parentes, amigos e patrões foi indicado como facilitador por cinco entrevistados na primeira entrevista e por quatro na terceira. Cícera apresentou sua compreensão sobre o incentivo que a patroa lhe oferece:

Eu falei com ela, ela concordou [a patroa]. Aí, ela sempre também tá me dando uma força enorme pra eu vim estudar. E eu tô aqui. Hoje eu agradeço tudo a ela (...) porque se ela fosse uma patroa que dissesse que eu não pudesse estudar, eu não estaria estudando. Eu estaria trabalhando. (Cícera, 19; 1ª)

A fala de Cícera merece uma crítica social: ela entende como sendo “bondade” da patroa o que é um direito seu.

O Brasil é signatário dos documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), dentre eles a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, “(...) mas não demonstra *vontade política* [grifo do autor] para honrar os

compromissos assumidos” (GADOTTI, 2000, p. 275). Seja pela pouca divulgação dos acordos internacionais, seja pela difícil mudança de mentalidade ou, ainda, pelo descompromisso de grande parte da população com as metas sociais e educativas do país, é sempre difícil para os analfabetos compreender os seus direitos.

6.3.2 Fatores Dificultadores

Logo após a pergunta sobre o que facilita, perguntou-se, nas três entrevistas: “*O que você acha que dificulta a sua vinda à escola?*”

Foram apresentadas, como fatores dificultadores no processo de aprendizagem, questões cognitivas e conjunturais. Fatores pedagógicos não foram identificados.

As respostas classificadas sob o critério **cognitivo** formam as seguintes categorias:

- **Não saber ler e escrever**
- **Dificuldade no processo de aprendizagem**

Duas alunas apresentaram o próprio fato de **não saber ler** ou de ter freqüentado pouco a escola na infância como dificultador da aprendizagem: uma clara confusão entre a causa e a consequência. O depoimento de Margarida é exemplo dessa postura:

Ah, não saber ler. [Não saber ler, é isso que atrapalha para vir estudar?] Aí a gente... se não for estudar, não aprende. Eu acho a dificuldade de eu não saber ler e aí, a gente se esforça. As veiz tá até cansado, mas pra gente aprender a ler, aí a gente vem. (...) mas se a gente não for, cada dia que passa a gente vai perdendo, aí não aprende. Porque hoje, vai, tem uma lição. Se eu não venho hoje, aquela lição eu não faço, então, não tem nada. Já fica difícil pra gente nas nota (...). (Margarida, 55; 1ª)

Aprender a ler significa, além da conquista de autonomia, um comprometimento que pode acarretar alguns riscos geradores de desconfiança. Margarida tem desejo de ler e escrever, mas, possivelmente, adiou a tarefa de aprender porque isso significaria ter que enfrentar novas exigências. A

aprendizagem requer a ruptura com uma atitude de passividade, podendo causar-lhe algumas frustrações em face da realidade (MARTINS, 1985).

Na primeira entrevista, Margarida apresentou como dificuldade para estudar o fato de não saber ler, mas sabe que “estudando irá aprender”. Em outras palavras, o que está em questão é o seu desconhecimento da linguagem escolar, um obstáculo à aprendizagem, eventualmente mais significativo do que o próprio conteúdo: “(...) dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas várias tarefas escolares” (OLIVEIRA, 1987, p. 20). Margarida justifica seu esforço na intenção de não perder a “lição”, ou seja, não perder a seqüência da linguagem da escola, aprender a “ler” a escola e, a partir daí, aprender a ler a língua escrita.

Alguns entrevistados apresentaram **dificuldades no processo de aprendizagem**. São dificuldades específicas em leitura, escrita ou cálculo. Leônidas ofereceu um exemplo de dificuldade na escrita:

Ah... lê eu leio bastante, agora escrever, tem hora que eu fico com dificuldade, assim, de alguma palavra, aí eu ponho errado... (...) Agora tem hora que eu escrevo, mas tem hora... que falta alguma letra que a gente ponha que não é, né? E você tem hora que falta letra... Lê não. Lê, eu leio bem. (Leônidas, 32; 3ª)

Três entrevistados concluíram que suas dificuldades em aprender se resolverão com o tempo. Mostraram-se resignados com seu desenvolvimento, que consideraram pequeno. O depoimento de Beatriz serve como exemplo:

Acho que ainda não, né? Acho que é só com o tempo mesmo. (Beatriz, 47; 2ª)

Fátima declarou, na terceira entrevista, que a sua dificuldade é decorrente da falta de tempo para estudar em casa:

(...) o que é difícil pra mim é porque não tenho tempo mesmo de estudá. Eu trabalho, eu tenho que ficá mais no trabalho, né? Que me atrapalha proque eu não tenho tempo de estudá em casa e o meu trabaio é muito corrido. (Fátima, 33; 3ª)

O depoimento de Fátima sugere uma reflexão: ela diz que não tem tempo para estudar em casa porque o trabalho é muito corrido. A questão é falta de tempo para o estudo ou de não-prioridade? O que pode significar para ela estudar em casa? Simples menção de um modelo escolar internalizado, respaldado no padrão infantil com deveres de casa? Internalização do papel de estudante com suas necessidades e obrigações? É possível, também, que sua resposta seja uma estratégia para o afastamento do estigma.

Foram classificadas, sob o critério **psicológico**, as seguintes categorias:

- **Idade**
- **Atributos pessoais**

Sete entrevistados apontaram a **idade** como um dificultador. Francisca é um exemplo que requer reflexão cuidadosa. Na primeira entrevista, ela reclamou que estava difícil aprender por causa da idade:

Não está muito entrando. A gente mais velho, eu acho que as coisa é mais difícil entrá na cabeça. (...) Porque a gente vai ficando mais velho, o negócio vai diminuindo lá dentro da cabeça. (Francisca, 55; 1ª)

Mas, ao mesmo tempo, nessa primeira entrevista, anunciou, alegremente, sua capacidade intelectual. Mais uma vez se percebe a presença de antagonismo em Francisca, atuando como resistência à alfabetização:

(...) eu sei as coisas, assisto muito a TV Cultura. Eu guardo as coisas (...) tudo na cabeça, porque eu assisto as coisas e guardo (...) (Francisca, 55; 1ª)

Quando o assunto se relaciona à alfabetização, diz: “não está muito entrando”. Imediatamente deixa claro que, apesar disso:

(...) *nunca deixei a peteca cair.* (Francisca, 55; 1ª)

Como se ela quisesse dizer: “eu aprendo tudo, só não aprendo as coisas relacionadas à alfabetização”.

Francisca vivenciou durante anos a idéia construída socialmente de que ler, escrever e resolver problemas matemáticos são coisas muito difíceis, que só alguns “eleitos” conseguem aprender. Então, como mostra CIAMPA (1994), ela repõe, cotidianamente, a identidade de “Francisca que tem dificuldade para ler e escrever”.

Na terceira entrevista, repentinamente, a idade deixa de ser problema para ela. Quando lhe foi questionado sobre “o que mais dificultou para você aprender?”, respondeu:

Fessora, eu acho que... não teve muita dificuldade, não. Porque eu guardo muito as coisa, sabe, eu... não sô de esquecê muito as coisa, não, viu? Expricô lá, eu presto bem atenção que é pra mim podê aprendê... que senão, se eu não prestá atenção no que a professora tá falando, quando chega em casa: “Que que é que ela falô mesmo?”... né? Não dá... a gente tem que prestá atenção, é o que ela sempre fala: “Cês presta atenção”. Tem uns que não presta, não... não consegue concentrá. (Francisca, 55; 3ª)

Então a entrevistadora perguntou-lhe, buscando uma confirmação: “Mas você consegue?”

Modéstia à parte, eu sô meia persistente. Quando eu quero uma coisa, eu corro atrás. Eu persigo até chegá lá. Sô persistente mesmo. (Francisca, 55; 3ª)

Enquanto estava na classe de alfabetização, misteriosamente “a cabeça não funcionava”, quando passa a freqüentar a sala da 1ª série, “a cabeça passa a funcionar muito bem”. Esse episódio pode ser lido da seguinte forma: “Se, na escola ou fora dela, dizem que eu estou aprendendo, então eu devo estar aprendendo”. E, assim, vai surgindo a “Francisca, que persiste e aprende”. Para que não fique nenhuma dúvida sobre sua capacidade, ela completa:

A Francisca agora ficou mais esperta ainda. (Francisca, 55; 3ª)

Cinco entrevistados apresentaram, na terceira entrevista, **atributos pessoais** – preguiça e nervosismo – como dificultadores.

Apresentam-se dois exemplos singulares de atributos pessoais expressivos da relação dos alunos com a questão do aprender:

A preguiça. Só a preguiça. Porque o negócio foi que se eu tivesse deixado a preguiça de um lado e tivesse estudado mais, eu tinha aprendido mais. Mas, tá indo devagarzinho. (Larissa, 52; 3ª)

É... acho que é o nervosismo. Porque quando a gente quer escrever aqui, a gente... que nem um ditado, ela dita assim, por exemplo, uma prova, pra escrevê você tem que ficá calma, porque se você ficá mais nervosa você não consegue, não é? Você que escrevê a palavra que você que escrevê, mas você tá tão nervosa naquela hora que você não tem calma pra escrevê. Aí que não sai, amarra... amarra e não sai, sabe... é isso! Mas se você se concentrá, bem calma: "Eu não posso fazê hoje, mas amanhã eu consigo acabá", dá tudo certo, né? (Samanta, 52; 3ª)

As respostas ao critério **conjuntural** formam duas categorias:

- **O trabalho**
- **O fator econômico**

Ao longo das três entrevistas, dez alunos apontam o tipo de **trabalho** e o horário como os maiores dificultadores de seus estudos. O tipo de trabalho que executam é, no geral, cansativo, escravizante e em nada contribui para realizar expectativas e dar dignidade. O trabalho das alunas é, quase todo, de cuidados com casa, crianças e idosos. É um trabalho enfadonho, sem horários e dependente da benevolência dos patrões. Os exemplos de Daniela e Fátima ilustram esta situação:

O trabalho só, porque eu tenho que correr muito. (...) Porque se eu não der conta do recado, eu não posso vir para a escola. (...) Tenho que dar conta tudo do meu serviço, com amor, com carinho, aí, depois, eu venho para a escola. (...) Aí, quando ela precisa, eu tenho que ficar (...) quando

precisava servir o jantar eu tinha que estar lá do lado, porque tudo é comigo. Aí (...) atrapalhava aqui. (Daniela, 46; 1ª)

Minha patroa que me pegava muito, mas eu não vinha por causa da janta, que tinha que servir janta. (...) Eu pedia, “Ah, num dá, e a janta? Não sei o quê”. (...) hoje eu tenho um companheiro que ele falou: “Você vai estudar sim e eu sirvo a janta pra você”. (...) Se não fosse ele, não podia vim, porque não tinha quem servisse a janta. (Fátima, 33; 1ª)

Acontece com Fátima algo parecido com a situação de Cícera: o limite entre submissão e direito, no local de trabalho, praticamente inexistente, e o abuso é sentido como um grande dificultador da frequência na escola. As empregadas domésticas não gozam de todos os direitos assegurados aos empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho. O horário de trabalho de 8h/dia ou 44h/semanais, por exemplo, é um deles (RIBEIRO, E. T., 2003). Tem-se, então, uma situação na qual elas realmente ficam à mercê da “boa vontade” dos patrões quanto a liberá-las para frequentar a escola.

Por outro lado, Daniela, que também tem seu horário de trabalho prolongado diversas vezes, deixa transparecer um sentimento de orgulho pela necessidade de auxiliar a patroa: sua presença no local de trabalho lhe parece ser fundamental.

Ambas – Daniela e Fátima – reclamam que o horário de trabalho dificulta a frequência escolar e a conseqüente aprendizagem, porém os significados atribuídos são diametralmente opostos: o que para Fátima é percebido como limitação, para Daniela é motivo de valorização do seu trabalho e, portanto, de orgulho.

Sentir-se dignificada pelo excesso de trabalho é um sentimento exclusivo de Daniela. Os outros, ao contrário, sentem-se oprimidos. Graciete explica o sentimento que acompanha o vínculo de submissão estabelecido com os patrões:

Porque, se o patrão, as veiz tem uma força de vontade de empurrar: “Vá que você precisa”, é melhor, né? A gente se sente assim mais à vontade, mas quando o patrão segura mais a gente, as veiz fica reclamando, a gente se sente mais coagida com aquela coisa lá, né? (Graciete, 58; 1ª)

O mundo do trabalho é apresentado, também, como um limitador da sociabilidade, provocando isolamento. Os depoimentos mostram a importância de estar na escola, porque isso permite que os sujeitos saiam da rotina de trabalho, que não agrega valores nem supre a inesgotável necessidade humana de conhecer e se relacionar.

O depoimento de Samanta é expressivo desta dificuldade:

(...) porque eu era muito isolada em casa, eu não saía. Eu entrava na segunda e saía no domingo, e olhe lá. Eu trabalho 24 horas sem parar. (...) Acordo cinco e meia da manhã e vou dormir onze horas da noite. E eu trabalho de sábado e domingo, não tenho feriado, não tenho um sábado, não tenho um domingo... tudo que eu trabalho. (...) Que aonde eu trabalho eles não são muito assim, sabe? De, assim, me dá descanso. Se você folga duas horas já perguntam onde você foi, onde você não foi. É muito duro o meu trabalho. (Samanta, 52; 2ª)

Com isso compreende-se o pensamento mágico decorrente: aprendendo a ler e escrever, seria possível empregar-se em trabalho com maior liberdade, valorização, horários definidos.

TORRES (1995, p. 34) escreve sobre a situação mundial das mulheres diante do analfabetismo e suas expectativas quanto ao curso, em tudo semelhante às falas das entrevistadas:

Em todo o mundo, as mulheres parecem perceber o analfabetismo como uma condição a mais de opressão e subordinação. Elas vêem, na alfabetização, as mesmas possibilidades e reivindicações básicas, em termos de:

- *dignificação e liberdade pessoal* – tanto em relação à família como à sociedade
- *compreensão e aproximação em relação aos filhos e seu mundo escolar* (...)
- *espaço de socialização e comunicação interpessoal*, que permite romper com a prisão do lar e o círculo vicioso do doméstico, do isolamento e da pobreza [grifos da autora].

