

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração – Metodologia de Ensino**

**ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DE
EDUCANDOS: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS**

Stella de Lourdes Garcia

**SÃO CARLOS – SP
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração – Metodologia de Ensino**

**ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DE
EDUCANDOS: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes

**SÃO CARLOS – SP
2006**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G216aa

Garcia, Stella de Lourdes.

Alfabetização de adultos na perspectiva de educandos:
experiências pessoais e sociais / Stella de Lourdes Garcia. -
- São Carlos : UFSCar, 2006.
166 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2006.

1. Educação de adultos. 2. Alfabetização de adultos. 3.
Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Pedagogia crítica. I. Título.

CDD: 374.012 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Eglê Pontes Franchi

Profª Drª Maria Waldenez de Oliveira



Handwritten signatures of the three examiners: Claudia Raimundo Reyes, Eglê Pontes Franchi, and Maria Waldenez de Oliveira, each on a horizontal line.

A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos que pelejar esperançosamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal (FREIRE, 2004, p.30).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, por ter confiado que a experiência do Mestrado me tornaria mais feliz, e me tornou. Aos meus irmãos: Paulo, Lucia e Paulo Lopes, pelo incentivo e compreensão de meus momentos de ausência. À pequena Ingrid, pelo amor que me ensina a ensinar. À Claudia, a quem pacientemente respeitou minha leitura de mundo e acreditou que ela pudesse vir a superar a ingenuidade. À CAPES, pelo financiamento concedido e pela credibilidade depositada na realização da pesquisa. Aos meus amigos da Graduação e da Pós-Graduação, em especial à Poliana, à Rachel e à Rosana, pela confiança depositada em mim e pelas carinhosas sugestões e contribuições dadas ao trabalho. À Danielle, a quem sempre pude confidenciar minhas angústias e aflições. À Mariana, por ter acreditado na positividade do trabalho em conjunto. Aos professores e às professoras da Graduação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelas reflexões suscitadas. Às prof^{as}. Dr^{as}. Eglê Pontes Franchi, Maria Waldenez de Oliveira e Roseli Rodrigues de Mello, pelos momentos de conversas e pelas valiosas contribuições dadas à pesquisa, durante os Exames de Qualificação e de Defesa. Aos educandos que participaram da pesquisa, pelo tempo concedido às entrevistas e pela enorme contribuição que deram à minha formação como educadora e pessoa. Ao Marcio, pelo amor, paciência, carinho, companheirismo e pelos risos que consegue me causar quando tudo me parece perdido.

RESUMO

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DE EDUCANDOS: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar quais experiências pessoais e sociais se relacionam com o início da aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva de alfabetizandos adultos. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, cuja coleta de dados envolveu a realização de entrevistas semi-estruturadas com seis educandos, que fizeram parte em 2003 do Programa de Alfabetização, *Brasil Alfabetizado*, implantando no município de São Carlos-SP, no qual atuamos como educadora. Em nosso referencial teórico apresentamos a caracterização da sociedade informacional, algumas desigualdades configuradas em seu interior e discutimos o sentido da alfabetização crítica na perspectiva de Paulo Freire e de autores a ele relacionados, como Henry Giroux e Ramón Flecha. Partimos da análise dos dados que consistiu na análise do conteúdo das entrevistas realizadas junto aos educandos. As experiências pessoais e sociais configuradas no interior do analfabetismo foram classificadas como experiências antidialógicas, pois impossibilitavam o intercâmbio social e limitavam os educandos na esfera pessoal. O aprendizado da leitura e da escrita permitiu experiências positivas na esfera pessoal e social, possibilitando a recuperação da auto-estima, da confiança do educando adulto e a transformação de algumas das situações de opressão vivenciadas pelos educandos, já que aprender a ler e escrever significa a apropriação de um instrumental que permite a intervenção na realidade. Contudo, enfatizamos a necessidade de práticas de alfabetização que considerem a união entre a *leitura do mundo* e a *leitura da palavra*, que privilegiem a dialética entre a dimensão instrumental e a comunicativa, como etapa importante da transformação social, que só se realiza em comunhão, em diálogo. Os educandos entrevistados também ofereceram reflexões para educadores, bem como para a elaboração de políticas públicas na área da Alfabetização e da Educação de Adultos.

ABSTRACT

ADULTS ALPHABETIZATION IN THE LEARNERS PERSPECTIVE: PERSONAL AND SOCIAL EXPERIENCES

The objective of this work was to identify and to analyze which personal and social experiences are relating to the beginning of reading and writing learning, in the perspective of adult learners. This is a qualitative inquiry, whose search involved the accomplishment of interviews half-structuralized with six learners, that they had been part in 2003 of the Program of Alphabetization, "Brasil Alfabetizado", implanted in the city of São Carlos - SP, Brazil, in which we act as educator. In our theoretical referential we present the characterization of the informational society, some inequalities configured in its interior and we argue the direction of the critical alphabetization in Paulo Freires's and others authors perspective, as Henry Giroux and Ramón Flecha. We analysed the content of the interviews, the personal and social experiences in the interior of the illiteracy had been classified as no dialogic experiences, therefore they disabled the social interchange and limited learners in the personal sphere. The reading and writing learning allowed positive experiences in the personal and social sphere, making possible the recovery of self-confidence of adult learners and the transformation of some of the situations of oppression lived deeply by learners, because to learn reading and writing means the appropriation of an instrument that allows the intervention in the reality. However, we emphasize the necessity of an alphabetization practice that consider both "reading of the world" and "reading of the word", that they privilege the dialectic between the instrumental and communicative dimension, as important stage of the social transformation, that it is only become fulfilled in communion, in dialogue. The learners also interviewed had offered reflections for educators, as well as for the elaboration of public politics in the Alphabetization and Education of Adults areas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Apresentação do trabalho	3
CAPÍTULO I – A CONFIGURAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO: elementos para a compreensão do analfabetismo	5
1.1. Da Colônia ao Império	6
1.2. Da República à Década de 1930	13
1.3. Da Década de 1940 ao Golpe de 1964	15
1.4. Do final do Governo Militar ao Século XXI: <i>uma leitura das políticas públicas</i>	20
1.5. A influência do Banco Mundial na configuração da educação de adultos	25
1.6. As metodologias empregadas na alfabetização de adultos	29
CAPÍTULO II – A NOVA CONFIGURAÇÃO DA SOCIEDADE: AS ANTIGAS E AS NOVAS DESIGUALDADES	42
2.1. Características da sociedade da informação	42
2.2. Principais desigualdades da sociedade informacional	50
2.3. Contribuições de Paulo Freire: <i>o diálogo e a dimensão conscientizadora do processo educativo</i>	57
2.4. A alfabetização na perspectiva freireana	63
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO	73
3.1. Procedimentos para a coleta e análise dos dados	74
3.2. O Programa Brasil Alfabetizado: a proposta do Governo Federal	76
3.3. <i>A proposta e implantação do Programa Brasil Alfabetizado no município de São Carlos –SP</i>	77

3.4. A prática de alfabetização realizada em uma das turmas do Brasil Alfabetizado: <i>período de agosto a dezembro de 2003</i>	84
3.5. Caracterização dos educandos	99
3.5.1. Oswaldo: <i>“como é que o pobre vive e a escrita ajuda”</i>	100
3.5.2. Carlos: <i>“a gente tem que ir com interesse de aprender mesmo, pra não perder mais tempo”</i>	102
3.5.3. Vani: <i>“eu não sabia escrever meu nome, passava muita vergonha”</i>	104
3.5.4. Eliza: <i>“a gente fica chateada, na hora em que eu falo, ninguém sabe”</i>	105
3.5.5. Osmar: <i>“eu já perdi a oportunidade de entrar em uma fábrica por causa de me envergonhar e não ir”</i>	108
3.5.6. Carmem: <i>“a pessoa que não tem estudo, parece que ninguém vê”</i>	110
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS	117
4.1. Experiências pessoais e sociais configuradas no interior do analfabetismo.....	117
4.2. O que dizem os educandos acerca de suas experiências pessoais relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita	125
4.3. As experiências sociais que foram possíveis a partir do aprendizado da leitura e da escrita	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE I – Roteiro das Entrevistas	158
APÊNDICE II – Entrevista	159

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi verificar e analisar quais experiências pessoais e sociais se relacionam com o início da aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva de adultos alfabetizandos. Para contemplarmos nosso objetivo, contamos com a participação de seis educandos da suplência, junto aos quais realizamos entrevistas semi-estruturadas e cujos dados foram analisados com base na alfabetização crítica proposta por Paulo Freire.

De acordo com BONDÍA (2002), a experiência pode ser entendida como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Escolhemos a palavra “experiência”, por ser aquilo que os adultos alfabetizandos desejaram passar, já que aprender a ler e a escrever certamente é algo que os passa, que os acontece e que os toca. Por estarmos junto a eles, na condição de alfabetizadora da turma, também experienciamos. Nesse sentido o sujeito da experiência é algo:

(...) como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (...) é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar (...) é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (*ibidem*, p. 24).

A experiência, por nos passar, nos acontecer e nos tocar, também nos forma e nos transforma, *somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação* (*ibidem*, p. 25-6). Alfabetizar-se é, assim, experiência que possibilita novas maneiras de sermos tocados e atravessados. O analfabetismo está diretamente relacionado às experiências de desigualdades presentes em nossa sociedade. Dessa forma, o analfabetismo também se configura em experiências, que atravessam e tocam de alguma maneira os participantes desta pesquisa.

Partindo do enfoque freiriano, portanto da perspectiva crítica da alfabetização, levantamos alguns elementos que podem ser fortes contribuintes para a superação de algumas das atuais desigualdades, analisadas por nós sob três eixos: sociais, culturais e pessoais.

Os educandos que participaram desta pesquisa foram alfabetizandos do

Programa do Governo Federal, *Brasil Alfabetizado*, implantado no ano de 2003, no município de São Carlos, em parceria com a Universidade Federal – UFSCar – e a Secretaria Municipal de Educação de Cultura – SMEC.

Foi como concluinte do último ano do curso de licenciatura em Pedagogia, que nos interessamos pela participação no Programa de Alfabetização *Brasil Alfabetizado*. Juntamente com outros alunos e alunas dos últimos anos dos cursos das licenciaturas da UFSCar, bem como alfabetizadores e alfabetizadoras do Movimento de Alfabetização de Adultos, organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – MOVA-São Carlos – e concluintes do magistério na modalidade Normal, participamos do curso de formação para professores alfabetizadores de jovens e adultos oferecido pela UFSCar e SMEC.

Com base nas informações proporcionadas pelo curso de formação, os alfabetizadores e alfabetizadoras deveriam se dividir entre os diferentes bairros da cidade que apresentavam elevado índice de baixa escolaridade¹, convidando os moradores e moradoras a participarem dos encontros de alfabetização que seriam organizados nos próprios bairros.

Foi nessa ocasião que tivemos a oportunidade de iniciar o trabalho como educadora e conhecer os participantes desta pesquisa. No período de Agosto a Dezembro de 2003 iniciamos o trabalho de alfabetização, em uma sala de aula organizada próxima ao bairro em que os educandos residiam. No início de 2004, todos os participantes – totalizando 18 alfabetizandos – foram convidados a freqüentarem as aulas da Educação de Jovens e Adultos – EJA – com a presença agora de uma educadora contratada pela Rede Municipal de Ensino.

Foi com um sentimento de *trabalho educativo não concluído*, que optamos pela realização desta pesquisa com os ex-participantes da sala em que atuávamos como alfabetizadora, que enquanto ensinava, também aprendia. Instigava-nos questões acerca do que *faziam agora aquelas pessoas tão ansiosas para aprenderem a ler e escrever? Teriam realmente aprendido? O uso da leitura e da escrita teria possibilitado a superação de algumas das relações de desigualdades vivenciadas por eles?*

Sendo assim, nossa questão de pesquisa configurou-se da seguinte forma:

¹ O índice de escolaridade da população sancarlense foi obtido por meio da realização da pesquisa que objetivava identificar e elaborar o Mapa dos Bolsões de Pobreza da Cidade de São Carlos encomendada pela Prefeitura Municipal ao Núcleo de Pesquisa e Documentação “Professor José Albertino Rodrigues”, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a coordenação das Prof^{as}. Dra. Maria Inês Rauter Mancuso e Ms. Elza de Andrade Oliveira.

Quais experiências pessoais e sociais se relacionam com o início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva de adultos alfabetizando?

Para responder a essa questão contamos com o referencial concernente a Paulo Freire e autores a ele relacionados, como Henry Giroux e Ramón Flecha.

Segundo FREIRE e MACEDO (1990), o analfabetismo não só compromete a ordem econômica como também constitui uma profunda injustiça, uma vez que limita a autonomia e o exercício da cidadania, chegando a ponto de comprometer o caráter da democracia.

Partindo de um enfoque qualitativo, adotamos como procedimentos para coleta de dados a entrevista semi-estruturada com seis adultos alfabetizando. Em nossa análise, realizamos a análise do conteúdo dos dados obtidos por meio das entrevistas. A metodologia de pesquisa será abordada em maior profundidade em outro capítulo, conforme explicitamos a seguir.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

A presente dissertação foi organizada em quatro capítulos, juntamente com as considerações finais. Na primeira parte do trabalho traçamos um histórico da alfabetização de jovens e adultos ao longo das políticas públicas brasileiras, com o intuito de compreender melhor como o fenômeno do analfabetismo veio se configurando historicamente e como a questão apresenta-se na contemporaneidade. Ainda no interior do primeiro capítulo, em um segundo momento, apresentamos uma leitura das políticas públicas atuais e uma análise das diferentes metodologias empregadas na alfabetização de adultos.

No segundo capítulo trazemos uma caracterização da sociedade atual que se configura em *informacional*, diferenciando-se substancialmente da sociedade industrial. Nessa caracterização, fazemos uma breve análise de algumas relações de desigualdades, por nós classificadas sob três eixos: sociais, culturais e pessoais. Em seguida, apresentamos alguns princípios da perspectiva freiriana de educação e de alfabetização, por nós compreendidas como fortes ferramentas na transformação das relações de desigualdades, ou seja, das relações de opressão presentes em nossa sociedade.

O terceiro capítulo compõe-se de nosso percurso metodológico,

juntamente com os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados. Na metodologia também apresentamos a caracterização da proposta do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal e sua implantação no município de São Carlos-SP, a caracterização da turma e dos encontros de alfabetização em uma das salas de aula do Programa e a caracterização dos alfabetizandos que fizeram parte dessa pesquisa.

É no quarto capítulo que trazemos as análises dos dados correspondentes às experiências pessoais e sociais que se configuravam antes do aprendizado inicial da leitura e da escrita e as experiências pessoais e sociais que foram possíveis após o início do processo de alfabetização.

Em nossas considerações finais, apresentamos as conclusões que nos foram permitidas chegar com a realização da pesquisa, bem como algumas reflexões para o trabalho de alfabetização desenvolvido junto a jovens e adultos.

CAPÍTULO I

A CONFIGURAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO: elementos para a compreensão do analfabetismo.

Inúmeros programas que objetivaram o fim do analfabetismo foram implantados no Brasil, sem lograrem grande sucesso. Estudos realizados como os de PAIVA (1987 e 1990), BEISIEGEL (1974), e HADDAD e DI PIERRO (2000), demonstram que ao longo da história da educação de jovens e adultos no Brasil, as iniciativas do Estado tiveram como notórias a falta de oferta permanente de ensino, da continuidade e institucionalidade das iniciativas, que parecem terem sido implantadas, com o intuito de solucionar um problema imediato: a “erradicação” do analfabetismo.

É difícil historiar toda a trajetória de educação de jovens e adultos, pois não se encontram registros suficientes sobre as diversas ações implantadas, institucionalizadas ou não. Nesse sentido, tivemos que fazer uso de diferentes fontes bibliográficas.

Embora não seja o objetivo deste trabalho apresentar de forma sistematizada a trajetória da educação e alfabetização de jovens e adultos, entendemos que apresentá-la minimamente poderá contribuir para melhor compreensão de nosso trabalho e das análises que pretendemos apresentar.

Dessa forma, devido a dificuldade em se tratar a temática, optamos por seguir os períodos tradicionais da história, dividindo o capítulo em cinco partes, sendo que nas três primeiras traçamos o histórico das iniciativas no campo da educação e alfabetização do Período Colonial até o Golpe de 1964 e nas duas últimas partes trazemos uma leitura das políticas públicas atuais e um panorama das metodologias empregadas na alfabetização de adultos.

1.1. DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Antes de iniciarmos a exposição da configuração do ensino neste período consideramos relevante recuperar aqui o significado da descoberta do *outro* e das origens do nosso sistema educativo.

TODOROV (1993) discute a descoberta da América com base na questão do *outro* e afirma que para Colombo, nem mesmo a nova terra era percebida como sendo outra, já que a descrevia com base em analogias ao paraíso. Os índios eram vistos como elementos da natureza, por isso a descrição que deles eram feitas estavam sempre inseridas no contexto das matas e de animais.

HANSEN (1993) assim comenta acerca da tentativa de descrição que Caminha fez dos índios:

Assim, já está dada na *Carta*, de Caminha, em 1550, na referência inicial à “berberia” da gente nua que entra pelo mar nas praias de Porto Seguro; explicita-se no mesmo texto quando, após classificar os seres nus da praia como “homens” e reiterá-los através das semelhanças positivas dos “bons corpos” e dos “bons narizes”, a escrita sofre a pressão da Letra de que é emissária e passa a oscilar em sua certeza primeira, comparando-os a pardais no cevadouro, a cabritos montezes, para terminar por defini-los como indefinição: “gente bestial”. Antes, contudo, a analogia foi exercida: suposto fossem gente, o que é genérico, tratava-se de saber de que espécie e o que significavam como gente (*ibidem*, p. 47).

Para TODOROV (*ibidem*), a atitude do colonizador decorre da percepção que tem do *outro*: ora pensa que são seres humanos como os mesmos direitos que os seus e por isso projeta seus próprios valores sobre os outros – caracterizando o que chama de assimilacionismo – ora parte da diferença que se configurou, na relação superioridade-inferioridade.

(...) recusa a existência de uma substância humana realmente outra, que possa não ser meramente um estado imperfeito de si mesmo. Essas duas figuras básicas da alteridade [assimilacionismo e diferença pautada, sobretudo na questão da superioridade e inferioridade] baseiam-se no egocentrismo, na identificação de seus próprios valores com os valores em geral, de seu eu com o universo; na convicção de que o mundo é um (*ibidem*, p.41).

HANSEN (1993) afirma que os portugueses sempre classificaram o *outro* – no caso o índio – segundo o tipo português, o *outro* era aquele que não tinha, aquele a quem faltava algo. A questão da língua é tomada então como distintiva, já que a do outro é ausente de sentido. O autor ainda afirma: *antes mesmo que qualquer medida prática de ocupação da terra seja tomada, a escrita já a conquista e coloniza, quando*

classifica o vácuo de sentido pela analogia (ibidem, p. 48).

Foram sobre essas bases de compreensão do *outro* como uma imagem distorcida do *eu*: colonizador, branco e europeu, que os índios foram entendidos como desprovidos de cultura, língua e religião. Eram a *cera virgem*, pronta para nela serem impressos os objetivos da colonização: a evangelização, segundo os ideais cristãos e a obtenção de vassalos para a Coroa, prontos ao enriquecimento dos cofres europeus.

Foi sobre o alicerce da assimilação e da relação superioridade-inferioridade que as relações sociais passaram a ser organizadas na América Latina. O nosso sistema educativo tem suas origens exatamente aí, quando se dá a descoberta do *outro* e com ele o desejo de torná-lo igual, aculturando-o, ou de assumi-lo como inferior e, portanto, não podendo pertencer a um lugar que já era ocupado pelo “*Eu*”.

Desde o início da colonização verificamos a preocupação da ideologia colonizadora com a questão do ensino, não que este não tenha existido entre os índios, mas tomamos aqui o ensino como uma imposição à cultura indígena e disseminação da cultura européia, muito bem representada, defendida e sistematizada pelos jesuítas.

A Companhia de Jesus foi criada durante o Concílio de Trento realizado entre 1545-1564. Segundo MANACORDA (2000), as escolas jesuítas foram *as campeãs máximas na luta da Igreja Católica contra o protestantismo* (p.202), pois além de formarem seus próprios quadros e as classes dirigentes da sociedade, atuaram além da Europa, assegurando que o catolicismo fosse a religião adotada nas terras recém-descobertas.

Os religiosos pertencentes à Companhia de Jesus vieram para o Brasil já em 1549 e exerceram uma ação missionária junto aos índios. Além do evangelho, os jesuítas impuseram normas de comportamento, assim como ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial.

Embora os jesuítas fossem contra a escravidão indígena – motivo de grande embate com os colonizadores portugueses – a concepção que tinham do *outro* partia da mesma ideologia colonizadora: o índio era uma projeção invertida de si mesmo, cabia então transformá-los em iguais (TODOROV, 1993).

Os jesuítas souberam combater a cultura indígena e impuseram a sua leitura de mundo, que foi mais colonizadora do que cristã. Segundo DEL PRIORE (1991), as missões jesuíticas tinham como objetivo transformar a paisagem natural e com ela, os próprios índios.

Segundo FREIRE A. (1989), os jesuítas inauguraram o analfabetismo no Brasil e com ele o início da ideologia da interdição do corpo, entendida pela autora

como:

(...) sendo a ideologia justificadora das diferenças – criada no Brasil na época colonial pelos jesuítas com a proibição do corpo dos homens e das mulheres em quase todas as manifestações da sexualidade, assim como a proibição apriorística da mulher, do índio e do negro, com suas presenças física e política na sociedade em formação – diferenças que marcam as hierarquias, os valores e os costumes quando se incluem apenas aos homens brancos ou tentam excluir mulheres, negros e índios (tentam, porque estes fazem a história como excluídos) do processo construtor da nação brasileira (ibidem. p. 16-17)

Os jesuítas investiram primeiramente nos adultos, mas logo passaram a priorizar as crianças, já que como afirma o próprio Anchieta:

(...) é preciso evitar os adultos a quem maus costumes de seus pais têm convivido em natureza, cerram os ouvidos para não ouvir a palavra da salvação e converter-se ao verdadeiro culto de Deus (*apud*. DEL PRIORE, *ibidem*, p. 12).

Os jesuítas trataram logo de fundar colégios garantindo a instrução das crianças indígenas que se sentiam atraídas por inúmeros artifícios, como: crianças órfãs portuguesas, cantos, rezas e procissões.

As crianças, “órfãos da terra”, como eram chamadas, aprendiam a língua portuguesa nos colégios da Companhia, elas serviam como intérpretes na catequização dos índios e em suas confissões. Os jesuítas acreditavam que as crianças índias atraídas pela Companhia poderiam, posteriormente, difundir a religião católica em suas famílias, engrossando ainda mais as fileiras do cristianismo, que já havia perdido muitos fiéis para o protestantismo que crescia na Europa.

Todos os esforços dos jesuítas não foram suficientes para apagar as marcas da cultura indígena.

Malgrado o relevante esforço dos inicianos, a cultura indígena já havia impregnado suas crianças com uma força de crenças e valores que as procissões, autos, capelas de flores não conseguiram apagar (...). O índio e, sobretudo a criança índia não era um papel em branco, pronto a ser inscrito pelos jesuítas, nele já havia marcas que não souberam ser lidas (DEL PRIORE, 1991, p. 24-5).

Segundo DAHER (1998, *apud*. GALVÃO e SOARES G., 2004), diversos materiais escritos foram produzidos durante o período colonial pelos jesuítas, destacando-se as gramáticas da língua tupi e os catecismos ou doutrinas. Esses trabalhos tinham como objetivo sistematizar as normas religiosas em tupi para os próprios missionários e facilitar a memorização pelos indígenas.

TEIXEIRA (1995) afirma que o número de línguas indígenas antes da chegada de Cabral ao Brasil era de aproximadamente 1300, atualmente temos apenas

180 línguas. O primeiro registro do Tupinambá – língua pertencente à família lingüística do Tupi-Guarani – data de 1575 e consistia em traduções de orações como o pai-nosso, ave-maria e o credo. Obviamente, os interesses da Companhia de Jesus não permitiam que os investimentos das missões jesuíticas fossem para a alfabetização em língua indígena, o que resultou em sua quase extinção e na tão desejada unidade nacional, que segundo AZEVEDO (1963, *apud*. FREIRE, 1989) tinha a mesma base ideológica, lingüística, religiosa e cultural.

Nas fazendas jesuíticas – fonte econômica da empresa evangelizadora – as escolas de bê-a-bá exerciam importante papel na conversão, pois através delas era aprendido, sobretudo a ser cristão. Além do aprendizado de ler e escrever, os indígenas também aprendiam o latim, o que lhes configurava *certa* vantagem em relação ao colonizador.

BRUIT (1993) assim comenta acerca do uso que faziam os índios do aprendizado proporcionado pela Companhia de Jesus em territórios espanhóis:

A vantagem dos índios residiu na sua língua, de que a maioria dos espanhóis não tomou conhecimento, enquanto eles, mal ou bem, aprenderam o castelhano, a ler e escrever, e alguns até o latim. Os encomenderos alegavam que com esse aprendizado os índios 'se fazem bachareis' e não queriam trabalhar e quando o faziam reclamavam dos direitos e privilégios e usavam das leis para infernizar a vida dos espanhóis (*ibidem*, p. 29).

De acordo com FERREIRA JÚNIOR e BITTAR (1999), esses elementos de catequese e ensino de primeiras letras foram utilizados também nos séculos XVII e XVIII nas fazendas da Companhia, com os filhos dos escravos negros que nelas trabalhavam. O traço distintivo da colonização, praticada pelos jesuítas e dos demais colonizadores foi que os primeiros se dedicavam à atividade educativa junto aos seus escravos, ou melhor, lhes ensinava os rudimentos das primeiras letras como pré-condição para a catequização e, no caso do negro especificamente, da prática da *pedagogia do conformismo*.

É interessante destacarmos que se no caso do índio, a educação promovida pelos jesuítas objetivava a aculturação e no caso dos negros, a aceitação e conformação de sua condição de escravo, às mulheres brancas nada era dispensado, já que as mães, pais, preceptoras e maridos se encarregariam de ensinar o papel que lhes cabia na sociedade: de boas esposas e mães.

Segundo ROMANELLI (1999), ao longo dos 210 anos de Companhia de Jesus, o ensino, que inicialmente era destinado aos índios e depois aos negros, cedeu lugar em importância aos filhos dos colonizadores, permanecendo assim mesmo após a expulsão.

Nas palavras de FREIRE A. (1989):

Quando expulsos em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo (...). Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura de mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir 'cristãmente' a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. 'Inauguraram' o analfabetismo no Brasil (p. 41).

Dessa forma, o analfabetismo no Brasil tem suas origens na educação promovida pelos jesuítas, ou seja, a partir da existência de um sistema educativo excludente e legitimador de expressões, valores, crenças, *enfim, a cultura, que, numa sociedade de classes, é entendida apenas como a da e para a classe dominante* (FREIRE, A. *ibidem*, p. 14). Nesse sentido, os jesuítas souberam garantir a cultura européia dentre os colonos, que desejavam distinguir-se da população indígena e escrava, ao mesmo tempo em que excluía a presença do índio, do negro e da mulher da participação da então sociedade em formação.

A educação proporcionada pela Companhia de Jesus acabou tornando-se um distintivo da classe social e almejada por aqueles que desejavam adquirir *status*. De acordo com ROMANELLI (1999), a camada dominante logo percebeu que seria através dessa educação que formariam seus representantes políticos e assim garantiriam seus privilégios. A autora afirma que a situação social dos colonos era medida também pelos títulos acadêmicos que possuíam. Depois de estudarem nos colégios jesuíticos, os filhos dos colonos que não seguiam a carreira eclesiástica, iam completar seus estudos na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra.

A expulsão dos jesuítas foi um dos itens das Reformas Pombalinas que objetivaram tirar Portugal e suas colônias do "atraso cultural". No entanto, as aulas que antes eram ministradas pelos jesuítas demoraram 13 anos para serem organizadas em aulas régias, cujos educadores haviam sido formados pelos próprios jesuítas.

É natural que assim, os valores da Companhia perpetuassem mesmo após a sua expulsão. FREIRE A. (*ibidem*), afirma que o ponto mais positivo das reformas foi a substituição do estudo da língua portuguesa em lugar do latim, até então privilegiada pelo currículo prescrito na *Ratio studiorum*.

Com a chegada da família real em 1808, houve a necessidade de uma instrução que atendesse a criação de um aparato burocrático capaz de sustentar a administração. Até aquele momento, toda a instrução estava organizada no curso elementar que previa o ensino da leitura e da escrita, a partir de então, o curso elementar foi expandido, sendo criado o ensino superior profissionalizante. No entanto,

a classe aristocrática tratou logo de elitizar estes cursos, pois sabia que era através deles que se manteria junto ao poder.

Após a Independência, que não passou de uma transferência de poder político, novos cursos jurídicos foram organizados em detrimento dos cursos de primeiras letras. Mais um fato que comprova que as elites organizavam o ensino para atender a seus interesses políticos, aumentando, por meio de uma cultura legitimada por ela própria, a distância das classes populares, do índio, do negro e da mulher, alicerçando, como bases cada vez mais sólidas a ideologia da interdição do corpo.

No que concerne à legislação, a primeira Constituição Brasileira de 1824 sob influência européia, principalmente quanto aos ideais liberais, formalizou a *instrução primária e gratuita para todos os cidadãos* (Título 8, Art. 179, § XXXIII).

No entanto, a universalização do ensino não se configurava em uma intenção verdadeira, pois como já posto, as elites perceberam que a educação lhes permitia a distinção na sociedade como classe dominante. A legislação anunciou a questão da educação popular apenas como expressão do liberalismo, presente em países como Estados Unidos e os da Europa.

As escolas de “primeiras letras”, instituídas em 1827, pelo projeto de lei de Januário da Cunha Barbosa, foram organizadas de acordo com o método lancasteriano. A duração do curso nessas escolas era de 2 a 3 anos e os conteúdos eram diferenciados para meninos e meninas.

Para os meninos o currículo era composto do aprendizado da leitura e da escrita, com base nos textos da Constituição e da moral cristã, e de noções gerais de geometria e aritmética. Para as meninas, as destrezas domésticas se encarregavam de reduzir os conteúdos, o que demonstra que a presença das mulheres nas salas de aula não significava uma alteração na forma como eram percebidas socialmente.

O método lancasteriano, também conhecido como ensino mútuo, contava com a disposição de monitores que se encarregavam de tomar a lição do dia e de manterem a ordem da turma. A presença desses monitores comprova o descaso com a educação popular por expressa pela falta de professores para essa modalidade de ensino, assim como o desinteresse pela profissão, pouco reconhecida economicamente e concebida pela sociedade como sacerdócio.

O Ato Adicional de 1834 estabeleceu que as províncias se encarregariam de organizar o ensino médio e primário, enquanto o ensino superior ficaria a cargo do Governo Central. Essa política descentralizadora sustentou um ensino dual, uma vez que os cursos que interessavam à elite econômica foram preservados e apresentavam-se mais organizados, o ensino primário não recebeu nenhum apoio, garantindo uma sociedade tal como era. Como afirma FREIRE A. (1989):

Não havia, portanto, necessidade de se manter um ensino elementar para a população em geral (mais de 25% escrava), com o fim de inculcar ideologicamente os padrões dominantes, porque a produção e o modo de produção se faziam pela violência, pela própria escravidão legalizada (p.51).

No final do Império houve uma preocupação dos liberais quanto à alfabetização de adultos, mas essas iniciativas não expressavam formas efetivas de igualdade, uma vez que a escravidão perpetuava. É o que se pode dizer do Decreto de 1878 de Carlos Leôncio de Carvalho, que instituía cursos noturnos para adultos não alfabetizados, em escolas de instrução primária. Esses cursos eram caracterizados como verdadeiras maratonas de provas e competições, que impediam o prosseguimento dos estudos pelos participantes. Segundo esse Decreto, FREIRE A. comenta:

O que impressiona numa análise crítica dessa legislação, dentro das preocupações liberais, elaborada por um homem público tipicamente liberal, é a preocupação em impor dificuldades em lugar de facilitar a proposta que diz querer atingir a alfabetização (*ibidem*, p. 96).

Os cursos noturnos para adultos eram organizados da mesma forma que o ensino regular: não eram permitidas aulas mistas, a alfabetização enfatizava a leitura da Constituição e da mesma maneira que o currículo das meninas, os conteúdos das turmas compostas por mulheres privilegiavam o espaço doméstico.

Quanto aos negros, WISSENBACH (2002, *apud*. GALVÃO e SOARES G. *ibidem*) afirma que a leitura e a escrita eram aprendidas pelos escravos em diversas redes de socialização que estavam fora do sistema escolar. Esses negros, que se aproximavam da leitura e da escrita eram, em sua maioria, os que trabalhavam junto às ordens religiosas, ou então os que exerciam alguma atividade autônoma nos centros urbanos.

Segundo ROMANELLI (1999), *a escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia* (p. 55), dessa forma, nesse primeiro período analisado, verificamos que a educação garantia uma cultura livresca para a camada dominante, não atingindo a todos, pois não havia preocupação com a qualificação para o trabalho, que era majoritariamente ligado à economia agrária.

Sendo assim, a questão da alfabetização das camadas populares só esteve presente nos discursos liberais, característicos do período, uma vez que os interesses da elite econômica estavam assegurados por um sistema de ensino que lhes fornecia títulos e se encarregava do processo de exclusão ou da *interdição do corpo* do índio, do negro e da mulher.

1.2. DA REPÚBLICA À DÉCADA DE 1930.

Ainda com relação aos últimos anos do período apresentado anteriormente, Rui Barbosa, no Parecer de 1882, denunciava a situação calamitosa que se encontrava a educação brasileira, por apresentar elevados índices de analfabetismo. Contudo, essa denúncia não causou muita preocupação nos políticos, que mesmo após a Proclamação da República, passaram a tratar a questão da educação popular com descaso, indo contra os próprios ideais democráticos que tanto proclamavam e defendiam.

A primeira Constituição Republicana de 1891 reflete esse descaso, já que impediu o voto dos mendigos, dos não alfabetizados, dos praças² e dos religiosos sujeitos a votos de obediência (Título IV, Secção I, Art. 70, § 1º, 2º, 3º e 4º, *apud* FREIRE A., 1989). Essa diminuição do número de eleitores, assim como a continuidade da negação da mulher ao seu direito de voto, esteve relacionada aos interesses da elite agrária brasileira – oligarquia cafeeira – que intencionava perpetuar sua posição de poder no interior da sociedade.

Esse período estudado relaciona-se ao início da modernização da sociedade brasileira, sendo a ideologia positivista e liberalista as que sustentariam a burguesia nascente e a consolidação da sociedade urbana.

De acordo com PAIVA (1987), foi a partir da Primeira Guerra (1914-1918) que houve um aumento do sentimento nacionalista no país, resultando em uma tentativa de elevar as taxas de escolarização da população. Foi esse sentimento nacionalista que mobilizou o exército a educar seus praças:

De conformidade com a leitura dos nacionalistas do início do século, no Brasil tínhamos dois grandes inimigos: o externo, os estrangeiros que poderiam nos invadir contaminados pelas práticas das guerras na Europa; e o interno, a ‘chaga nacional’, o analfabetismo (...). Alfabetizar o jovem tinha certamente, dois objetivos: eliminar a ‘enfermidade’ educando os analfabetos para a abnegação, a disciplina, a obediência, o patriotismo e respeito às hierarquias; e preparar neste ‘cidadão armado’ seu espírito guerreiro (FREIRE A., *ibidem*, p. 168).

Verificamos que as intenções do exército no tocante a alfabetização estão diretamente associadas aos ideais positivistas, que se encarregavam também de exaltar o papel da mulher enquanto a grande educadora *de seu lar*.

Foi a união dos discursos liberais e positivistas que encaminharam grande

² Como eram chamados os soldados rasos, sem graduação ou patente.

parte das reformas educativas do período: Reforma de Benjamin Constant (1890), Reforma de Epitácio Pessoa (1901), Reforma de Rivadávia Corrêa (1911) e Reforma de Carlos Maximiliano (1915), contudo elas traziam em seu bojo o mesmo caráter elitista que privilegiava a educação de poucos, em detrimento da educação das camadas populares.

Conforme FREIRE A. (*ibidem*), em 1915 foi formalizada a primeira grande campanha de alfabetização de adultos de âmbito nacional, a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo.

Desejando colocar em prática o regime adotado, a democracia deveria criar condições para que todos dela participassem, o voto era entendido como uma das primeiras condições para tal. A Liga traduzia bem esse pensamento, já que intencionava *extinguir* os analfabetos, que em sua grande maioria eram constituídos por negros.

Assim, a prática secular de segregação do negro que lhe impunha inferioridade moral e genética pela cor de sua pele – e que, evidentemente negava a inferioridade social como fator preestabelecido pelo branco – estendeu-se ao analfabetismo com as qualificações de ‘praga negra’, ‘trevas’ e ‘obscurantismo’ numa visível analogia com a raça africana (FREIRE A., *ibidem*, p. 193).