As alunas entrevistadas estão sintonizadas com o que TORRES (1995) apresenta: a busca de valorização e dignidade é universal para as mulheres analfabetas.

A segunda categoria das dificuldades faz emergir o **fator econômico**.

Na primeira entrevista, José atribuiu ao dinheiro gasto com o transporte coletivo o dificultador **econômico** para a sua frequência na escola e na aprendizagem:

Só a passagem. (...) Ó, na semana parece que é dez reais, acho que nem chega a uma semana. Isso sim é crueldade, viu, mano. (...) Desse jeito, vixe, tô falindo com meu pai. (José, 16; 1ª)

Estudar, de fato, exige algumas disponibilidades de dedicação, de tempo e condição monetária. José não mora próximo à escola e, apesar de o curso de EJA ser gratuito, o gasto com transporte configura-se como uma efetiva dificuldade.

O quadro 12 sintetiza as interpretações desta subseção, apresentando os fatores facilitadores e dificultadores do processo de aprendizagem de cada entrevistado.

QUADRO 12 – FATORES FACILITADORES E DIFICULTADORES NO ESTUDO

Categorias	Fatores Facilitadores							Fatores Dificultadores						
	Cognitivo	Pedagógico		Psicológico		Social			Cognitivo	Psicológico		Conjuntural		
		Utilização do aprendizado	Ação e apoio da professora	Aulas específicas	Mudança de atitude	Força de vontade	Sociabilidade	Futuro dos filhos		Apoio e incentivo recebido	Não saber ler e escrever	Dificuldade no processo de aprendizagem	Idade	Atributos pessoais
Entrevistados														
Ana		X	X						X		X			X
Antonia		X			X	X				X				X
Beatriz		X			X					X	X			X
Cícera	X	X			X			X		X				X
Daniela		X						X						X
Fátima		X						X		X				X
Francisca			X		X						X	X		
Graciete		X			X						X	X		X
Ivan		X			X			X						
José				X				X					X	
Larissa	X				X						X	X		
Leônidas	X	X				X		X		X				X
Margarida		X			X				X	X	X			X
Pedro		X				X	X			X	X	X		
Samanta		X			X							X		X
Total	3	12	2	1	9	3	1	6	2	7	7	5	1	10

Aqui, pode-se fazer a leitura de quais são os fatores facilitadores da frequência à escola e da realização de aprendizagens: a ação e o apoio da professora, a força de vontade do aluno e o incentivo recebido de parentes, amigos e patrões.

Outro fator facilitador da presença do aluno no curso e, conseqüentemente, de sua aprendizagem – e que, no entanto, não aparece no quadro – é o ânimo apresentado, principalmente por Daniela, Francisca, Larissa, Ana e Ivan. Eles demonstram grande animação com tudo que se refere ao curso. O ânimo acompanha suas conquistas, move-os para a aprendizagem. Por outro lado, Beatriz

e Graciete apresentam-se, na maior parte do tempo, em estado de pouca motivação, sugerindo sentimento de frustração diante da vida e do processo de aprender.

O que dificulta a participação no curso são as condições de trabalho: o horário incompatível com o estudo; as exigências do patrão; a dificuldade de compatibilizar trabalho e estudo. Essas condições restringem o acesso e a permanência do analfabeto nos cursos de EJA.

O trabalho contribui para superar o estigma da pobreza, e o acesso a um trabalho melhor remunerado e com maior valor social passa pela escolarização. Porém, na prática, o que se vê é o trabalho dificultando a frequência escolar e criando, dessa forma, um círculo vicioso de difícil solução.

Faz-se urgente uma mudança na legislação e na mentalidade da população brasileira, para que as mulheres trabalhadoras, principalmente as de trabalhos domésticos, tenham maiores possibilidades de fazer uso do seu direito de estudar. De que adianta o país assinar o documento sobre educação para todos se não efetiva esse direito?

Pode existir uma outra leitura para esta dificuldade: embora as questões ligadas ao trabalho sejam, verdadeiramente, conflitantes, o fato de haver dez respostas transformando-o no “vilão” da história não seria uma atitude de acobertamento da própria dificuldade?

7 A CONSCIÊNCIA DO SUJEITO EM FACE DO SEU PROCESSO: MECANISMOS DE RESISTÊNCIA E PERCEPÇÃO DE SUCESSO³²

Digo ao senhor: tudo é pacto.
Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas, também, cair não prejudica demais –
a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!

João Guimarães Rosa

Pelo que foi discutido nos capítulos anteriores e com base no referencial teórico, fica claro que, para o adulto analfabeto, o ingresso na escola e o processo de alfabetização podem ter um significado muito mais amplo que os ganhos estritamente pedagógicos. Assim, é possível perguntar: como as experiências e os aprendizados vividos ao longo de praticamente um ano letivo transformaram a identidade dos sujeitos? Que consciência eles têm desse processo e qual o valor que atribuem às próprias conquistas? Como convivem e como administram as perspectivas de mudança pessoal?

Por mais desejada que seja a competência em leitura e escrita, o ato de aprender pode ser revelador de limites desconhecidos:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5)

O ato de ler exige, portanto, um questionamento sobre a escrita. Pressupõe um leitor ativo, muito longe da mera decodificação de letra para som.

Enquanto não necessitava ler, o aluno detinha a idéia de que conhecer as letras bastaria. Uma vez no processo, percebe que o investimento de esforços deve ser muito maior. Trata-se de construção de significados, o que pode reconfigurar a percepção das dificuldades e do esforço necessário para superá-las.

O objetivo que se coloca, nesse capítulo, é identificar comportamentos, atitudes ou sentimentos relacionados ao sucesso ou à resistência à aprendizagem ou à transformação de “si mesmo”.

³² Este capítulo corresponde ao terceiro Eixo das Guias de Entrevistas realizadas em março, junho e novembro.

Além disso, o que se procura focar são as possíveis transformações na auto-imagem do analfabeto resultantes do ingresso na escola e do processo de aprendizagem da língua escrita, identificando, nesse percurso, os mecanismos de resistência à alfabetização ou consciência dos avanços alcançados.

Serão consideradas “percepções de sucesso” os depoimentos que indicam vivência de atitudes que levam à transformação da identidade e “mecanismos de resistência”, as ações que não contribuam para a evolução desse processo.

7.1 PERCEPÇÃO DE SUCESSO

7.1.1 Ingresso na Escola

Nesta subseção, procura-se analisar o impacto que a freqüência à escola e a conseqüente aprendizagem construída podem causar sobre o analfabeto.

Na primeira entrevista, procurou-se verificar a percepção dos entrevistados sobre eventuais modificações em si mesmos relacionadas à freqüência escolar. A pergunta desafiadora foi: *“Você percebe alguma modificação em você por estar na escola?”*

Nos encontros seguintes, procurou-se verificar se a permanência na escola durante um semestre e um ano letivo foi promotora de modificações nos alunos entrevistados. Com esse objetivo, perguntou-se aos alunos, na segunda entrevista, *“Como foi para você a experiência de ter cursado este período?”* (um semestre) e, na terceira, *“Que coisas você aprendeu neste ano que você considera importantes, dentro e fora da escola?”*

As respostas obtidas nas três entrevistas revelam que a experiência de freqüentar a escola foi significativa, resultando em duas categorias:

- **Modificação psicológica**
- **Modificação social**

As respostas classificadas sob a categoria **modificação psicológica** mostram as relações do indivíduo consigo mesmo; referem-se à evolução pessoal relatada de forma eufórica, claramente ligada à elevação da auto-estima: eles se percebem mais alegres, felizes, calmos, tranqüilos; mais inteligentes; mais soltos,

com a cabeça mais leve, mais atentos; fazem referência aos esforços despendidos; falam sobre o bem que lhes faz estarem na escola, que gostam do curso, do colégio, da professora; surge até mesmo o sentimento de ser útil. No conjunto, transmitem a mensagem do quanto é importante para eles estar freqüentando a escola.

São exemplos expressivos desta categoria as falas de Cícera e José, na primeira entrevista. Cícera identificou-se com o modelo de “inteligente” porque “quem estuda é inteligente”. Eis seu depoimento:

Percebo uma [pessoa] bem diferente, que agora eu me sinto uma pessoa feliz, que vou conseguir aquilo e eu me sinto uma pessoa mais inteligente, porque eu estou freqüentando a escola e vou aprender alguma coisa e tô aprendendo. Aí, eu me sinto aquela pessoa diferente. (Cícera, 19: 1ª)³³

O analfabetismo é, costumeiramente, comparado à ignorância, à burrice, à incapacidade e, para o analfabeto, conhecimento importante é o das letras, o escolarizado (MELLO; GOMES, 1992). Nesse sentido, Cícera procura relativizar o estigma do analfabetismo através da acentuada valorização de estar na escola aprendendo, o que favorece a mudança do olhar sobre si mesma.

No exemplo a seguir, José transmitiu a grande modificação pela qual está passando, desencadeada a partir do ingresso na escola. Sentir-se útil é fundamental para o ser humano e parece que, dessa forma, José está, aos poucos, recuperando sua dignidade:

Óia, sinto mesmo porque, como eu tava parado, ficar sem fazer nada, sei lá, parecia que não prestava de eu tá vivendo, né, porque eu não taria ajudando a ninguém. (José, 16; 1ª)

A autovalorização de José está imbricada no processo de escolarização e de aprendizagem da língua escrita: a leitura e a escrita são importantes e, por extensão, quem sabe ler e escrever, ou quem está aprendendo, também o é. Desta forma, ele

³³ A referência sobre dados coletados nas três entrevistas apresenta-se da seguinte forma: nome, idade; 1ª, 2ª ou 3ª entrevista. Ex.: Cícera, 19; 1ª refere-se a um trecho da fala de Cícera, de 19 anos, dado coletado na 1ª entrevista.

se atribui importância. Esse sentimento é potencializado porque, na época das entrevistas, ele não exercia outra atividade além da de estudante.

Psicologicamente, houve modificação na antiga imagem de “analfabeto” que, agora, vai cedendo lugar para a de “estudante”. Estudar “é bom” porque, na condição de estudante, tudo está por vir: deixa-se de ser aquele que não sabe e passa-se a ser aquele que “está aprendendo”. Participando de um curso de alfabetização, o aluno procura romper com a primeira identidade – a de analfabeto –, “deteriorada” segundo GOFFMAN (1980) pelo estigma de uma herança cultural desagregada. A transformação é percebida até em pequenos detalhes, como, por exemplo, a valorização de determinados materiais, indicadores significativos da identidade de estudante, livros e pasta, como acontece com alguns alunos:

Estudar para mim é uma coisa muito boa, sabe! Pegar seus livros e ir pra escola é uma coisa muito, muito maravilhosa. (...) É tão bom, a gente fica tão feliz de pegar os livrinhos e vir estudar, pegar seu material, tudo em ordem, vir estudar. (Ana, 23; 1ª)

Ana está utilizando uma referência da prática escolar tradicional para dar sentido à percepção de mudança em si mesma. Não é necessário todo este material escolar ao qual ela se refere: os alunos, na escola em questão, necessitam apenas de um caderno, lápis e borracha.

Na segunda entrevista, Antonia oferece, com seu depoimento, uma idéia geral desta categoria:

A experiência foi ótima! (...) que antes eu me sentia... assim, uma pessoa que não enxergava. E hoje eu já passei a enxergar, vê as coisas por outro lado, me interessá mais, tá! (Antonia, 43; 2ª)

Estudar, mesmo que por um único semestre, já se constitui em uma situação adequada para que algumas mudanças significativas ocorram.

Ao interpretar os depoimentos, buscando atribuir significados às falas dos alunos, percebe-se que a primeira modificação ocorre na auto-imagem: ver-se como

estudante e compreender-se com um papel que não o de analfabeto é fundamental. Das palavras de Antonia, juntamente com os demais depoimentos, compreende-se que estar na escola como estudante é motivo suficiente para mudar o modo de pensar e abrir-se para o conhecimento e, assim, para a modificação da identidade.

As respostas que pontuam **modificação social** apresentam a relação do indivíduo na interação com os outros participantes do processo, e o fazem em duas situações, configurando duas subcategorias:

- *Na sociabilidade*
- *Na identificação com um grupo maior*

A percepção da possibilidade de estabelecer relações interpessoais significativas (*sociabilidade*) com os colegas e com a professora é ressaltada pelos entrevistados. O mundo do trabalho, apresentado no capítulo anterior como limitador da sociabilidade e provocador de isolamento, é, agora, relativizado. Os depoimentos mostram que freqüentar a escola significa fazer os alunos sair da rotina alienante em que se encontravam. Do quadro inicialmente sombrio de solidão, isolamento, falta de lazer e excesso de trabalho, dizem que agora têm amigos, têm a professora, têm com quem conversar. Freqüentar a escola favoreceu a ampliação do círculo de referência com conseqüente ampliação dos papéis a serem desempenhados, possibilitando uma vida social mais significativa.

O depoimento de Fátima é expressivo de uma percepção de sucesso:

Porque eu acho assim, a gente fica dentro do trabalho e é só trabalho, só trabalho. Hoje eu tenho a professora, tenho amigos, amigas, tenho amizades. E antes eu ficava ali dentro, sem amigas. Era do trabalho pra casa, de casa pro trabalho. Hoje eu me entendo assim, que eu tenho outra vida. Muito bom. (Fátima, 33; 1ª)

É importante lembrar que esse depoimento foi colhido na primeira entrevista, com aproximadamente 30 dias de aula, e Fátima já se percebe com “*outra vida*”, porque conseguiu modificar a rotina imobilizante em que se encontrava.

Pedro esclareceu que o tipo de relação afetiva estabelecida na escola é qualitativamente diferente dos outros relacionamentos existentes em sua vida:

Que a gente pega muita amizade, entendeu? Quando você não está estudando suas amizade é diferente. (...) Você pensa em todo mundo se sentir bem na sala de aula, presta atenção no que a professora explica.
(Pedro, 29; 1ª)

Nesta subcategoria – *sociabilidade* – há um movimento extremamente importante: seis alunos apresentam esta resposta na primeira entrevista, três alunos na segunda e treze a apresentam na terceira entrevista. A maioria das respostas, na terceira entrevista, mostra que os alunos percebem a escola como o local aonde se vai para aprender e, também, para estabelecer relações de amizade. Pedro manifesta esta visão desde a primeira entrevista:

(...) mas não é só ler e escrever que a escola ensina. Ensina a viver, em amizade com as pessoa. (Pedro, 29; 1ª)

No poema “A escola”³⁴, Paulo FREIRE escreve sobre a importância de a escola ser um local onde se possam estabelecer “laços de amizade”:

A escola

Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,

³⁴ Disponível no site do Instituto Paulo Freire: <<http://www.paulofreire.org>>, acessado em 10/12/04.