Diante da desconsideração das verdadeiras causas e origens do analfabetismo, não poderíamos esperar que a alfabetização proporcionada pela Campanha objetivasse a compreensão crítica da realidade, seus idealizadores falavam da leitura da palavra, como se o aspecto instrumental da alfabetização fosse capaz de atingir o desenvolvimento que pretendiam.

Embora essa Campanha tivesse resultado em um decréscimo no índice do analfabetismo, ela foi a responsável pela disseminação de um modelo de educação discriminatória e elitista entre os professores das camadas populares, assim como da inferioridade do adulto não alfabetizado, que passou a ser considerado o culpado pelo atraso da nação. Esse sentimento de culpa, depositado sobre o adulto não alfabetizado, era resultado das condições culturais, políticas e econômicas que a camada dominante havia criado para se manter no poder.

Na década de 1920 já se verifica uma crise da oligarquia cafeeira e com ela o fortalecimento da burguesia urbana. Essa crescente camada social já vinha se consolidando desde a passagem da economia de mão-de-obra escrava para a assalariada e pelo maior investimento e importância dados ao processo de industrialização. O fortalecimento da burguesia levou intelectuais e políticos a refletirem mais acerca das questões relacionadas ao campo educacional. Em 1921 temos a Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro e

em 1924, a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE. Embora houvesse uma grande efervescência cultural na sociedade brasileira durante a década de 1920³, no campo educacional a alfabetização e, sobretudo a dos adultos, continuou a ser expressa nos discursos políticos, sendo pouco efetivada na prática, perpetuando os interesses de classe, sendo que estes já não eram os da aristocracia rural, mas sim da burguesia industrial, nas palavras de FREIRE A. (*ibidem*):

(...) a burguesia industrial e os ‘novos políticos’ interessavam-se pela educação popular, mas, evidentemente, com objetivos que resguardassem seus interesses: alfabetizar as camadas subalternas, sobretudo o operariado, segundo suas doutrinas, podendo assim, ter mão-de-obra qualificada e a possibilidade de desestabilizar, através das eleições diretas e secretas o poder das oligarquias cafeeiras (p.221).

Mesmo o otimismo pedagógico presente no pensamento escolanovista e a crença em uma sociedade melhor, por meio da educação, não atingiram o ponto central da educação popular, que acabou evoluindo pouco nesse período. O mesmo pode-se dizer nos dez primeiros anos após a Revolução de 1930.

Neste período destaca-se a modernização da sociedade, com o rompimento da velha ordem social oligárquica e a implantação do modelo capitalista. Neste contexto, a educação das classes populares começa a surgir como preocupação econômica, pois através dela é que seriam formados minimamente o mercado consumidor e a mão-de-obra. Segundo ROMANELLI (1999), *onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência no mercado de trabalho* (p.59)

Embora a demanda pelo ensino já tenha surgido a partir de 1930, a tradição escolar marcada pelo elitismo continua a fazer uso da ideologia da interdição do corpo para limitar o acesso das classes populares ao ensino, a partir da distribuição reduzida das escolas e por políticas discriminatórias.

1.3. DA DÉCADA DE 1940 AO GOLPE DE 1964.

Efetivamente, foi somente a partir da década de 1940, que o Estado brasileiro, por meio de políticas públicas, se fez mais presente em suas responsabilidades, quanto ao oferecimento da educação aos adultos, é o que se pode

³ Referimos-nos ao Movimento Modernista.

dizer do funcionamento em 1946, do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP – que destinava 25% de seus recursos para a criação de uma campanha de alfabetização de adultos.

Contudo, a presença do Estado nesse momento relaciona-se à manutenção de um duplo mecanismo: amenizador de tensões entre as camadas populares urbanas e um provedor das qualificações mínimas para a força de trabalho, tão necessárias ao modelo de nação industrializada e desenvolvida. Foi só a partir de então, que a educação de adultos passou a ser discutida independente dos demais problemas educacionais.

Esse período coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que fortaleceu os princípios democráticos e reascendeu a necessidade da educação para o desenvolvimento, sobretudo após a criação da UNESCO, que passou a pressionar os países no tocante ao aumento do índice de alfabetização.

Foi a partir do FNEP que nasceu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – que funcionou de 1947 a 1963. Essa campanha tinha como objetivo o ‘ajustamento social’ através da formação de recursos humanos para o desenvolvimento e industrialização do país.

Até então, o analfabetismo era visto como a causa e não consequência da estrutura social, econômica e cultural do país. Naquele momento, o adulto analfabeto era tido como improdutivo dentro do modelo de industrialização. Quanto aos aspectos educacionais, ele era visto como psicologicamente semelhante à criança e por isto posto a margem da sociedade. A CEAA conseguiu romper com essa visão, pois foi fortemente influenciada por Lourenço Filho que conseguiu comprovar, com o uso da psicologia experimental norte-americana, que o adulto era capaz de aprender.

Durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, a CEAA foi bastante criticada, pois não ia além do ensino de técnicas como a de assinar o próprio nome. Esse Congresso marcou o início das discussões acerca da própria especificidade da educação de adultos e abriu espaço para o questionamento da metodologia.

Entre os anos de 1958 e 1964 houve uma renovação pedagógica na área de alfabetização de adultos, principalmente devido às contribuições de Paulo Freire, que já alertava para a necessidade de uma educação que inserisse o adulto na vida pública do país como um ser crítico e participativo, propondo a renovação dos métodos educativos, “*substituindo o discurso pela discussão*” (PAIVA, 1973, p.210).

Essa renovação pedagógica, notoriamente presente na área da educação de jovens e adultos, deve ser analisada às luzes do contexto político do período, que foi caracterizado por uma economia contraditória. IANNI (1971, *apud*. ROMANELLI,

1999) assinala que nesse contexto, a política econômica do país tencionava conciliar interesses do proletariado com a intervenção do capital internacional, representado pela burguesia nacional.

Da busca por apoio político junto às camadas populares, foram criadas condições para o desenvolvimento de alternativas autônomas, que explicitavam os interesses populares, bem como as condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização.

Foi nesse contexto, de reconhecimento do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos, unido à ação conscientizadora⁴, que a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida também como instrumento de ação política, de resgate e valorização da cultura popular.

Nesse mesmo período assinalou-se a existência de diversas iniciativas que iam ao encontro dos interesses populares e de alguns intelectuais comprometidos com a questão educacional do país. Assim, temos em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, extinta em 1963, os Movimentos de Cultura Popular, iniciados em Recife a partir de 1960 e a Campanha “De Pé no Chão também se aprende” iniciada pela Prefeitura de Natal, em 1961.

Quando foi realizado, em 1963, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular foram credenciados mais de 77 movimentos de cultura popular, dos quais 44 eram destinados à alfabetização de adultos (PAIVA, 1987, p. 246).

Segundo WEFFORT (1978), a proposta de Paulo Freire naquele momento político:

(...) iluminava a urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste País em que os analfabetos constituem a metade da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão (p. 4).

Na pedagogia de Paulo Freire, os Círculos de Cultura substituiriam a escola autoritária. Nesta proposta, educador e educando aprenderiam por meio do diálogo em torno de situações problemas retiradas do próprio contexto vivido. Deteremos-nos mais acerca desse modelo de alfabetização ao fim deste capítulo, quando apresentaremos as metodologias empregadas na alfabetização de adultos.

O método Paulo Freire, como foi chamado, já estava sendo implementado

⁴ Em **Conscientização: teoria e prática da libertação** (1980), Freire usa o termo conscientização pela profundidade de seu significado. Nesse sentido, conscientização significa ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. Dessa forma, conscientização e desvelamento da realidade são entendidos como compromisso histórico de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

em diversos Movimentos de Cultura Popular – como na experiência de Angicos iniciada em 1963 e que alfabetizou mais de 100 pessoas em apenas 40 horas – antes mesmo de ser adotado pelo Plano Nacional de Alfabetização, criado em Janeiro de 1964, que implementaria cerca de 300 Círculos de Cultura em diversas cidades do país. Não obstante, todos esses movimentos a favor da educação de adultos foram cessados pelo Golpe Militar de 1964, que objetivava a garantia dos interesses da classe dominante, sendo que para isso, fez-se necessário reprimir as práticas educativas que explicitavam os interesses populares, assim como impedir o aumento qualitativo do eleitorado.

Após o Golpe de Estado as ações voltadas para a educação e alfabetização de adultos ficou estagnada até 1966, porém, o aparelho estatal não poderia abandonar essa modalidade de educação, pois ela era um importante canal de controle e mediação com a sociedade. Para preencher as lacunas deixadas pelo movimento de cultura popular foram criados o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL –, em 1967 e o Ensino Supletivo, em 1971.

A partir de 1969, o MOBRAL começou a atender um duplo objetivo: *livraria o país da chaga do analfabetismo e asseguraria a estabilidade do governo, permitindo às empresas contar com ampla força de trabalho alfabetizada* (PAIVA, 1987, p.100). Ainda segundo PAIVA (1987), o MOBRAL incentivava o esforço individual, a elevação das aspirações dos alfabetizados, levando até eles o conhecimento de novas possibilidades de consumo e também a difusão do ideal de responsabilidade pessoal pelo seu êxito ou fracasso, diminuindo assim os riscos de contestação das estruturas sócio-econômicas e políticas.

Se compararmos a concepção de homem e de mundo subjacentes às metodologias de alfabetização do MOBRAL e de Paulo Freire, aplicadas junto aos Círculos de Cultura, veremos que são concepções extremamente opostas. Para a primeira, o mundo é acabado, o objetivo da educação é o de contribuir para a concretização de um modelo de desenvolvimento, preparando mão-de-obra para o mercado de trabalho, indo ao encontro dos interesses da elite. Já para Paulo Freire, o mundo é aberto e passível de transformação, a educação objetiva a conscientização e a compreensão crítica dos condicionantes da opressão, esse modelo é baseado no diálogo igualitário e interessa aos oprimidos que buscam a recuperação da humanidade perdida.

Para o governo deste período, o adulto não alfabetizado era considerado como incapaz de participar socialmente e economicamente, como fica evidenciado na fala de Celso Kelly, o então diretor do Departamento Nacional de Educação:

Os marginalizados mal produzem e consomem abaixo do mínimo. Não imaginam, não se dedicam, não estimulam, não competem, não se aperfeiçoam. Constituem, sob todos os aspectos, a mais perigosa parcela contra o desenvolvimento (KELLY, *apud* PAIVA, 1987, p. 267).

É lamentável verificar que nos discursos e nas práticas neoliberais concernentes à educação de adultos ainda estão presentes, os mesmos princípios, de que os adultos não alfabetizados não consomem, não competem e não se aperfeiçoam, tomam a questão do analfabetismo como um problema pessoal, quando na verdade é um problema social, com origens históricas. Para FREIRE A. (*ibidem*) o analfabetismo é a própria configuração da ideologia da interdição dos corpos, sofrida pelos índios, pelos negros e pelas mulheres, ideologia esta responsável pela exclusão das camadas populares do acesso e permanência no sistema de ensino.

Regulamentado no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases / 5692 de 1971, o Ensino Supletivo ganhava uma significativa importância: a de suprir a escolarização regular e promover a crescente oferta de educação continuada. Com uma metodologia pautada essencialmente no tecnicismo⁵ – que enfatiza, sobretudo o planejamento educacional, desenvolvido pela economia da educação, o controle e a avaliação dos programas na busca da maximização da educação para o desenvolvimento. Essa modalidade de ensino foi apresentada à sociedade como um modelo de escola do futuro que atenderia a todos indistintamente.

Resumidamente, o sentido político da educação de jovens e adultos no período militar era a de uma alavanca para o modelo de desenvolvimento econômico proposto, ao mesmo tempo em que manteria a “ordem”, indispensável em um governo coercitivo.

Vimos que nosso sistema educativo se configurou sobre as bases do assimilacionismo e da relação superioridade-inferioridade. Desejando manterem-se junto ao poder, as elites organizaram o ensino para atender seus interesses políticos, o que solidificou a ideologia da interdição do corpo.

Mesmo com a passagem da aristocracia agrária para a burguesia industrial, pouco se foi feito em favor da educação das classes populares, que ainda passaram a ser responsabilizadas pelos elevados índices de analfabetismo.

⁵ Ver SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2000. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 5) p. 11-15.

1.4. DO FINAL DO GOVERNO MILITAR AO SÉCULO XXI: *uma leitura das políticas públicas.*

Com o final do governo militar em 1985, a educação de jovens e adultos passou a ser assegurada gratuitamente, gerando expectativas na população, porém, a garantia na prática nem sempre se efetiva, como afirma HORTA (1998): *uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva* (p.7).

Logo no início do primeiro governo civil pós-militar houve a substituição do MOBREAL, já tão criticado pelo oferecimento de ensino de qualidade duvidosa, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar – que tinha como principais funções fomentar e apoiar tecnicamente as iniciativas advindas para a modalidade de ensino em questão.

A Constituição Federal de 1988 estabelece no Art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

§ 1º - o acesso ao ensino obrigatório é gratuito e direito público subjetivo (grifos nossos).

Verificamos então que a Constituição Federal assegura como direito público subjetivo o ensino fundamental para jovens e adultos que não puderam freqüentá-lo na idade própria, isto é dos 7 aos 14 anos de idade. É importante observarmos que o caráter de direito público subjetivo significa uma conquista idealizada desde a década de 1930, no Manifesto dos Pioneiros da Educação, segundo HORTA (1998):

Tal direito diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável (*ibidem*, p. 8).

A extinção da Fundação Educar, nos primeiros meses do governo Collor, significou a transferência da responsabilidade pela educação de jovens e adultos da União para os Municípios. Segundo HADDAD e DI PIERRO (2000), esse ato foi concernente ao início das políticas neoliberais, nas quais a estabilização monetária e o ajuste macroeconômico condicionam a expansão do gasto público às metas do

equilíbrio fiscal, o que implicou na reconfiguração dos papéis do governo, das instituições privadas e das organizações da sociedade civil, na prestação dos serviços sociais.

Esse movimento pode ser percebido através da análise da Emenda Constitucional nº 14 de Setembro de 1996 que modificou, entre outras disposições, o inciso I do Art. 208 da Constituição Federal de 1988. O texto da Emenda assim se apresenta:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Grifos nossos).

Desaparece assim, o caráter de obrigatoriedade do ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Segundo HORTA, (*ibidem*) pela nova redação, o Estado deve apenas assegurar a oferta gratuita desse nível de ensino. Isto significa que a EJA perde a conotação de direito público subjetivo.

A Emenda Constitucional nº 14, ainda dispõe acerca da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – que foi regulamentado na Lei nº 9424 de Dezembro de 1996, que assim dispõe acerca da aplicação dos recursos do Fundo:

Art. 2º - § 1º - A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I – as matrículas da 1ª a 8ª série do ensino fundamental.

Sendo assim, fica vetado o inciso referente às matrículas do ensino fundamental no curso de educação de jovens e adultos na função supletiva.

Nesse mesmo mandato foi criado, em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC – que teve uma existência curta, sendo abandonado no governo seguinte, pelo então presidente Itamar Franco. Segundo MATENCIO (1995), esse Programa marcou no Brasil as iniciativas propostas pelo Ano Internacional de Alfabetização e trazia em seus princípios os mesmos ideais do MOBREAL, o adulto não alfabetizado era concebido como um não cidadão por encontrar-se *nas trevas da ignorância absoluta*, cabia então ao governo *preparar-se, armado pelo apoio dos mais diversos segmentos da sociedade, para o grande combate* (CHIARELLI, *apud*. MATENCIO, *ibidem*).

O novo papel assumido pelo governo no contexto sócio-econômico

permitiu que fossem criados três programas de formação de jovens e adultos que trazem entre si características comuns: nenhum deles foi coordenado pelo MEC e foram desenvolvidos em regime de parcerias. São eles: Programa de Alfabetização Solidária – PAS – criado em 1996, atendeu 776 mil alunos, sendo que menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – teve início em 1998 e apresentou positivos resultados na área da alfabetização de trabalhadores rurais assentados e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR – iniciado em 1995, teve como objetivo a qualificação profissional da população economicamente ativa (HADDAD e DI PIERRO, *ibidem*).

Ao realizarmos uma análise referente à Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394 de 1996, verificamos que o caráter de direito público subjetivo é restituído aos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade própria (Art. 4º, inciso I), embora esteja ainda sem esse caráter na Emenda Constitucional nº 14.

A seção V da referida LDB versa sobre a Educação de Jovens e Adultos, que pelo Art. 90 ganha caráter de modalidade da Educação Básica, porém, trata-se de apenas uma nova denominação para o ensino supletivo regulado no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971. Nessa perspectiva, o Art. 38 da Lei 9394/1996 estabelece: *Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.* Trata-se, portanto de um ensino supletivo que objetiva ingressar ou reingressar o educando ao sistema de ensino regular.

Esse caráter de ensino supletivo fica mais evidente quando verificamos no Art. 38, § 1º, incisos I e II que as idades mínimas para a prestação dos exames supletivos foram reduzidas quando comparadas com a LDB 5692 de 1971 que estipulava 18 anos para o antigo primeiro grau e 21 para o segundo. Na Nova LDB essas idades passaram a ser de 15 e 18 anos para o ensino fundamental e médio respectivamente. Sendo assim, é possível concluir a educação básica antes mesmo da educação regular, fato este que explica a notoriedade de adolescentes e jovens nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Segundo SAVIANI (1997), o texto final da LDB de 1996 difere-se do Substitutivo de Jorge Haje que havia sido aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 1990, mas foi rejeitado com a apresentação do Projeto de Darcy Ribeiro, configurado depois em LDB.

Para o autor, o primeiro projeto se preocupava com as condições de presença do educando jovem e adulto nas salas da EJA. Para garantir maior

participação do jovem e adulto o referido Substitutivo previa horas de estudo durante a jornada de trabalho, oferta de trabalho em tempo parcial e redução da jornada de trabalho de 1 ou 2 horas, sem prejuízo salarial. Porém, essas propostas não eram concernentes à política neoliberal expressa claramente ao longo de toda LDB.

De acordo com o Art. 87 das Disposições Transitórias da LDB 9394 de 1996, foi instituída a Década da Educação com o objetivo de universalizar o ensino fundamental, e de por fim ao analfabetismo; porém, a Constituição Federal de 1988 também havia estabelecido um prazo de 10 anos para a mesma finalidade, portanto, quando termina um prazo, inicia-se outro.

Como salienta SAVIANI (*ibidem*), na Constituição Federal de 1988 os Poderes Públicos deveriam destinar 50% de seus recursos, mas a Ementa Constitucional nº 14 tratou de retirar a parcela correspondente à União, expressando mais uma vez, o caráter neoliberal que ganha as políticas públicas no tocante à redução do Estado na prestação e garantia de serviços públicos, dentre eles a educação.

Sobre o Plano Nacional de Educação, medida presente nas Disposições Transitórias da LDB de 1996, verificamos que ele é concernente às mesmas propostas presentes na LDB. Além de submeter a oferta da EJA às parcerias como a iniciativa privada e de incentivar o trabalho voluntário, as doações de locais de funcionamento, os programas de formação a distância, atribuir prioridade para cursos em nível fundamental, o Plano também considera que a educação de jovens e adultos deve ser fundamentada por uma concepção ampla de alfabetização, que não se reduz apenas a ensinar a ler e escrever, mas que visa a inserção desses educandos no mercado de trabalho.

Dessa forma, os enunciados da LDB e as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação não atendem às necessidades dos jovens e dos adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria ou que tiveram de deixar de estudar.

Como já afirmamos, a partir da LDB 9394 de 1996 a Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. Com isso fez-se necessário estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, que resultou no Parecer nº 11 de 2000.

O referido Parecer enfatiza a função reparadora da EJA para com aqueles que foram excluídos do sistema educativo.

A leitura do Parecer leva-nos a crer que a EJA pode tornar-se um poderoso instrumento de equalização social. Com isso acredita-se que o acesso ao conhecimento pode, por si só, garantir a igualdade social:

(...) dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. A universalização dos ensinamentos fundamental e médio libera porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o exercício do pensamento sob o influxo de uma ação sistemática. Ela é também uma via de reconhecimento de si, da auto-estima e do outro como igual. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos (Parecer n.º 11/2000, grifos nossos).

Ao nos atentarmos para a o excerto acima, encontraremos indícios que os objetivos da Educação de Jovens e Adultos continuam sendo coerentes com o de “libertar as classes populares das chagas da ignorância”, como tivemos a oportunidade de verificar ao longo de nossa contextualização histórica. A educação introduziria aspectos da racionalização, com vistas a eliminar os debates e reflexões acerca da configuração da sociedade e da compreensão das histórias de lutas dos educandos, nesse sentido, a educação parece servir mais à adaptação do que a transformação.

Parece-nos assim, que a EJA seria um importante canal de divulgação dos saberes dominantes, objetivando a homogeneização a partir do discurso da igualdade social, do assimilacionismo e do *outro* como *igual*.

Como já exposto, o Parecer atribui à EJA uma dimensão equitativa principalmente quando afirma que os *desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros, se é desigual para atingir a igualdade*.

A questão da igualdade é tomada como eixo norteador de inúmeras políticas educacionais, porém, nelas não aparece a exposição das relações responsáveis pelo abismo que separam as pessoas.

Ainda sobre a LDB 9394 de 1996, o Governo Federal assume a posição de articulador e coordenador de políticas e programas, enquanto a oferta sistemática das ações de alfabetização e pós-alfabetização fica a cargo dos municípios, conforme estabelece o Art. 11, inciso V da LDB. Desta forma, alguns municípios organizam seus próprios Programas de Alfabetização de Adultos paralelos à EJA e ao ensino regular. Um exemplo desses programas é o Movimento de Alfabetização – MOVA, implantado em diversos municípios.

O MOVA foi criado por Paulo Freire durante o período em que ocupou o cargo de Secretário Municipal de Educação no município de São Paulo (1989-1991), no mandato da então prefeita Luiza Erundina. No município de São Carlos-SP o programa iniciou a alfabetização de jovens e adultos em Junho de 2002 e encontra-se articulado a EJA e a outros programas como a Inclusão Digital e o Brasil Alfabetizado.

O Programa Brasil Alfabetizado é a mais recente campanha de alfabetização implantada pelo Governo Federal. Formalizado desde 2003, o Programa já atendeu 1,92 milhão de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade formal. Por se tratar do tema de nosso trabalho, apresentaremos detalhadamente a proposta desta campanha de alfabetização durante a exposição do capítulo III.

No interior da contextualização das políticas públicas atuais para a Educação de Adultos, consideramos interessante traçar uma análise da influência exercida pelo Banco Mundial na implantação dessas políticas, que será apresentada a seguir.

1.5. A influência do Banco Mundial na Configuração da Educação de Adultos.

FONSECA (1998) analisa as atuações do Banco Mundial em setores sociais de países em desenvolvimento, principalmente a partir de 1970, que foi quando o Banco deixou de financiar projetos na área da infra-estrutura econômica. Nesta ocasião, ele passou a atuar politicamente em setores sociais como principal agência de assistência técnica e importante referência para a pesquisa educativa.

Ao traçar um histórico das transformações na política de atuação do Fundo Monetário Internacional – FMI – e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD ou Banco Mundial – FONSECA afirma que a partir de 1940 os recursos financeiros eram empregados na reconstrução de países europeus, quando a tarefa se deu por encerrada, os recursos passaram a financiar o desenvolvimento de países do chamado terceiro mundo. Acreditava-se que o crescimento de um país não dependia unicamente de fatores internos, mas sim da integração ao sistema global de desenvolvimento.

Nos anos compreendidos entre 1960 e 1970 verificou-se que o crescimento de um país era condição necessária, mas não suficiente para a redução da pobreza, o Banco passou a atuar então na esfera social como estratégia política. A partir da década de 1970 a questão da pobreza verificada em inúmeros países

dependia menos do crescimento do país e mais do aumento da produtividade dos pobres, de acordo com FONSECA (*ibidem*):

Segundo a nova visão, a responsabilidade deveria ser transferida do âmbito do Estado para os próprios indivíduos, isto é, a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade (p. 04).

Essa posição adotada pelo Banco Mundial pode ser melhor sentida no Brasil a partir dos anos de 1980, com as estratégias privatizantes, que descolaram a responsabilidade das esferas públicas para as privadas.

O que mais nos chama a atenção nas análises das políticas do Banco Mundial para o setor educativo, refere-se uma ênfase depositada no ensino fundamental de crianças em idade escolar, privilegiando os programas de baixo custo. Por outro lado, o desenvolvimento da educação formal, nos níveis secundário e superior, passa a ser planejado de maneira seletiva e prudente, levando-se em conta a capacidade de absorção de mão-de-obra limitada do setor moderno e as demandas por administradores e técnicos dos setores públicos e privados (BIRD, 1980, *apud*. FONSECA, 1998).

Segundo TORRES (1998), a ênfase dada ao ensino fundamental foi reforçada em virtude da Conferência Mundial de Educação para Todos, que definiu a educação básica como prioridade para a década de 1990. A educação básica é defendida pelo Banco, pois ela refere-se *ao conhecimento, às habilidades e às atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade e se dá no equipamento escolar durante um período de oito anos* (TORRES, *ibidem*, p.132).

Essas orientações continuaram presentes ao longo da década de 1990 e estão claramente expressas em nossas políticas educacionais quando verificamos a ênfase na universalização do ensino fundamental e um descaso para com o ensino médio e superior, em uma política declaradamente seletiva.

Verifica-se também que um investimento de importância crucial vem sendo dado à educação das mulheres, isso porque compreende-se que a melhoria das condições de vida está relacionada à baixos índices de crescimento demográfico. A situação social, econômica e cultural das mulheres é um fator determinante das taxas de fecundidade.

Ainda na década de 1990 verifica-se um acentuado apelo à descentralização, à autonomia das instituições de ensino e ao atendimento das condições locais dos indivíduos.

A estratégia de descentralização proposta pelo BIRD teria duas conseqüências fundamentais. A primeira seria a participação da comunidade na condução do processo escolar garantindo, portanto, a sua autonomia; a segunda seria a diversificação do ensino de forma a adequá-lo às peculiaridades locais. A análise dessa proposta deve ultrapassar o nível da retórica de participação da comunidade na escola é uma das formas de estimular o custo compartilhado do ensino, isto é, fazer que a comunidade aceite dividir as despesas escolares. Vista deste ângulo, a descentralização contribui, preferencialmente, para a política de recuperação de custos e para a redução do papel do Estado na oferta dos serviços educacionais. A estratégia de diversificação dos padrões de ensino pode levar a uma interpretação ambígua. De um lado, tende-se a compreendê-la como uma face do multiculturalismo, na acepção democrática de atendimento à diversidade cultural e à autonomia local; de outro, como estratégia determinística para modelar a aspiração dos indivíduos às condições locais e, portanto, para conter a demanda profissional por setores de trabalho mais modernos, segundo a política econômica que o BIRD fomenta há mais de vinte anos (FONSECA, *ibidem*, p. 13-14).

Ao realizar uma análise dos documentos setoriais do Banco Mundial para a educação durante a década de 1990, KRUPPA (2001) afirma que ainda que sejam elogiados certos programas de educação à distância – como os da Fundação Roberto Marinho – e que o Banco se diga comprometido com os acordos traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos, não há nos documentos estudados qualquer ênfase para a questão da Educação de Jovens e Adultos na América Latina; a educação informal, nem mesmo aparece nos documentos estudados.

Percebemos ao longo da história, que a questão da alfabetização de adultos veio assumindo diferentes intenções.

A ideologia da interdição do corpo veio tomando diferentes formas, desde o total impedimento de acesso ao sistema de ensino até a abertura a ele. Porém, essa abertura continua sendo limitada, pois não concilia educação e trabalho, além de continuar legitimando uma única expressão cultural, a da classe dominante.

Por esse motivo afirmamos que a ideologia da interdição do corpo ainda permanece, mesmo com a existência de inúmeras iniciativas na área da alfabetização e educação de adultos.

Muitas das iniciativas apontadas anteriormente, restringem-se à satisfação de funções sociais que não são aquelas desejadas pelos educandos. Inúmeras campanhas de alfabetização como temos visto ao longo de nossa contextualização histórica, vinculam-se à idéia de desenvolvimento econômico se distanciando do ideal pretendido pela Educação de Adultos, que é o de instrumento de libertação e emancipação, em sintonia com os reais objetivos dos participantes.

Dentro dessa perspectiva, de libertação e emancipação, destacamos a experiência do Centro de Recursos de Educação de Adultos – CREA – no centro de

educação de La Verneda de San Martí, um bairro de trabalhadores de Barcelona, Espanha. A educação promovida pelo Centro está configurada sobre bases não escolarizantes, os participantes freqüentam as aulas nos horários que acham mais adequados e decidem juntos, como e o que desejam aprender.

Nesse sentido, FLECHA (1990) afirma:

La educación funcional no tiene por qué limitarse a los fines productivos o selectivos sino que puede incluir el conjunto de necesidades de la persona. Incluso ese mismo tipo de EA [Educação de Adultos] puede servir para el redescubrimiento de otros roles que ayuden a su más global realización (p.95).

Isso porque os participantes da Educação de Adultos são muito mais que trabalhadores, são pais, cônjuges, filhos, amigos e cidadãos. Dessa forma, a Educação de Adultos se descobre cada vez mais relacionada com a satisfação pessoal.

Por otra parte, la orientación hacia la satisfacción de todas las necesidades educativas de las personas no tiene por qué ser contradictoria con el análisis de que entre las personas adultas, al incorporarse al proceso educativo, tengan un peso decisivo los roles sociales prioritarios (*ibidem*).

A Educação de Adultos pode ser entendida como uma situação geradora ou um contexto gerador que constrói novos significados e amplia os horizontes de sentido da população adulta. Segundo BELTRAN LLAVADOR & BELTRAN LLAVADOR (1996) os adultos que passam pelas instituições de Educação de Adultos podem encontrar a ocasião de reconhecer a privação cultural que sofrem e nela um objeto de análise e de transformação pessoal e social, tomam a palavra e constroem uma história crítica de suas próprias vidas.

Sendo assim, a Educação de Adultos deve considerar o domínio dos conhecimentos que vão ao encontro do desenvolvimento social do educando, concebendo a pessoa adulta livre para continuar ou abandonar sua escolarização, nesse caso, a motivação é imprescindível para a presença dos sujeitos nos encontros, ela só existe se há correlação com seus interesses e com um melhor desenvolvimento de seus laços sociais.

Além disso, o currículo também tem seu marco referencial na vida social do educando adulto, estando em sintonia com as necessidades que os sujeitos desenvolvem em seu cotidiano e aproveitando as experiências e conhecimentos construídos ao longo de suas vidas, uma vez que esses conhecimentos podem ser potencializadores dos que agora são construídos na Educação de Adultos.

Segundo CARRIER (1987, *apud*. FLECHA, 1990), os adultos querem estar

envolvidos na natureza e no método de suas experiências educativas. Como estudantes com experiência, muitos adultos sentem que sabem como melhor podem aprender.

O adulto valoriza e aprende o que está relacionado com sua experiência pessoal e com suas relações sociais – este princípio deve ser o orientador da Educação de Adultos. Nesse sentido, não basta que o educando esteja convencido de que precisa dominar as habilidades de leitura e escrita, necessita comprovar dia-a-dia que as aprende e que pode aumentar a atuação social com elas, realizando-se humanamente.

Como cada educando possui uma trajetória de vida singular, na qual conhecimentos vieram sendo construídos, é mais adequado adotar a individualização do ritmo de aprendizagem. Os sujeitos educativos são heterogêneos, por isso a necessidade de adaptar o currículo à diversidade, por exemplo, a questão da alfabetização exige que se considere a especificidade das diferentes formas de uso da leitura e da escrita que os alfabetizandos desejam desenvolver.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao horário dos estudos que deverá ser organizado em função da disponibilidade dos alunos, nesse sentido a escola passa a ser um local que atende os adultos a qualquer momento do dia. A atividade educativa só se desenvolverá quando o educando adulto sentir que suas demais atividades, como família e trabalho, não ficam comprometidas.

Sendo assim, verificamos que a Educação de Adultos no Brasil necessita inverter a lógica escolarizante e assistencialista que vem assumindo, passando a compreender o participante das salas de alfabetização e de educação de adultos como “outro eu”, respeitando seus objetivos e interesses.

Após termos apresentado um panorama histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, bem como uma análise das principais políticas públicas atuais direcionadas a essa modalidade de ensino, consideramos interessante nos determos acerca do histórico das metodologias empregadas na alfabetização de adultos, bem como nos pressupostos teóricos subjacentes a elas.

1.6. AS METODOLOGIAS EMPREGADAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS.

Antes de iniciarmos nossa exposição acerca das metodologias empregadas na alfabetização de jovens e adultos, nos debruçaremos inicialmente na

distinção de três ideologias, que segundo GIROUX (1993), caracterizam as abordagens de alfabetização que são por ele consideradas veículos de reprodução cultural.

A *ideologia instrumental* está ligada à cultura do positivismo que privilegia a predição, a eficiência e o controle técnico. No interior desta concepção as relações sociais são compreendidas como passíveis de leis, como no mundo físico, no mesmo sentido, a leitura e a escrita ficam isentas das discussões em torno de questões como cultura, poder e política.

O autor ainda afirma que essa tradição apresenta duas noções diferentes relacionadas à leitura e à escrita, a primeira está ligada à abordagem acadêmica e a segunda à abordagem instrumental. Embora diferentes essas abordagens encontram-se diretamente relacionadas.

A primeira fala das necessidades e interesses de estudantes da classe dominante. A leitura, nessa visão, é definida através de uma ênfase no domínio de certas formas de conhecimento. Alinhados com aqueles que argumentariam que a leitura é um processo de compreensão, este grupo reduz a noção de compreensão à aprendizagem de conteúdo julgando apropriado aos cidadãos bem educados. O que é considerado conhecimento adequado, nessa tradição refere-se aos clássicos e aos 'grandes livros' da civilização ocidental.

(...) a segunda move-se de uma ênfase na reprodução de um corpo de conhecimento para uma ênfase no ensino de processos rudimentares de leitura, isto é, habilidades de vocabulário, identificação de palavras, habilidades de estudo etc. A segunda noção é dirigida principalmente aos estudantes da classe trabalhadora, cujo 'capital cultural' é considerado menos compatível com o conhecimento e valores da classe dominante (GIROUX, *ibidem*, p. 65).

Na primeira perspectiva, reconhece-se como cultura as expressões de um único grupo, enquanto que na segunda, a destinada à classe trabalhadora é alienadora, pois ignora as experiências vividas, objetivando uma alfabetização funcional reduzida aos interesses do mercado de trabalho, disposta a formar cidadãos mais produtivos e adaptados. Dessa forma, sob o apelo da mobilidade social e acumulação de capital, ficam camufladas as questões de cultura, poder e política que envolvem esse tipo de alfabetização.

Outra abordagem de alfabetização, correspondente à *ideologia interacionista*, recupera as dimensões subjetivas e humanas do conhecimento. Seguindo influências de Dewey e Piaget a aprendizagem é compreendida como resultado da interação entre o sujeito e o mundo, sendo privilegiadas as formas de construção do significado pelos sujeitos. Essa ideologia concebe a escola como a principal promotora da vida democrática. Conforme GIROUX (1993), a ideologia

interacionista caracteriza a abordagem romântica da alfabetização. Tal abordagem considera importantes os debates em sala de aula, porém esses não passam de exercícios para o aumento das habilidades de argumentação e sensibilidade interpessoal, já que discussões acerca das vivências dos estudantes, luta de classes e discriminação não são abordados, desconsiderando-se então os conflitos sociais. Os professores que operam no interior dessa abordagem não compreendem porque alguns estudantes não obtêm sucesso ou se mostram alheios a certas discussões.

A *ideologia da reprodução* é representada por diferentes vertentes, que de maneira geral analisam a pedagogia focalizando determinantes sociais, econômicos e políticos cujos interesses associam-se aos da acumulação de capital e da reprodução da força de trabalho. Outro foco é depositado na seleção de bens culturais que reproduzem a dominação social e cultural.

Comparando as três ideologias, GIROUX (*ibidem*) afirma:

Onde a ideologia instrumental e a interacionista vêem a relação entre o indivíduo e a sociedade em termos altamente conservadores ou não problemáticos, a ideologia da reprodução considera essa relação como baseada na dominação e no conflito (p.77).

As abordagens reprodutivistas analisam a escola e a sua dependência com as estruturas sociais, denunciam como o sistema educativo, em suas práticas cotidianas, reproduzem valores e bens culturais que vão ao encontro dos interesses dominantes e, conseqüentemente, desvalorizam os discursos, os saberes e as culturas dos demais grupos presentes na sociedade.

De acordo com MACEDO (1990), essas abordagens de alfabetização apresentadas ignoram o papel da linguagem como força de maior importância na construção das subjetividades humanas. *Isto é, ignoram o modo pelo qual a linguagem pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam (ibidem, p. 97).*

As denúncias expostas pelas abordagens reprodutivistas ofereceram subsídios para a elaboração de uma alfabetização crítica, em termos do que nos propôs Paulo Freire, como teremos oportunidade de apresentar.

Após a exposição dessas três ideologias, retomamos o objetivo deste tópico que é o de apresentar as metodologias empregadas na alfabetização de adultos, que, como veremos, guardam as mesmas características das abordagens acima descritas, uma vez que elas ignoram a questão da linguagem entrelaçada com o poder, e tida como um meio na qual a existência humana ganha sentido.

Iniciamos essa análise afirmando que ainda se fazem insuficientes os estudos acerca do histórico das metodologias da alfabetização de adultos, isso devido

à diversidade de iniciativas nesse setor. Porém, trazemos um panorama geral das principais tendências metodológicas delineadas em contextos históricos específicos, o que de certa forma fará com que se apresentem bem delineadas. No entanto, não podemos desconsiderar que nas práticas de alfabetização muitas destas tendências se fundem, o que faz com que uma única prática alfabetizadora revele diferentes tendências metodológicas.

Segundo VAN DER POEL e VAN DER POEL (1996), as práticas de alfabetização no Brasil têm se alterado, o que fez com que passássemos de uma visão de alfabetização como prática “neutra” defendida, sobretudo pelo movimento escolanovista para uma visão política da alfabetização, na qual Paulo Freire é seu maior representante. Essa visão foi interrompida, posteriormente, pela entrada dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e, mais recentemente, verificamos a presença de práticas surgidas a partir das reflexões da Filosofia da Práxis, cujos representantes são os autores da corrente histórico-cultural da Escola Soviética.

Os autores afirmam que as cartilhas tradicionais tiveram sua origem com o Movimento da Escola Nova. Nessas cartilhas o método de alfabetização estava claramente exposto, cabendo ao alfabetizador utilizá-lo.

Até então, a alfabetização se iniciava ritualmente pela apresentação das letras do alfabeto, sua memorização e em seguida a recombinação dessas em famílias silábicas. A ênfase estava concentrada na memorização das letras e sons sem a preocupação com o significado, o que resultava em leituras e escritas ineficientes.

O manual de leitura e escrita intitulado “Carta do ABC”, fazia uso dos métodos sintéticos e era criticada desde fins do século XIX, mas foi amplamente utilizada até meados do século XX.

Como assinala RIZZO (1989), os métodos sintéticos priorizam a combinação dos elementos isolados da língua. Sendo assim, o processo de alfabetização parte dos elementos constitutivos da palavra: letras, sons e sílabas, até chegar a enunciados mais complexos.

A maioria das experiências alfabetizadoras significativas se dava fora dos espaços escolares, como é o caso dos folhetos de Cordel que teve grande destaque entre 1930 e 1940, em Pernambuco.

As narrativas presentes nos folhetos de Cordel eram lidas diversas vezes em praças e mercados populares, onde os ouvintes podiam facilmente estabelecer relações entre o que memorizavam e o que encontravam como representação do sistema da escrita.

As cartilhas: “Cartilha do Povo” de Lourenço Filho e “Cartilha de Sodré” de Benedita Stahl Sodré, cujas primeiras edições datam de 1928 e 1940 respectivamente,

foram responsáveis, em grande parte das escolas brasileiras, pela substituição no processo de alfabetização da priorização do abecedário pelas sílabas. Destacamos o fato da “Cartilha de Sodré” ter ultrapassado a tiragem de 6 milhões de exemplares em suas 273 edições.

Vimos em nosso panorama histórico que a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – de 1947 contribuiu para o rompimento da concepção do adulto analfabeto como uma criança grande incapaz de administrar com eficiência sua própria vida. A aposta na aprendizagem do adulto foi fortemente incentivada por Lourenço Filho, resultando na elaboração do “Primeiro Guia de Leitura”, cujo método era o silábico.

Neste guia, as lições partiam de palavras-chaves selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas que serviam para a apresentação das famílias silábicas que, posteriormente, eram memorizadas e reorganizadas em novas palavras. Os pequenos textos presentes neste guia se remetiam a orientações sobre a saúde e mensagens de moral e civismo (RIBEIRO, 1997).

A “Cartilha Moderna” de Yolanda Betim Paes Leme publicada em 1948, foi responsável pelo gradual abandono dos métodos sintéticos para o método analítico-sintético. De acordo com RIZZO (1989), os métodos analíticos partem das unidades lingüísticas maiores de onde se destacam os elementos significativos e as partes menores que compõem as palavras. A partir dos elementos menores são reorganizadas novas unidades de significado em um processo que faz uso da análise e da síntese, por isso são chamados de métodos analítico-sintéticos.

Foram com os suportes didáticos influenciados pelas concepções do escolanovismo e da psicologia experimental que se ensinavam a ler e escrever, porém de uma forma ainda mecânica e a-crítica, pois embora já estivessem sendo usados os métodos analítico-sintéticos, os enunciados, de onde o trabalho da alfabetização partia, eram mensagens de moral e civismo, que pouco se relacionavam com a realidade da população atendida:

Daí, temos uma alfabetização que tem a pretensão de ser objetiva, neutra, científica, centrada principalmente, na leitura e escrita, ora das sílabas, ora das palavras como objeto a ser captado individualmente pelo aluno. Seu método analítico-sintético fundamenta-se no princípio geral da metodologia científica: Síntese sem análise é ciência falsa e análise sem síntese, ciência incompleta (MIRANDA SANTOS, 1943 *apud*. VAN DER POEL, *ibidem*).

Vimos também que a CEAA foi duramente criticada pela inadequação do método e pelas deficiências administrativas durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual Paulo Freire já anunciava críticas à

concepção bancária de educação.

A partir de 1960 iniciaram-se as primeiras experiências de alfabetização de adultos segundo a proposta freiriana, porém, queremos ressaltar aqui, que essa proposta constitui muito mais do que um método de alfabetização, envolve mesmo todo um sistema de educação já que apresenta uma concepção de mundo, de homem ressaltando os fins políticos do ato educativo, cujo objetivo é a libertação.

Se nos atentarmos para a metodologia da alfabetização presente na proposta freiriana, veremos que em sua forma assemelha-se ao método analítico-sintético da palavração, já utilizado pela corrente escolanovista. A grande contribuição trazida por Freire é o uso das palavras-geradoras que eram retiradas do próprio contexto existencial dos alfabetizandos.

Segundo FREIRE (1971), seu método era dialógico e eclético, pois articulava os métodos modernos, que visavam o significado daquilo que se lia, com métodos que podiam ser sintéticos ou analíticos-sintéticos, desde que com tendências que enfatizassem o desenvolvimento do educando.

De acordo com JANUZZI (1979), Paulo Freire empregava os processos de análise e síntese durante o processo de alfabetização, juntamente com a problematização da situação existencial em que vivia o alfabetizando, dessa forma, a problematização, análise e síntese faziam parte do processo pedagógico.

Sem dúvida esses elementos alteravam qualitativamente a metodologia de alfabetização que deixou de ser o simples aprendizado de técnicas de ler e escrever e passou a ser também o aprendizado *de dizer a palavra em seu verdadeiro sentido, isto é, como um direito de se expressar e expressar o mundo, de criar, de recriar, de decidir e de optar* (FREIRE, 1978, p. 70).

Outro fator que diferenciava o método de alfabetização de Freire dos modelos até então empregados, diz respeito à relação educador e educando, já que no diálogo, os conhecimentos passavam a ser compartilhados. Superando então, as tendências centradas no aluno, características do Movimento Escolanovista.

É no diálogo, na horizontalidade da relação educador-educando que a síntese se realiza, pois se parte do conhecimento do educando, de suas percepções da realidade para se atingir um pensar crítico que relaciona a causalidade dos acontecimentos com a totalidade que a condiciona. Nesse sentido, parte-se do *aqui* do educando para se chegar ao *lá* do educador, sendo que o *lá* do educador também se configura em *outro aqui* que será tomado como um novo ponto de partida (FREIRE, 1993, *apud*. PELANDRÉ, 2005).

Descreveremos de maneira sucinta como Freire elaborou seu *método* de alfabetização. Porém, como já afirmamos anteriormente, Paulo Freire não o chama de

método, pois *há sim uma concepção filosófica, epistemológica, dentro da qual existe um método* (FREIRE, *ibidem*, p. 61). Interessa-nos saber que não havia a priorização de um método, mas a condição de que fosse aplicada uma pedagogia progressista. *O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo, no fundo, cada educador é um método* (*ibidem*, p. 68).

Antes de iniciarem-se os encontros, que foram chamados de Círculos de Cultura, era realizada uma captação da linguagem do povo, uma vez que é impossível que se dê o diálogo sem essa linguagem comum. Junto a essa linguagem iam sendo reveladas as diferentes visões de mundo expressas por elas, em seguida tinha-se a seleção de palavras ricas de sentido, tomando-se o cuidado em se considerar a riqueza fonêmica e a dificuldade fonética. Essas palavras são chamadas por FREIRE (1980) de geradoras, pois elas davam origem a outras palavras.

(...) a melhor palavra é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade e riqueza fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que a designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza (*ibidem*, p. 43).

Posteriormente, as palavras geradoras eram codificadas, ou seja, organizadas em forma de desenhos, fotografias ou *slides* que seriam apresentados ao grupo de alfabetizandos para a descodificação.

A descodificação se iniciava com a problematização, que ia sendo realizada através de uma série de questionamentos lançados pelo educador, na qual o educando passava a expressar suas formas de compreensão da realidade e a confrontá-las com as expressões também apresentadas por seus colegas, penetrando assim na realidade de forma mais crítica, chegando à elaboração da síntese.

Quando o tema era esgotado, passava-se para o trabalho com a palavra geradora, que era apresentada sem a descodificação e separada em sílabas dando início à visualização das famílias silábicas. Em seguida, no que FREIRE (1980) chamou de fichas de descoberta, os alfabetizandos descobriam o mecanismo de formação de novas palavras.

Freire e sua equipe ainda pensaram em um conteúdo inicial a ser trabalhado antes mesmo do processo de alfabetização, trata-se do conteúdo antropológico de cultura. Tal conceito poderia auxiliar o alfabetizando a se descobrir produto e produtor de cultura.

Descobrimo-se assim, autor do mundo e criador de cultura, descobrimo que toda criação humana é cultura e que ele, como intelectual, é criador; que a estatueta de barro cozido feita por um artesão é cultura como o mesmo título que a obra de um grande escritor, o alfabetizando começará a operação de mudança de suas atitudes interiores (IDOC International, 1970, *apud*. FREIRE, 1980).

A proposta de alfabetização de Paulo Freire – problematização, análise e síntese – que se concretiza no diálogo, é coerente com sua concepção de homem histórico, e por isso capaz de transformação, assim como sua concepção de mundo, que pela ação do homem pode se configurar em realidade desumanizante ou humanizante.

Como vimos em nossa contextualização histórica, o Movimento de Cultura Popular que atuava sob influência das propostas educativas de Paulo Freire foi cessado em 1964 pelo Golpe Militar.

Em 1967 foi instituído o MOBRAL que embora tivesse proposto um método de alfabetização semelhante ao de Paulo Freire, diferia substancialmente dele.

JANUZZI (1979) afirma que o MOBRAL define o seu método como eclético, baseado na decomposição das palavras geradoras, sendo que seus princípios metodológicos fundamentais eram a funcionalidade e a aceleração. Nesta perspectiva, o alfabetizador deveria partir do universo vocabular do educando, não para iniciar com uma linguagem que fosse comum, mas para ensinar ao educando um novo repertório de palavras.

Dessa forma, as palavras geradoras não eram retiradas do universo existencial do educando, eram previamente selecionadas por uma equipe e discutidas em grupos de alfabetização distribuídos em todo o Brasil. Embora o MOBRAL afirmasse adotar o método analítico-sintético, partia do pressuposto de que existem significados adequados para as palavras, por isso não há necessidade de discussão, o que o caracteriza o ensino como antidualógico: *mostra uma realidade de antemão aceita como a única desejável* (JANUZZI, *ibidem*, p. 62-3).

O material de alfabetização, que na perspectiva freiriana era confeccionado pelos próprios alfabetizadores com a ajuda da comunidade, na proposta do MOBRAL passou a ser preparado por uma equipe central. O material didático que o alfabetizando recebia, assim, como o manual do alfabetizador, prescreviam todo o ato pedagógico que se limitava a decodificação da palavra geradora e não na problematização, análise e síntese da realidade vivenciada pelos sujeitos.

Coerente com o objetivo do Modelo Brasileiro de Desenvolvimento, o MOBRAL pretendia ensinar a leitura e a escrita da palavra, desenvolvendo habilidades

que permitissem a apreensão de informação e a adaptação. Segundo o referencial de análise de GIROUX (1993), essa forma de conceber o processo de alfabetização é concernente à *ideologia instrumental*, que prioriza os rudimentos mínimos da leitura e da escrita destinada à classe trabalhadora.

Concomitante ao MOBRAL, alguns movimentos de alfabetização que seguiam as orientações de Freire continuaram sua atuação na clandestinidade. Tratava-se de experiências vinculadas aos movimentos populares, comunidades religiosas, associações e oposições sindicais.

Com a abertura política iniciada em 1980, essas iniciativas se transformaram em importantes canais de trocas de experiências e reflexões, indicando assim, novos caminhos para a necessidade de continuação e sedimentação da alfabetização, assim como o cuidado da inserção de conteúdos de igual importância, como o ensino da matemática. Essas iniciativas também sofreram transformações pela incorporação de novas idéias e experiências de campos de estudo, como os da psicologia.

FREITAS (1994, *apud.* VAN DER POEL, 1996) afirma que foi a partir de 1960 que começaram a ser introduzidas no campo educacional brasileiro a teoria piagetiana sem oposição por parte da proposta pedagógica oficial do Estado que era a pedagogia tecnicista, uma vez que ambas se fundamentavam na ideologia liberal que sustentava o caráter técnico-neutro da educação.

A psicogenética vê a aprendizagem a partir de quem aprende, nessa perspectiva o ser humano produz seu conhecimento segundo suas próprias ações sobre os objetos que o cerca.

Sem dúvida, a psicogenética revolucionou os métodos tradicionais de ensino da língua antes pensados em função do código e que desconsideravam a aprendizagem iniciada muito antes do ensino sistematizado, característico do sistema escolar.

FERREIRO e TEBEROSKY (1986) pesquisaram os caminhos que uma criança percorre para aprender a leitura e a escrita, revelando o que chamaram de Psicogênese da Língua Escrita, na qual a criança passa por quatro níveis de evolução conceitual: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

FERREIRO (1987) ao realizar pesquisas com adultos, verificou que como as crianças, eles também passam por etapas sucessivas para chegarem à base alfabética.

A aquisição da linguagem escrita passou a ser entendida, pelos professores alfabetizadores, como uma “construção do conhecimento” cujo aprendiz – criança ou adulto – percorrerá sozinho os níveis de evolução, desde que entre em

contado com os variados materiais escritos que serão disponibilizados pelo alfabetizador, este último terá que controlar seus impulsos permitindo que o aprendiz descubra sozinho as nuances da leitura e da escrita.

Segundo SOARES (2003), a necessidade de nomear práticas de leitura e escrita que vão além das habilidades básicas de ler e escrever surgiu em diferentes sociedades e em diferentes contextos por volta da segunda metade da década de 1980.

Assim, enquanto países desenvolvidos como França e Estados Unidos adotam os termos *illettrisme* e *literacy/illiteracy* para se referirem à problemática de que embora as pessoas fossem alfabetizadas não apresentassem as habilidades sociais de leitura e escrita, no Brasil, as discussões sobre o letramento se mesclaram às da alfabetização – que ainda não é uma questão solucionada – o que fez com que os dois diferentes processos, embora diretamente relacionados se fundissem, levando a perda da especificidade da alfabetização.

Vimos agora a pouco que antes da introdução dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro, o ensino da língua materna era caracterizado pela excessiva especificidade do sistema fonológico.

O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que em lugar de se fugir a essa excessiva especificidade apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização (SOARES, 2003, p. 06).

Para a autora, a maior causa relacionada à perda da especificidade da alfabetização diz respeito à mudança conceitual acerca da aprendizagem da leitura e da escrita trazida pelos resultados das pesquisas relacionadas à Psicogênese da Língua Escrita.

Sem dúvida as pesquisas de Ferreiro trouxeram contribuições para a compreensão do processo de representação da língua escrita, já que o alfabetizando deixa de ser considerado como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita.

O termo “método de alfabetização” passou a ser entendido como incompatível com a concepção construtivista de alfabetização. Passou-se então, a subestimar a natureza do objeto de conhecimento, mesmo tratando-se de um sistema de relações convencionais e arbitrárias como é o caso da escrita.

A tradução das pesquisas de Ferreiro para as práticas de alfabetização partiu do princípio de que aprender a ler e escrever é interagir com textos escritos, de onde decorre que a relação fonema-grafema seria adquirida de forma natural, sem necessidade de ensino direto e explícito. No entanto, estudos já indicaram que o

processo de alfabetização necessita considerar essas especificidades, uma vez que o simples contato com o material escrito, embora importante, não tem sido suficiente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. FERREIRO (2001) também alerta para esse último aspecto, afirmando que *a escrita é um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade* (p. 43), e que embora se remeta de maneira óbvia à linguagem, as práticas de alfabetização não devem supervalorizar as capacidades dos aprendizes, *que podem estar longe de terem descoberto sua natureza fonética* (p. 61).

SOARES (*ibidem*) apresenta então uma proposta baseada na integração entre letramento e alfabetização, sem a perda da especificidade de cada um desses processos, levando-se em consideração que diferentes metodologias podem ser mobilizadas para garantir o aprendizado de ambas as dimensões.

De acordo com MOURA (1999), propostas atuais no campo da metodologia da alfabetização de adultos apresentam uma mescla de referenciais, uma vez que são inúmeras as iniciativas. Sendo assim, ainda é possível encontrar práticas alfabetizadoras influenciadas pela psicologia associacionista, com uso de métodos como analíticos, sintéticos, fônicos, analíticos-sintéticos, etc., Algumas práticas ainda apresentam transposições diretas das mesmas formas de trabalho com crianças. Verifica-se também, práticas alfabetizadoras fortemente influenciadas pela psicologia genética, que apresentam inúmeros resultados positivos (MOURA, 1994; MELLO, 1995 e LUTZ, 1995), ou ainda, de forma incipiente, as práticas influenciadas pelas contribuições da teoria Histórico-cultural de Vygotsky e da lingüística da enunciação (VAN DER POEL, 1993 e 1996 e ALBUQUERQUE e LEAL, 2004).

A proposta educativa de Paulo Freire no que concerne a alfabetização tem profundas relações históricas, pois foi formulada em um contexto que condicionava a necessidade de leitura e escrita de homens e mulheres, em sua grande maioria camponesa. Concordamos que o contexto atual condicione outras necessidades que vão além da leitura e da escrita, como às de lidar com os avanços da comunicação e da tecnologia, afinal, como o próprio FREIRE afirmou:

(...) era preciso que eu fosse ao contexto de quem ia aprender a ler, para pesquisar o discurso da cotidianidade e de lá retirar o vocabulário a ser utilizado no processo. Eu acho que era uma arquitetura. Hoje a gente tem esses conhecimentos em função de estudos sociolingüísticos, que não havia na época. A gente só tem que refazer ou melhorar a questão da palavra, a questão da não sintonia necessária entre a palavra falada e a palavra escrita e os estudos recentes. Na época [da alfabetização em Angicos] eu não dispunha das grandes fontes indispensáveis ao conhecimento do processo de alfabetização que temos hoje (...). Mas eu não lia, não conhecia Vygotsky. Eu conheço essa gente hoje, não conhecia a trinta, quarenta anos (FREIRE, *apud*. PELANDRÉ, 2005, 59).

A fala de Paulo Freire nos indica pistas de que sua proposta de alfabetização crítica necessita de revisão no sentido de incorporar os estudos da perspectiva histórico-cultural, a que hoje temos acesso. Porém devido a pouca compreensão dentre os educadores de sua proposta, acabam tomando-a emprestado como referencial, reconhecendo nele seu valor histórico, sendo posteriormente reduzido a práticas alfabetizadoras que em nada se relacionam com sua proposta dialógica, já que incorporam referenciais psicológicos não coerentes com sua concepção de sociedade, de ser humano e de educação.

Então, quando se fazem certas críticas sobre mim, dizem, por exemplo, que um dos meus equívocos teria sido o de partir de palavras. Foi uma pouca explicitação de minha parte, porque no fundo eu partia de discursos. Não importa que eu tivesse me fixado no que a gente chamou de palavras geradoras, porque as palavras geradoras estavam dentro do discurso de quem eu retirava as palavras (FREIRE, *ibidem*, p. 60).

Concordamos com MOURA (1999) ao afirmar que a introdução dos referenciais da Psicogênese da Língua Escrita e da Teoria Histórico-Cultural em práticas de alfabetização não signifique que a mesma vem acompanhada de clareza e sedimentação teórico-metodológica, o que faz com que a área da alfabetização de adultos não possua uma base teórica sólida suficiente para nortear práticas e políticas de formação de alfabetizadores.

Desejamos aprofundar o debate em torno da questão do letramento, pois esse conceito tem sido considerado importante nas políticas de desenvolvimento econômico. Segundo PELANDRÉ (2005), a questão do letramento vem sendo maquiada no quadro das políticas neoliberais, uma vez que se supervaloriza a linguagem escrita enquanto linguagem de prestígio vinculada à distribuição de poder em nossa cultura, o que contribui para reforçar ainda mais as desigualdades, já que em torno dessas questões também ficam ocultas as discussões de poder, cultura e política que nortearam práticas de alfabetização que serviram e servem unicamente para a legitimação da cultura dominante.

Ressaltamos que no interior da perspectiva crítica da alfabetização, a questão do letramento também é importante, permitindo assim o trabalho com diversos gêneros textuais e discursivos, tanto os que circulam como expressões das camadas dominantes, quanto os das camadas populares.

Diante desse quadro, anunciamos que a alfabetização crítica proposta por Paulo Freire pode ser um instrumental que possibilita a superação das atuais desigualdades sociais. No entanto, para compreendermos esse processo, temos que

caracterizar a sociedade atual e nela algumas das desigualdades que podem ser superadas com a proposta de Freire. Essa discussão será apresentada em nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A NOVA CONFIGURAÇÃO DA SOCIEDADE: AS ANTIGAS E AS NOVAS DESIGUALDADES

No Capítulo I apresentamos o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, uma breve análise das políticas atuais destinadas a essa modalidade de ensino e também tentamos demonstrar algumas abordagens que orientaram e orientam as metodologias utilizadas na alfabetização de adultos, bem como anunciamos que a alfabetização crítica proposta por Paulo Freire pode se tornar um instrumental capaz de superar algumas das atuais desigualdades sociais, que como veremos são reforçadas pela questão cultural.

Para compreendermos essa última questão colocada no Capítulo anterior, devemos lançar nossos olhares para a própria configuração da sociedade atual, para que a partir daí possamos compreender as atuais desigualdades, na qual o analfabetismo, fruto das estruturas sociais anteriores permanece sendo mais agravado.

2.1. CARACTERÍSTICAS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.

O novo modelo de sociedade que vem se delineando a partir de 1970 alterou substancialmente nossa maneira de estar no mundo. Essa alteração é consequência do impacto da evolução tecnológica, da formação da economia global e do processo de mudança cultural.

CASTELLS (1994), sociólogo contemporâneo, afirma que algumas teorias e interpretações sociais têm objetivado compreender a essência dessas transformações. Essas teorias partem de diferentes hipóteses, mas todas concordam que a base das novas transformações sociais se centra sobre a geração do

conhecimento e o processamento da informação, em um processo semelhante ao ocorrido com a sociedade industrial, cuja base esteve assentada na produção e uso da energia.

Por conseguinte, pode-se dizer que as teorias pós-industrialistas – como são chamadas por CASTELLS – tratam das relações técnicas de produção e não das relações sociais de produção, sendo que essas duas esferas deveriam ser consideradas em uma análise social mais profunda acerca das conseqüências do uso crescente da tecnologia. Além disso, as análises pós-industrialistas enfatizam o crescimento econômico, porém, *o poder tem sido desde o princípio, um objetivo tão fundamental quanto a geração de riqueza* (CASTELLS, 1999, p. 22). Quanto a isso FREIRE (2004) também comenta:

O poder dos poderosos sempre procurou esmagar os sem poder. Mas, ao lado do poder material houve sempre uma outra força, a ideológica, material também, reforçando aquele poder. O avanço tecnológico propicia com enorme eficácia o suporte ideológico ao poder material. (...) Uma das tarefas mais importantes para os intelectuais progressistas é desmitologizar discursos pós-modernos sobre a inexorabilidade desta situação (FREIRE, 2004, p. 23).

Dessa forma, CASTELLS (1999) afirma que para compreendermos os efeitos da revolução tecnológica devemos iniciar pela análise dos reflexos presentes na estrutura social e que se diferem qualitativamente dos apresentados após a revolução industrial.

O primeiro reflexo refere-se ao entrelaçamento entre a esfera econômica e social, pois não há distinção entre a produção e o consumo, trabalho produtivo e não-produtivo, criando uma nova organização do trabalho que vai além da produção material.

Para CASTELLS (*ibidem*), a sociedade atual é, ao mesmo tempo, capitalista e informacional, ou seja, embora a sociedade tenha se alterado substancialmente, o capitalismo permanece, porém reestruturado sob as bases da revolução tecnológica. Por conseguinte, o capital e o trabalho passaram a existir em diferentes espaços e tempos. A classe trabalhadora se diversificou em grandes proporções, resultando em uma mão-de-obra descentralizada e com dificuldade de se unir em torno de objetivos comuns.

A especificidade da nova estrutura social reside na ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como a principal fonte de produtividade, em um círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimento tecnológico e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e do próprio processamento da informação.

CASTELLS (1999) prefere o termo *informacional* para designar esse novo modelo de sociedade ao invés do termo *sociedade da informação*, dessa forma, consegue estabelecer melhor as diferenças entre a sociedade informacional e a sociedade industrial.

O termo sociedade informacional refere-se à forma específica de estruturação da sociedade na qual a geração, o processamento e a transmissão da informação tornaram-se fontes fundamentais de produtividade e poder. Já o termo sociedade da informação coloca o papel fundamental na informação, porém, em qualquer modelo de sociedade a informação foi importante.

Dessa maneira, na Primeira Revolução Industrial – últimos 30 anos do século XVIII – verificamos que se aplicou os conhecimentos preexistentes para obterem a máquina a vapor, substituindo as ferramentas manuais pelas máquinas.

O mesmo pode-se dizer na Segunda Revolução Industrial – ocorrida por volta de 1870 – que esteve marcada pelo uso crescente da eletricidade, motor de combustão, produtos químicos, fundição do aço e inovações no campo da comunicação, todas essas invenções foram possíveis graças a aplicação dos conhecimentos.

A diferença marcante entre sociedade industrial e informacional reside sob a tecnologia que age sobre a informação e não a informação que age sobre a tecnologia, como nas revoluções anteriores, sobre esse aspecto o autor comenta:

A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as Revoluções Industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e distribuição de energia foi o elemento principal na base da sociedade industrial (CASTELLS, 1994, p. 50).

Dessa forma, a centralidade nos conhecimentos e informações foi importante em todas as revoluções tecnológicas, porém na atual revolução o que verificamos é a aplicação de conhecimentos e informações para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento e comunicação da informação *em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso (ibidem, p. 51)*.

Ainda segundo o autor, a utilização da informação e conhecimentos para a geração de novas informações e de novos conhecimentos afeta todas as esferas da atividade humana, criando novas formas de relações sociais e conseqüentemente novas relações de poder, presentes na lógica de redes, já que a velocidade em que a tecnologia é difundida, torna-se seletiva, tanto social quanto funcionalmente, assim: *O fato de países e regiões apresentarem diferenças quanto ao momento oportuno de dotarem seu povo do acesso ao poder da tecnologia apresenta fonte crucial de*

desigualdade em nossa sociedade (CASTELLS, 1994, p. 52).

Assim, ao analisarmos os estágios da revolução tecnológica comprovaremos que a aplicação da tecnologia teve seu início durante a Segunda Guerra Mundial, difundindo-se em 1970 nos Estados Unidos, concentrando-se inicialmente no Vale do Silício, Texas.

Essa revolução teve como ponto de partida a invenção do *ship* – transitor – em 1947, trinta anos depois o microcomputador já estava sendo comercializado.

Contudo, o microcomputador só poderia realmente efetivar tudo o que prometia se conectado em rede a outros computadores, sendo capaz de compartilhar informações, foi assim que em 1974 houve o desenvolvimento do protocolo de interconexão em rede – TCP/IP – que introduziu a tecnologia de abertura, permitindo a conexão de diferentes tipos de rede.

Dessa forma, seguindo uma seqüência de descobertas que serviam como alicerce para novas formas de atuar e lidar com a informação, foi se delineando um processo que já não podia ter caminho inverso:

De fato, parece que a emergência de um novo sistema tecnológico na década de 1970 deva ser atribuída à dinâmica autônoma da descoberta e difusão tecnológica, inclusive aos efeitos sinérgicos entre todas as várias principais tecnologias. Assim, o microprocessador possibilitou o microcomputador; os avanços em telecomunicações, possibilitaram que os microcomputadores funcionassem em rede, aumentando assim, seu poder e sua flexibilidade (...) novos *softwares* foram estimulados com a crescente utilização de microcomputadores (...). E assim, por diante (*ibidem*, p. 68-9).

Essas transformações na área tecnológica alteraram toda a estrutura social, porém, não significa que a sociedade está reduzida ao determinismo tecnológico, já que muitos fatores, inclusive a criatividade e a iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo.

O desenvolvimento social originado da tecnologia informacional altera as relações na sociedade e entre as sociedades, porém, não significa que toda a sociedade seguirá o mesmo percurso de desenvolvimento traçado pelo Vale do Silício nos Estados Unidos, na realidade, a sociedade informacional possui uma lógica interna que afeta todas as sociedades de alguma maneira, pois ela define a posição na rede de relações.

Sobre este ponto, um ingrediente crucial que condiciona a posição na rede de relações criada pela nova estrutura é a capacidade que as sociedades possuem de

gerar sinergia com base em conhecimentos e informação, diretamente relacionados à produção e aplicações comerciais. Isso demonstra que a informação toma diferentes formatos dependendo do contexto ou sociedade onde se realiza.

Quanto à relação entre tecnologia e sociedade, é necessário compreendermos o papel do Estado na sociedade informacional, pois ele é quem impulsiona, promove, lidera, freia ou interrompe a inovação tecnológica. *O Estado é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados* (CASTELLS, 1999, p.31).

Não obstante, embora o papel do Estado seja importante na promoção da sociedade informacional, a unidade econômica de análise é o sistema global de interação, não se trata de economias nacionais ou políticas econômicas nacionais, mas sim de estratégias nacionais que passam a operar no sistema global.

Sendo assim, a tecnologia pode ser entendida como a expressão da habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por intermédio das instituições sociais, das quais o Estado é uma delas. Dessa forma, o controle da ciência e das técnicas da informação e comunicação torna-se uma fonte de poder em si mesma, o que resulta em relações de domínio entre a sociedade e as sociedades. Um Estado que é incapaz de desenvolver e caminhar no mesmo ritmo que os processos tecnológicos se torna estéril internamente e externamente, pois não é capaz de difundir, intercambiar e relacionar-se com o resto do mundo.

Na nova estrutura social são tomados como fatores de desenvolvimento social a adaptação, a produção e a difusão das novas tecnologias da informação. Por conseguinte, as diferentes posições ocupadas pelas sociedades são condicionadas por três fatores. O primeiro relaciona-se com a habilidade de usar e produzir tecnologias da informação, da mesma forma como foi com a eletricidade. Por conseguinte, as sociedades que são dependentes tecnologicamente não ocupam um lugar privilegiado na nova configuração social.

O segundo fator que condiciona a posição na rede é a sociedade estar com as suas funções econômicas interconectadas. Isso porque o mundo está conectado em suas funções econômicas através de fluxos de informação e comunicação. Ter acesso a esses fluxos, significa participar da economia global, caso contrário deixa-se de existir nela, já se está desconectado do mundo. *A posição na rede, quer dizer, a função obtida na nova divisão internacional do trabalho, se converte em um elemento essencial para definir as condições materiais de existência de cada país ou região* (CASTELLS, 1994, p.40).

O terceiro fator, e em nossa opinião o mais significativo, diz respeito à

seletividade das redes de fluxo que conecta a economia informacional e global. Sobre esse aspecto, consideramos importante transcrever a seguinte passagem de CASTELLS:

Porque a produtividade e a competitividade se baseiam cada vez menos nos recursos primários, e cada vez mais no conhecimento e na informação, o trabalho não qualificado e as matérias-primas deixam de ser estratégias na nova economia. Nossos estudos mostram o aumento da irrelevância para a economia informacional global de grandes áreas do mundo. A exploração do trabalho ou dos recursos naturais chega a ser demasiado custoso para os benefícios atuais obtidos deles. Como a economia se desenvolve segundo valores mais elevados, a informação baseada em produtos, a acumulação do capital aumenta os benefícios no centro e não nas periferias: as teorias econômicas do Imperialismo são agora obsoletas. (...). A consequência é que muitos países, e muitas regiões de muitos países estão sendo marginalizadas pela expansão da economia informacional global. Sociedades nacionais, locais e regionais estão caminhando de uma exploração dependente para a irrelevância estrutural na nova economia (1994, p. 40, grifos nossos).

Essas transformações implicam na própria reconfiguração das relações de dominação e que apenas algumas sociedades detêm o poder de conexão dos fluxos de informação na economia global, isso porque o controle das ciências e das técnicas de informação tornou-se uma fonte de poder em si mesmo e porque os fluxos ganharam materialidade. CASTELLS (1999) afirma que a nova sociedade poderia ser chamada de sociedade dos fluxos, pois: *o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder* (p.197).

A economia originada desse novo modelo de sociedade é *informacional e global*. É informacional, pois a produtividade e a competitividade dependem da capacidade de gerar, processar e aplicar a informação baseada em conhecimentos; e é global, pois a produção, consumo e circulação se organizam em escala global mediante redes de conexão. Por conseguinte, a economia passa a ter algumas características que a difere da economia presente no modelo de sociedade industrial. Se na sociedade industrial o método de gerenciamento era de inspiração *fordista*, na nova estrutura social esse modelo passou a ser o *toyotismo*, modelo advindo das indústrias japonesas, que foi capaz de tornar a produção mais flexível e, atualmente é implantado em diversas empresas do mundo todo, pois é mais condizente com a capacidade de reorganização da sociedade informacional.

Assim, a organização da produção se desloca da produção em massa e da crescente divisão das tarefas para o trabalho em equipe, a hierarquia horizontal, o controle de qualidade total e da interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos, convidando o trabalhador a participar do processo e a comunicar seus saberes. É por

essa via, pela transformação das relações produtivas, que a sociedade informacional afeta todas as esferas sociais.

Nesta perspectiva, as sociedades serão informacionais, não porque se encaixem em um modelo específico de estrutura social, mas porque organizam seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produção baseada em conhecimentos, por intermédio do desenvolvimento e da difusão de tecnologias da informação e pelo atendimento dos pré-requisitos para sua utilização (*ibidem*, p. 226).

Essa nova forma de organização da economia não significa o fim da indústria tradicional, tal como a conhecemos, embora ela já tenha incorporado o novo modo de relacionamento exigido pela economia informacional e global e está, cada vez mais conectada ao mundo, porém, paralelamente ao lado das indústrias tem crescido consideravelmente o setor de serviços, caracterizado pelas atividades de *marketing*, programação, consultoria econômica, gestão, etc.

O setor de serviços diversificou tanto a estrutura ocupacional, que já não podemos dividir o trabalho em setores primário (agrário), secundário (industrial) e terciário (serviços), como tradicionalmente era feito: *a expansão dos serviços significa uma extensão de crescimento de trabalho humano mais além da esfera de produção material* (*ibidem*, 1994, p. 18).

Assim, como conseqüência dos imperativos econômicos e das demandas sócio-institucionais, uma proporção crescente da atividade humana e dos recursos é dedicada ao processamento da informação e outras atividades não produtivas. Por esses motivos, afirmamos anteriormente que o uso da tecnologia não se limita unicamente ao aumento da produção.

Dessa forma, embora os trabalhadores desfrutem de uma relativa autonomia, advindo do novo modelo de gerenciamento inspirado no *toyotismo*, não estamos descrevendo uma sociedade isenta de conflitos. Nesse sentido, os trabalhadores foram reduzidos e na melhor das hipóteses requalificados: as mulheres sem instrução foram substituídas pelas máquinas no processo de automação industrial; as com instrução e brancas passaram a ocupar os postos dos homens nos cargos especializados inferiores, porém com salários mais baixos; as tarefas altamente especializadas passaram a ser executadas exclusivamente pelos que possuem nível superior de ensino, assim, CASTELLS (1999) conclui:

A multifuncionalidade do trabalho e a individualização da responsabilidade sempre eram acompanhadas por novos títulos criados ideologicamente (por exemplo, “assistente de gerência” em vez de “secretário(a)”), dessa forma, aumentado o potencial para o comprometimento dos funcionários administrativos sem melhorar suas recompensas profissionais de forma correspondente (*ibidem*, p 272).

Frente a esse debate poderíamos ser levados a pensar que o uso crescente da tecnologia nos levaria a uma sociedade sem empregos, não obstante, a experiência histórica já comprovou, entre outros aspectos, que há uma transferência de um tipo de trabalho para outro. Foi assim com a passagem da sociedade rural para a industrial e tudo tem levado a crer que na sociedade informacional estão sendo e serão criados novos empregos nas indústrias de alta tecnologia, e de forma mais significativa, no setor de prestação de serviços.