é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

Concluir o ano letivo com treze respostas destacando a importância da sociabilidade significa que freqüentar escola é abrir uma possibilidade de “ser feliz”, a partir da convivência com o outro em novas bases. A esse respeito, a fala de Graciete, na segunda e terceira entrevistas, valorizando progressivamente a convivência, é relevante pelo quadro psicológico que ela apresenta ao longo do ano, no qual se percebe muito sofrimento, medo, desconfiança, isolamento e um forte sentimento de exclusão:

A experiência pra mim foi muito boa, né? Porque se eu nunca tinha ido na escola pela primeira vez, acho que foi uma experiência muito boa! Deu pra gente já desenvolver alguma coisa assim, desenvolver a mente, né? Conhecer amigos, fazer amigos, então as experiências foi muito boa, nesse ponto foi muito bom! (Graciete, 58; 2ª)

Convivência. Convivência, fazê amizade, pra mim foi muito importante. Conhecê gentes que eu não conhecia, porque as veiz eu vivia muito fechada, só do trabalho pra casa e de casa pro trabalho. Então a escola fez com que a gente faça amigo, eu venho na escola, eu rio, eu brinco. A hora da escola me distrai muito. Pra mim foi muito bom isso aí. (Graciete, 58; 3ª)

Na segunda entrevista, conhecer amigos foi “muito bom” para Graciete, mas, na terceira, a convivência parece estar assumindo características fundamentais na transformação da sua identidade. A qualidade da interação estabelecida com colegas e professora está permitindo que Graciete construa uma nova identidade pautada em sentimento de segurança no contato social.

Em GOFFMAN (1980, p. 22-23), é possível compreender melhor o processo que acontece com Graciete. Explica o autor que, quando falta um *feedback* saudável nas relações interpessoais cotidianas, “(...) a pessoa que se auto-isola

possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa. (...) O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificam e o recebem”.

A proposta pedagógica realizada pela escola em questão, favorecendo o estabelecimento de relações interpessoais significativas, está produzindo efeitos positivos: os alunos percebem o diferencial em suas vidas.

Agora que estão na escola, o círculo de interações se apresenta aos alunos de modo ampliado: à identidade de analfabeto juntou-se a referência de um grupo de “iguais nas necessidades”, pela inserção em uma realidade que supera o individualismo e favorece a *identificação com um grupo maior*. O depoimento de Daniela demonstra esta mudança:

Porque eu dizia assim: “Ai, meu Deus, eu não sei ler”, mas depois eu entendi que todo mundo que estava ali do meu lado estava precisando como eu estou precisando de ler e escrever. Estava passando pelas mesma coisa que eu estava passando. Porque o que eu não sabia, eu estava ali para aprender, que nem aquelas pessoa que tava do meu lado. Eu não podia ter vergonha deles porque eles estava na mesma situação que eu estava. Aí a vergonha passou. (Daniela, 46; 1ª)

Reconhecer-se pertencendo a um grupo maior, um grupo de iguais, favorece a mudança do olhar: significa deixar de se desvalorizar e perceber que o analfabetismo é um fato político e que é necessário um enfrentamento da situação. Nos termos de Paulo Freire, é possível dizer que esses alunos estão em processo de “empoderamento”, através da legitimação de suas vozes, ou seja, a escola está possibilitando a cada um ser reconhecido e aceito na sua realidade (GIROUX, 1990).

Os depoimentos colhidos nesta subseção – ingresso na escola – fornecem sinais consistentes de que a ação da escola inseriu os alunos num processo de transformação da identidade que se expressa na assunção do papel de aluno, em contraposição ao de analfabeto; na aquisição do *status* de inteligente, que se contrapõe à menos valia relacionada ao ser analfabeto; na percepção de ser útil; na convicção de estar buscando um rumo alternativo para a condição de falta e indignidade; na superação da barreira do isolamento provocada pelas condições de

trabalho, devido à interação com os colegas, agora sob nova perspectiva. Por esse conjunto de aspectos, é possível afirmar que a escola está sendo referencial transformador para esse grupo de alunos.

Freqüentar a escola foi significativo no processo de transformação da identidade. Inserir-se mais amplamente no mundo letrado contribuiria, também, para essa transformação?

7.1.2 Maior Acesso ao Mundo Letrado

O analfabeto, morador em uma cidade altamente letrada, como São Paulo, tem possibilidade de acesso amplo às várias formas de utilização da língua escrita. Ingressando na escola, espera-se que ele amplie a participação nesse universo.

Com a intenção de verificar a percepção dos alunos sobre mudanças em si mesmos que pudessem ser relacionadas à maior participação no mundo letrado, na primeira entrevista, perguntou-se aos alfabetizandos: *“Você percebe alguma modificação em você por estar aprendendo a ler e escrever?”* Na segunda entrevista, a questão foi: *“Você está usando alguma coisa que aprendeu aqui?”* Na terceira, perguntou-se: *“Que coisas você aprendeu neste ano que você considera importantes, dentro e fora da escola?”* As perguntas buscaram e encontraram respostas que versam sobre **transformação do e pelo conhecimento**, divididas em duas subcategorias:

- *Percebe modificação imediata e utiliza o que aprende*
- *Acredita que a modificação acontecerá no futuro*

As respostas relacionadas com *percepção de modificação imediata e utilização do que aprende* apontam os conhecimentos que estão sendo construídos, envolvendo evolução no uso da língua escrita nas atividades cotidianas. Os alunos estão evoluindo na alfabetização e no nível de letramento. Os diversos depoimentos podem ser sintetizados nas palavras de Margarida, que mostra esse universo de conquistas:

Porque eu tô conhecendo as letra mais. Só de eu fazer as letra no computador, que eu nunca fiz. [É legal o computador?] É legal. Gostei. Logo no primeiro dia dá nervoso, mas depois... (Margarida, 55; 1ª)

Margarida revela como é importante para o analfabeto poder dizer que “sabe as letras”, ou seja, que está entrando cada vez mais no mundo letrado, e está se aproximando também do mundo tecnológico, inserindo-se na modernidade e, aos poucos, superando duas exclusões: a educacional e a digital.

Na segunda entrevista, treze alunos responderam que fazem uso dos conhecimentos construídos para resolver atividades do cotidiano e no local de trabalho. Com isto, sentem-se mais seguros nas ações realizadas e no relacionamento com as pessoas. Margarida explicou que utiliza as aprendizagens realizadas na escola e que a “correção” da professora sobre a sua fala também é conhecimento para ser utilizado no meio social.

Eu tô. Tô usando, porque ela ensina tudo, né? Ela ensina a gente até quando a gente fala alguma coisa errada... ela corrige, né? Isso aí já é uma boa. (Margarida, 55, 2ª)

Na terceira entrevista, obtiveram-se oito respostas mencionando os diversos conhecimentos construídos. A experiência relatada por Larissa ilustra esta percepção:

Olha, eu aprendi assim, pra mim era um sofrimento na minha casa porque era assim: eu atendia o telefone e não sabia escrevê o nome da pessoa, não sabia o número, tinha dúvida, não sabia se o número era esse, esse ou esse aqui. Quando a pessoa falava eu ficava pensando como é, será que eu fiz certo? Hoje não. Hoje eu pego o telefone, escrevo o número rapidinho e escrevo o nome da pessoa. Então pra mim foi uma coisa assim, que me ajudou bastante. (...) Hoje eu anoto o telefone e eu mesmo o que tive de lê eu leio. Então pra mim foi uma coisa muito importante. Eu penso assim, que se a pessoa soubé que se aprendê a lê e escrevê a gente vive melhor, todo mundo ia pra escola. (Larissa, 52; 3ª)

Em seu ponto de vista, ter independência para anotar recados e telefonemas, e depois poder ler o que escreveu, melhora a qualidade de vida. Sua percepção de sucesso é muito expressiva: ela reflete sobre a importância que o

estudo está assumindo em sua vida e acredita que, se as pessoas soubessem o quanto a escrita favorece a vida, todos iriam para a escola.

Através do depoimento de Larissa, percebe-se como é importante para o alfabetizando ter autonomia de leitura e escrita para executar as atividades que lhe são necessárias. Nesse sentido, é oportuno perguntar: estarão os educadores de EJA e os pesquisadores sobre o tema suficientemente atentos a essa necessidade? Não estará a língua escrita sendo vivenciada na ação pedagógica “(...) distante da vida em função de princípios metodológicos ultrapassados, mas infelizmente tão arraigados nas práticas de sala de aula”? (COLELLO, 2003, p. 31).

Ao longo das entrevistas, três alunas enxergaram modificações sobre “si mesmas” não relacionadas ao que estão aprendendo no momento, mas numa dimensão de futuro (*acredita que a modificação acontecerá no futuro*), quando estiverem plenamente alfabetizadas, momento em que haverá elevação da autoestima. Uma delas foi Samanta, que anunciou a transformação da sua identidade a partir do momento em que se alfabetizar:

*Ah, eu acho que eu vou me sentir mais em cima da pessoa que eu sou.
Mais em cima dessa que eu sou, né? Sei lá. (Samanta, 52; 1ª)*

E quem é ela? Uma cidadã urbana que, no momento, apresenta identidade deteriorada pelo estigma, mas que, quando se alfabetizar, terá uma identidade própria, pois sua singularidade estará assegurada.

O maior acesso ao mundo letrado parece oferecer ao alfabetizando oportunidade de transformar seus conhecimentos e, com isso, transformar-se a “si mesmo”, tanto numa perspectiva imediata como futura.

Na terceira entrevista, perguntou-se aos alunos: “*O que você aprendeu é suficiente ou você acha que ainda falta?*” Todos afirmaram que falta muito ainda por aprender. Cada qual apresentou o que lhe falta, seja em português, seja em matemática, ou em relação a um conhecimento muito maior, que extrapola as disciplinas tradicionais. A resposta de Pedro é instigante:

Não, falta bastante. (...) Tô o diálogo assim, mais assim aberto, né? (...) sê mais solto (...) porque não adianta você sabê das coisas e você sê tímido.

A pessoa tem que sê mais aberta (...) pra resolvê os problema. (...) Pra aprendê, não adianta você aprendê a lê e escrevê e não tem aproximação dos colega da classe, de qualquer local que ocê esteja. Eu acho que você sabê e ficá só pra você não adianta. Tem que sê a população. Não adianta você tê um objeto e ele sê só seu. Se você pudé ajudá as pessoas você vai ajudá. Porque quem lê e escreve ajuda bastante gente, tá, nunca é só pra si. Ajuda no trabalho, ajuda alguém que não sabe. Você já consegue escrevê uma cartinha, mandá pra família. Pra mim eu acho que estudo é fundamental. Muito importante. (Pedro, 29; 3ª)

Pedro quer ampliar sua capacidade de dialogar, pois compreende a aquisição de conhecimento sobre a língua escrita como ação social compartilhada, assunto comunitário, segundo FOUCAMBERT (1994). Para o autor, leitura é assunto apreendido e utilizado socialmente. À escola historicamente tem sido atribuída a função de alfabetizar, no sentido de garantir a decodificação; a leitura enquanto construção social não pertence à escola. Nesse sentido, a fala de Pedro aproxima-se bastante da concepção do autor, pois Pedro atribui à leitura uma dimensão social, constituinte dos papéis de leitor e escritor. Avançando um pouco mais, as palavras de Pedro inserem os atos sociais de ler e escrever numa dimensão política, cujo acesso deveria ser universalizado.

Relacionando os depoimentos de Larissa e de Pedro, tem-se a língua escrita como agente transformador individual e social. Aprender a ler e escrever transforma a pessoa na dimensão individual, ao possibilitar crescente utilização da língua escrita, e, na dimensão social, ao redimensionar a sua cidadania.

Também a falta de conhecimento relativo ao modo de vida urbano requer do analfabeto um considerável esforço para incluir em seu repertório cognitivo informações básicas da sociedade letrada. Significa a existência de um caminho árduo a ser trilhado para além do que já foi conquistado. Será que os entrevistados querem isto?

Ao se formular aos alunos a questão: “*Você vai continuar na escola em função disto?*”, a resposta foi unânime: **vou**. Eles já perceberam, há muito tempo, sua desvalia como analfabetos. A alternativa para a mudança é a escolarização, e esta é a escolha feita.

No quadro 13 é possível acompanhar a mudança expressa pelos entrevistados ao longo do ano escolar:

QUADRO 13 – INGRESSO NA ESCOLA E MAIOR ACESSO AO MUNDO LETRADO

Categorias	Ingresso na escola									Maior acesso ao mundo letrado					
	Modificação psicológica			Modificação social						Transformação do e pelo conhecimento					
				Sociabilidade			Identificação com um grupo maior			Percebe modificação imediata e utiliza o que aprende			Acredita que a modificação acontecerá no futuro		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Entrevistados															
Ana	X			X	X	X					X		X		
Antonia	X	X				X				X	X	X			
Beatriz						X				X		X			
Cícera	X					X				X	X	X			
Daniela	X	X		X		X	X				X				
Fátima	X	X		X		X				X	X	X			
Francisca	X			X		X					X	X			
Graciete	X	X			X	X							X	X	
Ivan						X					X	X			
José	X					X						X			
Larissa										X	X	X			
Leônidas	X	X				X				X	X	X			
Margarida						X				X	X				
Pedro	X			X	X						X	X			
Samanta	X			X		X					X		X		
TOTAL	11	5		6	3	13	1			8	13	8	3	1	

Nesse quadro observam-se as respostas de cada aluno ao longo das três entrevistas. O conjunto das respostas deixa transparecer o movimento realizado pelo grupo quanto às transformações na identidade. O movimento transita de uma ação individualizada para uma modificação na sociabilidade, denotando o relacionamento da construção da nova identidade com a ação educativa.