Porém, a criação de novos empregos varia entre empresas, indústrias, setores, regiões e países, em função da competitividade, estratégias empresariais, políticas governamentais, ambientes institucionais, ou seja, varia segundo a posição ocupada na economia global.

CASTELLS (*ibidem*) alerta para o fato de que o novo sistema produtivo requer uma nova força de trabalho muito mais qualificada, capaz de operar com a informação, por conseguinte, os indivíduos ou grupos que não têm adquirido conhecimentos informacionais podem ser excluídos do trabalho, ou na melhor das hipóteses, rebaixados.

Concluimos então, que embora o potencial das tecnologias da informação pudesse ter propiciado uma maior produtividade, melhor qualidade de vida e maior nível de emprego, esse modelo de sociedade pode-se configurar em um sistema dual, no qual os que têm passam a ter mais e os que não têm passam a ter cada vez menos. Isso devido ao fato, de como temos visto, as redes organizam a posição dos atores, instituições, economias e sociedades. A ausência na rede dominante torna uma estrutura irrelevante, ou por outro lado a presença na rede garante a posição de poder, isso ocorre entre inúmeros países e entre os indivíduos com níveis educativos diferenciados.

É sobre esse último ponto que trataremos no próximo item.

2.2. PRINCIPAIS DESIGUALDADES DA SOCIEDADE INFORMACIONAL.

Vimos no tópico anterior como a sociedade informacional alterou as relações entre as sociedades e os indivíduos no interior da sociedade, isso devido à modificação na estrutura do poder, que na sociedade industrial era condicionada pela detenção das formas de produção, enquanto que na sociedade informacional, a capacidade de processamento da informação e do conhecimento se tornou a principal fonte de poder, condicionando a posição de privilégio ou não de cada indivíduo, região, país e sociedade, no mundo globalizado.

O funcionamento da sociedade informacional deixou de privilegiar a mão-de-obra semi-qualificada e as fontes de matéria-prima, o que ocasionou o isolamento de inúmeras áreas no mundo, as quais se encontram atualmente desconectadas das redes criadas entre as economias mundiais. Esse processo fica mais agravado devido à própria capacidade de reorganização da sociedade informacional que encurta o tempo entre as novas descobertas tecnológicas, sua aplicação e retorno social.

Embora a sociedade informacional tenha criado inúmeras possibilidades de melhoria da qualidade de vida da população, a tecnologia, tal como vem sendo empregada tem reforçado ainda mais as desigualdades sociais. Quanto a isso FREIRE (2004) afirma:

Não obstante as diferenças entre o século XIX e o momento atual – as quais exigem refinamentos nos métodos de análises, reformulações técnicas, produção de novos saberes – não desapareceu a dominação da maioria por poucos. (...) Diante do domínio sobre as informações, da facilidade com que são operadas e comunicadas à rede de poder, não é difícil imaginar as desvantagens de quem funciona na extremidade do circuito. (...) Tudo isso e muito mais torna a luta extremamente difícil. Reconhecer a quase tragicidade de nosso tempo não significa para mim, porém, a rendição. A luta de mulheres e homens pode ser obstaculizada, a vitória pode ser retardada, mas não suprimida (*ibidem*, p. 42-3).

FLECHA (1994) afirma que nesse modelo de sociedade predominam muito mais os elementos intelectuais sobre os materiais, esses últimos valorizados na sociedade industrial. Sendo assim, verificamos na sociedade global a divisão dos trabalhadores em três setores: fixos, eventuais e parados:

La priorización de los recursos intelectuales de la sociedad de la información lleva a un incremento de importancia de los elementos culturales. Pero, por otro lado, debido al citado modelo dual, la educación está proporcionando valiosos recursos para reforzar las barreras que se establecen entre los tres sectores y se está convirtiendo en un criterio cada vez más intenso de discriminación

entre quienes pertenecen a cada uno de ellos. De esta forma los desarrollos curriculares tienden a convertir-se en uno de los factores que configuran la dualización social, la selección de los “mejores”, esa situación que Habermas dice puede describirse con el vocabulario del darwinismo social (*ibidem*, p. 59).

A seleção das pessoas que ocuparão os cargos mais bem remunerados na sociedade é realizada com base na titulação universitária, ou seja, privilegiam-se aqueles indivíduos capazes de lidar com a seleção e o processamento da informação. O segundo setor é constituído por aquelas pessoas que possuem uma relação eventual com o mundo do trabalho, o que significa certa estabilidade econômica e social. A distância aumenta para os que não concluíram o ensino primário e os que não sabem ler e escrever, pois se encontram a margem da dinâmica do trabalho exigido na sociedade atual.

Se no modelo de sociedade industrial o analfabetismo já era sinônimo de desqualificação, as pessoas ainda podiam ocupar postos de trabalho que não exigiam o conhecimento da leitura e da escrita, porém, no modelo de sociedade informacional, saber ler e escrever se tornou distintivo, mesmo para as funções que não exigem essas habilidades.

Sendo assim, FLECHA (*ibidem*) conclui que a desigualdade social verificada na sociedade informacional está diretamente relacionada ao componente cultural, já que o empresariado tem cobrado do sistema educativo a responsabilidade no desenvolvimento das habilidades de manejar a informação. O acesso à cultura, sistematizada pela instituição escolar, se tornou então, um fator de discriminação.

O sistema educativo passou a distribuir de forma muito desigual os saberes que agora configuram-se como essenciais na sociedade, seguindo critérios como grupo social, gênero, etnia e idade. *Dessa forma, se dá mais a quem tem mais e menos a quem tem menos, configurando um círculo fechado da desigualdade cultural* (FLECHA, 1994, p. 62).

A escola nesse sentido, mesmo após a universalização do ensino, tornou-se um mecanismo de controle da transmissão da ideologia dominante, pois devido aos seus próprios condicionantes históricos, seleciona alguns conteúdos em detrimento de outros, organizando seus currículos de forma a invalidar os conhecimentos e valores que são aprendidos fora das instituições.

Um outro agravante reside no fato da cultura dominante também se apresentar como sinônimo de *status* social influenciando inúmeros indivíduos a desqualificarem a própria cultura. Quanto a isso FLECHA (1994) comenta:

El objetivo de integración, propio de la corriente tradicional de la modernidad, es pues doblemente negativo para los sectores de la población que se encuentran en los márgenes de la sociedad. En primer lugar, esa expropiación de la propia cultura. En segundo lugar, esa expropiación no es sustituida por un pleno desarrollo de la cultura de adopción sino por una posición muy secundaria en ella (p. 63).

Isso devido ao fato de que, conforme vemos delineando em nossa contextualização histórica, ter acesso ao sistema educativo se configurou em um distintivo de classe social com *status*, o que levou as elites agrárias e posteriormente urbanas a criarem mecanismos de exclusão das camadas populares do acesso ao sistema educativo. Mesmo com a universalização do sistema educativo, as práticas que se configuram no interior da escola tendem a legitimar uma única expressão cultural. Esse processo é denominado por FREIRE A. (1988) como ideologia da interdição do corpo, capaz de perpetuar o analfabetismo até os dias atuais.

O analfabetismo relaciona-se ao eixo da desigualdade cultural, pois como afirma GIROUX (1990), no interior do discurso dominante, o analfabetismo não está simplesmente relacionado ao não domínio da leitura e da escrita, ele também é um indicador cultural tomado no sentido negativo, já que apresentam expressões que diferem *do padrão ideológico imposto pela cultura dominante relativo ao que deve ser considerada como história, competência lingüística, experiência de vida e padrões de vida em sociedade (ibidem, p. 3).*

Dessa maneira, a valorização da cultura dominante nos espaços escolares causa uma depreciação de inúmeras expressões culturais, já que estas passam a não serem reconhecidas enquanto cultura.

O dominante precisa inculcar no dominado uma atitude negativa em relação à sua própria cultura. Aquele estimula este último a rejeitar a própria cultura como algo feio e inferior. Além disso, o dominante impõe ao dominado seu modo de ser, de falar, de dançar, seus gostos, até mesmo seu modo de comer (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 130).

A leitura e a escrita nunca deixaram de ser importantes em diversos momentos históricos, segundo TFOUNI (1988), desde sua origem serviu para a distinção das classes privilegiadas que ocultavam saberes que lhes garantiam a manutenção da posição de poder que ocupavam. Foi o que aconteceu no caso da Índia, China e a Europa durante a Idade Média.

Porém, nesses contextos sociais era a classe social que condicionava se o indivíduo seria alfabetizado ou não, já que algumas tarefas executadas não requeriam o conhecimento da leitura e da escrita. Foi durante o século XVIII e XIX que a escola se complexificou, identificando-se com os valores da cultura dominante e

disseminando o ideal de que todas as pessoas deveriam aprender certos conteúdos.

Durante a sociedade industrial, a leitura e a escrita estavam postas como habilidades necessárias, mas não indispensáveis, já que muitas tarefas podiam continuar sendo executadas mesmo que as pessoas não soubessem ler e escrever.

Não obstante, na sociedade informacional, a leitura e a escrita tornaram-se as habilidades mínimas requeridas para a participação no mundo do trabalho e pré-requisito para a capacidade de processar e selecionar a informação. Nesse sentido, prioriza-se a força de trabalho capaz de mobilizar conhecimentos e adaptar-se às transformações.

Tentando traçar um paralelo com a sociedade industrial AYUSTE *et. al.* (1994) afirma:

Na *sociedade industrial* as competências profissionais que caracterizavam um determinado ofício permaneciam invariáveis durante longos períodos de tempo, o que resultava que a maioria da população estivesse ocupada em uma mesma empresa até alcançar a idade necessária para jubilar-se, e se especializava em uma atividade em que as trocas eram mínimas. Na *sociedade da informação*, tanto as ocupações como as competências exigidas variam constantemente e os sistemas de produção e as demandas de mercado de trabalho se acham somadas a trocas constantes, prevendo-se que uma pessoa troque de profissão cinco vezes no mínimo em sua vida (p. 15).

Por conseguinte, o não-domínio das habilidades de leitura e escrita se torna um eixo da desigualdade social, que como vimos, é reforçado pela questão cultural, o que leva FLECHA (1994) a afirmar que a sociedade informacional cria novas desigualdades e acirra as existentes, já que são requeridas como necessárias as habilidades de seleção e processamento da informação, as quais só se viabilizam pela aprendizagem da leitura e da escrita.

O uso cada vez mais freqüente das novas tecnologias digitais, segundo CARRASCO e DUJO (1997), impõe a necessidade de sua inserção como elementos da própria educação. Atualmente, a partir da compreensão e utilização dos códigos relacionados à informática, criou-se uma nova elite cognitiva que exclui os que não dominam essa habilidade. Esse novo modelo de exclusão ainda é somado à exclusão dos que não possuem a leitura e da escrita.

Se reproduce en cierta medida la concentración del poder y influencia que tuvo lugar en los primeros pasos de la cultura escrita, aunque en la actualidad la velocidad de penetración de las nuevas tecnologías sea inmensamente más rápida que entonces (...). Este problema se radicaliza aún más en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, porque en ellos el analfabetismo hace todavía estragos, y su naufragio es más radical (CARRASCO e DUJO, 1997, p.16-7).

Dessa forma, concluímos que o analfabetismo na sociedade atual é também um dos componentes relacionados à desigualdade social, já que pelo impedimento na participação do mundo do trabalho, milhares de pessoas passam a não ter acesso às instituições sociais, serviços e bens de consumo.

Outro eixo de desigualdade que se faz muito presente refere-se ao conceito de auto-exclusão. Esse eixo que se dá no âmbito da individualidade é fruto da internalização pessoal dos discursos que vinculam a opressão advinda da desigualdade social e cultural descritos, ou seja, é resultado dos efeitos da desigualdade cultural e social.

FLECHA (1997) afirma que a auto-exclusão revela a forma mais potente de desigualdade, pois sua manutenção não necessita que as instituições e práticas sociais desqualifiquem as pessoas socialmente e culturalmente. Dessa forma, as pessoas que vivenciam a auto-exclusão restringem suas vidas ao âmbito particular, já que não se sentem potencializadas para ampliar seu ambiente de atuação social.

De acordo com GIROUX (1990), as práticas sociais presentes na escola diferenciam alfabetizado de analfabeto, deslegitimando o conhecimento e as tradições de grupos desprivilegiados socialmente.

Torna forte o que há de essencial na funcionalidade da ignorância, a importância de declarar sem valor e estúpida a maioria das pessoas durante a maior parte do tempo, com uma palavra única e exata de poder fatal e classificador: mau. E fazendo-os “adotar” essa identificação, como se ela fosse a única prova de identidade que pudessem exibir e intercambiar (CORRIGAN, 1986, *apud*. GIROUX, 1990).

É dessa forma, que inúmeras práticas sociais, por meio da linguagem condicionam a existência de subjetividades que passam a não acreditar em seus próprios valores, pois vêem a própria cultura como sendo inferior.

Conforme FREIRE (1990), da mesma forma que a educação, a alfabetização é resultado da expressão cultural, que é uma totalidade atravessada por *interesses de classe, por diferenças de classe e por gostos de classe (ibidem, p. 33)*.

Em geral, os segmentos dominantes de qualquer sociedade falam de seus interesses particulares, de seus gostos, de seus estilos de vida, que encaram como expressões concretas da nacionalidade. Assim, os grupos subalternos, que possuem seus próprios gostos e estilos de vida, não podem falar de seus gostos e estilos como expressões nacionais. Falta-lhes o poder político e econômico para fazê-lo. Só os que têm poder podem generalizar e estabelecer que as características de seu grupo são representativas da cultura nacional. Assim estabelecido, o grupo dominante necessariamente deprecia todas as características que se desviam dos padrões dominantes (FREIRE, 1990, p. 34).

FLECHA (1994) afirma que as tecnologias informacionais diminuem cada vez mais o espaço entre as pessoas, mas também é capaz de gerar muros antidialógicos que impedem e limitam o diálogo. FLECHA classifica os muros antidialógicos em três tipos: culturais, sociais e pessoais e que se relacionam aos eixos de desigualdade que descrevemos acima.

- culturales: descalifican a la mayoría de la población como incapaz de comunicarse con los saberes dominantes. Una minoría selecta construye teorías de los déficits para disuadir al conjunto de la sociedad del intento de tomar en sus manos el protagonismo cultural.
- sociales: excluyen a muchos grupos de la evaluación y producción de conocimientos valorables. Clasismo, sexismo, racismo e edismo encierran determinadas experiencias educativas dentro de algunos sectores de posición social, género, etnia o edad; queda excluido el resto.
- personales: apartan a muchas personas del disfrute de la riqueza cultural de su entorno. Las historias de vida de muchas personas y, principalmente, cómo se relatan a sí mismas esas historias generan autoexclusión de muchas prácticas formativas (FLECHA, 1997, p. 24).

Acreditamos que o analfabetismo é uma experiência que se relaciona aos muros antidialógicos culturais, sociais e pessoais descritos por FLECHA. Dessa forma, não saber ler e escrever torna-se sinônimo de desqualificação cultural, social e pessoal. Cultural, pois somente algumas expressões, as identificadas como as da camada dominante, são reconhecidas e valorizadas socialmente. Social, já que inúmeras pessoas se vêem impedidas de participarem do mercado de trabalho e de terem acesso a bens sociais, dentre eles a educação. E pessoais, que pelo processo de internalização dos discursos e práticas legitimadores das desigualdades culturais e sociais, homens, mulheres e crianças passam a se auto-desqualificarem.

Diante dessa problemática, a superação da condição de não alfabetizado, pode romper com os muros antidialógicos e possibilitar novas experiências.

Frente as atuais desigualdades sociais, que são reforçadas pela questão cultural, diferentes perspectivas tentam traçar soluções de maneira a minimizá-las, porém, essas iniciativas não atingem o âmago da questão, já que tomam a cultura como isenta de interesses de classes.

Há inúmeras práticas educativas que são reforçadas por políticas que objetivam a homogeneização realizada pela difusão crescente da cultura dominante, como se o seu domínio fosse capaz, por si só de por fim as desigualdades.

El único objetivo que unifica a los diferentes sectores de la derecha en el terreno cultural es el continuo aumento de unos privilegios cuyo mantenimiento requiere una desigualdad educativa. De entre la pluralidad de opciones disponibles, cada sector defiende en cada contexto temporal i/o espacial la que considera que mejor representa sus intereses (FLECHA, 1994, p. 75).

Sobre esse aspecto, consideramos interessante retomar nossa contextualização histórica na qual apresentamos o conceito de interdição dos corpos elaborado por FREIRE A. (1988), o qual nos demonstra como ao longo da educação brasileira as elites – inicialmente a colonizadora agrária, e posteriormente, a urbano-industrial – impediram que muitos não tivessem acesso ao sistema escolar, o que contribuiu de maneira considerável para a manutenção dos privilégios e interesses dos que exerciam o poder.

Ora, na nova configuração social, impulsionada como vimos pelo uso crescente da tecnologia da informação e comunicação, o sistema educativo ainda pode se configurar como um forte elemento na reprodução das desigualdades sociais, principalmente quando legitima uma única expressão cultural.

Sobre essa questão, FLECHA (1994) afirma que os grupos hegemônicos também possuem o poder simbólico de decidir qual cultura será valorável dentro da configuração social. Essa decisão permite que esses grupos sejam os detentores exclusivos dos conhecimentos requeridos como necessários.

Porém, acreditamos que a escola pode ser transformada em um espaço que promova a igualdade, tomando como ponto de partida a valorização pessoal e cultural dos grupos que se acham excluídos na sociedade, tomando como eixo central o diálogo intersubjetivo.

O diálogo permite a expressão da compreensão de mundo, a reflexão sobre as convicções e superação de valorações e pensamentos colonizados e colonizadores, em um processo de criação contínuo de significado. Nesta perspectiva o discurso hegemônico pode ser desconstruído, já que nele apenas algumas vozes são privilegiadas.

O enfoque comunicativo contribuiu como fundamento para novas teorias críticas, nas quais a de Paulo Freire pode ser inserida. Nela o sujeito não é simples reflexo das estruturas, mas sim um sujeito cognoscente, capaz de reproduzir e produzir conhecimentos e, em diálogo, traçar estratégias para a superação das condições que o oprime.

A partir dessas considerações a proposta da alfabetização crítica de Paulo Freire configura-se em uma alternativa valiosa para a superação dessas desigualdades, como veremos no próximo tópico.

2.3. CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE: o diálogo e a dimensão conscientizadora do processo educativo.

De acordo com FREIRE (1987), há duas possibilidades para a humanidade, de um lado temos a humanização, vocação ontológica do ser humano e de outro, a desumanização que se dá por uma inversão na história.

Nessa perspectiva tanto a possibilidade de humanização quando de desumanização se configuram em um permanente movimento dentro da realidade opressora. É nesse movimento dialético, que ora oculta a desumanização, ora demonstra a possibilidade da humanização que os homens e mulheres se reconhecem como seres inacabados.

FREIRE (1992) afirma que na medida em que nos reconhecemos como seres inacabados, alcançamos a humanização, é nesse sentido que os homens e as mulheres, *como seres humanos inconclusos, precisam saber da sua inconclusão* (FREIRE, 1996, p. 65).

Percebendo-se como um ser inacabado, os seres-humanos buscam pelo conhecimento, essa busca permanente pelo “Ser Mais”, humanizado, em contraponto com o “Ser Menos”, desumanizado, não é solitária, os homens e as mulheres conhecem e conhecem a si próprios por relacionarem-se com o mundo e com os outros através de uma relação dialética e dialógica.

Se a vocação ontológica de homens e mulheres é a humanização, por uma inversão da história, homens e mulheres são impedidos de “Ser”, ou seja, os homens e as mulheres tiveram a sua humanidade roubada, gerando a realidade opressora.

A realidade opressora – que pressupõe a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos – funciona como uma força de imersão das consciências. A superação dessa realidade, isto é, a recuperação da humanização, se fará através da emersão dessa realidade.

A imersão das consciências leva muitos oprimidos a compreenderem e a almejam um novo modelo de homem semelhante ao opressor, nesse caso, não alcançam o “Ser Mais”, continuam impedidos de sê-lo e nessa impossibilidade de “Ser”, passam a querer “Ter”, como se no possuir, homens e mulheres encontrassem a sua satisfação.

O processo de humanização acontece então quando nos reconhecemos como seres inacabados, porém, como os oprimidos se acham imersos na realidade opressora – realidade esta que impede e prejudica a tomada de consciência de si como pessoa oprimida e como classe oprimida – eles sofrem uma dualidade na

interioridade de seu ser, levando FREIRE (1987) a afirmar:

(...) Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor 'de dentro' de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre atuarem ou terem a ilusão de atuar, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados de seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformarem o mundo (p.35).

A relação opressor-oprimido é mediada pelo conceito de *prescrição*. Segundo FREIRE (*ibidem*), toda a prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Há na prescrição um caráter alienador que transforma a consciência oprimida em hospedeira da consciência opressora. Disso decorre que os oprimidos são como objetos e as suas finalidades são prescritas pelos opressores. A liberdade implica então, na sobreposição desta consciência pela autonomia.

Os oprimidos, por estarem em uma situação de contradição, que ora mostra a possibilidade, ora a oculta, reconhecem a possibilidade de transformar a condição de opressão. Porém, esse reconhecimento ainda não encerra a libertação, é apenas uma tomada de consciência de que a sua vocação é a do "Ser Mais":

(...) alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. (...) no domínio das estruturas sócio-econômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a idéia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo (FREIRE 1992, p. 32).

Sendo assim, para FREIRE não basta aos homens e nem às mulheres terem o conhecimento das estruturas que condicionam a situação de opressão que vivenciam, é necessário, além de tomá-la como objeto de análise crítica, visualizar e criar situações para a superação da condição que os oprimem.

Até aqui, vimos discutindo como a relação opressor-oprimido se configura no interior das relações sociais, a seguir, apresentaremos, dentro da concepção freiriana de educação, como a superação desta relação é compreendida.

De acordo com o exposto, entendemos como necessário que os oprimidos reconheçam em sua prática a realidade opressora para a partir daí lutar contra ela. Nesta perspectiva, a educação, que só se viabiliza pelo diálogo, tem como tarefa o desvelamento dessa realidade. É no diálogo que as situações de opressão são tomadas como objetos de reflexão, permitindo sua apreensão mais crítica e o planejamento de sua superação (FREIRE, 1987, p. 32).

Vimos que a realidade opressora, embora cause a imersão das consciências, ora demonstra, ora oculta a possibilidade de humanização, sendo assim, os oprimidos vivenciam essa contradição entre o *querer ser* e o impedimento de *serem*, nesse sentido podemos afirmar que os oprimidos conhecem, bem ou mal, os condicionantes de suas vivências pessoais e sociais, é o reconhecimento dessas situações, que Paulo Freire chama de *situações limites*.

FREIRE A. (1992)⁶ comenta que os homens e as mulheres percebem as situações limites de três maneiras: como um obstáculo que não podem transformar; como algo que não querem transformar ou como algo que sabem que existe e que precisa ser transformado. Somente esses últimos concebem as situações limites criticamente, se sentem desafiados em transformá-las e epistemologicamente tomam distância destacando-as de sua cotidianidade.

Percebidas criticamente, as situações limites, passam a ser entendidas como temas problemas, e diante destes são empenhadas ações para a sua transformação, sendo possível a percepção do *inédito viável*, a fronteira entre o Ser e o Ser Mais, o ainda não conhecido, mas possível.

Os que não podem ou não querem transformar as situações limites, não chegam a vislumbrar os temas problemas, concebem as situações de opressão como determinantes históricos nos quais nada resta a fazer, a não ser conformar-se. O que Paulo Freire combate é esse imobilismo frente às situações concretas de opressão e propõe um enfrentamento do mundo, não como uma estrutura fechada, mas sim como uma situação de limite que pode ser rompida e transformada. Os homens e as mulheres são entendidos, então, como *seres abertos*, seres de transformação do mundo pela sua ação. Inicialmente, o mundo é apreendido e expresso por homens e mulheres através da linguagem. Essa apreensão do mundo consiste em sua objetivação.

E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar o mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo (FREIRE, 1981, p. 53).

Quando homens e mulheres pensam o mundo objetivando-o, compreendem as suas histórias pessoais de luta como pertencentes a uma totalidade, passam a pensar além de si mesmos. Porém, não se trata de apenas reflexão sobre a existência, é ação também para transformar os condicionantes desta existência.

⁶ Em nota à *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992, p.205).

Por esse motivo, Freire enfatiza que não basta perceber a realidade opressora, como se nesse reconhecimento estivesse encerrada a libertação ou a recuperação da humanidade roubada. Para FREIRE (1987):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (p. 37).

Nesse sentido, a transformação da realidade opressora exige a inserção crítica dos oprimidos de maneira objetiva e atuante, é o que Freire chama de *práxis autêntica* que implica na ação e na reflexão, na união entre objetividade e subjetividade, na união entre consciência e mundo.

A questão da *objetividade* e da *subjetividade* está presente nas obras de Paulo Freire e unidas de maneira dialética. Segundo FREIRE (1987), a objetividade não se encontra separada da subjetividade, da mesma maneira que não existe ser humano sem mundo e nem mundo sem homens e mulheres. Sendo assim, a situação de opressão real, bem como as estruturas condicionantes, constituem a objetividade e a consciência da realidade opressora constitui a subjetividade.

Como afirma FREIRE (*ibidem*): *não se pode pensar em objetividade sem subjetividade, não há uma sem a outra que não podem ser dicotomizadas* (p.38). Por isso que a *práxis autêntica* implica na dialeticidade entre subjetividade – consciência que deve perpassar a todos os homens e mulheres – e objetividade – estruturas sociais.

O autor contrapõe os conceitos de objetividade e subjetividade ao de subjetivismo e objetivismo, uma vez que são incapazes de apreender a tensão entre consciência e mundo. A dialeticidade existente entre objetividade e subjetividade *recusa a compreensão da consciência como reflexo da objetividade material, da mesma maneira que não a entende como determinante da realidade* (FREIRE, 1992, p.101).

É por isso que a compreensão da realidade opressora é possível aos oprimidos, desde que, a consciência de classe oprimida passe pela consciência de sujeito oprimido.

Até aqui, viemos discutindo a concepção de realidade opressora presente nas obras de Paulo Freire, assim como a possível superação dessa mesma realidade a partir da tomada de consciência dos oprimidos, na qual a Pedagogia do Oprimido pode ser um instrumento para tal, desde que reconhecendo a realidade opressora – situações limites – se volte ativamente sobre ela, objetivando sua transformação –

inédito viável – esse movimento de ação e reflexão sobre a realidade é o que Freire chama de práxis autêntica. Diante disso, vale aqui discutirmos as dificuldades em se transformar a realidade opressora quando o oprimido dá-se conta dela.

Em uma fase inicial de reconhecimento da realidade opressora, os oprimidos tendem a converter-se em opressores, guardam a figura do opressor dentro de si, pois tem nele o modelo do que consiste ser homem.

Esse deslocamento de um pólo de contradição a outro não ocorre somente com os oprimidos que aspiram ser opressores, o inverso também ocorre, ou seja, há opressores que passam para o lado dos explorados, mas não acreditam em sua capacidade de transformação, *falam de homens, mas não têm confiança neles* (FREIRE, 1980, p. 60), gerando assim, uma falsa generosidade que precisa ser justificada a todo custo, não permitindo que o oprimido mude sua condição de dependência.

Segundo FREIRE (*ibidem*), os oprimidos vivenciam uma situação de dependência. O fenômeno da dependência gera no oprimido a *cultura do silêncio*, assumindo apenas o eco do opressor.

Nesse tipo de situação, Paulo Freire afirma que o nível de consciência não se distancia suficientemente da realidade a fim de objetivá-la, desconhecendo-a de maneira crítica. Assim, na consciência denominada *semi-intransitiva*, os homens e as mulheres procuram justificar a situação opressiva que vivenciam atribuindo a ela uma causa superior ou mesmo fruto de suas próprias ações, os sujeitos que passam por esta situação carecem do que Freire chama de “percepção estrutural”:

(...) a qual se faz e se refaz a partir da realidade concreta, na apreensão da problemática. Não tendo tal percepção estrutural, os homens atribuem a origem dos fatos e das situações, em sua vida, seja a uma realidade superior, seja a uma causa interior a si mesmos. Em ambos os casos a causa da problemática é algo que está fora da realidade objetiva (FREIRE, 1980, p.67).

O homem em seu cotidiano faz uma aproximação espontânea da realidade, não alcançando, portanto, uma posição crítica. Para chegar ao nível da consciência crítica, os homens e as mulheres precisam tomar um distanciamento da realidade, percebendo-a objetivamente. Já explanamos que a conscientização vai muito além da percepção da realidade opressora, não basta estar frente a ela, mas sim transformá-la, é isso o que consiste a práxis: ação-reflexão-ação sobre a realidade.

Sendo assim, a conscientização permite que o homem transcenda os limites da realidade opressora, uma vez que a compreendendo como fruto da própria ação do ser humano, se sente potencialmente capaz de transformá-la.

Não obstante, a dimensão conscientizadora só se viabiliza por meio da experiência dialógica, que no interior dessa teoria não é percebida como instrumento a ser utilizado pelo educador, mas sim de uma exigência da própria natureza humana, pois é condição para a comunicação.

A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos.

Preocupa-me a crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Temo que a curiosidade alcançada por uma prática reduzida à pura técnica seja uma curiosidade castrada, que não ultrapassa uma posição cientificista diante do mundo (FREIRE, 2000, p. 81).

É nesse sentido que a educação não consiste em um ato de depositar nos educandos os conhecimentos como se fossem vazios. A inexistência do diálogo pressupõe a falta de confiança nos oprimidos e na sua capacidade de transformação.

É no diálogo que educador-educando aprendem e descobrem que podem oferecer novas interpretações aos conhecimentos produzidos e tidos como verdadeiros. *A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico* (FREIRE, 1981, p. 116).

Consideramos importante transcrever esse excerto de FREIRE (1992) no qual define o verdadeiro sentido do diálogo:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem com o outro. O diálogo por isso mesmo não nivela, não reduz um ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (p. 118, grifos no original).

É assim, através do diálogo, que a prática pedagógica passa a ser caracterizada pela horizontalidade que permite a palavra do educando e com ela a valorização da história de cada sujeito envolvido no processo educativo, assegurando que aos poucos os muros antidialógicos passam a ser percebidos e desconstruídos, já que é pela análise de nossa própria linguagem, da análise da forma como apreendemos e expressamos o mundo que o processo educativo, portanto o processo de conscientização têm início.

Tendo exposto alguns dos pressupostos presentes nas obras de Freire e enfatizando aqui que o trabalho educativo tem como objetivo central a conscientização, que só se viabiliza pelo diálogo, apresentaremos no próximo tópico a

alfabetização como a iniciadora desse processo.

2.4. A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA.

Verificamos na atualidade uma preocupação em inúmeros países no tocante a medida do nível de letramento da população, pois este se tornou um forte indicador de desenvolvimento social.

Essas pesquisas apontam que através da avaliação das habilidades de leitura e de escrita é possível correlacionar o índice de alfabetização com outros indicadores sociais como saúde, emprego e desenvolvimento (RIBEIRO, VÓVIO e MOURA, 2001 e INFANTE, 2002).

Consideramos as discussões acerca do letramento extremamente pertinentes, pois segundo SOARES (2003), o processo de alfabetização envolve duas dimensões que necessitam ser asseguradas. Essas dimensões relacionam-se ao fato de que não basta ter domínio sobre o sistema alfabético para a efetiva compreensão dos diferentes materiais escritos que circulam em nossa sociedade e nem o contato com esses diferentes materiais assegurariam a aprendizagem do sistema grafo-fônico, que requer instrução sistematizada. Esse descompasso verificado é um dos principais responsáveis por práticas de alfabetização ineficientes.

Contudo, não acreditamos em práticas alfabetizadoras neutras, capazes de elevar o desenvolvimento social por si sós. A alfabetização, assim como todo o processo educativo, não podem ficar alheios às discussões sobre poder e cultura, já discutidos por nós no início do tópico 6 do primeiro capítulo.

Paulo Freire sem fazer uso do termo letramento já avançava em sua concepção de leitura e escrita, pois essas sempre foram compreendidas como além do simples codificar e decodificar letras, se referindo às possibilidades de produzir e de ser produto da cultura, fazendo uso da leitura e da escrita para agir no e sobre o mundo:

É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1979, p.72).

É nesse sentido que ler e escrever configuram-se em possibilidades de

atuação na sociedade, transformando as relações e as práticas sociais produtoras da opressão.

A alfabetização crítica proposta por Freire é capaz de ampliar a consciência por meio do diálogo e da aprendizagem da leitura, caminhando para o desenvolvimento, não necessariamente o econômico, mas aquele que atende aos anseios dos sujeitos envolvidos no processo educativo, portanto à humanização. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização encontra-se mais diretamente ligado à dimensão política e cultural do desenvolvimento social.

De acordo com GIROUX (1990), é difícil encontrar movimentos de alfabetização com um caráter crítico como o proposto por Freire. Quase sempre, a linguagem da alfabetização está vinculada a formas populares do discurso liberal, que a reduzem à perspectiva funcional, preocupando-se em formar mais trabalhadores com a habilidade de leitura e escrita ou para iniciar as camadas desprivilegiadas ao discurso tradicional dominante, do trabalho perseverante e do respeito à autoridade institucional.

É nesse sentido que a alfabetização, enquanto uma construção histórico-social pode ser um veículo tanto de reprodução das relações de opressão, como de emancipação individual e social.

Acreditamos que a proposta da alfabetização crítica de Paulo Freire pode ser um instrumento que possibilite a emancipação social, cultural e pessoal, sendo capaz de superar as atuais desigualdades configuradas no interior do novo modelo de sociedade.

Se a educação não é fazedora da cidadania, a alfabetização, e sobretudo uma certa forma de trabalhar a alfabetização, pode constituir-se num fator, numa espécie de empurrão necessário na busca da cidadania. É preciso ficar claro o fato de ler hoje o que não lia ontem, em termos de palavras, não significa que ninguém virou cidadão (FREIRE, 1990, p. 132, grifos nossos).

Essa forma de trabalhar a alfabetização que destacamos no excerto acima se refere à própria alfabetização crítica, ela é pré-condição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder.

Ao falar sobre a alfabetização na perspectiva freiriana, GIROUX (*ibidem*), afirma que há na alfabetização crítica uma relação dialética entre os seres humanos com o mundo e entre a linguagem e a ação transformadora.

Como descrevemos, com base em GIROUX (1993), as práticas de alfabetização características da ideologia instrumental e interacionista, ignoravam a questão ideológica da cultura, que servia unicamente para legitimar as expressões da classe dominante, assim como desconsideravam a linguagem como legitimadora das

relações de poder e, portanto de opressão.

Paulo Freire, diferentemente da ideologia reprodutivista, elaborou um outro conceito para cultura, que não serve unicamente à reprodução cultural e também para a alfabetização que é compreendida como uma *linguagem da possibilidade*. Nas palavras de GIROUX (1993):

Freire considera a cultura em termos dialéticos. Em outras palavras, no núcleo de seu conceito de alfabetização, está a concepção de que a cultura contém, não somente um momento de dominação, mas também a possibilidade de que os oprimidos produzam, reinventem e criem os dispositivos materiais e ideológicos de que necessitam para romper os mitos e estruturas que os impedem de transformar uma realidade social opressiva. Em essência Freire definiu e usou sua teoria da alfabetização para criticar o processo de reprodução cultural enquanto, simultaneamente, une a noção de reprodução cultural ao processo de reflexão crítica e ação cultural (p. 81, grifos nossos).

As formas tradicionais de alfabetização ignoravam as expressões culturais e as habilidades das classes oprimidas. A alfabetização crítica, por sua vez, promove a emancipação social, cultural e pessoal já que possibilita que os oprimidos se reconheçam como protagonistas de suas histórias, oferecendo instrumentos necessários para o intercâmbio e a transformação da sociedade. A alfabetização crítica, ainda segundo GIROUX (*ibidem*):

Está baseada em uma visão de conhecimento humano e da prática social que reconhece a importância do uso do capital cultural do oprimido a fim de valorizar as vozes e as formas de saber que usa para negociar com a sociedade dominante (p. 82).

FREIRE (1987) sempre considerou em sua proposta de alfabetização a concepção de que a linguagem do educando deve ser o ponto de partida do processo educativo, pois nessa linguagem estão presentes os conhecimentos e a visão de mundo dos educandos, sejam eles crianças ou adultos. Sua proposta de alfabetização consiste em um exame crítico dessa linguagem onde podem ser desveladas as inculcações da ideologia dominante.

A alfabetização é um ato criador. Eu estava convencido de que ninguém ensina língua a ninguém. Ensina a gramática. Linguagem não se ensina. Linguagem é uma produção social e é socialmente adquirida, portanto não pode ser objeto de ensino de “a” a “z”. Quando a criança vem para a escola alfabetizar-se [assim como o adulto], já tem uma competência lingüística. Ela tem comando da oralidade. Então, o que ela vai aprender são as técnicas de ler e escrever, simultaneamente à oralidade. Isso é o que a gente ensina, a gente não ensina a linguagem. A linguagem a gente apreende e aprende socialmente (FREIRE, 1993, *apud*. PELANDRÉ, 2005, p. 58).