A ação educativa transformadora do sujeito foi, há muito tempo, objeto de estudo para Paulo Freire, porém a compreensão do seu significado só nas últimas décadas é que vem sendo mais amplamente difundida. Em artigo específico, COLELLO (2003) contextualiza o intenso movimento que vem ocorrendo, principalmente nos anos 80 e 90, no que se refere à compreensão do amplo campo conceitual que abrange a aprendizagem da língua escrita. Segundo a autora, as

duas últimas décadas foram particularmente revolucionárias para o entendimento dos processos de aprendizagem da língua escrita, suscitado pelos estudos nas áreas da lingüística, psicolingüística e sociolingüística. Nessas décadas, destacaram-se as pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro sobre os processos cognitivos; divulgaram-se as pesquisas de Vygotsky e Luria enfatizando o contexto sociocultural, presente no processo de ensino-aprendizagem; intensificaram-se os estudos sobre a relevância do contexto dialógico do ler e escrever proposto por Bakhtin e, finalmente, desenvolveram-se estudos sobre o letramento, os quais apontam para a importância de se considerar as práticas sociais da língua escrita tanto no que se refere a seu uso quanto a seu ensino.

COLELLO (2003, p. 30), ao enfatizar a nova compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, redimensiona o significado de ser leitor e escritor pela ótica do sujeito aprendente:

A escrita passa a ser compreendida não só pelo conhecimento do sistema alfabético, das normas gráficas e sintáticas, dos gêneros de produção lingüística, mas também pela possibilidade de ampliar o repertório tipicamente humano na relação com a vida, o que lhe confere, no âmbito de nossa cultura, um indiscutível *status* social. Em outras palavras, alfabetizar é dar voz e dignidade ao sujeito. Aliadas às outras formas de expressão, comunicação e representação simbólica (oralidade, arte, música e gestualidade), a prática da escrita contribui para a sutura do indivíduo ao seu mundo, em um processo simultâneo de inserção social e constituição de si.

É nesse contexto, de olhar a aprendizagem da língua escrita sob uma dimensão ampliada, na qual os aspectos individual e social estão interligados, que os depoimentos dos alunos adquirem significado.

Na primeira entrevista, prevaleceram respostas que apontam para modificações psicológicas (onze respostas): os papéis de estudante, de inteligente, de capaz, de esforçado, vão progressivamente tomando o lugar do de analfabeto. Em outras palavras, primeiramente transforma-se a auto-imagem e a imagem social da pessoa.

Na segunda entrevista, os alunos relataram, com grande ênfase, modificações percebidas a partir da aprendizagem, prevalecendo a possibilidade de se fazer uso da língua escrita. Após a mudança qualitativa do olhar sobre si mesmo, vem a necessidade da confirmação, que acontece através da aplicação do

conhecimento construído. As pequenas conquistas confirmam e solidificam a nova auto-imagem.

É possível dizer que, no final do primeiro semestre, o que estava mudando era a relação do indivíduo consigo mesmo, num processo de recuperação da dignidade.

Na terceira entrevista, as respostas se voltaram, fundamentalmente, para a convivência: 13 respostas informam a modificação na sociabilidade. Com a mudança individual iniciada, o analfabeto, agora transformado, dirige sua atenção para o meio social, em um processo dialético desencadeador de muitas outras possíveis transformações, no movimento a que CIAMPA (1994) denomina “metamorfose”. Os alunos apresentam-se socialmente com nova identidade.

No final do ano, é possível afirmar que a mudança aconteceu no “eu-mundo”, num processo de recuperação ou construção da cidadania.

A transformação da identidade inicia-se individualmente: querer estudar e tornar-se social pela vinculação a um grupo de iguais faz com que o individual se transforme ao longo do processo. Isso se dá pela mudança tanto na auto-imagem quanto na imagem social. Após essa mudança, a identidade volta a ser social, agora, porém, em uma perspectiva transformada. Esse processo é dialético porque na sociedade, em constante transformação, as pessoas se transformam também.

7.2 PERSPECTIVA DE MUDANÇA

Tendo-se em vista que a escolaridade e o acesso ao mundo letrado mostraram-se eficientes referenciais de transformação do alfabetizando, que significados os sujeitos do processo atribuem às modificações vivenciadas?

Nesta subseção – a perspectiva de mudança –, o objetivo foi coletar indícios que permitissem uma maior aproximação ao tema da resistência ou percepção de sucesso. Para tanto, solicitou-se aos alunos que falassem sobre *“O que muda em sua vida com esta conquista: estar na escola e aprendendo a ler e escrever?”*

A princípio, a maioria das respostas demonstra uma “esperança” de mudança total na vida. Samanta, uma exceção a essa tendência, percebe a mudança apenas no plano individual, sem expectativa na dimensão social:

Vai mudar quase nada. O lugar onde eu trabalho eu não quero mudar porque é importante. É, assim, se eu aprender a ler mesmo, meu sonho é ir comprar uma casinha pra mim e ficá no mesmo trabalho batalhando. Tê minha casa e trabalhando, como deveria trabalhar. Eu sei que outro emprego eu não vou conseguir arrumar, porque eu já estou uma pessoa de idade, que é difícil dar emprego pra pessoa quando começa de cinqüenta ano em diante. As pessoa não quer. Olha pra gente que nem olha pra um, sei lá. Não tem mais aquela resistênciã que uma nova tem. Eu vou conseguir tomar conta das minha neta, trabalhar e é isso que eu sou.
(Samanta, 52; 1ª)

No seu modo de conceber as transformações, Samanta continuará sendo uma trabalhadora desvalorizada socialmente, tanto que completa sua exposição dizendo “*e é isso que eu sou*”: uma trabalhadora desvalorizada, mas transformada internamente na sua dignidade e na sua cidadania, porque alfabetizada.

Também nesta subseção, verifica-se a presença de visões de **presente** e de **futuro**.

As respostas numa visão de **presente** podem ser divididas em duas subcategorias:

- *Mudança na performance*
- *Mudança psicológica*

A qualidade da vida muda a partir de uma *mudança na performance* que, para Larissa, significa uma maior capacidade para falar. Ela se referiu a essa mudança diversas vezes ao longo da primeira entrevista, indicando que essa conquista lhe foi muito significativa:

Ah, eu acho, eu acho que eu mudei. Eu mudei, mudei sim. (...) Ah, tinha coisa que eu não conseguia falar e que eu hoje já tô falando. (...) Principalmente, eu, as veiz, queria ir num lugar, tinha um lugar que eu não conseguia falar, minha sobrinha mesmo mora neste lugar, eu falava pra ela: “Eu não sei falar, não adianta”. Hoje eu até consigo falar, minha sobrinha mora em Carapicuíba, eu consigo falar “Carapicuíba”, eu não conseguia falar. Tem muita palavra que eu não conseguia falar e hoje eu falo. (Larissa, 52; 1ª)

Larissa atribuiu a conquista de falar melhor à escola, e ofereceu uma explicação criativa sobre como acontece esse processo:

(...) eu acho que conforme você vai aprendendo ler, eu acho que sua língua vai mudando e aí você consegue falar o que você não consegue.
(Larissa, 52; 1ª)

A mudança na performance a deixa muito feliz, porque seus progressos na fala estão sendo elogiados na família e no local de trabalho.

FERREIRO (1983) realizou abrangente pesquisa com adultos analfabetos e obteve resultados muito importantes. A autora relata a referência dos entrevistados sobre a mudança que ocorre na fala das pessoas quando aprendem a ler e escrever: expressam-se melhor; utilizam linguagem mais elaborada; mudam o conteúdo do discurso; mudam a maneira de falar pela ampliação dos conhecimentos; mudam a forma de falar porque muda a maneira de se comportar.

Relacionando o depoimento de Larissa com a pesquisa de Ferreiro, verifica-se que, mais do que representar a individualidade do seu processo de desenvolvimento, representa também uma fração da realidade do sujeito analfabeto universal.

Ao lado da mudança de performance, alguns alunos fizeram referência à *mudança psicológica*, que pode aparecer sob a forma de um “estado de ânimo” mais generalizado ou de posturas específicas em face dos outros. Ambas as possibilidades aparecem no depoimento de José:

Foi, sei lá... aprendê a dá, a partilhá alguma coisa com os outros... é isso aí. Porque antigamente eu não era humilde, agora... Agora tô sendo até mais humilde, ajudando até os mindingo agora... Quando eu vejo que eu tô com dinheiro sobrando eu dô. É porque a escola muda a cabeça do cara, né? Da mulher, não sei... Muda porque só fica fissurado no estudo, né? Não vai pensá em briga, morte, matança, de guerra. Isso aí é estudá... sê alguém no futuro. Isso aí. (José, 16; 3ª)

Alguns alunos apresentam em suas respostas a perspectiva de mudança acontecendo no **futuro**. A conquista do conhecimento sobre a língua escrita lhes proporcionará:

- *Independência*
- *Mudança generalizada*

A *independência* traz, implícita, maior dignidade, como por exemplo para Beatriz:

Vai mudar muita coisa. (...) assim, por exemplo, aí eu já posso ver as minhas coisa sozinha, não depender de ninguém, né? E tentar, né? Ir levando assim, as coisas só pra mim, não tá pedindo mais favor pra ninguém, né? Eu acho isso. (Beatriz, 47; 1ª)

E utilização irrestrita da língua escrita, para Daniela:

Quero saber ler, escrever, fazer de tudo na vida, andar sem medo. É bom demais. (Daniela, 46, 1ª)

Aprender a ler, na visão de Beatriz, proporciona maior independência porque quem lê não necessita pedir ajuda a todo momento. Daniela parece sentir medo de estar num lugar social que não lhe pertença, que é a sociedade letrada. O enfrentamento dessa situação, pela construção da identidade alfabetizada, proporcionará a ela elevação da auto-estima. Para as duas, muito provavelmente, o resultado final será a conquista de maior dignidade.

FERREIRO (1983, p. 227-228) relata que, dentre as mudanças que ocorrem nas pessoas a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, é possível destacar a maior confiança e a superação da vergonha limitante de não saber: “(...) saber leer y escribir cambia la vida cotidiana, da más confianza em si mismo, em la propia capacidad de expresarse, y permite superar la verguenza de no saber delante de los otros”³⁵.

³⁵ “(...) saber ler e escrever muda a vida cotidiana, dá mais confiança em si mesmo, na própria capacidade de expressar-se, e permite superar a vergonha de não saber diante dos outros.” (FERREIRO, 1983, p. 227-228).

Nessa perspectiva, um sinal de otimismo é apresentado por Graciete, que deposita no futuro a esperança de mudar muito a sua vida. Ela percebe que haverá *mudança generalizada*:

Aí, mas eu acho que vai mudar muita coisa, muita coisa. Na hora que eu disser assim: “Eu tô lendo, eu sei o que eu tô vendo aqui”, pra mim muda muita coisa. (Graciete, 58; 1ª)

Graciete refere-se, esperançosamente, a uma futura mudança percebida como grandiosa e, por isso mesmo, difícil de ser especificada.

Na segunda entrevista, perguntou-se: *“Mudou alguma coisa na sua vida depois desse período de um semestre na escola?”* As respostas obtidas permitem a identificação de duas categorias:

- **Mudança psicossocial**
- **Mudança nas práticas de letramento**

Cinco respostas fazem menção à **mudança psicossocial**, já que, enquanto analfabetos, os alunos entrevistados tinham vergonha de si mesmos, mostravam introspecção e pouco cuidado com o próprio corpo. Sentiam-se estressados e desconfiados. No final do primeiro semestre, os entrevistados perceberam-se diferentes ao conversar com outras pessoas, demonstraram confiança no local de trabalho, fizeram mais amizades, sentiram-se mais seguros, porque aprenderam regras de etiqueta e “boas maneiras”. Freqüentar a escola tornou-se algo bom e mudou, inclusive, algumas atitudes no relacionamento afetivo. A fala de Cícera é muito significativa:

Mudou muito. Antes eu tinha vergonha de mim, tinha até vergonha de falá, mas agora não. Eu sempre ando de cabeça erguida, sem vergonha. (Cícera, 19, 2ª)

GOFFMAN (1980, p. 18-19), ao discorrer sobre o estigma e sua incorporação pelo indivíduo discriminado, afirma que o peso da carga negativa tende a acompanhar o sujeito como um todo, e não apenas no aspecto específico pelo qual ele “deveria” ser rechaçado. O analfabeto responde a tal situação procurando

corrigir o que considera “a base objetiva de seu defeito”: transformando a sua educação. “Onde tal conserto é possível, o que freqüentemente ocorre não é a aquisição de um *status* completamente normal, mas uma transformação do ego: alguém que tinha um defeito particular se transforma em alguém que tem provas de tê-lo corrigido”.

A freqüência escolar assume o significado de prova da “correção de um defeito”, o que justifica tantas expressões de alegria e percepção de sucesso.

Doze entrevistados apresentaram argumentos que mostraram **mudança nas práticas de letramento**. Os alunos referiram-se à maior facilidade na rotina diária, como, por exemplo, utilizar transporte coletivo, locomover-se nas ruas ou realizar atividades domésticas. O exemplo de Larissa é esclarecedor desta categoria:

...onti eu ganhei uns abraços porque a lista do supermercado fui eu quem fiz. Eu que fiz a lista do supermercado! Um pouco assim meia dúvida, sem segurança, né? Mas quando eu acabei de fazer a lista que eu fui e... que falei assim: “a gente pra sabê que sabe escrever tem que fazer e dar pra outra pessoa ler”. E aí eles foram conferir lá em casa, tava certo. E antes eu era... nossa! Se eu quisesse fazer um bolo, assim, eu tinha que esperar alguém ler para mim. Hoje eu não preciso mais não, eu faço sozinha.
(Larissa, 52; 3ª)

Uma mudança, considerada de extrema importância, transformadora da identidade, é a conquista da **escrita do próprio nome**, relatada por vários participantes, ao longo das três entrevistas. Muitos entrevistados apresentavam pequena autonomia para escrever seus nomes no início das aulas, e alguns nem isso. Diziam que não sabiam escrever ou que escreviam “faltando” letras. Passado um semestre na escola, relataram na segunda entrevista que já estavam aprendendo, já tinham conseguido, por exemplo, “assinar o nome em loja”. Pedro fala sobre situações que vivenciou, nas quais se sentiu diminuído por não saber escrever o próprio nome:

Entonce eu nem conseguia escrevê o meu nome. Eu não sabia de nada mesmo, agora eu já consigo escrevê meu nome, já vou fazer alguma coisa, alguma prestação, já assino. Antes eu tinha que pô o dedo, tinha que sujá

o dedo e as pessoa fica olhando. Não é vergonha, eu acho que a pessoa não sabê lê não é vergonha, muita gente não tem oportunidade, muita gente tem a oportunidade e não aproveitou, que nem eu. (...) E você vê assim, muita gente que fica grilado, olhando, balançando a cabeça, isso pra pessoa, a pessoa já se sente mal, eu já passei por isso, assim, de cê vê que a pessoa tá olhando assim pra mim, a pessoa fica balançando a cabeça. Ao invés de assiná, eu já colocava o dedo... é ruim. (Pedro, 29; 2ª)

Margarida também falou sobre a escrita do próprio nome e, ao se expressar, deixou claro que esta conquista não pode ser compreendida apenas como mais um conhecimento ou capacidade de ler e escrever, mas que é indício de uma identidade em transformação: estar em processo de aprendizagem é projetar-se num futuro de conquistas, no qual não é possível ser analfabeta. A mudança é qualitativa – ela sabe escrever o próprio nome, o analfabetismo já não é o mesmo:

É que antes eu não sabia nada e hoje eu já sei fazer meu nome bem, já sei direitinho. Já conheço algumas letras que eu não conhecia. Aí, eu acho que eu tô mais, não sou tão analfabeta que sempre eu era. (Margarida, 55; 1ª)

Margarida, nesse momento, representa todos os entrevistados. Não aprendeu apenas a escrever o nome, a usar corretamente as letras: está transformando a sua identidade a partir do saber escrever o seu nome. Sua identidade, conforme CIAMPA (1994), passou de “Margarida que não sabia nada” para “Margarida que está deixando de ser analfabeta”.