O processo de alfabetização não se realiza em dicotomia com a linguagem, com o discurso, com a oralidade do educando, ele resulta *da leitura do mundo que precede a leitura da palavra* (FREIRE, 1993, p. 59). Assim, a voz dos educandos é o meio de examinarem a experiência com o mundo, passando a refleti-lo de forma crítica.

Segundo GIROUX (1990), a alfabetização no sentido freiriano parte de uma análise completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior das relações sociais. Quanto educandos e educadores dialogam, também é possível a construção de novos conhecimentos e subjetividades, já que por meio do diálogo e do exame crítico há a produção de novos significados.

Ao descrevermos o “método” de alfabetização na perspectiva freiriana, procuramos enfatizar o quanto é importante o trabalho de descoberta da linguagem do educando antes mesmo de se iniciar a alfabetização. É na linguagem dos educandos que estão presentes os temas e as palavras geradoras, em torno dos quais, se inicia a discussão crítica acerca do porque daquela mesma linguagem. Os educandos e educadores expressam suas concepções e, em diálogo, traçam novos sentidos para o mundo que lêem.

De acordo com FREIRE (1990), a reprodução da ideologia dominante implica na ocultação de verdades muitas vezes presentes em nossa própria linguagem, ou seja, na maneira como apreendemos e interpretamos o mundo. O desvelamento dessas verdades está dentro do espaço das mudanças possíveis posto na alfabetização crítica.

O alfabetizador que opta pelo desenvolvimento de um trabalho no interior da perspectiva crítica deve inventar e criar métodos com os quais utilizem o universo cultural dos educandos como ponto de partida *fazendo com que sejam capazes de reconhecerem-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante* (FREIRE, *ibidem*, p. 75).

Um trabalho de alfabetização nessa ótica exige o respeito e a legitimação dos discursos dos educandos, tomando-se o cuidado de perceber que a linguagem não é unicamente um veículo de comunicação, mas é também envolta em ideologia que necessita ser desvelada, considerando-se que: (...) *ninguém desvela o mundo do outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço do desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar* (FREIRE, 1987, p. 167).

Nesse sentido, a compreensão do conceito de síntese cultural é indispensável para a alfabetização crítica. Sem a compreensão deste eixo de reflexão o ato educativo se resume em ação cultural que contribui para a manutenção das desigualdades sociais. *Toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e*

deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la (FREIRE, *ibidem*, p. 178).

A ação cultural que se funda no diálogo verdadeiro pretende a superação das contradições que causam a negação da humanidade, por isso é chamada por Freire de síntese cultural.

A síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma.

Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante (*ibidem*, p. 180).

Daí a importância do trabalho de alfabetização que se inicie pela discussão do conceito antropológico de cultura, para que o educando perceba que também é produtor e produto de uma cultura rica e específica que deve passar a ser valorizada, iniciando-se pela valorização de si próprio, tal como nos indicou FREIRE (1980).

Mesmo que os educadores estejam bem intencionados quanto ao seu papel de “democratizadores da cultura”, levando conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da cidadania e da participação social, a aquisição da língua padrão dominante, por ela mesma, apenas sustenta a ideologia que rejeita a expressão cultural de grupos que não são constituídos pela classe hegemônica. É dessa forma que ressaltamos uma das modalidades da ação antidialógica descrita por FREIRE (1987) conhecida como invasão cultural.

A invasão cultural é a forma como a cultura do opressor, ou invasor, toma o oprimido, ou invadido, impondo sua visão de mundo, freando a criatividade e reforçando sua superioridade.

Na ação cultural antidialógica, os conhecimentos valorizados socialmente, como a leitura e a escrita, são transmitidos como conhecimentos acabados, bastando aos educandos aceitá-los passivamente.

Na ação cultural, que se funda no diálogo, na compreensão de sujeitos que se encontram para anunciarem e transformarem o mundo, portanto, na síntese cultural, há o enriquecimento das visões de mundo:

O saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto este ganha mais sentido naquele. (...) A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra (FREIRE, 1987, p. 181).

Como afirma FREIRE (1987), não podemos esperar resultados positivos

de campanhas e práticas alfabetizadoras que desrespeitam o universo cultural dos educandos.

No entanto, embora devemos sempre considerar como ponto de partida a linguagem do educando, esta, por sua vez não constitui o ponto de chegada. Freire parte de uma concepção de alfabetização que considera o saber das classes populares como ponto de partida para o processo educativo. Não se trata de simplesmente confirmar o pensamento do educando, Freire na verdade, propõe que se parta dele, para assim chegar à síntese cultural. A passagem do senso comum popular para o conhecimento científico é um direito das classes populares:

Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites (FREIRE, 1992, p. 84).

Nesse sentido, chegar a dominar a leitura e a escrita é uma parte importante do processo de transformação, já que não saber ler e escrever tem gerado situações de desigualdade que limitam e dificultam a atuação em sociedade, sendo mais agravadas no contexto da sociedade informacional. Porém, não podemos desconsiderar que as situações de opressão não se configuram unicamente sobre a relação alfabetizado – analfabeto.

Através do processo de alfabetização, os sujeitos nele envolvidos, portanto educador e educando, podem desvelar as relações de poder presentes na sociedade, das quais fazem parte como opressores e oprimidos e traçar objetivos para a transformação dessas situações de opressão.

Como afirma FREIRE (2000), não basta ao educando acreditar que o domínio dos códigos convencionais da leitura e da escrita assegure por si só a transformação das estruturas que condicionam a opressão. Embora esses códigos garantam uma transformação na qualidade de vida do educando, que inicia o processo de alfabetização, ao descobrir o direito de participação presente na linguagem escrita, direito este que foi durante tanto tempo negado.

Nesse sentido, consideramos interessante transcrever esse excerto de FREIRE (*ibidem*), no qual comenta sobre a alfabetização de uma camponesa:

Quero aprender a ler e a escrever, disse, certa vez, uma camponesa de Pernambuco, para deixar de ser sombra dos outros (...). Aprender a ler e a escrever mostraria a ela depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros, quando, em relação dialética com a *leitura do mundo*, tem que ver com o que chamo a *re-escrita do mundo*, quer

dizer com a sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular (p. 40).

Embora a noção de superioridade lingüística seja uma imposição infundada, os grupos que não dominam esses códigos necessitam dominá-los, já que são sobre estes, que os eixos de exclusão relacionados ao analfabetismo estão configurados, sem esquecer, no entanto, que a língua padrão dominante não oferece os instrumentos críticos para a desmistificação da imagem distorcida que temos de nós mesmos e do mundo.

O domínio da cultura dominante pelo dominado também é ressignificado na perspectiva da alfabetização crítica, pois ela se transforma em instrumento que pode potencializar a luta pela libertação. Sobre esse ponto consideramos interessante transcrever a fala de Paulo Freire extraída de um dos diálogos com Donald Macedo em que comenta como a cultura dominante passa a ser lida pelo dominado que se descobre também dono de cultura:

Quando era meramente cultura dominada, estava sujeita à doutrinação e estava domesticada. Agora, porém, embora ainda dominada, ela quer libertar-se. E, nesse processo de querer libertar-se, descobre também que a cultura dominante, exatamente por ser dominante, foi obrigada a desenvolver uma série de estratégias analíticas e científicas para alcançar seus propósitos. A cultura dominante desenvolve essas estratégias para analisar e explicar o mundo com vistas a dominá-lo. Quando a cultura dominada percebe a necessidade de libertar-se, descobre que tem que tomar a iniciativa e desenvolve suas próprias estratégias como utiliza as da cultura dominante. A cultura dominada faz isso, não simplesmente para ajustar-se, mas para lutar melhor contra a opressão (FREIRE, 1990, p. 131).

Por esse motivo, que afirmamos que a alfabetização crítica envolve todas as dimensões do processo de alfabetização, já que privilegia a união entre a leitura do mundo e da leitura da palavra.

Quanto ao aspecto instrumental do ensino, FLECHA (1997) afirma que se trata de desenvolver junto aos educandos um conhecimento que os adapta ao contexto da sociedade atual, quando deveria contribuir para sua transformação. Na aprendizagem dialógica todas as dimensões da aprendizagem são incluídas: a dimensão comunicativa e a instrumental, a leitura do mundo e a leitura da palavra, desde que os sujeitos envolvidos no processo concordem em aprendê-las. *El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías (ibidem, p. 33).*

Segundo AGUIRRE (1997), a informação e os conhecimentos valorizados socialmente devem ser distribuídos e reconstruídos quando consideramos o desenvolvimento individual e coletivo e isto deveria ser o principal objetivo da Educação de Adultos. O mesmo autor ainda afirma:

Por tanto, las políticas educativas, entre ellas la de la EA [Educação de Adultos], para invertir el proceso de marginación y exclusión de millones de personas, esto es, permitirles que sean sujetos individuales y colectivos de sua historia a través de la participación en las instituciones culturales, económicas y políticas de sus sociedades, han de transformar a estas personas en receptoras y constructoras de capital simbólico. Ahora bien, esta transferencia no puede hacerse a cualquier precio, es decir, creando nuevas relaciones de dependencia, sino potenciando modelos de desarrollo endógenos que, partiendo de la diversidad cultural, logren que los individuos y las sociedades se apropien de ese capital (AGUIRRE, 1997, p.55-56, grifos nossos).

Freire não desconsidera a importância dos saberes técnicos, principalmente se considerarmos o momento social atual, porém não os toma como um fim em si mesmos:

Para nós progressistas, não há como pensar numa preparação técnica em si mesma, que não se pergunte a favor de que, de quem e contra que se trabalha. Do ponto de vista pragmático, desde que já não há direita nem esquerda, interessa tornar as pessoas mais competentes para enfrentar as dificuldades com que se defrontam (FREIRE, 2004, p. 42).

Depositar conteúdos nos educandos como se esses fossem capazes de despertar a consciência crítica é cair em uma compreensão mágica do conteúdo na qual a leitura de mundo deixa de ter importância.

Sendo assim, entendemos a alfabetização como aquele processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência, possibilitando um processo maior que é o de transformação social, a criação de um lugar onde caibam todas as diferenças e ninguém ocupe um lugar mais privilegiado que outro.

É assim, que pela leitura do mundo passa-se a ler a palavra, compreendendo a natureza política dos limites, bem como das possibilidades que caracterizam sua existência e a sociedade.

Vimos relacionando o analfabetismo aos eixos de desigualdade social, cultural e pessoal. Social, pois saber ler e escrever é considerado habilidade mínima requerida para o processamento da informação, condição indispensável para a participação no mundo do trabalho e para a atuação na própria sociedade, limitando o exercício da cidadania, a atuação em espaços públicos e em práticas sociais que

requerem o uso da leitura e da escrita; cultural, pois o analfabetismo é compreendido com falta de cultura por diferir das expressões valorizadas no espaço escolar e pessoal por ser resultado de um processo de auto-exclusão originado da internalização dos discursos que legitimam as relações de desigualdade.

Comumente, o adulto não alfabetizado é entendido como uma pessoa que vive a margem da sociedade. FREIRE (1980) afirma que compreender o analfabetismo como um processo de marginalização social é fruto da percepção não-estrutural da sociedade, já que as relações de opressão são criadas e mantidas pelos próprios homens e mulheres.

Para FREIRE (*ibidem*), o homem marginalizado não é *um ser fora de*, é um homem oprimido no *interior* da sociedade. Alfabetizá-lo, não significa permitir-lhe *voltar* à estrutura, mas sim lhe permitir o abandono da condição de *ser para o outro*, *permite a libertação* (p. 75).

Na realidade, estes homens – analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres para o outro. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres do interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura (FREIRE, 1980, p. 75).

Alfabetizar, “dar a palavra” em uma concepção de educação menos crítica significa permitir que o analfabeto volte à estrutura.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga” nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico, nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo (FREIRE, 1981, p. 13).

É nesse sentido que o processo de alfabetização não pode se configurar em uma espécie de *culto salvador*, no qual as palavras passam a ser depositadas nos educandos, pressupondo então, que estes são desprovidos das palavras e, portanto de experiências. Daí a importância de se iniciar a alfabetização pelos discursos dos alfabetizando, a partir de seu próprio universo vocabular.

Problematizar a palavra significa problematizar o contexto ao qual se refere, desvelando a razão de ser dos fatos.

É necessário reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra (FREIRE, 1981, p. 16).

Freire ainda comenta que o analfabeto é aquele que não necessita ler, ou

então, aquele a quem foi negado o direito de ler e escrever. No primeiro caso, o homem ou a mulher que não lêem pertencem a uma cultura em que a oralidade é mais importante, sendo que os conhecimentos necessários para se viver são passados através da cultura oral. Porém, no segundo caso, *o analfabeto é aquele ou aquela que participando de uma cultura letrada, não tiveram oportunidade de alfabetizar-se* (FREIRE, *ibidem*, p. 16).

Dessa forma, indicamos que o início do processo de alfabetização pode ser um momento propício para se problematizar o próprio analfabetismo, revelando suas origens estruturais que se relacionam com o conceito de ideologia da interdição do corpo já discutido em nosso primeiro capítulo.

O processo de alfabetização, mesmo que em seu início pode ser uma experiência potencializadora de outras experiências na esfera pessoal e social. Experiências essas que podem contribuir para a superação de algumas das atuais desigualdades, que como vimos são reforçadas pelo componente cultural. Dentro do contexto da sociedade atual, ter acesso aos conhecimentos sistematizados pela escola tornou-se um fator de discriminação, não saber ler e escrever, neste contexto, é sinônimo de “falta de cultura” e de “desqualificação” para o mercado de trabalho.

A seguir, apresentaremos a metodologia percorrida por nós na busca de quais experiências pessoais e sociais se relacionam com o início da aprendizagem da leitura e da escrita.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo destina-se à exposição da metodologia percorrida por nós na realização deste trabalho. Dessa forma, apresentamos inicialmente nossa questão de pesquisa, nossos objetivos e em seguida, os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

Neste capítulo ainda trazemos a caracterização da proposta do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal e a configuração de sua implantação no município de São Carlos-SP. Realizamos também a descrição da sala de aula do Programa Brasil Alfabetizado, da qual os educandos entrevistados participaram, assim como a descrição de cada alfabetizando participante da pesquisa.

De acordo com nossa introdução, partimos da compreensão de experiências como aquilo que é capaz de tocar, de atingir e de transformar de alguma maneira o sujeito que experiencia. Entendemos o processo de alfabetização como sendo uma experiência capaz de possibilitar outras experiências localizadas nas esferas pessoal e social. Dessa maneira, acreditamos que, mesmo o domínio da dimensão técnica da leitura e da escrita é capaz de minimizar algumas experiências de desigualdade configuradas em nossa sociedade, sendo assim, a realização desta pesquisa pretendeu contemplar a seguinte questão de pesquisa:

Na perspectiva de adultos alfabetizandos, quais experiências pessoais e sociais se relacionam com o início da aprendizagem da leitura e da escrita?

Buscando responder nossa questão, a desdobramos nos seguintes objetivos:

- Identificar e analisar as experiências pessoais e sociais que se configuraram antes do aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, experiências antidialógicas no interior do analfabetismo;
- Identificar e analisar as experiências pessoais que se relacionam ao aprendizado da leitura e da escrita;

- Identificar e analisar as experiências sociais que foram possíveis a partir do aprendizado da leitura e da escrita;

Realizamos a pesquisa a partir de um tratamento metodológico pautado na abordagem qualitativa. BOGDAN e BIKLEN (*apud.* LÜDKE e ANDRÉ, 1986) afirmam que na pesquisa qualitativa o “significado” atribuído pelas pessoas são focos de atenção especial pelo pesquisador, dessa forma, *nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas (ibidem, p. 12).*

Desta forma, realizamos entrevistas semi-estruturadas junto aos ex-participantes da sala de alfabetização de adultos, na qual atuamos como alfabetizadora. Foram selecionados seis educandos que após o término das aulas do Programa Brasil Alfabetizado, se matricularam, no início do ano letivo de 2004, na Educação de Jovens e Adultos – EJA-São Carlos – dando continuidade assim, aos seus estudos.

Acreditamos que a metodologia selecionada é concernente ao nosso referencial teórico, pois como afirma VALLA (1996), temos que prestar atenção ao que dizem as classes populares, pois com elas poderemos solucionar uma equação que até o momento se encontra incompleta, já que conta apenas com a interpretação da realidade fornecida pelos acadêmicos.

De posse das entrevistas, realizamos a análise do conteúdo à luz do referencial teórico, buscando contemplar nossa questão de pesquisa, que era identificar e analisar as experiências pessoais e sociais que se relacionam com o início da aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva de adultos alfabetizando.

3.1. PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.

Para a coleta dos dados da presente pesquisa, fizemos uso da entrevista semi-estruturada organizada em torno de 15 questões que se encontram ao final da dissertação (APÊNDICE I).

As entrevistas foram previamente agendadas com os sujeitos e se realizaram em suas residências, sendo gravadas em cassete, posteriormente as mesmas foram transcritas, onde pudemos realizar o levantamento temático. Para o exame de Defesa, optamos por manter em anexo apenas uma das entrevistas realizadas (APÊNDICE II).

A análise dos dados foi realizada com base na análise do conteúdo.

Segundo BARDIN (1979, *apud*. MINAYO, 1993), a análise do conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (p. 199).

Embora a análise do conteúdo tenha sido durante muito tempo, aplicada às pesquisas quantitativas, a partir de 1950 sua argumentação foi aprofundada como técnica qualitativa. De acordo com MINAYO (1993), os adeptos do enfoque qualitativo questionaram *a análise de frequência como critério de objetividade* e tentaram ultrapassar a descrição, *para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda do conteúdo das mensagens* (p. 203).

Sendo a análise do conteúdo, um conjunto de técnicas de análise de comunicação, optamos pela técnica de análise temática que busca os núcleos de sentido, ou temas, que se relacionam aos objetivos da análise.

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (BARDIN, 1979, *apud*. MINAYO, 1993, p. 208).

No percurso da análise temática busca-se determinar a unidade de registro, a forma de categorização e os conceitos teóricos que orientarão a análise. Dessa forma, após a transcrição de cada uma das entrevistas realizadas, organizamos os relatos por temas, segundo nossos objetivos e levantamos alguns conceitos expressos em nosso referencial teórico para a orientação da análise.

As perguntas da entrevista objetivavam que os participantes relatassem algumas experiências pessoais e sociais configuradas no interior da condição do analfabetismo e algumas experiências pessoais e sociais que se relacionam com o início da aprendizagem da leitura e da escrita. Procuramos também que os alfabetizados relatassem por que foram impedidos de continuar ou iniciar os estudos quando crianças e como havia sido o início do processo de escolarização.

Como afirmamos em nosso referencial teórico, na Educação de Adultos aspectos relevantes devem ser considerados, dentre eles está o fato de que cada educando possui uma história pessoal, desenvolvida em um contexto específico e que por sua vez influencia na maneira em que esse sujeito aprende e interpreta o mundo, ou seja, cada aprendizagem se desenvolve em um contexto de leitura de mundo diferente. Dessa forma, para a organização dos dados, realizamos primeiramente, uma caracterização individual dos educandos, pois acreditamos que as práticas

sociais vivenciadas por eles ao longo de sua existência influenciam na forma de conceberem o próprio processo de alfabetização e sua relação com as experiências pessoais e sociais.

Porém, devido à existência de temática semelhantes, principalmente no tocante às experiências de desigualdade travadas no interior do analfabetismo e às experiências pessoais e sociais que se configuraram após o início da aprendizagem da leitura e da escrita, preferimos reuni-los na análise dos dados.

A seguir, apresentaremos a proposta do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal e sua implantação no município de São Carlos-SP.

3.2. PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: a proposta do Governo Federal.

O Programa Brasil Alfabetizado é a mais recente campanha de alfabetização apresentada pelo Governo Federal, com o objetivo de alfabetizar a população, com 15 anos ou mais que não teve a oportunidade de aprender a ler e a escrever. A proposta do Governo resume-se a uma ação conjunta entre Governo Federal, Estados, Municípios, empresas, organizações não governamentais, organismos internacionais e instituições civis, desde que comprovem experiência na área de alfabetização de jovens e adultos.

O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – concedeu assistência financeira para as ações de alfabetização de jovens e adultos e também para a formação de alfabetizadores às entidades cadastradas. Isso significa que as instituições podem apresentar a metodologia de alfabetização que mais se adequar à realidade das comunidades atendidas, tomando-se o cuidado de que *as propostas pedagógicas comprovem que os alunos serão capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas* (MEC: Brasil Alfabetizado, 2003).

A proposta apresentada pelo Governo Federal ainda indica como necessário que o alfabetizador conheça o grupo com o qual irá trabalhar antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização e que deverá valorizar a linguagem do educando como ponto de partida.

A formação do alfabetizador deve pautar-se em um processo dialógico, *promover a reflexão sobre o contexto histórico e conter conhecimentos sobre as diferentes funções da linguagem, os diferentes tipos de textos, sua interpretação e*

produção de conhecimentos matemáticos referenciados no cotidiano dos alunos a serem alfabetizados (MEC, ibidem).

Dessa forma, seguindo essas exigências, as entidades podem encaminhar suas propostas indicando a população a ser atendida, a metodologia que será adotada durante o processo de alfabetização, ficando também responsável pela formação do alfabetizador. O MEC se encarrega de verificar a proposta, registrar os alfabetizadores e alfabetizandos e remunerar mensalmente os educadores.

Sem dúvida a proposta de alfabetização apresentada pelo Programa Brasil Alfabetizado possui pontos positivos, podendo inclusive ser um fortalecedor para a superação das atuais desigualdades sociais, porém, a proposta ainda necessita de ajustes.

Algumas mudanças já foram implantadas em 2004, como a ampliação do período de alfabetização de seis para oito meses, aumento de 50% nos recursos para a formação dos alfabetizadores, aumento da quantidade de turmas em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferias urbanas, implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa; maior oportunidade de continuidade de escolarização, a partir do aumento de 42% para 68% do percentual dos recursos alocados para estados e municípios (MEC: Brasil Alfabetizado, 2004).

3.3. Proposta e implantação do Programa Brasil Alfabetizado no município de São Carlos – SP⁷.

O município de São Carlos é conhecido pelo desígnio de *capital da tecnologia*, reunindo um grande pólo tecnológico do Estado de São Paulo. A cidade ainda concentra quatro grandes Universidades, sendo duas públicas, porém, apresenta também uma dicotomia entre desenvolvimento e desigualdade sócio-econômica. Segundo dados do IBGE (2000), São Carlos possuía 8.267 analfabetos com idades superiores a 15 anos e apresentava uma taxa de aproximadamente 15,6% de analfabetismo funcional⁸.

A dicotomia verificada no município de São Carlos relaciona-se às

⁷ A caracterização da proposta e implantação do Programa foi realizada com base nas entrevistas concedidas pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Claudia Raimundo Reyes e Roseli Rodrigues de Mello, do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

⁸ Segundo o IBGE foram considerados analfabetos funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

características da sociedade informacional, (CASTELLS, 1994 e 1999), já que valoriza-se a capacidade de seleção e processamento da informação, sendo que essa habilidade é capaz de redefinir a posição das sociedades e dos indivíduos no interior das sociedades. Dessa forma, tem-se valorizado uma elite cognitiva, que se adapta às novas exigências da dinâmica econômica e desqualificado uma grande parcela da população, tida como incapaz para assumir os novos postos de trabalho gerados pela mesma dinâmica.

No início do ano de 2003, o município contava com dois Programas de Educação de Jovens e Adultos, a suplência de 1ª a 8ª Série, que atendia 1200 educandos e o Movimento de Alfabetização – MOVA - São Carlos, que atendia 677 alfabetizando.

A implantação do Programa Brasil Alfabetizado no município de São Carlos contou com a participação da equipe⁹ da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC – e dos docentes dos Departamentos de Metodologia de Ensino¹⁰, Educação¹¹ e Letras¹², da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

A parceria entre a SMEC e a UFSCar foi realizada via Pró-Reitoria de Extensão – PROEX-UFSCar como parte do Programa Democratização do Conhecimento e do Acesso à Educação.

A proposta de alfabetização de adultos e de formação do professor alfabetizador, tal como a exigência do MEC, foi escrita e entregue pelo próprio prefeito da cidade, professor Newton Lima Neto, ao Ministro da Educação, na época Cristóvão Buarque, sendo aprovada em maio de 2005, dando início então ao primeiro Programa Brasil Alfabetizado do país.

Conforme MELLO (2004), a campanha Brasil Alfabetizado se diferencia das campanhas anteriores por apresentar duas características singulares. A primeira

⁹ Equipe coordenada pelas professoras Joyce A. Trisztz Zainun e Leila A. Mendonça Lima.

¹⁰ Aida Victória Garcia Montrone (Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e experiência na área de educação comunitária), Cláudia Raimundo Reyes (Doutorado na Universidade de Salamanca – Espanha – no Departamento de Teoria e História da Educação, área de Políticas de Formação de Professores e Profissionais da Educação de Adultos – Rede PAASB – financiado pela Comunidade Européia), Maria Aparecida Melo (Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos), Roseli Rodrigues de Mello (Pós-Doutorado desenvolvido junto ao Centro de Recursos de Educação de Adultos – CREA – no centro de educação de La Verneda de San Martí, Barcelona, Espanha) e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (Graduação em Letras e em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, atuação no ensino fundamental, médio e educação infantil).

¹¹ Celso Aparecido Conti (Doutorado na Universidade de Salamanca – Espanha – no Departamento de Teoria e História da Educação, área de Políticas de Formação de Professores e Profissionais da Educação de Adultos – Rede PAASB – financiado pela Comunidade Européia).

¹² Marília Blundi Onofre (Doutorado em Letras, Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho).

refere-se à articulação entre diferentes segmentos sociais e o Estado, o que pode configurar-se em redes de solidariedade. Dessa forma, é possível romper com as polaridades existentes entre as obrigações do Estado e da sociedade civil. Na proposta do Brasil Alfabetizado o Estado não se exime de suas responsabilidades quanto ao financiamento e nem da qualidade para as instâncias que se comprometem com o Programa.

A segunda característica, que difere o Programa das demais campanhas de alfabetização, assenta-se sobre a indefinição da linha pedagógica a ser seguida, permitindo:

(...) a articulação entre diferentes entidades e pessoas, e seus conhecimentos – movimentos de base e entidades trabalham desde muito tempo pela educação das pessoas jovens e adultas no país e tem construído e constroem conhecimentos relevantes sobre o tema. Ao evitar a divisão de esforços e potencializar as articulações entre diferentes enfoques e alternativas de alfabetização, o Programa consegue superar as guerras metodológicas que frequentemente se produzem no sistema educativo, como ações de aniquilamento de alguns conhecimentos teóricos e práticos que já estão estabelecidos, com outros que pretendem estabelecer-se (MELLO, 2004, p. 63).

A proposta do Programa Brasil Alfabetizado encaminhado ao MEC objetivou um trabalho conjunto com a já existente iniciativa do MOVA-São Carlos, aumentando assim as frentes de alfabetização na cidade e permitindo que os professores alfabetizadores tivessem acesso à formação específica para o trabalho desenvolvido junto a jovens e adultos.

Os professores alfabetizadores, que participaram do curso de formação oferecido pela UFSCar e SMEC, eram compostos pelos já então professores alfabetizadores do MOVA-São Carlos, os alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de São Carlos, alunos e concluintes do Curso de Magistério das Séries Iniciais da Modalidade Normal.

Quanto à formação do professor alfabetizador, a proposta de trabalho da UFSCar e da SMEC objetivou a organização de um curso de formação, iniciado em julho de 2003, sendo que as sextas-feiras de cada semana ficaram reservadas para a realização de cursos e oficinas pedagógicas em caráter presencial.

Os conteúdos foram desenvolvidos em três etapas distintas, conforme a seguir:

1ª etapa, com duração de 40 horas:

- a) História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e atuais Políticas Públicas (LDB, PNE, MOBRAL e Brasil Alfabetizado);
- b) Sociedade da Informação, novas exclusões e a crescente importância da linguagem escrita;
- c) A aprendizagem dialógica (princípios: diálogo igualitário, igualdade de diferenças,

inteligência cultural, conhecimento instrumental, transformação, criação de sentido e solidariedade) como base do processo de Educação de Jovens e Adultos, as contribuições de Paulo Freire;

d) O processo de aquisição da leitura e da escrita como atividade social, diferentes funções da linguagem;

e) Preconceitos e discriminações sociais nas atividades lingüísticas: o respeito à linguagem de jovens e adultos e a norma padrão;

f) A língua como objeto de conhecimento: o texto como o centro da aprendizagem da leitura e da escrita;

g) Trabalhando com recursos expressivos por meio de textos;

h) A avaliação como acompanhamento da aprendizagem dos jovens e adultos: processo permanente da construção da prática pedagógica;

i) Orientações educador/educadora para aproximação diálogo e montagem dos grupos de alfabetizando/as na comunidade;

2ª etapa, com duração de 60 horas:

j) Conhecendo as comunidades e aprendendo a lidar com a diversidade;

k) Orientações para o planejamento de curso/aulas;

l) Elaboração de atividades e materiais pedagógicos específicos para jovens e adultos, considerando as diferenças entre as comunidades;

m) Discussão da atuação realizada pelos educadores e educadoras junto aos grupos de alfabetizando/as;

n) Problematização e escolha de intervenções mais adequadas para o contexto específico de alfabetizando/as;

3ª etapa, com duração de 60 horas:

o) Fórum de debates¹³ e reflexões sobre a educação de jovens e adultos como processo educativo ao longo da vida.

Como podemos perceber a proposta do Programa Brasil Alfabetizado da UFSCar e da SMEC traz em seu bojo a união entre a dimensão comunicativa e a dimensão instrumental (FLECHA, 1997). Nesse sentido, o curso de formação do professor alfabetizador depositou ênfase nos princípios da aprendizagem dialógica, defendidos por Paulo Freire, ressaltou a importância no conhecimento das comunidades, em que o alfabetizador atua, sem diminuir a relevância dos elementos relacionados ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, imprescindíveis ao processo de alfabetização.

Os docentes da UFSCar e a equipe da SMEC realizaram encontros semanais com os professores alfabetizadores, podendo acompanhar as atividades que eram propostas às turmas de alfabetização.

A Atividade Curricular de Integração Ensino Pesquisa e Extensão – ACIEPE – foi oferecida em caráter de disciplina para os alunos das Licenciaturas da

¹³ O Fórum de debates resultou na realização do I e do II Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas – CREPA -, realizados em 2003 e 2005, respectivamente e do I Congresso de Participantes de Educação de Pessoas Adultas – ConPAR -, realizado também em 2005. Estes Congressos reuniram professores e pesquisadores da alfabetização e da educação de adultos, que encontraram espaço para compartilharem suas experiências e reflexões.

UFSCar e em caráter de extensão para os educadores e educadoras do MOVA-São Carlos. Nesses encontros tinha-se a oportunidade de refletir sobre as atividades que eram propostas durante os encontros com os alfabetizandos e tirar dúvidas quanto aos conteúdos a serem trabalhados e na elaboração de material didático.

A ACIEPE foi um importante *lôcus* de interação entre os educadores alfabetizadores que relatavam o desenvolvimento das aulas e trocavam conhecimentos e experiências teóricas e práticas.

A proposta do Programa implantado na cidade de São Carlos pode ser caracterizada como um processo dialógico, na qual privilegiou a reflexão do educador, assim como defendeu, desde o início, que o alfabetizador entrasse em contato com a realidade vivenciada pelos educandos, antes mesmo de iniciarem os encontros de alfabetização.

Além desses pontos, ainda acrescentamos o respeito dado às diversas metodologias adotadas pelos educadores, que eram discutidas durante as ACIEPES, permitindo que experiências bem sucedidas e que partiam de diferentes enfoques teóricos não fossem abandonadas.

Quanto à alfabetização dos jovens e adultos, a proposta detalha que o processo de alfabetização compreenderia um período de duas horas diárias, de segunda a quinta-feira, ficando as sextas-feiras, como já afirmamos, destinadas à formação permanente do alfabetizador. No detalhamento da ação constam os seguintes itens:

- a) O trabalho de alfabetização deveria ser adequado às necessidades de aprendizagens dos educandos, considerando-se para isso o seu meio-sócio cultural;
- b) Diagnosticar inicialmente e ao longo do processo de alfabetização, o nível de conhecimento de leitura escrita dos alunos para que possam ser planejadas atividades desafiadoras;
- c) Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- d) Utilizar instrumentos funcionais de registros do trabalho pedagógico.

O plano de trabalho da alfabetização de jovens e adultos ainda pontuava a importância da reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético, como condição necessária para alfabetizar-se. Também ressaltava a produção, leitura, compreensão e interpretação de textos com diferentes funções da linguagem, evitando a infantilização do educando adulto e a criação de linguagens artificiais.

Tanto a equipe da SMEC quanto os professores da UFSCar preocupavam-se com o menor número possível de educandos por turma. A proposta inicial do Governo Federal era a de que cada turma de alfabetização devesse conter 20 participantes. Após um longo processo de negociação, esse número passou a ser de 10 alfabetizandos por professor.

Uma das exigências do Governo Federal traduz-se pela preocupação em serem confirmadas as presenças dos participantes nos encontros de alfabetização. Dessa forma, os professores alfabetizadores passaram a confeccionar *portifólios*, nos quais devessem ser afixadas as avaliações diagnósticas mensais, que demonstrassem o processo de aquisição da leitura e da escrita, por parte dos alfabetizando.

As avaliações diagnósticas consistem em um ditado realizado individualmente com o educando, com o objetivo de se verificar a hipótese que o alfabetizando vem elaborando acerca da escrita.

Seguindo as terminologias utilizadas por FERREIRO e TEBEROSKY (1986) os educandos eram classificados em:

- *pré-silábicos*: a escrita apresentada pelos alfabetizando não possui relação com as unidades sonoras da fala, assim, o educando pode apresentar, por exemplo, escritas semelhantes para palavras diferentes.

- *silábicos sem valor sonoro*: a escrita nesta fase apresenta-se já com uma percepção das unidades das palavras: as sílabas. Sendo assim, o educando pode escrever uma palavra trissílaba representando-a com três letras, porém essas ainda não possuem relação sonora, por exemplo, a escrita da palavra caderno pode ser representada por B A E.

- *silábicos com valor sonoro*: a representação das palavras já passa a ter uma relação mais estreita com os sons produzidos pela fala, ainda que não apareçam todas as letras das palavras, o alfabetizando já percebeu que as letras do alfabeto representam os pedaços que compõem as palavras, a escrita da palavra caderno, pode, por exemplo, ser representada pelas letras: C D O ou então A E O.

- *silábico-alfabéticos*: a escrita neste momento apresenta-se oscilando ora na representação das sílabas das palavras com uma única letra, ora com duas, o alfabetizando pode grafar a palavra caderno da seguinte maneira: CADNO.

- *alfabéticos*: nesta fase o alfabetizando já percebeu que as palavras são formadas por unidades menores do que as sílabas e que cada letra do alfabeto representa cada um dos sons produzidos no interior da fala;

-*ortográficos*: embora a última fase descrita por FERREIRO e TEBEROSKY (*ibidem*) seja a alfabética, comumente os professores adotam essa expressão para classificar os alfabetizando que já apresentam a compreensão das regularidades e de algumas irregularidades ortográficas (MORAIS, 2002).

Consideramos extremamente importante que o professor alfabetizador conheça a hipótese que o alfabetizando vem elaborando acerca da palavra escrita, uma vez que poderá elaborar estratégias de intervenção para que o educando se

conscientize do funcionamento das estruturas internas da escrita.

Já discutimos em nosso referencial teórico o quanto o domínio dos aspectos instrumentais da leitura e da escrita é importante. Porém, falamos também o quanto é importante que a leitura da palavra não venha descontextualizada da leitura do mundo.

Conforme FRANCHI (1989), o processo de alfabetização pode ser orientado pelas fases da compreensão da escrita pelo educando, tal como demonstrou Emília Ferreiro, mas não pode se situar exclusivamente no indivíduo, devendo ter ênfase as relações sociais mais complexas que supõem a formação dos conhecimentos como construção social e coletiva, vinculada aos processos significativos e interativos, por isso a necessidade de se partir de uma escrita contextualizada.

A proposta procurou articular também os cursos de alfabetização de jovens e adultos – MOVA e Brasil Alfabetizado – com a Educação de Jovens e Adultos – EJA – possibilitando que os participantes pudessem dar continuidade à educação formal.

Verificamos assim, que a proposta de alfabetização considerava a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo contínuo, que vai além da memorização das letras do alfabeto, depositando ênfase em um processo de ensino e aprendizagem que fosse contextualizado e significativo para os participantes, pois partia das necessidades sociais prioritárias de leitura e de escrita dos educandos.

Como podemos perceber as propostas de formação do professor alfabetizador e de alfabetização de jovens e adultos que partiram da UFSCar e da SMEC apresenta inúmeros aspectos que vão ao encontro da proposta de alfabetização crítica, apresentando-se como um forte instrumento na superação das relações de desigualdade. Não se tratava de uma proposta que apresentasse somente índices. Havia um compromisso social com os alfabetizandos e uma preocupação em formar professores alfabetizadores que pudessem, dentro de suas metodologias, adotarem a perspectiva dialógica no relacionamento com os educandos, minimizando as relações de opressão.

Após três anos de trabalho, iniciado em 2003, as pessoas envolvidas com a educação de adultos do município de São Carlos, tanto educandos, educadores do MOVA-São Carlos, do Brasil Alfabetizado, profissionais da SMEC e da UFSCar se empenham juntos, em um processo de transformação da educação de jovens e adultos, que irá envolver também os educadores da EJA de 5^a a 8^a série, garantindo que os participantes possam concluir a escolaridade com a mesma qualidade na relação que vem sendo travada entre educador e educandos no processo de alfabetização e nas séries iniciais.

A equipe da SMEC e da UFSCar também desempenharam um papel muito importante em algumas melhorias da Proposta do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, dentre elas, o aumento do tempo de duração do curso de alfabetização, que passou de quatro para oito meses e com relação ao pagamento do professor alfabetizador, que inicialmente era correspondente ao número de educandos por turma, sendo que o número mínimo requerido para o funcionamento das turmas era de 10 educandos, atualmente existe um salário fixado, com a possibilidade de adicionais se a turma exceder o número de 10 alfabetizandos.

A seguir, apresentaremos a caracterização da prática de alfabetização em uma das turmas do Programa Brasil Alfabetizado, da qual os educandos entrevistados e nós fizemos parte, enquanto educandos e educadora.

3.4. A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADA JUNTO A TURMA DO BRASIL ALFABETIZADO: *período de Agosto a Dezembro de 2003.*

É importante iniciar esse tópico ressaltando que a *leitura* que aqui se realizou diz respeito às reflexões, questionamentos e impressões pessoais da prática de alfabetização realizada em uma das turmas do Programa Brasil Alfabetizado. Nesta descrição, buscamos revelar a opção metodológica relacionada com o que acreditávamos ser teoricamente coerente com ela.

Segundo FREIRE (1987), a apreensão crítica da realidade implica em certo distanciamento, no que ele chama de *emersão*. Quando tomamos distância de nossa prática podemos olhá-la de forma mais objetiva, percebendo nela elementos que nos condicionam e nos afastam de atuações mais críticas. Pensando sobre a prática que exercemos hoje ou ontem como educadores, podemos melhorar a próxima prática. Sendo assim:

O distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (...) Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para e de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 39-40).

Por tratar-se de uma prática de alfabetização encaminhada por professores iniciantes, ao realizarmos sua descrição, uma série de elementos veio ganhando forma, ou seja, foi sendo objetivado e tomado como objeto de análise, de maneira que pudemos perceber alguns condicionantes que limitaram uma atuação mais crítica, da mesma forma em que visualizamos elementos da aprendizagem dialógica proposta pela alfabetização freiriana.

Inicialmente, apresentaremos os procedimentos adotados para a organização da sala de aula e, em seguida, a caracterização da prática de alfabetização.

Quando nos inscrevemos no curso de formação de professores alfabetizadores do Brasil Alfabetizado, curso este oferecido pela UFSCar e pela SMEC, desejávamos muito ter a primeira experiência como professora alfabetizadora. Tencionávamos colocar em prática algumas reflexões suscitadas durante o curso de Licenciatura em Pedagogia e principalmente pelas reflexões originadas do contato como estagiária em uma 1ª série do Ensino Fundamental, no qual tivemos a oportunidade de observar como as crianças se apropriavam da leitura e da escrita.

Cientes de que os saberes necessários para o ser professor não se encerram no curso de formação inicial, mas sim em contato direto com a prática educativa, apresentávamos certa ansiedade pelo início da docência.

Optamos por realizar o cadastramento dos educandos no bairro Jardim Gonzaga, já que este se apresentava como sendo um dos maiores bolsões de pobreza do município de São Carlos e com alto índice de analfabetismo. Os moradores do bairro, em sua maioria, são famílias que vieram para o município, atraídas pela possibilidade de emprego e melhores condições de vida. O bairro reúne moradores de cidades próximas à região de São Carlos, do interior de Minas Gerais, Paraná e regiões do Nordeste.

Segundo CAMPOS *et. al.* (2003), os moradores do Jardim Gonzaga são estigmatizados quando se encontram fora do bairro, pois o mesmo é apresentado à população sancarlense associado à questões como pobreza, altos índices de violência e desemprego. O bairro, quando conhecido de perto, quando se anda pelas suas ruas e se conversa com os moradores, revela-se belo, principalmente pelo significado que as crianças, homens e mulheres dão às suas ruas, que se transformam em um enorme ponto de encontro, reunindo as crianças e seus familiares.

Outros educadores e profissionais que participavam do curso de formação de professores alfabetizadores, como alunos das Licenciaturas e educadores do MOVA-São Carlos, também optaram pelo mesmo bairro, dentre eles uma amiga de

turma do curso de Pedagogia. Combinamos, então, que iríamos juntas ao bairro para realizarmos o cadastramento dos educandos.

Fizemos várias visitas ao bairro o que nos permitiu conhecê-lo de maneira diferente do que até então julgávamos. Passamos por inúmeras ruas, batemos de porta em porta e conhecemos diversos moradores. Eram tantas casas, tão parecidas e tão diversas ao mesmo tempo, que ao fim do dia, ao chegarmos às nossas casas, fechávamos os olhos e tornávamos a vê-las, em uma imagem que não se apagava, o bairro agora nos era muito familiar.

Inicialmente, andar pelo bairro nos causava medo, durante as primeiras visitas carregávamos conosco informações que não eram de todo coerentes com o que observávamos. Tratava-se de impressões que tínhamos ouvido dizer na mídia ou então em nossos círculos de parentes e amigos, pois embora tivéssemos nascido na cidade nunca havíamos estado ali.

O que mais achávamos estranho era o estar das crianças nas ruas, algumas nos acompanhavam, conversavam conosco, iam se afastando cada vez mais de suas casas, sem preocupação de avisar os pais, entravam e saíam das casas dos vizinhos, como se todos os moradores fossem grandes conhecidos e o compartilhar de crianças fosse coisa comum.

Aos poucos o medo foi passando e já nos sentíamos muito a vontade em andar pelo bairro e muitos rostos se tornavam cada vez mais conhecidos e amigos.

Tivemos que aprender a entender a situação de muitos moradores, que se recusavam em participar das aulas. Explicávamos o objetivo do curso e mesmo afirmando que não sabiam ler e escrever se recusavam em dar os nomes. Alguns diziam que eram doentes, outros que tinham muitos afazeres, como cuidar de netos e filhos pequenos, não tendo com quem deixá-los. Isso nos deixava intrigadas, mas depois, de tanto ouvir as mesmas falas, ficamos pensando que realmente era difícil para alguns moradores retomarem ou iniciarem os estudos: a vida lhes tinha excluído o espaço da escola, ou a escola estava excluída do espaço da vida?

Perguntávamos aos moradores qual horário era o melhor para os estudos e a maioria dizia que era à noite. Para os que preferiam outros horários, tomávamos o cuidado para avisar outros educadores, que montavam salas no bairro durante o período diurno.

Conversamos com a diretora da escola municipal, localizada próximo ao bairro, sobre a possível utilização do espaço para a montagem das turmas de alfabetização. Conforme íamos tendo a confirmação do espaço e do horário, passávamos de casa em casa levando as novas informações aos moradores.

No primeiro dia de aula ficamos muito preocupadas, pois somente dois moradores convidados apareceram na sala. Havíamos preparado uma dinâmica para a apresentação e logo em seguida uma atividade que envolvia os nomes dos educandos, porém, com dois alunos que eram noivos, a atividade foi logo descartada. Ficamos na apresentação, que não durou mais de 15 minutos.

Na escola havia quatro salas de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado. Preocupava-nos o fato delas acabarem se transformando em uma única e termos que nos afastar do Programa.

Mesmo com dois educandos, apresentamos as letras do alfabeto, pois um deles nos disse que não as conhecia. Explicamos que era importante saber o som que cada uma das letras produzia, pois eram com elas que as palavras são escritas.

Segundo LEMLE (1991), o alfabetizando precisa saber que cada traço que compõe a palavra vale como um símbolo do som da fala. Porém, discriminar cada uma das letras do alfabeto exige muita percepção, pois suas formas são bastante semelhantes.

Conforme apresentávamos as letras, pedíamos para tentar nos dizer alguma palavra em que conseguia perceber aquele som, podia ser no começo ou em qualquer lugar da palavra. O educando participou bastante, de forma que escrevemos uma palavra para cada letra do alfabeto.

Conversamos com nossa amiga e no outro dia voltamos ao bairro para avisar novamente aos moradores sobre o início dos encontros. Quando chegou a noite, novamente poucos alunos estavam presentes. Resolvemos unir as duas turmas. Acreditávamos que assim, poderíamos desenvolver as atividades que havíamos preparado e dar início ao nosso planejamento, que havia sido realizado juntamente com a equipe da SMEC, durante a realização do curso de formação.

A união das turmas pareceu-nos a solução mais plausível no momento. Em poucos dias o número de alunos havia passado de 5 para 18. Muitos educandos já eram alfabetizados e se interessavam pela oportunidade de retomar os estudos, próximos às suas residências. Outros eram convidados pelas pessoas da própria família, somente em nossa sala havia seis pessoas pertencentes à mesma família.

Em diversos momentos desejamos a separação dos educandos em duas turmas, como era a proposta inicial, pois como já dito, tínhamos muita vontade de ser *a professora*. Mas nossa amiga e os participantes achavam que daquela forma como estávamos era a melhor. Os educandos diziam que com duas professoras aprendiam mais e que a gente podia dar mais atenção durante a realização das atividades. Nossa amiga dizia que tinha medo que os alunos estranhassem e parassem de frequentar os encontros.

Convencemos-nos que a separação seria negativa, tínhamos também que esta pudesse ocasionar certa desmotivação nos educandos. Muitos se conheciam ou se conheceram ali, no final das contas o número total de alunos oscilava entre 18 e 20 pessoas presentes, não era o suficiente para montar as duas turmas completas. Sendo assim, continuamos todos juntos, e nós educadoras, passamos a dividir a bolsa que nos era paga.

Embora houvesse um bom entrosamento entre a educadora e nós, pois sempre trabalhamos juntas na confecção de trabalhos e seminários exigidos na graduação, o atuar como professora foi diferente. Nosso desejo em ser *a professora* se chocou com o mesmo desejo apresentado por ela, o que gerou inúmeros desconfortos.

Hoje percebemos que o ser professor é muito mais do que aquele que encaminha as atividades frente à sala de aula que pode, nesse momento, gerar atenção e devoção nos educandos. O professor é potencialmente educador na relação com o educando. Era exatamente nesses momentos, em relação direta com eles, momentos em que nos chamavam, nos perguntavam e nos impulsionavam a elaborar uma forma diferente de ensinar, que íamos nos constituindo como educadoras, processo esse muito mais precioso do que aquele momento em que o professor simplesmente passa instruções de como proceder com a resolução de uma atividade. Por esse motivo, FREIRE (1996) afirma:

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 23).

Desde o início dos encontros começamos a organizar um diário de classe, no qual registrávamos algumas impressões dos alfabetizados a respeito das atividades propostas, a agenda do dia, com as respectivas atividades conduzidas durante cada um dos encontros e algumas impressões sobre futuras atividades e intervenções. Essa idéia na verdade – de organizar o diário – teve origem na prática da educadora que acompanhamos durante o estágio supervisionado.

É interessante retomar algumas concepções teóricas que nortearam nossa prática docente, pois a visão do mundo, da sociedade, do ser humano, revela-se e se manifesta na concepção teórica e metodológica que o educador põe em prática em seu ato educativo, da mesma maneira que o método empregado em sala de aula pelo

educador pode ser revelador de suas concepções de sociedade, de aprendizagem e de ser humano.

Durante o planejamento das aulas, um pensamento sempre nos acompanhava: as atividades eram preparadas com o objetivo de ocasionar reflexões aos educandos acerca do funcionamento da linguagem escrita. Acreditamos que o início do processo de alfabetização deva garantir elementos importantes que servirão de base para a compreensão desse complexo processo.

Por se tratar de uma turma de alfabetização de adultos, éramos conscientes de que os educandos possuíam expectativas e ansiedades quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, que deveriam se configurar como ponto de partida para o processo de alfabetização.

Buscamos desenvolver junto à turma de alfabetizandos uma concepção de ensino-aprendizagem que levasse em conta as necessidades sociais prioritárias dos educandos. Sendo assim, dentre os vários momentos de conversas com os participantes, foi-se delineando como necessidade social prioritária o domínio da leitura e da escrita para o enfrentamento de diversas situações de dificuldade que eram vivenciadas, pois embora os participantes revelassem ser conhecedores profundos do mundo, eram desqualificados socialmente por desconhecerem os códigos convencionais da leitura e da escrita.

Os adultos que decidem freqüentar uma sala de alfabetização possuem ansiedades e expectativas quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, que necessitam ser considerados pelo professor alfabetizador, já que o educando adulto valoriza e aprende o que está diretamente relacionado à sua experiência pessoal e com suas relações sociais.

Por se tratar de nossa primeira experiência concreta relacionada à alfabetização de adultos, considerávamos extremamente relevante as contribuições de Paulo Freire que tivemos oportunidade de conhecer, durante o curso de formação inicial, realizado na UFSCar e também durante o curso de formação de professores alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado.

O principal conceito de Freire que sempre tentávamos levar às aulas era com relação aos pontos negativos da concepção bancária de educação e os pontos positivos da educação libertadora.

Segundo FREIRE (1987), na concepção de educação bancária, a relação educador-educando é basicamente narradora. Os educandos estão passivos, ouvindo-se narrar sobre algo que lhes é alheio. Já a educação libertadora vê os seres-humanos como corpos conscientes e não como simples depósitos. A segunda concepção busca o rompimento da contradição educador-educando, afirmando a

dialogicidade entre eles. Dessa forma, *ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.* (*idem*, p. 79). Essas concepções de Freire serviram como importante suporte para o ensino da palavra e na preocupação do envolvimento dos educandos nas atividades propostas.

Durante os encontros, pretendíamos criar uma rotina entre os participantes, percebida pela organização da “agenda do dia”. Trata-se de um breve comentário e de uma lista organizada na lousa das atividades que pretendíamos desenvolver no decorrer de cada encontro. Acreditávamos naquele momento, que a organização da agenda na lousa e os comentários que expressávamos sobre ela, eram fortes indícios que planejávamos as atividades previamente, possibilitando assim que uma relação de confiança, quanto ao conteúdo, pudesse ser construída entre alfabetizador e alfabetizando.

Procuramos, desde o início dos encontros sugerir que os educandos registrassem no caderno o cabeçalho e a agenda do dia, que eram passados por nós na lousa com letra de fôrma maiúscula.

Segundo CAGLIARI M. (1999) é aconselhável, que o início do processo de alfabetização privilegie o uso deste alfabeto para evitar problemas de categorização gráfica e categorização funcional, isto é, quando o alfabetizando confunde a forma gráfica de cada uma das letras do nosso alfabeto, dificultando a distinção necessária durante as leituras.

Os próprios educandos sugeriram que passássemos a escrever com a letra cursiva, pois este tipo de escrita interessava-lhes mais do que a de fôrma. Concordamos com eles e passamos a escrever com os dois tipos de letras. Durante a cópia do cabeçalho e da agenda observávamos a forma como os educandos registravam e para alguns alunos, solicitávamos a escrita com letra de fôrma, pois eles já apresentavam problemas de categorização gráfica, principalmente na escrita de seus nomes.

Tomamos o cuidado também em providenciar alfabetários para cada educando e também um que ficava exposto na parte superior da lousa. Esses alfabetários continham quatro formas diferentes de categorização gráfica, pois sabíamos que diferentes materiais escritos circulavam com diferentes categorizações e estávamos sempre incentivando os educandos a lerem tudo o que encontrassem.

Nossa sala de aula era bastante heterogênea, a começar pela idade dos educandos que variava entre 24 e 61 anos.

Seis educandos já estavam alfabetizados, porém, possuíam escolaridade que variava de 0 a 6 anos. Estes participantes apresentavam dificuldades quanto à

escrita, principalmente no tocante à pontuação e às regularidades e irregularidades ortográficas¹⁴.

Os demais educandos, que totalizavam 12, não estavam alfabetizados, mas possuíam diferentes hipóteses quanto à escrita das palavras. Essas hipóteses puderam ser percebidas através das avaliações diagnósticas, aplicadas mensalmente com os educandos, e que foram sugeridas pela equipe da SMEC, como forma de acompanhamento e intervenção.

Foi com base nas avaliações individuais correspondentes ao mês de Agosto de 2003, que percebemos as dificuldades ortográficas dos participantes já alfabetizados e as diferentes hipóteses da escrita dos educandos ainda não alfabetizados. Destes últimos, três ainda não grafavam o nome de forma correta e não reconheciam a relação fonema-grafema, ou seja, não conheciam o som e a grafia das letras do alfabeto. Um dos participantes apresentava dificuldade de audição, grafava seu nome corretamente e reconhecia apenas algumas letras do alfabeto, seu som e grafia. Outros cinco participantes reconheciam apenas algumas letras no interior de palavras escritas e ora representavam as sílabas com 1 ou 2 letras, ora inseriam mais letras na escrita das palavras, mas estas não apresentavam a relação fonema-grafema. Outros três educandos conheciam todas as letras do alfabeto, mas ainda não representavam as sílabas convencionalmente.

Dada a singularidade de cada educando e das dificuldades apresentadas por eles, optamos inicialmente, por enfatizar um trabalho voltado para o reconhecimento da relação fonema-grafema, pois concordamos com LEMLE (1991) ao afirmar que uma das condições para a alfabetização é que o aprendiz seja capaz de entender que cada um daqueles sinais – letras do alfabeto – vale como um símbolo do som da fala, discriminando as formas das letras.

Buscando desenvolver essas habilidades, foram preparados crachás com os nomes dos alfabetizandos, esses eram distribuídos no início da aula da seguinte forma: pegávamos um crachá e perguntávamos com qual letra iniciava aquele nome, qual letra terminava, etc. Os alfabetizandos iam de forma indireta conhecendo os nomes e a presença das letras produzindo sons na escrita de seus próprios nomes.

LEMLE (*ibidem.*) ainda afirma:

¹⁴ Segundo MORAIS (2002) as irregularidades ortográficas correspondem à escrita de palavras em que o uso de determinadas letras não seguem uma regra, o uso da letra neste caso, é determinado pela tradição ou origem da palavra, necessitando que o aprendiz memorize a forma correta de escrita. Já as regularidades, correspondem à escrita de palavras que seguem um *princípio gerativo*, ou seja, *seguem uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão* (p.28), neste caso, o aprendiz necessita reconhecer e aplicar as regras à escrita correta das palavras.

Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças lingüisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som.(...)

É claro que só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente umas das outras. Note que a análise a ser feita pela pessoa é bem sutil: ela deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras (p. 9).

Nesse sentido, buscamos realizar com os alfabetizando atividades que demonstrassem a importância de se conhecer cada som produzido pelos símbolos de nosso alfabeto. As atividades de distribuição dos crachás e o bingo de letras contribuíram para a percepção de muitos alunos sobre os sons representados pelas diferentes letras e sua grafia.

Além do trabalho com a escrita do nome, organizávamos também listas de palavras como, por exemplo, nomes de frutas. Foi nessa ocasião que um dos educando sugeriu a escrita da fruta GABIROBA, fruta desconhecida por nós professoras.

Os educandos ficaram surpresos por não conhecermos a fruta e sugerimos que tentassem descrevê-la: como era, que gosto tinha, em qual região podia ser encontrada, quais as características da árvore, etc. Os participante descreveram a fruta como sendo semelhante à goiaba, só que bem menor, sendo encontrada em qualquer local onde existem muitas árvores e pássaros.

Os educandos também nos contaram coisas da infância, nos relatando como era fácil encontrar essa fruta e como atualmente tem sido difícil vê-la, principalmente com o crescimento das cidades. Realizamos então, uma discussão de como as cidades haviam crescido e de como algumas situações da vida haviam sido alteradas, principalmente a relação das crianças com a natureza, com o brincar entre as árvores e conhecer as diferentes frutas da região.

Os participantes perceberam que tinham muitas coisas para nos ensinar, e nós, muito a aprender com eles. A situação de diálogo criada em torno da fruta gabioba perdurou durante vários encontros, nos quais organizamos uma produção coletiva com a sistematização de todas as características que os educandos tinham nos fornecido sobre a fruta. Foi muito importante o registro do conhecimento que os educandos expressaram, demonstrando que os conhecimentos trabalhados em sala de aula não são acabados e necessariamente os já registrados em materiais aos quais os professores têm acesso. Nesse sentido, FREIRE (1989) afirma:

Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato

de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto como um laço agora como o que tenho entre os dedos, sente o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido (p.13).

Tivemos a oportunidade de pesquisar mais sobre a gabioba e descobrimos que sua planta é originária da goiabeira, daí a semelhança com a goiaba. Um dos educandos também conseguiu nos trazer uma folha da planta, a qual foi afixada em nosso cartaz confeccionado para o texto coletivo.

Nesta perspectiva é que o trabalho de alfabetização se realiza a partir da palavra dos educandos, permitindo que se chegue à síntese cultural, à união entre os diferentes conhecimentos de educandos e educadores.

O trabalho advindo da confecção do texto coletivo nos permitiu desenvolver um trabalho com as formalidades da escrita, como o uso do parágrafo, pontuação, espaço entre as palavras e a melhor maneira de expressarmos aquilo que desejamos. Dessa forma, os participantes registraram o texto, no qual solicitamos a localização do nome da fruta e de demais palavras.

Segundo FRANCHI (1989), os textos coletivos oferecem grandes vantagens, como o exercício de percepção das relações entre a oralidade e a escrita. Embora ambas permitam o entendimento da situação e do que se está querendo transmitir, é preciso adquirir certas “formalidades” e empregar determinadas convenções para que a escrita seja válida. Quando se trabalha a construção de textos coletivos o alfabetizador encontra inúmeras oportunidades para discutir essas formalidades e convenções com os alfabetizandos.

Procurávamos também inserir em nossa programação a leitura de alguma história que pudesse trazer alguma reflexão ou artigos de jornais com alguma notícia da cidade e/ou do bairro.

A atividade da leitura sempre foi bastante sugerida durante os encontros da ACIEPE. Porém, essa atividade teve que passar por algumas reformulações até chegarmos a uma prática de leitura que realmente envolvesse os participantes. Durante as primeiras leituras percebíamos que nem todos os educandos se envolviam, alguns se engajavam em outras conversas, outros não se lembravam do texto. Tratamos assim, de realizar a leitura expressando algum comentário ao fim de cada parágrafo, solicitando que os educandos recuperassem algumas informações e quando necessário, retornávamos a leitura.

Um exemplo das leituras que realizávamos é a do texto “Roberto Sem Carlos”. Este texto foi selecionado previamente por nós, por se tratar de um relato de um adulto não alfabetizado que pretende manter-se no emprego e elabora uma estratégia para driblar a cobrança da escrita de seu nome. Pretendíamos que os educandos, durante a discussão do texto, compartilhassem experiências semelhantes à vivida pela personagem.

Quando cheguei em São Paulo arranjei serviço numa oficina, perto da casa da minha tia.

Estava aprendendo o trabalho e via que todos os dias meus colegas punham o nome num livro grosso que era guardado pelo dono da oficina. Ninguém me mandou assinar e eu estava achando bom porque não sabia escrever.

Um dia, “seu” Oswaldo chegou perto de mim com o livro e disse:

- Roberto, a partir de segunda-feira você começa a assinar seu nome neste caderno. Todos os dias, não esqueça.

Era uma sexta-feira e eu saí de lá muito preocupado. Não queria dizer para ninguém o que estava sentindo. Em casa me veio uma idéia, que foi esta: meu primo tinha um disco do Roberto Carlos e eu fiquei pensando em copiar o Roberto do disco até sabê-lo de cor. Pelo menos ia escrever meu primeiro nome.

A letra R eu já sabia, assim foi fácil achar o Roberto. Só que eu não sabia onde acabava o nome Roberto e acabei decorando ROBERTO CARLOS. Meu patrão começou a me chamar de Roberto Carlos e meus colegas também.

Não sabia explicar que eu era só Roberto. Mudei de nome, mas resolvi meu problema.

Roberto Soares.

Os participantes gostaram bastante da leitura, muitos se identificaram com a personagem e comentaram situações semelhantes.

E. contou que suas amigas assinavam seu nome no trabalho e que se sentia muito mal, pois não conseguia ler os nomes das salas de aula que tinham que ser limpas por ela. Ela contou também que para tomar os ônibus pedia para as pessoas lerem para ela, alegando que tinha problema de vista.

A discussão do texto também girou em torno de dimensões éticas, os educandos se perguntaram se a personagem tinha agido de forma correta ou não. *Cm.* disse que a personagem do texto não devia ter mentido, pois a pessoa não pode se sentir envergonhada do que é. Nesse momento houve um educando que discordou do comentário da participante, dizendo que não se tratava de sentir vergonha do que

é, mas que os outros valorizam isso e que ele faria o mesmo para garantir seu emprego.

Cm. concordou com a opinião do educando, dizendo que não havia pensado por este lado. Isso demonstra que em diálogo, quando expressamos nossas experiências e nossas leituras de mundo, passamos a aprender com as diferentes experiências e ampliamos nossa própria leitura de mundo.

As discussões e impressões dos participantes foram muito importantes para compreendermos como eles sentem a experiência do analfabetismo e como elaboram estratégias para minimizar as situações de opressão que vivenciam.

As alterações relacionadas aos momentos das leituras diárias, foram frutos de reflexões que se somaram a outras, pois o trabalho conjunto, traçado entre a alfabetizadora que atuava na mesma turma e nós, nos permitia uma revisão constante da atuação e a elaboração de novas estratégias de atuação.

Foi assim, pensando sobre nossa prática, que organizamos atividades extras de leitura e de resolução de situações problemas que foram colocadas em uma caixa posta à disposição dos educandos. Percebemos que alguns participantes terminavam as atividades antes que os demais e tinham que ficar esperando o resto do grupo terminar. Buscávamos assim, que todos pudessem desenvolver as atividades em seu próprio ritmo, sem se sentirem pressionados em terminá-las.

Um outro exemplo que demonstra a reflexão sobre a nossa prática diz respeito à alteração na lista de presença. Durante o mês de Agosto, as aulas eram iniciadas com a entrega dos crachás de forma variada, percebemos que isso nos tomava um enorme tempo, cerca de 40 minutos, então, começamos a escrever o nome dos alunos em folhas de sulfite com espaço suficiente para que os mesmos pudessem escrever o nome por extenso.

A chamada passou então a ser organizada semanalmente, acreditávamos que assim, o educando poderia escrever seu nome, enquanto o comparava com a escrita dos demais nomes dos colegas, já que os alfabetizados eram orientados a procurarem o nome na lista. Essa atividade foi sugerida por uma professora alfabetizadora do MOVA, durante os encontros da ACIEPE, demonstrando que compartilhávamos informações e questionamentos sobre nossas aulas com os (as) demais educadores (as), permitindo que experiências bem sucedidas pudessem ser adotadas em outras turmas de alfabetização.

Segundo FRANCHI (1989), a pseudo-leitura auxilia no início do processo de aquisição da leitura e escrita, pois ajuda na construção da consciência da unidade da palavra, assim como a organização da estrutura do texto. Dessa forma, procurávamos partir do trabalho inicial com algum texto, como por exemplo, letras de

música, parlendas e receitas, onde orientávamos os educandos a acompanharem a leitura e indicarem onde havíamos parado, ou então que circulassem palavras ou que tentassem ler uma determinada palavra presente no texto.

Enfatizávamos também rimas e a criação de novas palavras a partir de sons semelhantes. Dessa forma, trabalhávamos a palavra e também a estrutura do texto, como pontuação, segmentação de palavras, etc.

Como base na nossa inserção em uma sala de alfabetização do ensino fundamental regular, decidimos propor a confecção de um livro com as próprias histórias e relatos dos educandos. Sendo assim, organizamos uma parte dos encontros para a coleta desses relatos, que eram registrados com o auxílio de um gravador.

Explicamos aos educandos o nosso objetivo que era o de coletar as histórias e em seguida organizá-las em forma de texto, onde trabalharíamos a oralidade e a escrita. Dessa forma, transformaríamos coletivamente os relatos orais em textos que seriam depois reunidos em uma coletânea impressa.

Enfatizamos aqui que o trabalho com as atividades que envolvem a escrita dos educandos é extremamente valioso, pois pode se tornar uma ferramenta desmistificadora do discurso opressor e levar os educandos a terem confiança em seu poder criador e recriador de cultura. Poder registrar suas próprias experiências e suas histórias de luta é um forte indicativo que as mesmas merecem ser registradas pela riqueza que representam, principalmente em fazer com que os demais educandos se identifiquem com elas.

A idéia da organização da coletânea nos parecia muito positiva, seria um trabalho que certamente se estenderia por muito tempo, garantindo material suficiente para muitos encontros. Estávamos empolgadíssimas com os relatos, que tornavam as nossas aulas muito mais interessantes e cada vez nos emocionávamos mais com os educandos, que contavam como era viver sem saber ler e escrever.

Alguns relatos mexeram muito conosco, os educandos nos revelavam situações dramáticas do analfabetismo, como ter que pedir para alguém assinar o nome, ficar com medo de ir a algum lugar desconhecido, tomar ônibus errado, ir à lanchonete e não saber o que pedir.

Essas narrativas foram interpretadas por nós como um desejo muito grande pelo aprendizado da leitura e da escrita. Acreditávamos que os educandos enfrentavam situações cotidianas de opressão que necessitavam ser transformadas.

Certamente, a condição de alfabetizado altera substancialmente a maneira de atuar na sociedade, porém, não significa alteração na condição de ser do educando. Para essa última transformação, faz-se necessário a apreensão da

realidade criticamente, desvelando as estruturas condicionantes da opressão para transformá-la, ou seja, realizar uma leitura de mundo mais crítica que só se viabiliza através do diálogo, no qual os diferentes discursos se cruzam, exigindo uma postura mais crítica, para se pensar a existência e para uma atuação que objetive a transformação das mesmas condições de opressão.

Decidimos então, que iniciáramos um trabalho com os itinerários dos ônibus, pois alguns dos relatos nos indicavam que muitos alfabetizados não conheciam lugares públicos da cidade – como prefeitura, biblioteca municipal, universidades, shopping, etc. – por sentirem medo de tomar ônibus errado, ou por terem pedido informações nos pontos de ônibus da cidade e chegarem a lugares diferentes dos que pretendiam.

Assim, confeccionamos um enorme mapa da cidade, onde fomos identificando junto com os educandos, alguns pontos de referência, como Prefeitura, Correios, Shopping, Casas de Saúde, Hospital Municipal, etc. Várias atividades giraram em torno do mapa, dos percursos de alguns ônibus e dos horários que passavam pelo bairro.

Os participantes da turma que já sabiam ler e escrever expressavam algumas dificuldades, principalmente quanto a questão ortográfica. Nos preocupava o fato dos participantes que já eram alfabetizados também pertencerem à turma e até o momento os nossos esforços estarem concentrados nos educandos que possuíam diferentes hipóteses acerca do funcionamento da leitura e da escrita. Dessa forma, passamos a organizar atividades mais direcionadas, o que nos levava a separar os educandos em três grandes grupos. Assim, realizávamos intervenções de acordo com as dificuldades apresentadas por eles.

A utilização das atividades diversificadas ia sendo cada vez mais realimentada com os resultados apresentados nas avaliações diagnósticas que nos fornecia uma demonstração dos avanços dos educandos relacionados à escrita das palavras e nos apontavam as dificuldades, servindo como ponto de partida para a organização de novas intervenções.

Um exemplo das atividades diversificadas de acordo com as hipóteses apresentadas pelos educandos no tocante à escrita foi o trabalho desenvolvido com as vogais e as consoantes: B, D, T, P e V. A escolha por essas consoantes e não outras advém do fato de que essas letras apresentam correspondência biunívoca entre fonemas e letras, ou seja, são diferentes de letras como C, S e L, que dependendo da posição ocupada nas palavras podem apresentar sons diferentes (LEMLE, 1998). Essa atividade objetivava a percepção das vogais nas palavras, assim como a identificação das letras para o início da alfabetização.

Para os educandos que ainda não reconheciam todas as relações fonemas-grafemas, procurávamos enfatizar inicialmente as vogais e depois as consoantes, pois segundo CAGLIARI (1989), essa divisão só ganha sentido de acordo com a descrição fonética, ou seja, a descrição dos sons da fala. Dessa forma, procurávamos distinguir a produção de cada som, articulando o aparelho fonador¹⁵ e sugerindo aos educandos que tocassem na cartilagem tiróide da garganta para sons parecidos como B e P, que observassem a abertura/fechamento dos lábios, ou a posição da língua. Realizávamos também testes de comutação, que consistem na troca de um som por outro em um determinado contexto,

Para os alunos já alfabetizados e que apresentavam dificuldades quanto à ortografia, realizamos algumas atividades sugeridas por MORAIS (2002) como: o ditado interativo, ao longo do qual se discute algumas regras ortográficas e o recorte e classificação de palavras segundo as regras ortográficas, como o uso do R e RR no início e meio das palavras e o uso do Z e S no início das palavras.

Concomitante às atividades diversificadas, desenvolvíamos a escrita de textos coletivos, as leituras comentadas, as atividades de matemática que envolviam o uso do ábaco, construído por nós, e a resolução de situações problemas.

Dos 18 educandos que iniciaram os encontros, três interromperam os estudos - dois deles mudaram de residências e um passou por problemas familiares, tendo que se afastar temporariamente dos encontros de alfabetização. Os alunos já alfabetizados, seis ao todo, conheceram algumas regularidades ortográficas, mais ainda apresentavam a ortografia não convencional de algumas palavras, principalmente quanto às irregularidades.

Nove educandos que iniciaram os encontros e que não tinham o domínio da leitura e da escrita expressaram muitos avanços ao final dos quatro meses de trabalho. Seis eram capazes de produzir pequenos textos, sendo que destes, três ainda representavam as sílabas utilizando-se de apenas uma letra. Os três demais, que no início do mês de Agosto apresentavam dificuldades no reconhecimento das letras, passaram a grafar o nome de forma correta e a representar as sílabas ora com uma, ora com duas letras.

No início do ano letivo de 2004, os educandos foram convidados a darem continuidade aos estudos, agora nas salas de aula da EJA que foram organizadas no mesmo local dos encontros do Brasil Alfabetizado. Embora a proposta do Governo Federal tenha previsto somente quatro meses de encontros destinados à

¹⁵ Para verificar o desenho esquemático do aparelho fonador, com os nomes dos lugares de articulação, usados na classificação fonética dos sons, consulte a página 55 da obra *Alfabetização e Lingüística* (1989), de Luiz Carlos Cagliari.

alfabetização, a equipe da SMEC articulou com sucesso o aumento de recursos municipais para a implantação de salas de aula do MOVA-São Carlos e da EJA, garantindo a continuidade de atendimento aos participantes da educação de adultos.

3.5. CARACTERIZAÇÃO DOS EDUCANDOS.

Os alfabetizados entrevistados são todos moradores do bairro Jardim Gonzaga e participaram das aulas correspondentes ao Programa Brasil Alfabetizado que foram organizadas em uma Escola Municipal de Educação Básica – EMEB – próxima ao bairro.

Os educandos que freqüentavam os encontros de alfabetização da sala onde atuávamos totalizavam, ao final do dezembro de 2003, 15 participantes. Desse total 6 participantes já estavam alfabetizados, antes mesmo de darem início ao referido Programa, 5 deles já haviam passado pelo sistema escolar, sendo que 1 havia aprendido a ler e escrever com a irmã que pôde freqüentar a escola quando criança.

Os educandos que já estavam alfabetizados demonstravam interesse em participar das aulas de alfabetização, pois próximos às suas residências não havia salas de aula da EJA. Eles diziam que ficaram muito tempo fora da escola e que desejavam voltar, mas que sentiam medo, por isso, não se importavam de freqüentarem as aulas destinadas à alfabetização, pois esta seria uma forma de estarem novamente no espaço escolar. No início do ano letivo de 2004, os educandos que já estavam alfabetizados foram convidados a darem continuidade ao processo de escolarização, agora nas salas de aula da EJA. Até meados do mesmo ano, todos os educandos ainda freqüentavam as salas de aula.

Os educandos que iniciaram o processo de alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado, também foram convidados a participarem das salas de aula da EJA, termo 1 e 2, que foi implantada na mesma EMEB onde funcionavam as turmas do Brasil Alfabetizado. Destes educandos, nove ao todo, somente sete prosseguiram nas salas da EJA. Os outros dois não deram continuidade aos estudos por diferentes motivos. Um deles era portador de deficiência auditiva e, segundo ele, não gostou das aulas da EJA por causa do horário que foi estendido em 1 hora a mais do que nos encontros de alfabetização, prejudicando a entrada em seu trabalho, exercido após o horário da escola. O educando não desistiu de seu processo de alfabetização e conseguiu matricular-se em uma sala de aula do MOVA-São Carlos. O outro educando chegou a se matricular nas aulas da EJA, mas interrompeu os estudos antes do

término do 2º bimestre.