A escrita do próprio nome vai além de cumprir uma dimensão funcional: é conquista fundamental para jovens e adultos analfabetos porque representa a passagem do estágio de analfabetismo para um estágio mais “evoluído”, conforme MARANHÃO (1994). O sujeito analfabeto considera-se como tal quando não sabe escrever o seu nome. No momento em que realiza este ato, sente-se “menos analfabeto”.

Também OLIVEIRA (1987, p. 22), em estudo realizado com adultos analfabetos, relata a importância que assume para essas pessoas a aquisição da capacidade de escrever o próprio nome:

A incapacidade de escrever o próprio nome é símbolo do mais completo grau de analfabetismo, com forte conotação negativa. O estigma do analfabeto é freqüentemente expresso pela menção dessa incapacidade e da conseqüente necessidade de utilizar a impressão digital. (...) Ainda que o domínio dessa habilidade específica possa ser útil ao indivíduo nas poucas situações em que ele necessita apenas escrever seu nome (assinatura de recibos, abaixo-assinados, etc.), seu valor é basicamente simbólico, dando-lhe um status mais alto que aquele de um analfabeto.

Pedro fez referência ao fato de que não sabia escrever o seu nome e que, portanto, “não sabia de nada”, à situação desagradável de assinar digitalmente. Uma urgente necessidade do analfabeto é superar, o mais rápido possível, esse estigma.

A escrita do próprio nome foi investigada também por Emilia FERREIRO e Ana TEBEROSKY (1985) em pesquisa com crianças. As autoras chegam a conclusões muito importantes, dentre as quais a de que, nas famílias de classe média, o uso social da escrita do próprio nome permitia às crianças a aprendizagem e a atribuição de significado à escrita do seu nome mais rapidamente do que quando comparadas às crianças de classe econômica menos favorecida. Isso porque, vivendo em um ambiente mais letrado, as crianças economicamente favorecidas têm maior familiaridade com as letras e motivos para valorizar essa conquista. Outra importante conclusão é que a escrita do nome para a criança “(...) parecia funcionar em muitos casos como a primeira forma estável dotada de significação” (idem, p. 217).

Estabelecendo um paralelo entre as conclusões de Ferreiro e Teberosky e a importância atribuída à escrita do nome pelos entrevistados, parece que a escrita do nome funciona, também entre os adultos analfabetos, como modelo de estabilidade que apóia escritas futuras. Escrever corretamente e com “letra bonita” o próprio nome é a marca de uma etapa alcançada com perspectiva de futuros progressos.

No quadro 14 estão representadas as respostas dos entrevistados ao questionamento dessa subseção, possibilitando o acompanhamento evolutivo de cada um.

QUADRO 14 – PERSPECTIVA DE MUDANÇA

Categorias	Início do ano					Final do primeiro semestre		Escrita do próprio nome
	Visão de presente		Visão de futuro			Mudança psicossocial	Ampliação das práticas de letramento	
	Mudança na performance	Mudança psicossocial	Independência	Elevação da auto-estima	Mudança generalizada			
Entrevistados								
Ana			X			X	X	1 ^a 2 ^a
Antonia				X		X	X	
Beatriz			X			X		2 ^a
Cícera		X				X	X	
Daniela			X	X		X	X	1 ^a
Fátima		X				X	X	
Francisca		X						
Graciete				X	X	X		3 ^a
Ivan							X	
José		X				X	X	1 ^a
Larissa	X						X	
Leônidas							X	
Margarida		X					X	1 ^a 2 ^a 3 ^a
Pedro							X	2 ^a 3 ^a
Samanta						X	X	
TOTAL	1	5	3	3	1	9	12	7

Dele depreende-se, primeiramente, que a perspectiva de mudança deste grupo de alunos está focada nas dimensões psicológica e social.

Na primeira entrevista, as visões de presente e de futuro se equilibraram, mas, na segunda (final do primeiro semestre), pode-se considerar que todas as respostas referiram-se ao momento presente, sugerindo significativas mudanças nos campos psicológico e social. A consequência deste movimento transformador é a ampliação do uso das práticas sociais de letramento, fazendo-se evidente em 12 entrevistados.

Quanto à escrita do próprio nome, sete entrevistados relataram essa conquista. Entre eles, cinco atribuíram-se o “título” de analfabetos no início do ano (ver capítulo 5). Dois não se atribuíram o “título”, e a escrita do próprio nome foi conquistada ao longo do ano, indicando, mais uma vez, a atitude de “acobertamento” da situação inicial de analfabetismo.

7.3 EXPECTATIVAS QUANTO AO PRÓXIMO SEMESTRE/ANO

Continuando a explorar as perspectivas de mudança, perguntou-se nas duas últimas entrevistas: *“Que série você tem expectativa de frequentar no próximo semestre/ano?”*, o que possibilitou realizar um passeio sobre os sonhos, os medos, as esperanças, as resistências e a percepção de sucesso, pelos alunos, enquanto sensações relacionadas à seqüência da escolarização.

A escola onde a pesquisa foi realizada organiza seus trabalhos de forma seriada semestralmente, de tal forma que, em cada semestre letivo, funcionam desde as turmas de alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental. Procurou-se verificar a percepção dos alunos sobre seu desenvolvimento escolar, sobre seus progressos e as expectativas quanto à continuidade dos estudos no semestre subsequente.

Na segunda entrevista, havia duas possibilidades de continuação dos estudos: cursar novamente a alfabetização ou passar a frequentar a turma da 1ª série.

Na terceira entrevista, havia quatro possibilidades relativas ao primeiro semestre letivo de 2005: continuar na turma de alfabetização, passar para a 1ª série, continuar na 1ª série ou passar para a 2ª série.

A amplitude de possibilidades, diga-se, é bastante oportuna, porque os alunos convivem, a cada semestre, com diferentes realidades e perspectivas de aprendizagem. Numa mesma turma, há ingressantes e há os que cursam pela segunda vez, ou mais, situação favorável para que os alunos desenvolvam a percepção da individualidade no processo de conhecimento.

No quadro 15 é possível acompanhar as expectativas referentes à continuação da escolaridade nesses dois momentos da pesquisa.

QUADRO 15 – QUE SÉRIE VOCÊ TEM EXPECTATIVA DE FREQUENTAR?

Entrevistados	No 2º semestre de 2004		No 1º semestre de 2005	
	Expectativa dos alunos	Avaliação da escola	Expectativa dos alunos	Avaliação da escola
Ana	Alfabetização	Alfabetização	1ª série	Alfabetização
Antonia	Alfabetização	1ª série	2ª série	2ª série
Beatriz	Alfabetização	Alfabetização	Não sabe	Alfabetização
Cícera	1ª série	1ª série	2ª série	2ª série
Daniela	Alfabetização	Alfabetização	1ª série	Alfabetização
Fátima	1ª série	1ª série	1ª série	1ª série
Francisca	Não sabe	1ª série	Não sabe	1ª série
Graciete	Alfabetização	Alfabetização	Não sabe	1ª série
Ivan	1ª série	1ª série	2ª série	2ª série
José	1ª série	Alfabetização	3ª série	1ª série
Larissa	Alfabetização	Alfabetização	Não sabe	1ª série
Leônidas	Não sabe	1ª série	2ª série	2ª série
Margarida	Alfabetização	Alfabetização	Não sabe	Alfabetização
Pedro	Não sabe	Alfabetização	1ª série	1ª série
Samanta	Tanto faz	Alfabetização	1ª série	Alfabetização

Comparando as duas avaliações – relativas à expectativa dos alunos quanto à sua progressão escolar e à avaliação realizada pela escola –, é possível perceber que, ao final do primeiro semestre letivo, nove alunos (Ana, Beatriz, Cícera, Daniela, Fátima, Graciete, Ivan, Larissa e Margarida) estão conscientes de suas possibilidades e limites; Antonia percebe-se aquém de suas possibilidades, e José, além.

No final do ano, seis alunos avaliaram seus progressos em sintonia com a escola (Antonia, Cícera, Fátima, Ivan, Leônidas e Pedro) e quatro avaliaram-se além de suas possibilidades (Ana, Daniela, José e Samanta).

Quatro alunos (Antonia, Cícera, Ivan e Leônidas) que avaliam seu processo evolutivo de forma mais próxima aos critérios da escola, são, coincidentemente, os que apresentam desenvolvimento conforme o projeto articulado pela instituição, ou seja, um semestre para cada série.

Beatriz, Graciete e Margarida, no final do primeiro semestre, percebiam suas possibilidades e limites da mesma forma que a escola as avaliava, porém, no segundo semestre, não verbalizaram suas expectativas. Analisando o processo evolutivo demonstrado por essas três alunas ao longo das entrevistas, parece que esta posição é coerente quanto a Beatriz, que tem apresentado um quadro de baixa-estima acentuada, porém não se justifica quanto a Graciete e Margarida, que

demonstram se autoconhecerem pautadas em suas realidades. Enquanto num processo iniciante de construção de conhecimento sobre a língua escrita, até o final do primeiro semestre, a avaliação da escola não era relevante – bastava o desejo de freqüentar a classe de alfabetização –, no final do ano, com alguns conhecimentos sistematizados e vivência escolarizada, surgem sinais de submissão ao papel avaliador da instituição escolar. Como se dissessem: *“somente a escola pode nos avaliar”*.

Larissa, por sua vez, tem sua dúvida justificada na quantidade de faltas, o que pode inviabilizar a passagem para a série seguinte.

No quadro é possível, ainda, verificar que, após um semestre letivo, nove alunos irão continuar na turma de alfabetização e seis cursarão a 1ª série. Após dois semestres letivos, de um grupo de 15 alunos, “apenas” quatro freqüentarão a turma da 2ª série, seis a 1ª série e cinco continuarão na turma de alfabetização. Ou seja, o processo de construção de conhecimento da língua escrita é trabalhoso, exige tempo e dedicação, fazendo-se importante que o aluno esteja adequadamente motivado para continuar no curso.

Segundo dados divulgados pela Folha de São Paulo de 24/11/2002, p. 2, o Programa Alfabetização Solidária teria alfabetizado 2,5 milhões de analfabetos entre 1997 e 2001 (em cursos de seis meses), contribuindo para a redução da taxa de analfabetismo de 19,8% para 12,8%, no ano 2000, da população maior de 15 anos. Relacionando essa informação com os resultados obtidos na atual pesquisa, pode-se questionar: o Programa Alfabetização Solidária alfabetizou ou “atendeu” este número de pessoas? O que significa alfabetizar em seis meses? Decodificar letras e escrever o próprio nome ou alcançar o nível alfabético³⁶ de construção da língua escrita?

Verifica-se, entre os alunos entrevistados, que aproximadamente um terço necessita de três semestres para se alfabetizar e outro terço necessita de um ano para consolidar a pós-alfabetização (na 1ª série). Os dados veiculados parecem mais próximos de marketing político do que de ação educativa. Alfabetizar é importante, mas não é suficiente. Se o recém-alfabetizado não tiver oportunidade de continuar exercitando-se na leitura e na escrita, pode retroceder ao estágio de

³⁶ O nível alfabético corresponde à etapa final da alfabetização, na qual o alfabetizando apropria-se do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

analfabetismo. Portanto, é preciso mais: é necessário reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto, inserindo-a na Educação Básica (V CONFINTEA).

Analisando os depoimentos, procura-se desvendar os motivos apresentados na segunda e na terceira entrevistas para a permanência na mesma turma ou passar para a próxima fase, assim como o significado de permanecer e avançar.

Quanto a permanecer na mesma turma, as respostas sugerem a percepção de não ter adquirido conhecimentos sólidos. Os alunos apresentaram argumentos como: “não sei nada”, “quero aprender mais aqui”, “na 1ª série eu vou ficar muito em dúvida”, “não vou conseguir”. A fala de Margarida é exemplo dessa categoria:

Eu vou continuá na fabetização. Porque eu só quero saí dali quando eu tivé lá ajuntando as palavra, ajuntando e formando as palavra e leno, né? Pra gente í pra outra sem sabê de nada... é bom num í. (Margarida, 55; 2ª)

Por outro lado, que motivos foram apresentados mostrando condições de passar para a série seguinte? O que significa passar para a próxima série?

Os depoimentos sugerem percepção de avanço, de etapa vencida, de terem aprendido, de estarem mais “espertos” e “sabidos” e de que o desafio é importante para manter o ritmo constante de aprendizagens. O depoimento de Pedro, que é bastante consistente, revela a importância de o ensino ser desafiador para o aluno, provocador de aprendizagens significativas.

Acho que vai sê difícil, mas eu acho que onde é mais difícil é mais melhor de você tá... aprendê, né? Quanto mais difícil a coisa, você vai quebrá a cabeça mais pra aprendê. Se eu ficá mais um ano aqui... acostumo, né? Vai acostumando. Tudo que você tá fazendo você vai falá: “é aqui mesmo”. Acostuma com aquela coisa que tá passando. Pronto. Aí não tem raciocínio, não tem como evoluir mais. (Pedro, 29; 3ª)

7.4 RESISTÊNCIAS AO PROCESSO

Aprender a ler e escrever é objeto de desejo dos alunos entrevistados, e o caminho para alcançar este objetivo passa por um processo de transformação da identidade. Faz-se necessário abandonar papéis conhecidos, já vivenciados, como, por exemplo, o de desvalorizado, de dependente, e assumir novos, como o de quem registra para saber, lembrar, avisar; de quem lê para entender, saber, conhecer, fruir, entre outros. Supondo-se que essa “troca” de papéis possa representar uma vivência conflitante é que se buscaram, nos depoimentos, indícios de resistências ao processo.

Não se apresentou aos alunos nenhuma pergunta específica sobre resistência: os indícios foram coletados ao longo das entrevistas, através da relação dos entrevistados com seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, sobressaem as falas envolvendo:

- **Idade**
- **Limites**

A **idade** é utilizada como referência pelos alunos para justificar dificuldades nomeadas como “falta de memória” ou “mente cansada”.

Vera Lúcia BERES (2002, p. 61-62), referindo-se à pesquisa realizada por DEROUESNÉ³⁷, no início da década de 90, no Serviço de Neurologia do Hospital de La Pitié-Salpêtrière, em Paris, relata que o autor chega à conclusão de que

...o desempenho adequado da memória depende não só de muitas operações cognitivas mas, ainda, do estado afetivo e das motivações e, por último, do nível de educação. (...) Quanto às queixas de memória, ele demonstra estarem relacionadas a alguns fatores sociais, tais como a diminuição do apoio social, o estereótipo negativo do envelhecimento e o sentimento de menos valia relacionado com a idade. Conclui afirmando que os transtornos da memória associados ao envelhecimento demonstram ser uma síndrome complexa, que não pode ser vista por um único ângulo, isto é, somente sob o aspecto neurológico, e que, em tais transtornos, há questões de natureza psicoafetiva, evidenciando que as dificuldades de relacionamento das pessoas idosas podem estar interferindo no desempenho de sua memória.

³⁷ DEROUESNÉ, C. Neuropsychological testing for evaluation of brain aging. **Ann. Med. Interne**, Paris, 141: 27-30.1990. Supplement 1.

De acordo com as conclusões apontadas, a idade não necessariamente resultará em diminuição da memória. Devem-se considerar, além da idade, fatores sociais e psicológicos para a compreensão do fenômeno.

Conforme BERES (2002), uma pessoa pode ser considerada velha quando três fatores estiverem presentes: o psicológico, o biológico e o social. É necessário que a pessoa se perceba e se sinta velha (psicológico), apresente traços de envelhecimento (biológico) e seja considerada velha nos parâmetros do grupo social a que pertence.

Nos dados coletados, percebe-se que os alunos representam-se como velhos quando ainda estão com pouca idade. E, de fato, de acordo com BERES (idem), o envelhecimento não faz referência à idade, mas ao sentimento de ser velho.

O sentimento de desvalorização relacionado à idade é um dos fatores que proporciona diminuição da memória. Os entrevistados já apresentam percepção de menos valia relacionada ao analfabetismo; havendo, também, desvalorização ocasionada pela idade, é de se supor que esse adulto apresente diminuição de memória, porque é assim que ele se compreende. Não há parâmetro que justifique, *a priori*, a diminuição da memória ou da capacidade de aprendizagem: os indivíduos seguem aprendendo ao longo de toda a vida, porém a diminuição da memória acontecerá pela internalização deste valor.

Ao longo das três entrevistas, percebe-se a ocorrência de várias situações nas quais os entrevistados empenham-se no “acobertamento” de seus **limites**. Seja devido ao contato com a entrevistadora, seja pelo estigma de analfabeto, a ilusão de superar o analfabetismo de forma “mágica” afasta o aluno do confronto e da superação dos seus limites.

7.5 SITUAÇÃO-PROBLEMA

Nas três entrevistas, apresentou-se aos alunos uma situação-problema, que consistia de uma situação hipotética, representativa do momento de escolaridade vivida pelos entrevistados.

Essa estratégia mostrou-se extremamente reveladora. A apresentação da situação-problema em uma conformação relativamente pouco definida colocou o

entrevistado diante de uma grande possibilidade de respostas, favorecendo uma escolha subjetiva, a qual pode ser considerada significativa dentro do seu quadro de referência, não raro representando a preocupação da pessoa naquele momento da vida.

A situação apresentada na primeira entrevista sugeria o levantamento de motivos para que um analfabeto, ou analfabeto funcional, não procurasse um curso de educação de adultos³⁸.

A auto-referência apareceu em nove entrevistas. Em consonância com a pesquisa realizada por LURIA (1990), verifica-se que as pessoas analfabetas ou com pouca escolaridade sentem mais facilidade para analisar as outras pessoas do que a si mesmas. É o que acontece com alguns dos entrevistados: sentem dificuldade para se analisarem.

As respostas (mais de uma por aluno) possibilitam a formação das seguintes categorias:

- **Sentimento de vergonha e/ou de incapacidade de aprender**
- **Falta de vontade ou de oportunidade**
- **Influências negativas**

Seis entrevistados referiram-se ao **sentimento de vergonha e/ou de incapacidade de aprender**. As respostas indicam que o sentimento de vergonha surge pelo fato de não saber ler e escrever e por ter que freqüentar a escola quando mais amadurecido, sem a garantia de ser capaz de aprender.

Ana e Francisca oferecem exemplos de vergonha. Para Ana, ela está relacionada à crença de que adulto não consegue aprender:

Será que ela tem vergonha, por isso ela não quer vir estudar? Eu penso que às vezes as pessoas falam: “Ah, sou adulto, eu não quero estudar mais porque eu não vou aprender”. Tem muitas pessoas que falam isso. “Ah, que eu não vou aprender mais, pra quê? Eu não quero mais estudo, já estou velha” (...). Que nem eu, ela não sabe ler nem escrever, se ela vier para a sala de aula, ela vai saber ler, saber escrever, cada coisa um pouco (...). (Ana, 23; 1^a)

³⁸ Primeira situação-problema: Tenho um(a) conhecido(a) que não sabe ler e escrever, e até poderia estar fazendo este curso, mas ele(a) não quer. O que você acha que está acontecendo com ele(a)?

Para Francisca, está relacionada ao não saber ler e escrever:

Será que ela tem vergonha? Eu acho que é, porque a gente que não sabe ler, a gente tem vergonha, então tem vergonha de falar que não sabe. (...) eu tinha vergonha. Passei por isso, agora não, agora eu já estou com a mente mais aberta. [A vergonha passou] depois que eu comecei a estudar. (...) eu não falava. Disfarçava mesmo. (Francisca, 55; 1ª)

As respostas envolvendo a vergonha e a dúvida quanto à capacidade de aprender estão interligadas, porém há uma sutil diferença entre elas, que merece ser discutida. A vergonha de freqüentar a sala de aula incorpora a idéia de que escola é só para crianças e jovens. A dúvida quanto ao aprender representa a concepção de que adultos são menos capazes de aprender, razão pela qual o esforço teria pouco ou nenhum resultado (seja pela quantidade insuficiente de conhecimentos que podem ser assimilados, seja pela transformação que eles possam gerar no contexto da vida).

Ainda na resposta de Francisca, é oportuno observar a riqueza de seu comentário: devido à vergonha de não saber ler e escrever, o analfabeto não fala, “disfarça” sua condição. Ou seja, o analfabeto “disfarça” ao não se atribuir “título” indicador de analfabetismo (ver capítulo 5); “disfarça” ao não afirmar que a leitura está fazendo falta na vida (ver capítulo 6); “disfarça” ao não se referir às dificuldades vivenciadas (ver capítulo 6).

Outras respostas apresentam a **falta de vontade ou de oportunidade** (incluindo problemas familiares, no trabalho ou pessoais) como o fator determinante para que um analfabeto não procure superar sua condição. Antonia oferece uma resposta deste tipo:

Eu acho que é comodismo (...). Porque eu conheço também pessoas da minha idade que (...) não querem. Se acomodam em sentar no sofá, assistir uma novela. Isso pra mim é comodismo. A gente não deve ter medo das coisa. (Antonia, 43; 1ª)

Pedro apresenta a possibilidade de que **influências negativas** – por exemplo, algumas amizades – possam levar o analfabeto a escolhas que não incluam a escola:

Pode ser as amizade também. Porque tem muita amizade que só quer levar a pessoa pro lado errado. Nunca dá um apoio. Tem muitas amizade aí, depende o lugar que a pessoa mora, também, que diz assim: “Vá por esse caminho que é certo”. Não, é mais fácil ele dizer: “Vá por esse caminho aqui que errado é o melhor”, entendeu? Porque eu já morei nesses lugar, assim, que tem essas coisa, entendeu? Eu sei. (...) Dentro do meu trabalho tinha essas amizade, eles do lado deles, eu do meu lado, mas nunca ninguém chegou e falou: “Acho que esta pessoa deve pensar que estudo hoje em dia é o futuro da pessoa”. (Pedro, 29; 1ª)

Pedro, um incentivador da interação afetiva na sala de aula, apresenta duas óticas para a relação de amizade: a extraclasse, com um viés destrutivo, e a da sala de aula, valorizada por ele (ver subseção 7.1.1).

Na segunda entrevista, considerou-se o fato de os alunos terem freqüentado a escola durante um semestre letivo e que poderiam estar vivenciando o processo de aprendizagem com maior ou menor facilidade. Um diálogo sobre as dificuldades vividas poderia ser revelador da consciência dos entrevistados em face do seu processo. Para tanto, a situação-problema apresentada trouxe, em sua trama, a dificuldade de aprender o que a professora ensina³⁹.

A auto-referência apareceu em 13 depoimentos. No mesmo sentido das conclusões de LURIA (1990), sobre a correlação entre escolaridade e possibilidade de auto-avaliação, a atual pesquisa comprova que pessoas com alguma escolaridade apresentam mais probabilidade de se auto-avaliarem.

As respostas apresentam alguns motivos que levam os alunos a sentir dificuldades de se alfabetizar, formando as seguintes categorias:

- **Diferentes capacidades individuais**
- **Atitude negativa**

³⁹ Segunda situação-problema: Tenho um(a) conhecido(a) que se vira muito bem na vida, mas que tem dificuldade em aprender o que a professora ensina. Por que será que isso acontece? Você acha que isso é motivo para ele(a) desistir do curso?

- **Problemas físicos ou mentais**
- **Falta de experiência de escrever**

Antonia lembra que as pessoas têm **diferentes capacidades individuais** e que cada uma aprende melhor, ou não, determinados conteúdos:

(...) uns já é bom de matemática, outros já é bom de português, né? Por aí vai. (Antonia, 43; 2ª)

Cinco respostas indicam que o problema talvez esteja relacionado à **atitude negativa** que envolve a falta de vontade de aprender, o negativismo e a insegurança, como exemplificado por Daniela:

Eu acho que ela está insegura. O medo faz a gente ficar assim, porque eu tava assim. (...) E agora eu me soltei. (...) ela tá insegura, ela tem que dar a volta por cima. (Daniela, 46; 2ª)

Doze respostas argumentam sobre **problemas físicos ou mentais**, como falta de atenção ou de memória, mente cansada, cansaço após o trabalho e doenças como dificultadores da aprendizagem:

Eu acho... sei lá, se a cabeça, a memória não entende muito, não é isso? (Beatriz, 47; 2ª)

Por que tantas respostas relacionando dificuldade de ordem física? Embora possíveis, os argumentos apresentados não estariam envolvendo mais um disfarce? Parece ser mais fácil, ou socialmente mais aceitável, justificar a própria dificuldade com uma “doença”, “falta de memória” ou “cansaço no final de um dia de trabalho”.

Larissa atribuiu a dificuldade para se alfabetizar à **falta de experiência de escrever**:

Eu mesmo era difícil, nossa, quando eu comecei a escrever, a minha mão, eu demorava muito pra escrever uma palavra, fazê uma letra, eu demorava

muito. Aí eu acho que é a falta de experiência de escrevê, que já a criança é mais fácil, né? (Larissa, 52; 2ª)

A resposta de Larissa tem conteúdo plausível, mas pouco eficiente, porque atribui a dificuldade de aprender àquilo que se aprende (ao objeto da aprendizagem).

A pergunta da segunda situação-problema requereu dos entrevistados uma argumentação sobre a dificuldade de aprender. Como continuidade, perguntou-se: “*Você acha que isso é motivo para ele/ela desistir do curso?*” Todos disseram “**não**”, completando que a pessoa deve continuar tentando. A fala de Francisca é esclarecedora, principalmente porque fala de si mesma:

Mas é motivo pra sair, só por que não está aprendendo? Ah, não, eu não saio não. Tento até chegar lá. Eu sou insistente. (Francisca, 55; 2ª)

Francisca está consciente de suas dificuldades, mas o desejo de superação é muito maior, o que gera a persistência.

O fato de todos responderem “nãõ” ao possível abandono da escola corresponde diretamente à sua situação: se admitissem que o sujeito da situação-problema deveria deixar a escola porque encontra dificuldades de aprendizagem, significa que eles deveriam fazer o mesmo, no entanto o processo de aprendizagem que estão vivenciando parece estar sendo positivo para eles.

O quadro 16 apresenta a síntese das respostas obtidas nas duas primeiras situações-problema:

QUADRO 16 – SITUAÇÃO-PROBLEMA

Categorias	1ª SITUAÇÃO-PROBLEMA				2ª SITUAÇÃO-PROBLEMA				
	Auto-referência	Sentimento de vergonha	Falta de vontade ou de oportunidade	Influências negativas	Auto-referência	Diferentes capacidades individuais	Atitude negativa	Problemas físicos ou mentais	Falta de experiência de escrever
Entrevistados									
Ana	X	X			X			X	
Antonia	X		X		X	X	X		
Beatriz			X		X			X	
Cícera			X				X	X	
Daniela	X	X			X		X		
Fátima			X		X			X	
Francisca	X	X			X		X	X	
Graciete	X	X			X			X	
Ivan		X	X		X			X	
José			X			X			
Larissa	X	X			X			X	X
Leônidas	X	X			X			X	
Margarida	X	X			X		X	X	
Pedro	X			X	X			X	
Samanta			X		X			X	
TOTAL	9	8	7	1	13	2	5	12	1

São dados significativos que o quadro sintetiza: vencido o sentimento de vergonha, a falta de vontade ou de oportunidade, o analfabeto torna-se, a partir da matrícula em um curso de EJA, um aluno e, então, o sucesso é esperado. Parece inevitável, tanto pelas conquistas esperadas – a construção de conhecimentos significativos –, quanto pelo inesperado mas evidente: o aumento da auto-referência. Entretanto, em face das expectativas não atingidas, os fatores físicos e mentais surgem como principais culpados.