Os critérios estabelecidos por nós para a realização das entrevistas era que os educandos tivessem iniciado o processo de alfabetização na turma do Brasil Alfabetizado e estivessem freqüentando as salas de aula da EJA-São Carlos, dando continuidade ao processo de alfabetização, que como afirmamos acima, teve duração de apenas 4 meses no período em que participavam do Programa Brasil Alfabetizado.

Foi possível realizar a entrevista com seis educandos no período das férias escolares compreendidas entre o 2º e 3º bimestres. Um dos participantes, que continuou freqüentando as aulas, não pôde ser encontrado para a realização da entrevista, que como afirmamos foram realizadas nas residências dos educandos e agendadas previamente.

Acreditávamos que após dois bimestres de aulas da EJA o processo de alfabetização estaria mais consolidado e que a realização das entrevistas não prejudicariam a freqüência às aulas da EJA e o horário de trabalho dos participantes.

Os educandos que participaram desta pesquisa totalizam 3 mulheres e 3 homens. Optamos pela utilização de nomes fictícios que se encontram no quadro abaixo junto às suas respectivas idades.

Nomes fictícios e idades dos educandos entrevistados	
Sujeitos	Idades
Carlos	58
Carmem	55
Eliza	32
Osmar	26
Oswaldo	61
Vani	56

Quadro 1 - Idade dos educandos

3.5.1. Oswaldo: “como é que pobre vive e a escrita ajuda”.

Com 61 anos, Oswaldo possui uma história parecida com alguns dos demais educandos entrevistados e também com inúmeros outros participantes da Educação de Adultos. Quando criança, não pode freqüentar a escola devido ao trabalho na lavoura e à distância entre sua casa e a escola.

Eu nunca entrei em uma sala de aula, eu vim do mato para a cidade. Eu morei 40 anos na roça, 40 não, 50 anos na roça, nunca entrei, pisei em uma sala de aula. Fiquei a vida inteira na roça, a vida inteira carpindo, fazendo tudo, aí eu vim pra cidade (...) eu morava num lugar que era 10 léguas longe da cidade, então, como eu ia andar 60

km pra ir à escola? Como você ia andar? Não tinha jeito de estudar, então nós morávamos no mato, não tinha jeito de estudar...

Morador da zona rural do município de São Francisco, interior do Estado de Minas Gerais, Oswaldo veio para São Carlos, como diz: *beirar periferia de cidade*, com a mulher e duas filhas ainda pequenas, por volta de 1967.

Chegamos lá na estação, nós viemos de imigração, chegamos lá na estação e não achamos ninguém, não achamos os parentes e fomos morar embaixo de uma árvore, eu, ela e aquelas duas filhas mais velhas que moram do outro lado, embaixo de uma árvore, um eucalipto, lá na Santa Paula, ficamos no eucalipto 1 ano e 7 meses, embaixo do eucalipto com uma lona de plástico. Foi dali que eu consegui um serviço, fui trabalhando, trabalhando, pra um e pra outro, eu comprei uma carriola que eu catava papelão sábado e domingo pra comprar as coisas, fui sofrendo, mas sofri... Nem coberta ela não tinha pra embrulhar, não tinha mesmo, não estou mentindo não, está aí ela que não me deixa mentir, nem coberta não tinha, no mês de julho, um frio que Deus me livre, aí nós fomos sofrendo, arrumei o primeiro serviço, trabalhava e ia comprando as coisinhas, fazendo alguma coisinha, e hoje eu estou aí.

Esse período em que ficou com sua família morando embaixo de uma lona de plástico foi caracterizado pelo educando por sofrimento contínuo, seu futuro, assim como o de sua família, era incerto. A única certeza que Oswaldo tinha era a de que qualquer lugar que estivesse era melhor do que no interior de Minas Gerais:

Você já pensou, você morar num lugar, que nem eu morava na roça, lá em Minas? Passava o dia comendo mucunã¹⁶, você não conhece. Comendo milho cozido, milho seco cozido, não é milho verde não, milho seco, milho de porco, você come cozido pra num morrer de fome... Outras vezes tinha que ir à vazante arrancar cerraia¹⁷, que você não conhece também, cerraia, pra comer molho de "cerraia", pra não morrer de fome. (...) Eu cheguei aqui, no Estado de São Paulo, mesmo morando debaixo da árvore, eu estava mais feliz que lá, que tinha uma casa. Mesmo aqui, morando debaixo de uma árvore, quando nós chegamos aqui, era melhor do que lá ainda.

Com o trabalho de coleta de papelão pela cidade, Oswaldo conseguiu sustentar sua família e hoje é proprietário de carroças, com as quais seus filhos trabalham e de terrenos no bairro onde reside.

Como tantos outros moradores do bairro, freqüentar a escola, embora bem próxima não era possível, e como eles, seu Oswaldo aceitou o convite para participar dos encontros de alfabetização mostrando-se um educando bastante interessado, tendo até o momento da entrevista apenas uma falta:

¹⁶ Mucunã é uma espécie de frutos pequenos, dados em cachos, geralmente servem de alimento para animais da mata.

¹⁷ Cerraia é uma planta amarga, semelhante à mostarda.

(...) depois que a gente começa não quer mais parar, eu mesmo nunca tinha pisado em uma escola, acho que nem entrei do portão para dentro, nem pra pegar jornal, nem papelão. E agora já faz um ano que estou estudando!

Dessa forma, Oswaldo revela-se um educando bastante entusiasmado com seu processo educativo, pois sabe que ele poderá assegurar algumas conquistas como a de, por exemplo, a carteira de habilitação:

Eu, a minha vontade, eu estou conseguindo tirar a minha carta, eu quero aprender ler, escrever pra eu tirar a minha carta de motorista, ficar dirigindo a minha peruinha velha por aí...

Percebemos então, que Oswaldo é um sujeito que se sente potencializado com o início da aprendizagem da leitura e da escrita, pois esses instrumentais são necessários, embora não suficientes, para uma participação mais efetiva na sociedade. Saber ler e escrever assegura de alguma forma o exercício de seus direitos, como o de, por exemplo, tentar obter a carteira de habilitação.

3.5.2. Carlos: “a gente tem que ir com interesse de aprender mesmo, pra não perder mais tempo”.

Desde os sete anos de idade Carlos trabalhou na roça próxima ao município de Cascavel, interior do Paraná, para ajudar no orçamento familiar. Foi na roça que passou a maior parte de sua vida e também o lugar onde aprendeu muitas coisas, como ele mesmo nos conta:

A minha infância foi só trabalhar, então, eu nunca tive aula. Então só trabalhar, desde os meus 7 anos e nisso até depois que eu casei, fui fazer minha família. Eu nunca fui pra escola, fui pra escola só agora, com 58 anos.

Continha na roça, você contava: aqui tem 5 abóboras, aqui tem 5 mamões, 1 cacho de bananas. Então, ia marcando até que deu certo e eu aprendi a fazer contas, com bananas, com mamões, com mandiocas, com coisas de roça... coisas para dar para a criação, foi aí que eu fui aprendendo a fazer as continhas.

A matemática nunca foi dificuldade para Carlos, aprendida em um contexto significativo ela era motivo de orgulho e de respeito pelos colegas da turma que solicitavam a sua ajuda durante a realização dos encontros do Brasil Alfabetizado e também durante as aulas da EJA.

Ainda bem que eu aprendi a fazer contas. Contas não têm outra coisa! O que eu gasto no supermercado, ou o que eu vou gastar, dinheiro pra onde ir: “fazer a conta”, “que número que é aqui?”.

Carlos, com 58 anos de idade, conseguiu captar bem a transformação de nosso sistema educativo que ampliou, durante os últimos 50 anos, a oferta de ensino.

[a escola ficava] longe demais, do sítio na escola dava o quê? Dava uns 10 Km. Nós não tínhamos condução, pra ir a pé, não tinha condições. Você vê, hoje está fácil, pra ir à escola hoje, lá na fazenda era 10 km. Vem até buscar de perua, só não estuda hoje quem não quer, se fazer uma forcinha todo mundo estuda. Até a gente que é velho, a gente vai mais pra ver se termina um pouquinho. Pra ler um ônibus, pra saber alguma coisa, então é pra isso. Naquele tempo era, 40, 50 anos atrás é diferente de hoje, muito diferente...

Porém, mesmo com o aumento da oferta de ensino, o educando só encontrou a possibilidade de freqüentar a escola, após a sua aposentadoria:

Não, nunca tive um dia de aula, nunca, nunca, nunca. É, eu só trabalhava mesmo, fui crescendo, só querendo que eu trabalhava, depois fui na roça, depois com os meus pais, fui formando, depois que eu fiquei de maior eu casei, aí que a coisa esquentou mesmo, aí que eu trabalhava mais mesmo... Aí eu nem pensava em aula... Aqui eu trabalhei uns 5, 6 anos... Depois eu trabalhei na Sicon, depois eu saí da Sicon e fui trabalhar em um sítio, depois eu fui vender sorvete na rua, sempre trabalhando... Aí hoje eu aposentei, porque eu fiquei doente, fiquei com uma dor na perna, na coluna, não tinha jeito, nem de andar mais com o carrinho de sorvete não agüentava mais... Aí foi complicando cada vez mais...

Lamentamos o fato de Carlos poder usufruir da condição de alfabetizado por pouco tempo, pois há apenas quatro meses da data da entrevista Carlos veio a falecer quando retornava à noite da sala de aula.

Notamos, ao longo das falas do educando, que infelizmente as condições de trabalho que possuía, pouco contribuíram para seu aprendizado escolar, tornando este possível somente após a sua aposentadoria. Vejamos o que a esposa de Carlos diz acerca desse fato:

Eu já tentei entrar na escola já tem umas três vezes e depois eu desisti. Não dá, é muito serviço em casa, é uma correria, não dá coragem de sair... De dia, não tem tempo, de noite não vê a hora de dormir de cansada, da correria do dia inteiro, não dá coragem mais não (...) Eu sei "má le má" o meu nome, o nome eu não esqueço. Que nem ele, ta com tempo, agora, está aposentado, então dá pra fazer isso [estudar].

Isso nos leva a refletir acerca das condições que a Educação de Adultos necessita criar para que o educando consiga conciliar trabalho e educação. Será que estamos negando o acesso à leitura e a escrita porque não consideramos as condições de existência dos adultos não escolarizados? Terão eles que esperar pela aposentadoria para poderem aprender a ler e a escrever, isso quando conseguirem

um emprego para aposentarem-se?

3.5.3. Vani: “eu não sabia escrever meu nome, passava muita vergonha”.

Vani com 56 anos e como os outros participantes da pesquisa, apresentados até aqui, não pode estudar quando criança, nasceu em Jaguapitã, interior do Estado do Paraná, e segundo os dados da entrevista, Vani e sua família mudavam de cidade, de acordo com os períodos das colheitas. Dessa forma, o tempo que permanecia na escola era de aproximadamente 15 a 20 dias, por esse motivo, ela e seus irmão ficaram impossibilitados de darem continuidade aos estudos.

Nós morávamos em fazenda e em fazenda a gente não parava, sempre por causa do salário, a gente não ganhava quase nada e mudava demais. O lugar que nós mais ficamos foi um mês, era 15 dias, 20 dias, era o máximo que nós ficávamos na escola. (...) Mudando demais. O lugar que eu fiquei mais foi no Paraná, a gente ia pra cidade duas, três vezes, mas como a gente morava em fazenda e mudava demais, então não dava pra estudar. A gente não parava em lugar nenhum, não teve jeito de aprender. Não ficava guardado

Acompanhada de dois filhos, Vani sentia muita vontade de participar dos encontros da EJA, porém freqüentemente faltava por problemas de saúde relacionados à epilepsia¹⁸.

Até quando eu puder ir, eu vou... É mais por causa desses problemas meus que eu não vou... A professora mesmo outro dia falou pra mim: “Ó D. Vani, quando senhora não estiver bem, a sra. não precisa vir não...”. Alguma hora pode se machucar na estrada, eu nem sair, eu não saía... mas quando eu estou boa eu vou, eu não perco. (...) Eu perco muito dia também... não pode faltar. Quanto mais faltar pior é. Agora em Agosto, quando começar de novo, eu vou ver se eu não falto nenhum dia, só no dia que eu não estiver boa mesmo pra não ir... [Faltei] vinte e poucos dias, mais ou menos... Duas três vezes por semana eu ia. (...) tinha mês começava a dar problema, doença... Ficava dois, três dias, quatro dias sem ir... aí não tem como a gente aprender também, tem que freqüentar mais.

Vani é muito apegada à figura de Deus, que constantemente aparece em

¹⁸ Buscando mais informações sobre o assunto, descobrimos que o tratamento é feito através de medicamentos antiepilépticos que evitam as descargas elétricas cerebrais anormais, que são a origem das crises epilépticas. O tratamento costuma ser longo e implica em muita força de vontade do paciente, a fim de se chegar ao controle das crises. O paciente pode apresentar efeitos colaterais tais com sensação de cansaço, mal-estar digestivo ou sonolência. Habitualmente a epilepsia não é tratada com cirurgia, sendo esta indicada em casos excepcionais. O medicamento usado pela educanda é Fenobarbital, que provoca, entre outros sintomas, a sonolência que atrapalha no acompanhamento das aulas, provocando inúmeras faltas.

suas falas. A *Ele*, Vani atribui o poder de ensinar-lhe a ler e escrever, como demonstrado nas seguintes passagens:

Eu sou crente, eu fumo, mas eu tenho tanta vontade, peço tanto pra Deus, me ensinar a ler! Ai, como é gostoso eu chegar na Igreja e ver toda a irmandade com o hinário na mão, cantando. Gosto de ver isso daí... morro de vontade de aprender a cantar hino. Todo dia eu fico pedindo pra Deus me ensinar... Eu tenho Fé que Deus vai me ensinar...

Ah, mais Deus me abençoa muito, tudo o que eu entrego na mão de Deus, Deus resolve pra mim, os problemas. Ele resolve tudo o que eu já tenho na vida... Ele resolve... Ah, eu estou pedindo muito a Deus, eu tenho fé em Deus, que daqui a uns três, quatro meses pelo menos ler um pouquinho. Ler o hinário, cantar na Igreja, eu tenho fé que Deus vai me ensinar... pedindo pra Deus.

É a representação de Deus também a responsável pela solução dos problemas que encontra ao longo de sua vida.

3.5.4. Eliza: “a gente fica chateada, na hora que eu falo, ninguém sabe”.

Com 32 anos, a educanda é nascida em São Carlos e moradora no bairro Jardim Gonzaga há 11 anos, juntamente com seus pais e outros 5 irmãos. Vinda de família sem escolaridade, Eliza entrou na escola com uma defasagem de 4 anos e já encontrou fatores que contribuíram para o processo de exclusão, vivenciado ainda no interior do sistema escolar.

Eu entrei com 11 anos. Aí eu não aprendi nada, não consegui aprender e o professor chamou o meu pai e achou melhor eu parar (...)

Ele chamou e falou que eu não estava aprendendo e aí ele dizia que era melhor eu parar: “que não aprende, não adianta, que entrou atrasada, que não vai aprender mais...” Aí então, eu comecei a trabalhar, em 93 eu entrei na Cidade Aracy, aí lá também eu não conseguia aprender e eu cheguei a abandonar.

Porque eu nunca tinha estudado em parquinho, a gente da nossa família nunca tinha estudado em parquinho e aí quando foi ver um já estava com 11, outro com 14... Sabe nas outras famílias tinham um que já era formado, mas na nossa não... Então aí o professor chamou meu pai à parte e falou que ele passava lição e eu não conseguia fazer... Aí eu comecei a trabalhar, trabalhar e o estudo acabou ficando... Eu achava muito difícil, tinha também o professor, a gente não conhece nem o mundo ainda, então é normal. Os meus irmãos fizeram até a 4ª série, aí eu parei... Aí eu deixei pra lá...

Desde que saiu da escola quando criança, Eliza sempre sentiu vontade de estudar, mas foi somente após 9 anos que realizou algumas tentativas de retorno à

escola, uma vez que todos esses anos não foram suficientes para que esquecesse as palavras do professor que solicitou a seu pai que a tirasse da escola:

(...) em 93 eu entrei na Cidade Aracy, aí lá também eu não conseguia aprender e eu cheguei a abandonar. Era o supletivo. Aí teve umas aulas aqui no Centro Comunitário, mas eu fiquei meio assim... Aí eu parei também..., mas aí eu não cheguei a estudar, fiquei lá olhando. Aí vocês passaram e eu falei: "agora eu vou aprender um pouco". Eu entrei com 20 e poucos anos na Cidade Aracy, eu fiz a matrícula tudo direitinho para eu ir no período da noite. Aí, eu cheguei lá, mas eu senti que os todos sabiam e eu não sabia, a professora ensinava falava pra eu ir devagar que eu ia aprender aí eu cheguei e falei: "Olha, eu acho que estou dando trabalho para a senhora". Ela precisava ficar pegando no lápis pra ensinar... Foi aí que eu entrei na Cidade Aracy, mas eu vi que os alunos eram mais fortes e eu não ia aprender, aí eu parei... Aí, eu ficava assim, as pessoas sabiam ler e escrever de soquinho, mas sabiam, a professora tentava me explicar, mas tinha coisas que não entravam na minha cabeça. Eu achei que eu não ia aprender, tinha tanta gente que sabe e eu não. E eu estava animada, chegava lá, pegava no lápis, fazia aquele rabisqueiro, não sabia nem o que estava fazendo, o que era número o que não era, o que era acento, o que não era. Agora eu ainda sei, eu estou ainda com falta na parte de conta. Às vezes a professora passa e eu fico assim, nervosa... Que o pessoal sabe e eu não sei, aí eu tenho que ficar esperando...

Eliza possui uma história de vida marcada por situações de desigualdade, reforçadas pelo fato de não dominar a leitura e a escrita, já que como verificamos acima, foi impedida de dar continuidade aos estudos:

Eu trabalhava no shopping, eu trabalhei como auxiliar de limpeza, era pra eu estar lá até hoje... Mas chegou uma época que eu não pude mais... (ficou quieta por alguns instantes, pensando). (...) eles me dispensaram, era pra eu ter passado pra outro cargo, de auxiliar de limpeza era pra eu ter passado pra outro. Aí eu fui escolhida pra trabalhar... Tava tudo certo, mas esse cargo exigia muita coisa, aí outra pessoa pegou o meu lugar, aí quando chegou na hora de me dar o cargo, eu não consegui, na hora de mudar de cargo o moço falou eu não consegui assinar e o moço falou que ia ter que chamar outra pessoa... A gente fica, magoada, eu queria chorar na hora... na hora que ele viu que não sabia ler, e o dedo... Não dava... Aí a gente fica chateada... Na hora que eu falo ninguém sabe...

Percebemos que a perda do emprego para Eliza foi algo que a marcou muito, pois percebemos durante a realização da entrevista, que a mesma se emocionou durante o relato.

Outro aspecto que nos chama a atenção em Eliza, refere-se aos lugares de atuação da educanda que até o momento da realização da entrevista se restringia ao trabalho, à escola e alguns encontros relacionados à religião:

Saio, de vez em quando, que nem agora eu tenho ido pra escola, mas às vezes de sábado, domingo eu vou à igreja, com as meninas...

Eliza vivencia cotidianamente algumas relações de desigualdades sociais reforçadas pela questão cultural. Sendo assim a educanda sofre o processo de evasão escolar por apresentar diferenças que não foram consideradas no espaço da sala de aula. Dessa forma, foi desqualificada por não ser reconhecida culturalmente pelo início do processo de escolarização. Agora adulta, sofre as conseqüências da desigualdade social, quando se vê desqualificada para a participação no mundo do trabalho da sociedade atual.

A fala abaixo ilustra como a escola, em suas práticas construídas historicamente, cria situações de opressão vivenciadas pelos educandos:

Que nem, teve uma provinha e não podia perguntar pra ninguém. Eu fiz uma provinha assim, muita coisa eu não fiz no papel porque eu não sabia, chegou na hora me deu um branco... o pessoal todo fez, entregou o papel e eu fiquei, até que teve uma hora, eu chamei a professora e falei: "eu não sei..." Porque a gente não podia ficar perguntando. Aí chegou uma hora, eu entreguei, acabou ficando assim...

Eu falo pra você, se estiver lá na lousa, eu olho lá na lousa e faço... se apagou da lousa e eu não fiz ainda, aí acabou... aí eu não faço. Aí eu olho, olho no caderno, agora ficar olhando no caderno dos outros, a gente não aprende.

Então às vezes eu falo pra ela não apagar tão já não, porque eu tenho dificuldade, eu tenho que olhar lá pra ver que letra que vai, que letra que não vai, apagou, aí que já fico nervosa e embanano tudo... Aí o pessoal fala lá que quer ensinar, mas se quiser ensinar você não aprende.

Enfatizamos aqui a necessidade em ser levado em consideração a individualização do ritmo de trabalho apresentado pelos educandos.

Eliza e os demais educandos entrevistados sonham, percebem que o retorno ou o início dos estudos pode ser um caminho para a concretização de alguns desses sonhos, porém, para Eliza, esses sonhos terão que aguardar um tempo a mais para se realizarem, já que a educanda interrompeu os estudos pouco depois da realização de nossa entrevista.

Assim como a sociedade, o sistema escolar não respeita seu tempo de aprendizagem, não compreende suas angústias quando apagam a lousa ou quando aplicam-lhe uma prova igual as dos colegas de turma. Terminamos a caracterização de Eliza com muitas esperanças: esperamos que Eliza retorne brevemente os estudos, esperamos mais que tudo, que quando retornar encontre uma educação que lhe permita continuar sonhando.

3.5.5. Osmar: “eu já perdi a oportunidade de entrar em uma fábrica por causa de me envergonhar e não ir”.

Osmar, com 26 anos, é o educando mais novo dos entrevistados e, portanto, possui uma trajetória escolar diferente dos demais.

Até os 16 anos morou em Ipitá, no interior da Bahia e entrou na escola com 7 anos – idade considerada apropriada para o início do ensino fundamental. Contudo, sua vida escolar foi caracterizada pelo processo de evasão:

Eu vim da Bahia, tem o quê? Uns 10 anos que eu moro aqui em São Carlos. Eu sempre entrei na escola e saía... Ah, eu ficava pouco tempo, uns três meses. Com uns sete, oito... Mas eu ia à escola mais para bagunçar. Sabe molecada solteira como é? Só ia à escola pra bagunçar mesmo... Não, eu nunca reprovei porque eu nunca prolonguei... Eu sempre desistia no meio do caminho...

O educando apresenta a forma de trabalho da professora como justificativa para a “desistência” da escola:

(...) é que em todos os anos atrás que eu estudei a professora não era muito legal, não ensinava legal... Na Bahia eu estudei muito pouco, eu estudei mais quando eu era pequenininho... Mas chegava lá e não ensinava a gente legal, não sei, não era que nem vocês que chega na gente e pergunta, e explica, que passa na lousa e fala que é assim, assim... Então eram muito diferentes os ensinamentos dela.

Essas justificativas parecem coincidir com as mesmas apresentadas por alunos que participaram de sistema escolar excludente e seletivo.

A evasão escolar ainda é um desafio a ser enfrentado por aqueles que se preocupam com a restauração de uma escola democrática e participativa. Segundo os relatos de Osmar, presentes na entrevista, podemos observar que o educando possuía apoio familiar para prosseguir nos estudos. Acreditamos que outros fatores foram os responsáveis pela exclusão de Osmar do sistema educativo:

Eu desistia por conta própria, não era porque eu trabalhava, não. Alguns estudaram [irmãos], outros não. Tinha uns que não queriam saber de estudar, não... Eles sempre incentivavam, o meu pai e a minha mãe sempre deram força, mas a gente mesmo que não quis

Contudo, no curso do processo educativo escolarizado de Osmar, a evasão não teve lugar apenas na infância. Já adulto, também foi obrigado a abandonar os estudos, porém agora por motivos diferentes, relacionados à instituição escolar:

E aqui em São Carlos era porque às vezes... que nem, eu morava no Antenor Garcia e saía do Antenor Garcia e vinha estudar aqui na

Madre Cabrine, aqui no Cruzeiro do Sul, e aí, era difícil pra mim, porque eu chegava tarde e tinha que tomar o ônibus correndo, chegava, tomava banho e saía correndo e aí, chegou uma hora que eu peguei e desisti...

Na idade adulta, o educando encontra inúmeros entraves para a sua escolarização, nem sempre os espaços escolares se preocupam com as outras responsabilidades igualmente importantes na vida do adulto, como a família e o trabalho.

Sendo assim, se buscamos uma escola que realmente valorize a participação, essa escola deve estar pronta a atender o educando adulto nos horários que lhe são mais convenientes. Sabendo desse desafio frente à Educação de Adultos, o educando torce para não ser obrigado a desistir dos estudos:

Agora, que nem, agora a escola que eu to podendo ir melhor é agora... E espero que eu vá até o final do ano sem desistir.

O desejo pela aprendizagem, que vai além da aprendizagem da leitura e da escrita, relaciona-se com não perder mais oportunidades. Sendo assim, Osmar nos conta como reagia quando alguém lhe indicava um emprego:

(...) aí eu falava: “ta bom, eu vou dar uma passada lá” (risos). Sabe como é, para despistar e não ia (...). Em momento nenhum eu fiquei chateado... Porque eu fazia igual o “Roberto sem Carlos” (texto trabalhado em sala de aula). Esses dias atrás a professora leu pra gente. Eu não me sinto chateado, não, o pessoal fala, eu finjo que eu sei, então passa, vai passando, eu não me sinto chateado... Eu vou levando

Dessa forma, o educando nos conta como fazia para sobreviver em algumas situações de uso da leitura e da escrita:

Só uma vez, é... eu fingi [que sabia ler e escrever], mas no final das contas eu tive que pedir ajuda... porque a gente foi fazer um currículo, eu e o meu compadre aí eu cheguei lá, estava todo mundo escrevendo e eu fiquei lá, parado, olhava pra um, olhava pra outro e eu lá. Até que eu cheguei pra ele e pedi ajuda.

Como podemos observar, fingir que se sabe no interior das inúmeras relações de poder presentes na sociedade é querer na verdade diminuir o sentimento de exclusão presentes nas inúmeras falas dos adultos não alfabetizados.

3.5.6. Carmem: “a pessoa que não tem estudo, parece que ninguém vê”.

Carmem, assim como os demais educandos, realiza dia-a-dia o processo mais difícil da alfabetização: lê o mundo, mais ainda não lê a palavra.

Com 55 anos de idade, Carmem nasceu em Itaberaba, interior da Bahia e passou a infância na lavoura junto com sua mãe e seus cinco irmãos. Lembra-se pouco de seu pai, apenas que era um homem doente e que pouco os via. Obrigada a sustentar a família praticamente sozinha, sua mãe mudava-se de lugar de acordo com os períodos de colheita.

Como a história de Vani, Carmem também ficou impedida de frequentar a escola assim como seus irmãos. Porém, houve um período em que sua mãe ficou aproximadamente um ano em uma determinada fazenda e Carmem pode conhecer um pouco do universo escolar:

(...) aí quando eu fui para a escola eu era criança, eu tinha uns 8 anos, 9 anos, nós moramos em uma fazenda, um ano, aí a minha mãe colocou a gente na escola aí o professor, ele chamava até João, mandou comprar uma cartilha, aí eu fui comprar. Andei 8 quilômetros, mais uma menina com uma dona lá, no Patrimônio que era longe. E eu fui toda contente, comprar aquela cartilha pra eu estudar. E comprei uma cartilha Caminho Suave. E tinha vindo um povo do Nordeste com aquelas cartilhinhas pequeninas antigas (fez o gesto com a mão indicando o tamanho da cartilha), eu me lembro como se fosse agora... Já que o professor queria que eu aprendesse o ABC que naquele tempo não tinha, hoje tem, mas antigamente não tinha, era dele ter então copiado no meu caderno, falando: “olha Carmem você lê aqui”. Não, ele pegou a minha cartilha e deu para o menino ler e deu a cartilhinha do menino, desse tamanho e me deu... Mas eu chorei tanto, pra mim foi pior que se ele me desse um tapa na cara. Aí eu peguei, voei na mão do menino, falei que a cartilha era minha, peguei a cartilha e fui embora chorando.

Essa “briga” pela aprendizagem da leitura e da escrita, que se iniciou ainda quando criança se estenderia por muito tempo em sua vida, segundo ela mesma afirma, poderia ter voltado a estudar se sua mãe interferisse:

Se a minha mãe tivesse me dado uma surra ou se a minha mãe tivesse ido lá, tivesse falado: “Não seu João, o senhor não pode fazer isso com a menina, ela também é uma criança e ela foi 8 quilômetros comprar essa cartilha, agora o senhor tira a cartilha dela pra dar pro outro que sabe ler um pouco e quer que ela aprende o ABC na cartilha dele!”

Uma cartilhinha feia, Stella, mas assim pequenininha e eu comprei uma cartilhona grande assim, capa bonita, tinha figura todinha. Criança, minha filha, e a minha mãe não me deu uma surra e eu não voltei mais na escola. Também, eu não ia aprender nada, porque nós mudamos logo depois.

O desejo pelo aprendizado continuou em sua vida, porém foi impedido de realizar-se por diferentes motivos como apontados pela educanda:

(...) eu fiquei muitos anos [sem estudar], aí depois que eu fiquei adulta eu entrei na escola à noite, em São Paulo. Estudei poucos meses, mas eu acredito que a gente tem que ir para a escola quanto a gente está com uma parte boa, quando a gente não está com a cabeça quente, preocupada com nada. Mas quando eu fui minha mãe piorava que morava comigo e o meu filho, que eu criei ele sem pai. O pai dele nunca deu para ele uma bala doce! Então eu ia para a escola naquela preocupação, de ter que levantar... Ai meu Deus... O que falta mais em casa... Sabe? Naquilo?

Eu conhecia as sílabas, mas não conseguia juntar, eu não conseguir juntar para ler... Aí eu ia um tempo na escola e parava. Depois tornei a entrar e tornei a parar... Aí eu fui embora... Mataram o meu filho em São Paulo. Ele era parecido com um outro e deram um tiro por de trás e eu perdi o meu filho. Aí eu fui embora para Cuiabá, arrasada...

Cheguei a Cuiabá, comprei um terreno e fiz a minha casa, deu 1 ano e 6 meses a minha mãe morreu. Aí eu fiquei lá, quando foi o ano retrasado que começou essa alfabetização e pertinho de casa estava tendo e eu não sabia...

Aí, nisso já estava quase acabando o ano. Aí eu fui e tinha mesmo! Aí eu entrei... Mas em toda a vida, o que eu via na lousa eu copiava, sabe? Só que eu não lia... Copiava tudinho...

Aí, o professor era muito bom... Ensinava, explicava, ensinava a juntar as letras, eu aprendi, 'má-lê-má', pouca coisa. Aí o ano acabou e eles deram o certificado que a pessoa foi alfabetizada, eu queria estudar, eu queria continuar, mas lá não tinha mais, lá era só para alfabetizar. Alfabetizados tinha que descer lá para Maria Macedo, para outras escolas...

Eu descia, eu me matriculei no Maria Macedo. Eu estava indo tão bem, minha filha, aí veio a preocupação de conta... Eu trabalhava por conta própria, aí as pessoas compravam, não pagavam, eu ia cobrar e as pessoas vinham com desaforos. Então, tinha dia de chegar à escola chorando. Eu mais faltava do que ia... Por causa do meu joelho, aí a minha irmã ficou ruim em São Paulo, nós éramos cinco. Morreu uma e ficou quatro (...). Aí eu fiquei mais quatro meses...

Quando eu cheguei lá, já era o fim do ano, o que eu ia fazer lá na escola? No outro ano eu fui, vim para cá de novo, fiquei faltando muito... Um professor muito bom... Ensinava a gente a ler... Eu lembro que eu fiquei ruim da perna (...). Ele [professor] bateu um papel à máquina e me deu, eu levei [no INSS], como ele era meio conhecido, com a graças de Deus eu me aposentei, operei o joelho no ano retrasado, vim embora para cá no ano passado, estudei aqueles quatro meses com vocês e entrei agora no começo do ano.

Lendo o excerto transcrito acima, destacamos que o principal impedimento de Carmem a continuar os estudos eram preocupações e dificuldades que encontrava em sua vida. Diante daquelas dificuldades, como falta de dinheiro e morte de familiares encontrava-se impossibilitada de concentrar-se em seu próprio processo de alfabetização, como comenta a educanda:

Então, tudo..., mesmo assim, se você não quer ficar preocupada, você fica, não é fácil você ganhar um salário e o peso da casa ser todinho nas suas costas.

Essas difíceis vivências a impediram de ler a palavra, mas não de ler e de tentar reescrever a sua história no mundo. Foi como esse intuito, de participar ativamente em seu próprio processo de aprendizagem que Carmem tomou a iniciativa de organizar um abaixo assinado para separar a turma do ensino supletivo:

A sala estava cheia, tinha muita gente da terceira série e queria dividir a sala e ninguém se esforçava e aí eu falei:

- Bom, se vocês fizerem um abaixo assinado a gente leva. E vê, se Deus abençoa e a gente consegue outra professora para dividir a sala...

E assim, nós fizemos, eles fizeram o abaixo assinado e eu falei:

- Se ninguém for levar lá, pode me dar aqui que eu vou... Quem tem boca, vai a Roma (risos).

Eles fizeram o abaixo assinado lá, eu fui, levei eu não entreguei pessoalmente para a J porque ela não estava, deixei lá, mas fiquei ligando direto, direto, direto, eu não dava paz para a coitada da J, eu não dava paz para ela. Conseguiram, dividiram a sala.

Carmem conseguiu organizar o abaixo assinado com a ajuda dos demais educandos, pois a separação da turma era um desejo expresso por todos os participantes da Educação de Jovens e Adultos da escola.

A educanda também comenta a importância da separação das turmas, bem como da permanência dos educandos na escola, uma vez que temia que no próximo ano, correspondente a 2005 as coisas voltassem a ser como antes:

Levei, eu fiquei no pé da secretária, porque lá na escola o professor não pode fazer isso... Eu falei: "Gente eu vou fazer, mas pelo amor de Deus, vocês me mantenham o pé firme e vem para a aula, pra quando for o ano que vem as portas estão abertas e outra, se a professora vier, é para vocês continuarem, porque se vocês ficarem faltando muito ou pararem, quando for ao fim do ano vai ficar a mesma coisa...". E daí não é justo porque prejudica a gente, por que como que uma pessoa forte pode ficar numa classe das pessoas fracas?

Verificamos no excerto acima que Carmem se preocupa com a qualidade de sua aprendizagem e de seus companheiros de turma, afirmando que não acha justo, educandos com diferentes dificuldades freqüentar a mesma turma, interferindo o trabalho educativo e na aprendizagem de todos os participantes.

Mesmo tendo solicitado que os participantes continuassem freqüentando os encontros, justificando a necessidade das duas turmas, termo 1 e termo 2, isso não aconteceu como o desejado:

Eles começam, assim, naquela vontade, depois, quando vai dando o fim do ano, o meio do ano, a pessoa vai esmorecendo. Lá na sala nossa, tinha bastante gente...

Porém, Carmem revela seguramente o motivo das desistências dos educandos:

(...) agora ninguém tem emprego certo e os coitados têm que ficar parando para ir para a colheita de laranja... Quando vem, chegam sete horas. O que esses coitados vão aprender cansados, ficando aí até 10 horas da noite para levantarem no outro dia cedo? Tem muita gente que está faltando por causa desse motivo: da colheita de laranja.

As falas de Carmem são muito significativas para a compreensão do processo de evasão escolar vivenciado em inúmeras salas de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

Vimos, ao longo da caracterização dos participantes, pontuando a importância da adaptação do currículo da Educação de Adultos às necessidades vivenciadas pelos educandos e expressas por eles sob diferentes formas.

Dessa maneira, se desejarmos refletir sobre possibilidades de se *reinventar* a Educação de Adultos, viabilizando formas de acesso e participação efetiva, não podemos subordiná-la às exigências do sistema escolar, como por exemplo, à sua subordinação ao calendário escolar.

Vejam algumas das impressões que a alfabetizanda possui sobre si mesma:

Eu fiz 55 anos. Mas eu quero estar com um espírito de 15! Eu não quero ficar aquelas velhas morrendo, eu quero ficar velhinha e durinha (risos). Bumbum para trás e barriga para dentro... A gente tem que viver assim, não é porque a pessoa não sabe ler que tem que ser infeliz, não, a pessoa tem que ser feliz com tudo aquilo que Deus deu na vida... Se ele não teve uma oportunidade o que ele pode fazer? Agora se ele teve tem que tentar dar valor naquela oportunidade que pintou e ir à luta...

Porque eu sempre fui uma pessoa muito honesta com as coisas minhas, eu gosto muito das coisas certas e eu sempre falo: que às vezes uma pessoa tem muito estudo e ele não tem educação, não sabe tratar os outros, tem um mal costume. E eu não, eu tenho o meu estudo, embora que eu não sei falar bem.

Com relação ainda a esse aspecto, vejamos o que Carmem comenta acerca de seu marido que é alfabetizado:

O meu marido ele sabe ler, não vai ao banco pagar uma conta. Adianta o que aquele estudo que tem? Então é melhor que não tenha, não sabe conversar, parece que gente é bicho, então não é certo isso... Então o estudo não é tudo...

Podemos inferir que Carmem percebe que não basta ser alfabetizado, no sentido de dominar a linguagem escrita. Concluimos então, que Carmem refere-se aquele outro aspecto da alfabetização crítica: *a leitura do mundo*.