Na terceira entrevista, a situação-problema apresentou um aluno de EJA que achava difícil ler e escrever, estava preso a regras de decifração. Num dado momento, percebeu que ler e escrever eram ações que dependiam dele e que poderia ler e escrever o que tivesse vontade. Depois disso, achou fácil ler e escrever.⁴⁰

⁴⁰ Terceira situação-problema: Um(a) aluno(a) de EJA achava difícil ler e escrever, até o momento em que ele(a) percebeu que podia escrever tudo que quisesse e ler o que lhe desse vontade. Depois disso achou fácil ler e escrever. O que você acha disso?

As respostas foram surpreendentes: cada aluno se identificou, na situação, com suas dificuldades, suas facilidades, seus desejos e seus modos de ser.

O quadro 17 mostra as identificações realizadas no processo de se constituir leitor:

QUADRO 17 – O PROCESSO DE SER LEITOR

IDENTIFICAÇÃO APRESENTADA	ENTREVISTADOS	EXEMPLO DE ARGUMENTO
Com a dificuldade	Ana Beatriz Larissa	<i>(...) não é muito fácil, né, a lê e a escrevê. Ainda tô achando um pouco difícil. (Beatriz)</i>
Com a esperança	Antonia Francisca Graciete Pedro	<i>Eu acho muito bom! Se isso acontecê comigo um dia, eu nem sei... nem sei o que eu posso pensar na minha vida, eu nem sei... (Graciete)</i>
Com a força de vontade, o esforço, a coragem e a determinação	Cícera Daniela Leônidas Samanta	<i>É porque ele foi corajoso! Deixô tudo pra trais, aquele medo... ele enterrou, não quis mais sabê de medo, ele seguiu em frente. Se ele tivesse amarrado naquele medo, ele não ia aprendê nunca na vida, ia sempre ficá amarrado ali. (Daniela)</i>
Com um possível “estalo”	Fátima	<i>Eu acho, assim, que é a mesma história, né, que é difícil, eu também acho difícil, que nem uma conta mesmo, que outro dia eu fui fazê uma conta e a conta não entrava na minha cabeça. No dia que deu o estalo, eu resolvi o meu problema. Entra assim na cabeça dum minuto pra outro.</i>
Com a decisão de fazer acontecer	Ivan Margarida	<i>Que a professora, às vez nóis chega lá e diz: “Ai, professora, eu não sei, não vô fazê”. A professora diz: “Não senhora, eu vô fazê, eu quero fazê e eu faço”. Ela não gosta de nóis dizê que não sabe, que não sei. E eu não sei fazê mesmo. Ela diz: “Não. É eu faço, e vou fazê e faiz”. Eu já até acabei com essa história de: “Ai, professora, não vou fazê não”. (Margarida)</i>
Com a liberdade de escrever	José	<i>Ah! Também acho, nossa! Tem dia que eu faço isso também, ah! Uma coisa, escrevo no caderno, algum poema, sei lá.</i>

Pelo quadro percebe-se que a posição de Larissa, identificando-se com a dificuldade, é a única incoerente com o perfil apresentado ao longo das entrevistas (ela afirma constantemente suas conquistas). Estaria também ela “disfarçando” as suas dificuldades? Todas as outras identificações estão em sintonia com o apresentado nas três entrevistas.

Na esperança, na força de vontade e no esforço – com inúmeras referências à ajuda divina –, encontra-se a maior quantidade de identificações: são oito alunos.

Aprender a ler e escrever é um processo complexo, e os alunos expressam essa percepção.

Quanto ao fato de poder ler e escrever o que se deseja, surgiram alguns comentários criativos ligados a restrições à leitura e escrita: Ana diz que as pessoas só podem escrever o que lhes interessa:

Eu acho que você tem que escrevê as coisa que interessa pra você. Eu acho assim. Quando uma pessoa pedir pra você escrevê, né, tudo bem. Mas você vai escrevê umas coisa que não é necessária, escrevendo, escrevendo umas coisas que... só bobage, né? (Ana, 23; 3ª)

Cícera também vê limites: as pessoas só podem ler e escrever aquilo que lhes pertence.

É porque eu acho que não pode, (...) uma coisa que não é dele, uma coisa que é de ota pessoa, ... se é daquela pessoa, então ele não pode lê e escrevê. Ele tem que respeitá a decisão daquela pessoa. (Cícera, 19; 3ª)

Essas respostas mostram a compreensão dos alunos sobre o termo “tudo”, que aparece na situação-problema. Enquanto o objetivo foi apresentar o “tudo” como utilização ampla da língua escrita, o termo, para os alunos, tem significado concreto, refere-se a suportes textuais e, nesse sentido, evidentemente, “não se pode ler tudo”.

A análise dos depoimentos, neste capítulo, mostra que o processo de transformação da identidade do adulto pouco escolarizado inicia-se com a assunção do papel de estudante e se fortalece no estabelecimento de relações interpessoais significativas. A auto-imagem e a imagem social transformam-se porque o indivíduo recupera a relação consigo mesmo e com o mundo num processo de geração de dignidade e cidadania. A vergonha inicial, pelo analfabeto que era, transforma-se em orgulho, pelo aprendente que passa a ser. Assim, inserido num processo de longa transformação, o aluno não necessita mais “disfarçar” sua condição, nem “culpabilizar” o corpo, a mente ou o trabalho pelas eventuais dificuldades enfrentadas, o que lhe confere liberdade para “ser” e “agir” como de fato é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam.
Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro contra a gente.
Não se queira. Viver é muito perigoso...

João Guimarães Rosa

O jovem ou adulto analfabeto, quando inserido em curso de EJA, tem uma dimensão de sua identidade em processo de transformação. Reconhecer o processo vivido pelos alunos que formam o *corpus* da atual pesquisa foi o objetivo deste trabalho. Mais especificamente, o que se procurou compreender foram as transformações na auto-imagem e na imagem social na trajetória do tornar-se alfabetizado.

Subsidiando o referido estudo, tomou-se como primeiro e mais fundamental pressuposto o de que todas as pessoas são detentoras de conhecimentos. Paulo Freire foi grande defensor desta premissa: não existe pessoa sem conhecimento algum, nem pessoa com todos os conhecimentos. Além de detentoras de conhecimentos, as pessoas seguem aprendendo ao longo de toda a vida. Por sua vez, também o conceito de alfabetização não é estático: muda de acordo com os novos usos da língua escrita, exigidos pela sociedade moderna. A conquista da alfabetização impulsiona a pessoa a alcançar níveis de letramento cada vez mais elevados e específicos. Essa conquista provoca mudanças no lugar social, no modo de viver na sociedade e de se inserir na cultura. A alfabetização reestrutura a dignidade das pessoas favorecendo a construção da cidadania.

Como hipótese de trabalho, levantou-se a possibilidade de que as diversas vivências na vida levam as pessoas a se questionar e reformular suas identidades continuamente. A inserção no processo de escolarização e a construção de conhecimentos sobre a língua escrita provocam significativas transformações na identidade das pessoas. Alfabetizar-se requer apropriação da realidade e utilização social da língua escrita, o que pode gerar mudança qualitativa no *status* social.

As concepções sobre analfabeto e analfabetismo são muitas, algumas ingênuas e reducionistas e, embora a principal referência para o analfabetismo seja a não-utilização da língua escrita, ele não se resume a isso. No histórico do não ler e

escrever, encontram-se razões que estão muito além do aspecto pedagógico, como as relacionadas ao acesso e à qualidade da escola, as culturais e as sociais, as de valorização da escola e as necessidades de trabalho.

As inúmeras e complexas situações vivenciadas ao longo da vida foram, aos poucos, caracterizando os entrevistados como analfabetos. A constituição do estado de analfabetismo começou na infância, com a situação socioeconômica da família, o que contribuiu para que a frequência na escola fosse interrompida ou nunca iniciada. A esta situação de pobreza econômica aliou-se a histórica “cultura da exclusão”, que, presente no sistema escolar brasileiro, contribuiu para formar a pessoa pobre também no aspecto político. Para os entrevistados, no entanto, o conceito de analfabeto é bastante diverso: analfabeto é quem não sabe escrever seu próprio nome. Essa simples conceituação costuma associar-se pelo menos a outras três como um perverso condicionante da auto-imagem: a ignorância, a pobreza e a indignidade.

As diversas ações governamentais realizadas para superar o analfabetismo mostraram-se, além de ineficientes, formadoras de imagem preconceituosa sobre o analfabeto. Num passado não muito distante, essas ações apresentavam objetivos eminentemente práticos: alfabetizar para ampliar o número de eleitores sem necessariamente considerar as perspectivas, a auto-imagem e a imagem social das pessoas. A história mostrou, em diversos momentos, que o analfabetismo não é superável através de campanhas com objetivos apartados da pessoa analfabeta, mas sim de movimentos coordenados, que integrem, além da aprendizagem da leitura e da escrita, o resgate da dignidade pessoal e do significado de ser cidadão, favorecendo a construção da auto-imagem e da imagem social em novas bases.

A educação de adultos, fragilizada pela descontinuidade dos vários planos de governo e pela falta de compromisso político, só nos últimos anos está sendo compreendida como uma modalidade de ensino. Com essa valorização, espera-se para um futuro não muito distante a superação do analfabetismo no Brasil. Um desafio de tal porte é prioritário tanto em uma dimensão global, compatível com a sociedade democrática e com a realidade de século XXI, quanto na dimensão específica do sujeito.

A identidade pessoal não é estática: ela se transforma com o passar do tempo. Os seres humanos mudam continuamente, pois, ao agir transformando seu meio, transformam-se a si próprios, ou seja, a identidade sofre mudança. O analfabeto, aparentemente homogeneizado, pelas características de ser nordestino, pobre e ter baixa qualificação profissional, é uno, no sentido que lhe dá CIAMPA (1991, p. 61): “Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.” A busca de compreensão do seu processo transformador com as inúmeras razões, trajetórias, medos e resistências, possibilitou apreender a complexidade do seu universo e, dessa forma, a sua singularidade.

Da análise do material coletado nas entrevistas, delineou-se a trajetória da transformação da identidade do alfabetizando, que pode ser compreendida através da vivência de cinco momentos: a percepção da falta; a busca da correção de um defeito; o papel de estudante; a escrita do próprio nome e a superação de limites, ou seja, enfrentar as dificuldades relativas à aprendizagem da leitura e da escrita e ao processo de se constituir como leitor e escritor no contexto da sociedade letrada.

A transformação dos analfabetos começa com a percepção de uma “falta” e configura-se mais cedo do que se pode supor. Independentemente do ritmo ou da quantidade, a aprendizagem atinge também a auto-imagem e a imagem social.

A análise das entrevistas revelou que houve percepção de falta traduzindo necessidades do mundo externo, como o desejo de participação social através da utilização ampla da língua escrita em variados eventos de letramento, satisfazendo exigências próprias da vida urbana, da vida escolar e do mundo do trabalho; comunicando-se de forma ampla e autônoma. Outras necessidades foram geradas no mundo interno, como a realização de projetos futuros (ser valorizado como alfabetizado), a superação de carências e a satisfação pessoal; ser reconhecido e reconhecer-se como alfabetizado; ter voz; ter dignidade e desidentificar-se do estigma de analfabeto.

Nos depoimentos evidenciou-se a história da não-alfabetização. Muito mais do que a confirmação do analfabetismo, as vozes apresentaram múltiplos acontecimentos pessoais, sociais, econômicos e políticos que, de alguma forma, cercearam as possibilidades de alfabetização. A necessidade de conhecimentos

sobre a língua escrita é diferente entre diferentes pessoas e contextos. Enquanto os alfabetizados estavam inseridos nas suas comunidades de origem, eminentemente do meio rural, a falta da língua escrita parecia ter uma configuração muito diferente daquela mais recentemente percebida no meio urbano. Neste sentido, os significados atribuídos ao estado de analfabetismo apresentaram, por um lado, uma homogeneidade valorativa; por outro, confirmou tratar-se de um processo vivido no âmbito cultural. Tomando como base o princípio do homem como indivíduo sócio-histórico, é possível defender a idéia de que ninguém é analfabeto como fato inexorável: a pessoa está analfabeta até o momento em que, utilizando seu potencial para construir conhecimentos ao longo de toda a vida, construa também o da alfabetização. O momento de empreender esforços para saber ler e escrever é próprio para cada pessoa, e assim se manifestou.

Os entrevistados mostraram o que, para eles, significa estar analfabeto. Em seus depoimentos, percebeu-se a consciência de serem estigmatizados. Eles se atribuíram muitas características negativas, dentre elas a de serem “ignorantes” e “cegos”. Compreenderam-se como sendo um “nada”: suas identidades não apresentavam reciprocidade nem singularidade social. A sociedade que os estigmatiza é alfabetizada e com necessidades muito diferentes daquelas sentidas pelos analfabetos. Não havendo reciprocidade na falta, a identidade introjetada foi a de analfabeto. Apesar dos condicionantes históricos e sociais, todo o peso do estigma recai individualmente sobre o analfabeto.

Através das considerações apresentadas sobre o estado de analfabetismo, pesquisou-se a auto-imagem vivenciada pelos alunos e as possíveis mudanças em função da escolaridade e do maior acesso ao mundo letrado. Pôde-se perceber, inicialmente, que a auto-imagem era negativa, havendo nos alunos firme intenção de se afastarem do indesejado estigma de analfabeto. Para eles, parecia mais suportável considerarem-se como “pouco” leitores e escritores do que assumir a sua incompetência nesse campo do conhecimento.

A imagem social também apresentou características negativas. Ser analfabeto aos olhos do outro gerou sentimento de vergonha, favorecendo o desenvolvimento de atitude de esquivas e distanciamento: os alunos evitaram comentar seu estado de analfabetismo com outras pessoas e distanciaram-se dos interlocutores numa clara atitude de buscar suporte emocional para a situação.

Em oposição às concepções preconceituosas, que tão freqüentemente insistem em atribuir ao analfabeto o estigma de conformado e ignorante, os sujeitos estudados deixaram evidente inúmeros mecanismos de sobrevivência, defesa ou de ajustamento à sociedade letrada. Em alguns casos, reagem justificando a sua condição e eximindo-se da culpa do analfabetismo. Em outros, apresentam uma atitude “compensatória” para o “mal” de não saber ler e escrever, pretendendo, à custa do esforço, livrar-se do estigma. Por último, almejam com o seu desempenho encontrar alternativas para dar conta do que é esperado no mundo dos leitores.

Analfabetismo e alfabetização representam, respectivamente, uma identidade e a sua transformação. A percepção da falta da leitura e escrita em São Paulo pode assumir a característica de um “defeito”, como escreve GOFFMAN (1980), que precisa ser “corrigido”. A “correção” começou com a procura por uma escola. A seguir, iniciou-se o processo de alfabetização-transformação, muitas vezes mais complexo do que a própria aprendizagem da leitura e da escrita ou a sua incorporação nas práticas sociais.

À percepção da existência do “defeito” (falta da alfabetização), o jovem ou adulto pouco escolarizado buscou a correção, que exigiu, objetivamente, a matrícula em curso de EJA. Uma operação simples que, no entanto, torna-se complexa para quem não sabe ler, porque depende de cooperação, apoio e informação de terceiros.

No caminho percorrido pelo analfabeto até a formalização da matrícula, algumas barreiras têm que ser vencidas. A primeira delas é a que concebe a alfabetização como “coisa para criança”. A segunda barreira supera os sentimentos de vergonha e dúvida por se tratar de curso para adultos. A vergonha refere-se tanto ao desconhecimento sobre a língua escrita quanto ao desafio de freqüentar a escola com mais idade. A tarefa de aprender a ler e escrever assume, para esse adulto alfabetizando, teores de grande dificuldade: ele tem dúvidas sobre a sua possibilidade de aprender, em função da crença de que analfabeto não aprende ou de que a idade o impede, bem como do medo de enfrentar o novo e o desconhecido. Os alfabetizandos justificam-se, atribuindo-se limites físicos e mentais, como cansaço, memória fraca, dificuldade para enxergar...

Na correção do defeito, faz-se essencial a mediação de pessoas significativas (amigos e parentes). São elas que incentivam, apóiam e até

acompanham o analfabeto para realizar a matrícula, e que continuam, depois, incentivando para que ele se mantenha no curso, superando as possíveis dificuldades.

Vencida a barreira da vergonha, encontrou-se o analfabeto retornando à escola, ou freqüentando-a pela primeira vez.

Logo no início do ano letivo, manifesta-se uma mudança na auto-imagem: a matrícula na escola institucionalizou a incorporação do papel de aluno. Com este novo papel, o alfabetizando relativiza o antigo modelo de analfabeto pela introjeção do de “estudante”. A auto-imagem transforma-se, incorporando outros simbolismos, como ser “inteligente” e “útil”. O conceito de “ignorante” cede lugar ao de pessoa que “está aprendendo”. Mudam as atitudes, o modo de falar e de se expressar. Estar estudando permite a correção do defeito, da vergonha de si mesmo.

Olhando de forma mais abrangente a mudança na auto-imagem, percebe-se que, já na primeira entrevista, a própria escolha de um nome fictício⁴¹ propiciou oportunidade de os alunos se desidentificarem da imagem de nordestinos e de analfabetos. Isso fica explícito quando a opção pelo nome distancia-se da bem conhecida cultura nordestina, tão pródiga na atribuição de nomes a seus filhos. Beatriz, Daniela, Larissa, Samanta, são nomes intensamente reconhecidos na cidade de São Paulo e parecem funcionar como um recurso a mais para a correção do defeito, ou, pelo menos, para o disfarce da sua condição.

No decorrer do primeiro semestre letivo, a auto-imagem mudou totalmente: os alunos deixaram de se considerar analfabetos. A mudança do olhar sobre si mesmos é atribuída também à qualidade dos relacionamentos estabelecidos e aos progressos alcançados, muito embora estes ainda não representem autonomia de leitura e escrita.

Freqüentar um curso de EJA gera altas expectativas, como a de se tornar uma “pessoa melhor”, pela possibilidade de se livrar do estigma, e a de aprimorar o desempenho profissional, conquistando um trabalho mais qualificado e valorizado.

O ingresso na escola favorece o desenvolvimento da sociabilidade, pois a escola, mais do que ler e escrever, “ensina” a conviver. Os depoimentos

⁴¹ Na primeira entrevista, no início do ano letivo (em março), pediu-se os alunos que escolhessem um codinome para identificá-los na pesquisa.

demonstram, ainda, que a frequência escolar interfere positivamente na rotina de vida e na realidade social.

Freqüentar a escola, e a conseqüente ampliação do acesso ao mundo letrado, traz importantes modificações imediatas, como o aumento da segurança, da independência e maior autonomia na realização de atividades cotidianas que exigem conhecimento sobre a língua escrita. Tudo isso, justamente pela sua utilidade prática, ajuda o aluno a encobrir seu estado de analfabetismo.

No que diz respeito ao progresso cognitivo, a escrita do próprio nome representa uma conquista particularmente significativa, porque simboliza a passagem para o estado do não-analfabetismo. Em conseqüência disso, há uma identificação com um grupo maior – o das pessoas que sabem assinar o nome, e que podem ser reconhecidas publicamente como alfabetizadas. Dessa forma, a reciprocidade com a sociedade letrada aumenta.

Escrever o próprio nome eleva a auto-estima, pois, além do significado que o gesto encerra, o aluno se percebe aceito socialmente, ou seja, sua imagem social se altera, torna-se mais valorizada. Embora a escrita do nome seja a primeira de uma série de conquistas, o que fica evidente é o significado psicológico dessa aprendizagem.

A aprendizagem da leitura e da escrita corresponde, mais intensamente, a desejos advindos do mundo interno. Através da alfabetização, os alunos esperam valorização social e, como decorrência, o reconhecimento público da capacidade de ler e escrever. Ser reconhecido pelo grupo implica poder reconhecer-se também, superando carências, suprimindo faltas e se desidentificando do estigma de analfabeto.

A aprendizagem da língua escrita insere o usuário num rol de participação em atos de letramento que pressupõem ampliação do campo cultural. Alfabetizar-se é importante, mas não basta. Faz-se necessário que a continuidade desse processo garanta cada vez mais a participação na sociedade letrada e, mais que isso, estimule a efetiva inserção social, ampliando os atos de cidadania. A alfabetização sozinha não muda as condições de vida, o que favorece a mudança é o envolvimento nos movimentos e práticas sociais, e isto vem com a visão crítica sobre suas possibilidades.

O primeiro passo para a superação de limites é a transformação da subalternidade. Aprender “só um pouco”, para não se confrontar com a expectativa do lugar social, não resolve. É impossível quantificar o conhecimento sobre a língua escrita. Faz-se necessário superar todo um quadro de baixa-estima, de sentimento de ser velho ou incapaz, de resignação a um estado, de medo de que a mudança leve à identificação com um grupo cultural que não lhe diz respeito perdendo, assim, o reconhecimento da singularidade. O que prevalece é uma aprendizagem que tem efeitos para além de “si mesmo”.

Reconhecer-se e ser reconhecido como alfabetizado dá à pessoa a possibilidade de superar o estigma do analfabetismo, superação que está sujeita às modificações no conceito de ser alfabetizado. A expectativa de alfabetização muda conforme modifica a necessidade social de uso da língua escrita. Neste sentido, a alfabetização é um processo que acontece ao longo da vida, exigindo das pessoas inserção em variadas redes de comunicação, em um verdadeiro processo de aprendizagem continuada e cada vez mais exigente.

Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?

A pergunta somente encontra resposta no processo de cada pessoa, a partir da percepção da falta da alfabetização e no empreendimento em prol desta conquista, significando enfrentar, intensamente, os sentimentos de vergonha e estigma. É necessário engajar-se num curso de EJA para ter maior acesso ao mundo letrado e reescrever, sob nova ótica, sua antiga história de fracasso escolar. No seu processo, cada pessoa, ao se transformar, avalia seu próprio percurso, supera estigmas, compreende as dificuldades e incorpora novas motivações.

Na constatação das singularidades, ficam os desafios aos educadores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília: MEC/Inep, n. 53, p. 46-53, jan./mar., 1992.

AZEVEDO, M. A. Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 31-50.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARRETO, J. C.; BARRETO, V. Um sonho que não serve ao sonhador. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAAB, ano 1, n. 1, p. 31-37, out., 1994.

BARRETO, V. **Alfabetização: permanência e mudança**. São Paulo: Vereda, s.d.

BERES, V. L. G. **Quando nos tornamos velhos?: aspectos internos e externos desta questão**. São Paulo: Vetor, 2002.

BIARNÉS, J. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, v. 24, n. 2, p. 137-161, jul./dez., 1998.

BRASIL. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC/Inep, 2003.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 58-75.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLELLO, S. de M. G. Língua escrita – para além do ensino: uma questão de mentalidade. **Collatio**, Porto: Mandruvá, ano I, n. 2, não paginado, jul./dez., 1998. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em 10 dez., 2003.

_____. A formação de professores na perspectiva do fracasso escolar. **Revista Internacional d'Humanitats**, ano V, n. 5, não paginado, 2002. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em 28 dez., 2002.

_____. A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita. **Videtur**, Porto: Mandruvá, n. 23, p. 27-34, 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em 10 dez., 2003.

_____. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Paz e Terra, 2004a.

_____. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. **Videtur**, Porto: Mandruvá, n. 29, não paginado, 2004b. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em 30 nov., 2004.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DAVIS, C. Modelo da aprendizagem social. In: RAPPAPORT, C. R. (coord.) **Psicologia do desenvolvimento**, v. 1., Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981. p. 76-90.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, identidade social e cidadania: o espaço da educação e dos movimentos sociais. **Educação e Filosofia**, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 203-223, jul./dez., 1996.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

DI PIERRO, M. C. Educação continuada ao longo da vida: um novo paradigma para a educação de jovens e adultos. **Curso e oficinas EJA 2001**, São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____.; JÓIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas: Unicamp, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov., 2001a.

DI ROCCO, G. M. J. **Educação de adultos**: uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1979.

DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 1998.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 35-49, fev., 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, México, D. F., n. 10, abril, 1983.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, p. 27-30, maio, 2003.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.

GADOTTI, M.; colaboradores. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B. A.; SILVA, R. N. da; ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 75, p. 7-14, nov., 1990.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIROUX, H. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 1-27.

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HADDAD, S. Educação para além do conhecimento. **Travessia** – Revista do Migrante, São Paulo, ano V, n. 12, p. 36-38, jan./abr., 1992a.

_____. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília: MEC/Inep, n. 56, p. 3-12, out./dez., 1992b.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação SEADE, v. 14, n. 1, jan./mar., 2000a.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago., 2000b.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.

HIRSCHBERG, A.; PRUKS, L. R. **Analfabetismo: o grande não**. São Paulo: FDE, 1990.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2000**. Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2001.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 15-61.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 24, n. 84, p. 983-995, set., 2003.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LETELIER, M. E. Analfabetismo e alfabetização: problemas conceituais e de diagnóstico. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAAB, n. 3, p. 9-19, agosto, 1996.

LOBO, F. Ensaio sobre a cegueira. **Carta Capital** – política, economia e cultura, São Paulo: Confiança, ano XI, n. 311, p. 10-16, 6 de outubro de 2004.

LÓPEZ QUINTÁS, A. A manipulação do homem através da linguagem. **Videtur-Letras**, São Paulo: Mandruvá: Escola de Escritores, v. 2, p. 7-19, 2001. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em 20 dez., 2003.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, M. M. **A trajetória da EJA na década de 90** – Políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”, 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 12 dez., 2004.

MARANHÃO, H. P. O analfabeto e a sociedade letrada. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAAB, ano 1, n. 1, p. 7-15, out., 1994.

_____. **Analfabeto**: ser e não ser, 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 12 dez., 2004.

MARCÍLIO, M. L. O atraso histórico na educação. **Braudel Papers**, São Paulo: Fundação Armando Álvares Penteado, n. 30, p. 1-10, 2001.

MARTINS, J. B. A noção de identidade e o olhar multirreferencial: colocando algumas questões para a educação! **Psi** – Revista de Psicologia Social e Institucional, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, v. 1, n. 2, não paginado, nov.,1999. Disponível em: <<http://www2.ccb/psicologia/revista/jb.htm>>. Acesso em: 15 dez., 2004.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras/Autores Associados, 1994.

MELLO, S. L.; GOMES, J. V. O que pode ler o iletrado? **Travessia** – Revista do Migrante, São Paulo, ano V, n. 12, p. 21-24, jan./abr., 1992.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MOREIRA, D. A. **Analfabetismo funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. O inteligente e o “estudado”: alfabetização, escolarização e competência entre adultos de baixa renda. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, v. 13, n. 2, p. 15-26, jul./dez., 1987.

_____. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. **Travessia** – Revista do Migrante, São Paulo, ano V, n. 12, p. 17-20, jan./abr.,1992.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez., 1999.

_____. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago., 2004.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. (coord.) **Alfabetismo funcional no Município de São Paulo**: participação brasileira em projeto de pesquisa latino-americano promovido pela Unesco/Orealc. São Paulo: CEDES, 1997.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1991.

RIBEIRO, E. T. **Direito e processo do trabalho**. São Paulo: Siciliano Jurídico, 2003.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez., 1997.

_____. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 27, p. 283-300, jul./dez., 2001.

_____. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 9-29.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Movimento de alfabetização de jovens e adultos do município de São Paulo – MOVA-SP**. CONAE/DOT-G/DOT 1, 2001.

SILVA, N. da.; COLELLO, S. de M. G. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. **Videtur**, Porto: Mandruvá, n. 21, p. 21-34, 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em: 10 dez., 2003.

SILVA, R. N. e ESPOSITO, Y. L. **Analfabetismo e subescolarização**: ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 0, p. 5-16, set./out./nov./dez., 1995.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez., 2002.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003b, p. 89-113.

TAMAYO, A. EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 87-102, out./dez., 1981.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 51-69.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

TORRES, R. M. Cinco reflexões sobre a educação. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAAB, ano 2, v. 2, n. 1, p. 27-34, maio, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 1-26.