A honestidade também é outra característica apontada pela educanda e também presente nas falas dos outros entrevistados:

E eu sou muito certa mesmo, muito séria e muito honesta demais, mas eu não levo sorte. Eu sou honesta, mas os outros não são honestos comigo... Isso daí machuca muito a gente. Que é uma coisa mais difícil é você ser uma pessoa sempre certa, sempre honesta, ali ô, cumprindo com o seu dever, pagar suas contas, você está sempre estendendo a mão e você vê que a pessoa está só carcando, porque você é boa demais? Isso daí é muito difícil, não é brincadeira... Mas se Deus quiser... Eu já venci pela misericórdia de Deus.

Como Oswaldo, Carmem também tem a impressão de que as pessoas parecem tirar proveito da sua condição de não-alfabetizada. Embora a educanda possua uma auto-estima considerada positiva, enfatizando que mesmo que a pessoa não saiba ler e nem escrever é necessário ficar com a cabeça erguida, ela reconhece também que a condição de alfabetizado permite novas possibilidades de intercâmbios sociais, culturais e pessoais.

Ao verificarmos a trajetória escolar apontada pelos educandos que fizeram parte desta pesquisa, percebemos formas diferentes da ideologia da *interdição do corpo* (FREIRE A., 1989) e, portanto, da manutenção do próprio analfabetismo.

A primeira manifestação da ideologia da interdição do corpo refere-se ao impedimento de participação no universo escolar, já que quatro dos educandos foram privados, quando crianças de freqüentarem a escola: Oswaldo, Carlos, Vani e Carmem.

Observamos que os fatores diretamente relacionados ao impedimento de Oswaldo e Carlos de freqüentarem a escola é a infância marcada pelo trabalho junto à família e a questão da distância, que se situava a escola.

No período correspondente a 1950, data aproximada em que os educandos estariam em idade de iniciar os estudos, o quadro sócio-econômico brasileiro apontava para a crescente urbanização. Embora o sistema educacional tivesse iniciado sua expansão a partir de 1930, ficou contido por forças políticas que representavam os interesses da facção dominante.

Segundo ROMANELLI (1999), ainda que em 1946 – pela Lei Orgânica do Ensino – o primário estivesse organizado em duas categorias: primário elementar e supletivo, e ficado estabelecido que Estados, Territórios e Distrito Federal organizassem seus respectivos sistemas, essa expansão foi muito limitada quando comparada com a expansão do ensino secundário e superior do tipo acadêmico.

Diante deste quadro, concluímos que a expansão do ensino primário não atingiu a totalidade da população em idade escolar, como é o caso dos dois educandos entrevistados.

A maior parte das escolas estava concentrada em áreas urbanas, tendo poucas iniciativas em áreas rurais. Destacamos que as poucas iniciativas existentes apresentavam inadequações, como podemos perceber pelos relatos de Vani e Carmem, que nos contaram suas passagens pelas chamadas escolas rurais, características do período.

As poucas escolas do tipo rurais eram organizadas sem a preocupação aparente com o transporte dos educandos, que embora possuíssem moradas fixas, como foi o caso dos dois educandos apresentados anteriormente, ficavam impossibilitados de freqüentarem a escola devido a enorme distância.

Outro aspecto que nos chama a atenção é com relação ao calendário escolar, que desconsiderava os diferentes períodos de colheita, causando interrupções nos estudos e também pela relação professor-aluno, marcada nitidamente pelo autoritarismo, pela priorização de elementos técnicos e pela desconsideração do ponto de vista dos educandos.

Outra forma de manifestação da ideologia da interdição do corpo relaciona-se ao eixo da questão cultural, uma vez que dentro do sistema de ensino, outros dois educandos – Eliza e Osmar – sofreram o processo de evasão por não se identificarem com os valores e com a cultura assumida como única dentro do espaço escolar.

Frente a um sistema escolar tão excludente, que mesmo em seu interior é capaz de gerar excluídos, retendo número tão elevado de alunos que após atingir certa idade abandonam a escola para contribuir no orçamento familiar, cansados de cursarem a mesma série, na qual os mesmos conteúdos impostos e selecionados arbitrariamente modelam os educandos como se esses devessem adquirir formas para sobreviverem ao sistema escolar.

Obviamente, os educandos que apresentavam expressões culturais, que eram diferentes das valorizadas pela escola, eram retidos por várias vezes até ficarem convencidos que *a cabeça não dá para os estudos, que é melhor ir trabalhar*, ou então convidados *sutilmente* a se retirarem da escolar, como foi o caso de Eliza, em que o próprio professor afirmou que ela não aprenderia e que não valia a pena tentar, pois já entrara atrasada.

Mesmo após a universalização do ensino, esse tipo de educação criou mecanismos capazes de excluir as classes populares do acesso ao que lhe é de direito: saber ler e escrever.

Voltamos a ressaltar que Eliza deixou a escola poucos meses após a realização da entrevista, demonstrando que a Educação de Adultos necessita ser transformada, pois continua a perpetuar, através de práticas e discursos, a ideologia da interdição do corpo, principalmente quando não vê respeitados o seu tempo em

aprender.

Osmar também expressa temor em ter que abandonar os estudos por conta do comprometimento de seus horários de trabalho, como tantos outros educandos que ingressam e param por não conseguirem conciliar educação e trabalho.

Concluimos então, que o fenômeno do analfabetismo tem sua origem e manutenção nas próprias relações de poder que configuraram e ainda configuram a sociedade brasileira e que permanecem representadas nas práticas escolarizantes.

Desmistificar a ideologia que foi sendo construída acerca dos discursos do analfabetismo enquanto *vergonha nacional*, trazendo implícita idéia da responsabilidade pessoal pela busca do saber ler e escrever implica em uma análise crítica a ser realizada junto aos próprios educandos ainda no início do processo de alfabetização.

A seguir, iniciaremos nosso quarto capítulo, no qual apresentaremos a análise dos dados, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: quais experiências pessoais e sociais se relacionam com o início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva de adultos alfabetizando?

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Como afirmamos em nosso percurso metodológico, a análise dos dados foi realizada com base na análise do conteúdo das entrevistas realizadas com seis educandos adultos na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Para orientar nossa análise, contamos com o referencial concernente à alfabetização crítica proposta por Paulo Freire.

O presente capítulo está organizado em três partes, sendo que na primeira trazemos a análise das experiências pessoais e sociais configuradas no interior do analfabetismo e caracterizadas por nós como experiências antidialógicas. Em um segundo momento, apresentamos a análise das experiências pessoais que se relacionam com o início do processo de alfabetização. Por fim, trazemos as experiências sociais que foram possíveis após o aprendizado da leitura e da escrita.

4.1. EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS CONFIGURADAS NA CONDIÇÃO DO ANALFABETISMO.

Conforme delineamos na exposição de nosso referencial teórico, as transformações originadas da aplicação crescente de tecnologias digitais redefiniram a posição de cada sociedade e de cada indivíduo no novo modelo de sociedade. Segundo CASTELLS (1999), na sociedade atual, o fluxo de conhecimento é tomado como a principal fonte de produtividade. Dessa forma, a capacidade de processar e selecionar a informação tem sido a principal habilidade requerida para a participação no mundo do trabalho.

Embora a sociedade informacional tenha criado inúmeras oportunidades de melhoria da qualidade de vida, ela também foi capaz de agravar as desigualdades sociais, principalmente as que se configuram no interior do analfabetismo. Neste

tópico de nossa análise apresentamos as experiências de desigualdades que se relacionam com o não domínio da leitura e da escrita e que são caracterizadas por nós como experiências antidialógicas, por serem capazes de limitar e impedir o intercâmbio entre as pessoas (FLECHA, 1997). Para isso, dividimos o tópico em três itens de análise que serão apresentados a seguir.

a) Impossibilidades sociais:

Iniciaremos esse item com a análise da fala de Eliza:

Eu trabalhava no shopping, eu trabalhei como auxiliar de limpeza, era pra eu estar lá até hoje... Mas chegou uma época que eu não pude mais... (ficou quieta por alguns instantes, pensando).

(...) eles me dispensaram, era pra eu ter passado pra outro cargo, de auxiliar de limpeza era pra eu ter passado pra outro. Aí eu fui escolhida pra trabalhar... Estava tudo certo, mas esse cargo exigia muita coisa, aí outra pessoa pegou o meu lugar, aí quando chegou na hora de me dar o cargo, eu não consegui, na hora de mudar de cargo o moço falou eu não consegui assinar e o moço falou que ia ter que chamar outra pessoa...

A gente fica, magoada, eu queria chorar na hora... na hora que ele viu que não sabia ler, e o dedo não dava... Aí a gente fica chateada... Na hora que eu falo ninguém sabe... (Eliza).

A leitura e a escrita são cobradas como habilidades básicas que necessitam ser dominadas por todos os sujeitos da sociedade. O saber ler e escrever significa um *cartão de entrada* para a tão desejada participação no mercado de trabalho. O que muitas vezes a sociedade letrada não considera, é o fato de inúmeras pessoas, que não sabem ler e escrever, participarem socialmente e produtivamente, tanto quanto as alfabetizadas.

Certamente Eliza não assumiria um posto de trabalho mais alto que aquele que possuía até então, pelas suas habilidades de leitura e escrita, ela foi promovida porque desempenhava sua função tão bem quanto seus amigos de trabalho que sabiam ler. Porém, no momento em que se descobre que Eliza não era alfabetizada ela é impedida de ser promovida e de permanecer no cargo que até então ocupava.

Além disso também, eu gostava muito de trabalhar em escolinha, trabalhar com crianças, aí me chamaram em uma escolinha pra eu participar de uma entrevista, eu já estava trabalhando de doméstica. Aí teve uma hora que a moça perguntou pra mim se eu sabia ler e escrever (silêncio novamente), aí ficou (pausa), eles me passaram pra frente... A gente fica muito chateada, a gente fica chateada. Até hoje eu fico chateada, às vezes assim, na sala, eu tento, tento e não consigo. Assim, eu to tentando. Mas mesmo assim, eu acho difícil a parte de contas, nomes... (Eliza).

De acordo com AGUIRRE (1997) e CASTELLS (1999), na sociedade atual com as mudanças ocorridas junto ao advento da sociedade da informação, verifica-se uma nova configuração junto aos postos de trabalho, uma vez que as pessoas com titulação superior estão ocupando os postos de trabalho que estavam designados às pessoas com “menos” preparação, estas por sua vez, acabam ficando excluídas do mercado de trabalho ou não possuem oportunidade de ascender a ele.

Osmar possui 26 anos de idade e enfrenta cotidianamente a falta da leitura e da escrita, uma vez que vivencia, na sociedade atual, a valorização cada vez crescente de conhecimentos e a geração de um mercado de trabalho altamente competitivo. Dessa forma, o alfabetizando nos conta algumas situações de cobranças e de impedimentos relacionados à condição do analfabetismo:

Ah, impedia em muitas coisas, porque até hoje na hora de fazer um currículo, me impede, que nem, tem um serviço lá, e tem que fazer um currículo, eu me acanho de ir lá pra eu fazer, porque eu vou pegar uma ficha pra eu preencher eu não sei, eu tenho que trazer pra casa e dar pra alguém preencher pra mim. Então, às vezes eu me acanho de ir, de chegar até o local (Osmar).

Como os demais sujeitos dessa pesquisa, Carmem também possui algumas passagens na entrevista que revelam algumas impossibilidades sociais:

Ah, impiedu muito. Eu não sonhei isso pra mim não... Eu sonhei uma coisa melhor na minha vida! Que quando você tem estudo, você pode fazer um curso, fazer uma carreira na vida, ser uma repórter, ser alguma coisa na vida, ensinar, ter assim, possibilidade de ajudar os outros que estão piores, com crianças e tudo... sei lá, você tem outras possibilidades na vida... e você não tendo estudo, você não tem possibilidade nenhuma... nenhuma, sua vida é uma vida... você vive mesmo... porque... Deus quer que vive, mas quem leva uma vida muito difícil leva, quem não tem estudo... E eu me sinto uma dessas... eu, se eu tivesse estudo eu queria que Deus me abençoasse, que Deus abrisse a minha mente, que eu aprendesse a ler mesmo... (Carmem).

Dois aspectos nos chamam a atenção na fala de Carmem: o sonhar e as oportunidades que se abrem com o estudo.

FREIRE (1992 e 2001) afirma que o sonho e a esperança são necessidades ontológicas, embora não suficientes. Elas impedem que o sentimento fatalista imobilize forças, tirando nossas histórias de nossas próprias mãos, bem como a possibilidade de reescrevê-las. Quando Carmem afirma que havia sonhado uma coisa melhor em sua vida, ela conseguiu visualizar o inédito viável, aquilo que ainda não é, mas que pode vir a ser.

Segundo a própria educanda, grande parte dos sonhos que havia

imaginado para sua vida ficou *impossibilitada* pela falta do estudo, aqui vamos tomar como sendo a falta da leitura e da escrita. Carmem afirma que aquele que possui estudo vislumbra outras oportunidades, a educanda sente que seu universo de atuação fica limitado, enquanto que para as pessoas com escolaridade, um grande leque de opções encontra-se aberto.

Ah, impediu muito...Pela falta da escrita e da leitura eu não conseguia trabalhar. Eu ficava trabalhando mais em roça (Vani).

Vani também nos revela ao longo de sua entrevista, algumas situações, relacionadas ao contexto social que foram impedidas de se realizarem pela falta do domínio da leitura e da escrita.

Verificamos assim, que a condição do analfabetismo relaciona-se diretamente ao eixo das desigualdades sociais, principalmente quando estas limitam algumas oportunidades de trabalho. Dessa forma, recuperamos nossa discussão apresentada durante a exposição de nosso referencial teórico, quando afirmamos, com base em FLECHA (1994), que as desigualdades sociais relacionam-se ao componente cultural, uma vez que ter acesso aos conhecimentos sistematizados pela escola tornou-se um fator de discriminação social.

b) Limitações pessoais:

A falta da leitura e escrita, por impedir a satisfação das necessidades sociais, criou um muro antidiológico que impossibilita os educandos de atribuírem valores a si próprios, uma vez que passam a acreditar que só tem valor aquele que sabe ler e escrever.

Sem a leitura não vale nada. Quem não tem leitura é a mesma coisa que não ter nada na vida [sorri emocionada] (Vani).

Nesse sentido, FREIRE (1980) afirma:

O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão freqüentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se de sua própria incapacidade (p. 61).

As falas de Eliza também vão no mesmo sentido das de Vani, pois a educanda introjetou o discurso da sociedade atual que atribui valor a quem tem formação *adequada* para participar do mundo do trabalho:

(...) é que nem os outros falam, se você quiser uma coisa melhor, você tem que ter estudo, sem estudo a gente não é nada, em todo lugar exige agora estudo. A gente vê aí que sem estudo a gente não sabe o que vai ser da gente (Eliza).

Consideramos pertinente transcrever o relato de Carmem, pois revela a sua visão da desigualdade do ponto de vista de quem a sofre:

Sei lá eu... Eu sempre falei que a pessoa sem estudo vive, não sei porque. Porque a pessoa sem estudo era bom que não vivesse no mundo, eu sempre falei isso... Se for pecado, Deus que me perdoe, porque é muito difícil... Uma coisa muito difícil, você é muito assim, parece que ninguém te vê... Você não tem assim, sei lá eu, ninguém... Quando a pessoa tem estudo é outra coisa... a pessoa que não tem estudo é muito... Ninguém vê ele não... (Carmem).

Carmem nos fala de uma faceta da desigualdade relacionada ao acesso e domínio de conhecimentos, que na sociedade da informação podem ser considerados como sinônimo de capital. A educanda nos revela uma das situações de opressão que nos parece ir além mesmo da própria exclusão, é a situação de *anulação*, que *não enxerga* o Outro, como se ele *não existisse*, porque não é “competitivo”, “qualificado” e “produtivo” dentro das exigências que caracterizam a nossa sociedade.

Com relação à Eliza, percebemos que o não domínio da leitura e da escrita criou situações de opressão que se configuram como situações de dependência que limitam seu poder de atuação na sociedade:

Quando eu recebo, a patroa sempre fala pra mim assim: “eu vou te pagar com cheque cruzado pra você não perder, você tem que ir ao banco com uma pessoa mais velha, porque você não sabe ler”. Até hoje é isso aí... Às vezes eu vou com a minha irmã, com a caçula, que entende mais, ela entende mais, ou senão, às vezes eu vou com as meninas descontar também. Ou senão, quando eu preciso, eu falo pra pessoa me pagar em trocado, aí quando a pessoa paga ela já explica pra eu guardar o papelzinho. Depende da letra, às vezes eu guardo, quando muda, eu fico meio perdida. Pra onde ele vai, pra onde eu tenho que descer... Se eu pegar e descer no lugar que eu não tinha que descer, aí pegar outro ônibus não dá, com o preço que está. Às vezes eu faço um sacrifício e vou a pé (Eliza).

Verificamos que o mesmo ocorre em situações relacionadas ao trabalho que exerce:

(...) nessa parte era difícil, porque às vezes a pessoa vai viajar e você tem que marcar um recado, a pessoa deixa um telefone, então não tem como marcar... Tem que pedir pra pessoa ligar outra hora (Eliza).

Contudo, podemos perceber pelas falas da educanda que as situações de

dependência vivenciadas por ela são percebidas, isso pode ser o primeiro passo para que a mesma seja compreendida como uma situação limite que pode ser transformada.

Tudo você tem que perguntar, você quer fazer alguma coisa, tem que pedir pra pessoa ler... (Eliza).

As relações de poder se fazem presentes cotidianamente na vida dos educandos, mesmo após o início do processo de alfabetização. Dessa forma, a opressão vivenciada por eles é social tendo sua origem no eixo cultural, já que pelo fato de terem sido impedidos de freqüentarem a escola, passam a sofrer as desigualdades sociais e conseqüentemente a elaborarem subjetividades característica do muro antidialógico pessoal, como por exemplo, a falta de confiança em suas próprias capacidades.

Sendo assim, as experiências vividas no interior do analfabetismo configuram-se como situações de opressão que podem ser transformadas com o aprendizado da leitura e da escrita. Porém, afirmamos que nem todas as relações de opressão podem ser transformadas com a leitura e a escrita da palavra. A leitura crítica do mundo, que na perspectiva freiriana se realiza conjuntamente à leitura da palavra, podendo indicar os limites e as possibilidades da reescrita do mundo.

c) Estratégias elaboradas pelos educandos:

Para “driblar” algumas situações de opressão vivenciadas pelos adultos não alfabetizados, os educandos passam a elaborar estratégias que são aplicadas no âmbito social. Essas estratégias permitem que passem como pessoas alfabetizadas, como demonstrado em algumas das falas abaixo:

Eu aprendi os horários [do ônibus] pela hora que eles passam, eu ia contando letra por letra, aí eu sei pra onde vai, pra onde que não vai, mas tem vezes que eu vou contando, tem vezes que eu preciso perguntar. Que nem, agora tem ônibus novo e eu preciso perguntar. (...) na hora de assinar o nome, de receber um recibo, tudo... as meninas assinavam, mas aí o rapaz chegou pra mim e disse que não ia dar mais. Que cada um tinha que saber a sua parte... Então eu não fiquei mais, era pra eu estar lá até hoje... (Eliza).

Vani também nos fala como os demais, de estratégias elaboradas por ela para conseguir assinar o nome em locais públicos, como o banco, por exemplo. Assinalamos que os adultos não alfabetizados valorizam muito a escrita do próprio nome, fica evidenciado nas entrevistas que eles consideram como um estigma de

analfabeto o fato de terem que deixar a marca do polegar em documentos.

Quando eu ia ao banco assim receber outra vez, eu mandava o rapaz assinar pra mim... só que não podia ... Quem assinava pra mim era a minha filha (Vani).

Osmar também nos contou como reagia quando alguém lhe indicava um emprego:

(...) aí eu falava: “ta bom, eu vou dar uma passada lá” (risos). Sabe como é, para despistar e não ia (...). Em momento nenhum eu fiquei chateado... Porque eu fazia igual o “Roberto sem Carlos”¹⁹. Eu não me sinto chateado, não, o pessoal fala, eu finjo que eu sei, então passa, vai passando, eu não me sinto chateado... Eu vou levando. (Osmar).

Osmar nos explicou que fazia como o autor de um texto que foi lido durante os encontros do Programa Brasil Alfabetizado e também durante as aulas da EJA. Durante as aulas do Brasil Alfabetizado, pretendíamos que os educandos nos contassem algumas estratégias vivenciadas por eles para “sobreviverem” na sociedade letrada. A leitura do texto foi bastante positiva e evoluiu a participação de vários educandos que compartilharam algumas situações de opressão vivenciadas por eles.

Dessa forma, o educando nos conta como fazia para sobreviver em algumas situações de uso da leitura e da escrita:

Só uma vez, é... Eu fingi [que sabia ler e escrever], mas no final das contas eu tive que pedir ajuda... Porque a gente foi fazer um currículo, eu e o meu compadre, aí eu cheguei lá, estava todo mundo escrevendo e eu fiquei lá, parado, olhava pra um, olhava pra outro e eu lá. Até que eu cheguei pra ele e pedi ajuda (Osmar).

Como podemos observar nas falas dos adultos alfabetizados, fingir saber no interior das muitas relações de poder relaciona-se ao desejo de amenizar algumas das desigualdades vivenciadas por eles.

Nesse sentido, aprender a ler e a escrever para os educandos adultos é uma forma de minimizar as experiências cotidianas de desigualdades sociais, como as que são expressas por Eliza e Osmar:

Esses dias mesmo, eu tive que assinar um papel, aí o moço falou: “ai bem, é mais fácil com o carimbo...”, acho que foi na prefeitura mesmo, eu precisava assinar um papel, aí ele me trouxe um carimbo (Eliza).

¹⁹ Texto trabalhado durante os encontros do Brasil Alfabetizado e nas atuais aulas da EJA.

(...) o ano passado, acho que foi esse ano mesmo... eu trabalhei registrado quando eu fui receber... Toda vez que eu ia retirar o Seguro Desemprego, eu assinava. A última vez, uma mulher lá, comentou, eu falei pra ela se não precisava assinar a folhinha aí ela falou: “não assina não, que você não conta se assina ou não”, aí eu falei: “não, me dá a folhinha”. A gente quase brigou lá dentro... E ela não queria deixar... Aí nós brigamos, todo mundo lá olhando, aí que eu acabei colocando o dedão (risos) (Osmar).

Os sentimentos positivos que Osmar foi adquirindo de acordo em que aumentava seu domínio da linguagem escrita podem ter sido os responsáveis pela sua atitude de luta por um direito que é seu e que é capaz de exercê-lo. Essa passagem nos leva à seguinte questão: estaria a sociedade letrada preparada para participação dos adultos alfabetizando, aqueles sujeitos que lutaram e lutam pelo direito de exercer a leitura e a escrita?

Vani também acredita que se soubesse ler e escrever seria possível realizar várias atividades, como demonstrado no excerto abaixo:

Ah, qualquer coisa poderia arrumar um servicinho pra eu trabalhar. Poderia preencher uma ficha, tudo. Hoje em dia, até pra trabalhar de empregada em qualquer casa, se não tiver a leitura não trabalha mais... (Vani).

Concluimos esse tópico afirmando que a leitura e a escrita encontra-se diretamente relacionada ao eixo da desigualdade social, pois limita e impede que pessoas que não dominam a leitura e a escrita participem do mundo do trabalho e diminuam as possibilidades de participação social.

Segundo FREIRE (1981) ninguém é analfabeto por opção. Não saber ler e escrever em uma sociedade letrada é ter seu direito negado, configurando o analfabetismo em uma situação de opressão.

Os adultos não escolarizados sabem mais do que ninguém, o quanto a escolaridade é importante para a participação na sociedade e para o exercício da cidadania.

Tornamos a afirmar que a desigualdade social é reforçada pela questão cultural que na sociedade informacional ganhou singular importância, já que algumas das habilidades para o processamento da informação são adquiridas via sistema escolar. Aqui, damos destaque para as habilidades de leitura e escrita, sem as quais o processamento da informação, tal como é exigido na sociedade atual, fica inviável.

4.2. O QUE DIZEM OS EDUCANDOS ACERCA DE SUAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS RELACIONADAS AO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA.

Tentamos demonstrar em nosso referencial teórico que a questão do analfabetismo relaciona-se ao eixo da desigualdade social, cultural e pessoal, essa última é resultado da internalização dos discursos e práticas sociais legitimadores das duas primeiras.

Nosso panorama histórico acerca da alfabetização no Brasil tentou levantar algumas questões estruturais da própria origem e manutenção do analfabetismo, que como vimos, foi resultado da ideologia da interdição do corpo, que mesmo após o anúncio das necessárias, porém incipientes campanhas de alfabetização, propagou a ideologia de que o adulto não alfabetizado é rude, cego e incapaz de participar da cidadania, pois se encontra nas *trevas da ignorância*.

Não é de se admirar que tal ideologia, preservada durante a mais de 450 anos de história da educação brasileira, seja a responsável por discursos que geram situações de opressão e subjetividades ligadas ao muro antidialógico pessoal, característico de muitos adultos não alfabetizados. Esse processo é resultado mesmo da ideologia da interdição do corpo, que impediu que homens e mulheres tivessem acesso à escolarização.

Porém, quando o adulto encontra a possibilidade de ter seu direito de aprender a ler e escrever garantido, algumas situações de opressão vivenciadas por ele podem ser transformadas. Dessa forma, analisaremos os seguintes excertos:

Eu já sinto diferença, sinto que eu estou começando a aprender... então já vê diferença. Pra quem não sabia nada, já é alguma coisa, começar a aprender, que nem eu acabei de te falar agora: igual às sílabas, eu sei... as vogais... o ão, que antes eu não sabia o que era... é o ã, é o A com outra diferença.... por causa o til (~). Então, já é um começo (Carlos).

Antes eu olhava uma vez e não sabia nem que letra que era aquela... olhava e não sabia o que era aquilo... mas, agora eu me sinto melhor (Osmar).

Verificamos uma alteração qualitativa na forma como os educandos vão descrevendo como se percebem e como se percebiam antes de iniciarem e/ou retomarem os estudos. Essa alteração na forma de perceberem-se está relacionada diretamente ao fato de estarem aprendendo a leitura e a escrita, pois este aprendizado indica uma elevação da auto-estima, levando-os a afirmarem que não se sentem mais

analfabetos.

O início do aprendizado, como é no caso de Carlos revela sua percepção de aquisição da escrita como um processo, onde o *começar a aprender* lhe tira da condição de não alfabetizado.

Eu acho que bem analfabeto eu não estou mais, viu? Porque quando eu entrei com vocês lá, eu era analfabeto, sabia só conta. Hoje não, tem muita coisa que não sei, mas tem coisa que eu já estou sabendo, conhecer as letras. Conhecer as letras já é uma vantagem. A gente aprendeu bastante rimas, eu não sabia essa parte, as vogais, eu não sabia e agora eu estou sabendo, isso tudo ajuda pra aprender. Ajuda pra começar agora o resto pra aprender. Já quer dizer que eu não sou muito analfabeto mais, por causa disso daí, porque eu já conheço as letras (Carlos).

Verificamos, na leitura do excerto acima que o analfabetismo não é visto como uma condição permanente, determinada. O mesmo pode-se afirmar do mundo: *o mundo não é. O mundo está sendo* (FREIRE, 1997). É essa possibilidade de mundo e seres-humanos abertos à transformação, que impulsiona nossos movimentos de busca por condições mais humanas de existência.

Acreditamos que Carlos afirma que *não está mais analfabeto*, pois comprovou dia-a-dia que pode aprender a leitura e a escrita e estas permitem que as experiências configuradas no interior do analfabetismo se transformem. O educando também enfatiza que o aprendizado das letras ajudarão em novos aprendizados. Dessa forma, os aspectos instrumentais da leitura e da escrita são também possibilitadores de novas experiências.

Segundo FREIRE (1992) nos humanizamos na medida em que nos reconhecemos como inacabados, quando Carlos afirma que o fato de estar aprendendo já faz sentir-se diferente, revela que caminha para a humanização, antes negada.

Para Osmar, conhecer as letras e já poder ler e escrever algumas palavras significa, da mesma forma que Carlos, *o estar alfabetizado*, permitindo uma nova condição frente à sociedade letrada. Porém, o educando reconhece algumas exigências da sociedade atual, como por exemplo, a importância da continuidade dos estudos e da obtenção de um certificado que comprove sua participação efetiva na escola:

Olha, pra mim, eu acho que eu estou [alfabetizado] porque eu já sei alguma coisa, praticamente quase nada. Agora é que eu estou conseguindo ler alguma coisinha. Mas... Vamos supor, se for pra pedir alguma coisa aí eu acho que não, porque ainda eu não tenho o diploma, mas eu posso levar aquele papel que mostra que eu estou participando da escola... Aí eu acho que não... Eu acho que sim, mas ao mesmo tempo não... Muitas coisas a gente

vai ter que se formar, dizer que está estudando e ter o diploma na mão. Para confirmar... (Osmar).

Percebemos assim, que Osmar acredita que existem muitas outras coisas para aprender, além da leitura e da escrita, que podem ser consideradas como impulsionadoras de novas aprendizagens: *porque eu já sei alguma coisa, praticamente quase nada. Agora é que eu estou conseguindo ler alguma coisinha.*

Para Carmem e Oswaldo, o fato de lerem e escreverem, mesmo admitindo que precisem aprimorar essas habilidades, já é suficiente para que deixem de se considerarem como *analfabetos*.

Bom, eu estou [alfabetizada], porque dizem que quando a gente sabe fazer o nosso nome, já não é mais analfabeta. Eu creio que sim porque agora eu já consigo ler placa, pra nome de supermercado, vejo uma placa, eu consigo ler, ver os ônibus... Então eu acredito que eu estou. Não estou lá assim, cinco estrelas, porque tem nome grande que leio com mais facilidade e um pequeno eu leio com mais dificuldade, parece que o maior é mais fácil pra falar do que o pequeno (Carmem).

Eu acho que estou sim [alfabetizado]. Porque muita coisa que eu não fazia antes, já faço hoje. Eu já leio um pouco, já escrevo um pouquinho. Ainda, tenho que melhorar mais! (Oswaldo).

No caso de Eliza, educanda que sofreu o processo de exclusão escolar, o analfabetismo possui dois sentidos:

Às vezes eu acho que sou [alfabetizada], porque eu falo assim, eu falo tudo, entendo alguma coisinha, um pouquinho, mas na classe, tem bastante gente que sabe, às vezes tem que perguntar que letra que vai, que letra que não vai, que letra que começa... Principalmente a letra de mão, tem gente que já escreve com letra de mão... Tem gente que tem facilidade pra ler e escrever... As outras, eu já acho difícil! (Eliza).

O primeiro sentido parece-nos ter um peso maior do que simplesmente aquele que desconhece as letras, a associação que é feita do analfabetismo refere-se à construção social fruto da ideologia da interdição do corpo, da desqualificação do analfabeto entendido como aquele incapaz de compreender e de ser compreendido. A educanda afirma que *fala* e *entende*, tentando ir contra os discursos sociais sobre o adulto não alfabetizado. O segundo sentido de analfabetismo, expresso na segunda parte do excerto, quando começa a falar da sala de aula, tenta resgatar o conceito, de analfabetismo associando-o com o reconhecimento ou não das letras no interior das palavras. Ainda percebemos que diferentemente dos demais educandos, que afirmam que *estão alfabetizados*, Eliza afirma que *é alfabetizada*, mas depende do contexto que essa situação se insere.

Carlos revelou múltiplas dimensões acerca das vantagens que pode vislumbrar com o aprendizado de ler e escrever, além das que destacamos anteriormente, o educando nos fala da mudança na linguagem oral:

A leitura é bom por causa disso, porque ajuda a gente a falar melhor. Que nem, as letras, iguais nós fazíamos com vocês lá... A língua vai no céu da boca, a gente já sabe que letra que é. A letra L... A gente vai colocando tudo na idéia isso daí... Isso nos ajudava, os gestos com a boca, aí, ó a letra B a boca fecha... Letra L a língua vai em cima (Carlos).

Observamos que o educando recupera algumas técnicas utilizadas por nós, no momento em que fomos alfabetizadoras da turma do Brasil Alfabetizado, para identificar os sons produzidos pelas letras no interior das palavras e sua grafia. Essas técnicas podem caracterizar o processo de alfabetização como instrumental, porém, como já afirmamos, os adultos alfabetizados já convivem com inúmeros materiais escritos e atribuem significados aos que agora conseguem ler.

Eu já tomei muito ônibus errado. Eu trabalhei na SICON. Eu tinha que vir pra casa almoçar e voltar trabalhar, eu estava no ponto, e espera, e espera, quando passou um ônibus na hora de nós ir. Quando eu dei por fé, eu tinha tomado ônibus errado. Em vez de vim pro Cruzeiro ele pegou a Estação e voltou pra trás! Ai eu descii de a pé correndo pra não perder hora. Quando eu cheguei em casa, eu comi o feijão rapidinho, troquei de roupa e ó, pra não perder o ônibus da SICON. Você vê a falta que faz, né? É, não é fácil, não (Carlos).

O educando adulto possui consciência da intencionalidade em aprender os conteúdos escolares, principalmente quando esses conteúdos permitem atuações e enfrentamento de algumas dificuldades que encontra, como é o caso da leitura e da escrita.

Sendo assim, embora alguns educandos percebessem que até aquele momento ainda não dominavam totalmente os códigos convencionais da linguagem escrita, é inegável o fato de que compreenderam que com esses instrumentais podem atuar mais intensamente dentro das relações sociais.

Antes eu olhava uma vez e não sabia nem que letra que era aquela... olhava e não sabia o que era aquilo... Mas, agora eu me sinto melhor. Ah, porque eu posso pegar, agora eu pego e tento ler aquilo ali... que antes eu não conseguia... Porque através da letra que eu conheço eu vou tentando ler aquela palavra e tem palavra que eu consigo ler, então pra mim está muito melhor do que antes. Eu me sinto melhor (Osmar).

Verificamos que Osmar se refere a uma dimensão que vai além da simples decodificação das letras presentes nas palavras, trata-se de um processo que como

ele mesmo descreve, passa pelas letras para se chegar às palavras e as palavras remetem a um significado, como no exemplo abaixo:

(...) lá no Douradinho²⁰ mesmo, no Douradinho eu parei em frente uma placa lá e fiquei umas duas horas, tentando ler, até quando eu tentei o D, depois o O, DOU, aí foi indo, foi indo até que eu acertei: DOURADINHO (risos) (Osmar).

O mesmo aspecto pode ser verificado na fala de Carmem:

Quando eu era cozinheira, eu nunca fazia assim, esses pratos diferentes porque eu não sabia ler, eu tenho um livro ali (aponta para a estante da sala onde conversávamos), de culinária, mas é a mesma coisa que não, agora que eu estou pensando em pegar para ver se eu consigo fazer alguma coisa, eu nunca peguei. Faz muita falta sim, nossa... A gente tem vontade de fazer muita coisa e não faz. Às vezes você quer escrever uma carta e não sabe, para uma amiga, às vezes você quer escrever e a sua cabeça não ajuda, assim a fazer uma poesia, a fazer assim, para uma amiga, para a professora... (Carmem).

(...) assim, que eu pudesse escrever uma carta para uma amiga, uma carta com umas palavras bonitas, falando muita coisa de mim, da casa, da saudade, do amor, mas... eu não sei escrever direito, então... Eu creio que eu não consigo escrever porque eu como muita palavra... Mas eu tenho vontade... (Carmem).

Nesses excertos acima, notamos que a educanda refere-se ao uso da leitura e da escrita em um universo que vai além da escrita do próprio nome, gostaria de retirar receitas de livros, aumentando seu repertório culinário, assim como a escrita de cartas e poesias. Embora afirme que ainda possua dificuldades, a educanda percebeu que os aspectos instrumentais da leitura e da escrita podem ser aplicados a diferentes contextos, que varia da leitura de uma receita até a escrita como expressão de sentimentos.

Vani também nos fala de aprendizados que significam o próprio reconhecimento de que tem conquistado melhorias qualitativas em sua forma de grafar as palavras:

Tem, tem melhorado... Eu não sabia pegar nem em uma caneta, em um lápis pra escrever que saía tudo torto... Antes, tudo o que eu ia escrever saía fora da linha. Começava a escrever de um jeito e depois saía outro... (Vani).

Depois de realizar várias tentativas de retorno aos estudos, Eliza permanece desde Agosto de 2003 envolvida, primeiramente no Programa *Brasil Alfabetizado* e depois nos encontros da Educação de Jovens e Adultos – EJA. No

²⁰ Douradinho é um bairro localizado na cidade de São Carlos no qual o educando trabalha na construção civil.

período em que realizamos a entrevista, ela tinha conquistado alguns aprendizados, vejamos o que ela considerava acerca deles:

Vamos supor, tem coisas que eu aprendi, que eu não sabia, tem coisas que eu ainda tenho dificuldade, vamos supor, o meu nome mesmo, eu quero aprender a escrever a meu nome com letra de mão e eu não consegui ainda... Só consigo com a outra letra (...) Com a de forma. Eu pegando bem, mas tem horas em que eu acho meio difícil, que tem letra que não entra na minha cabeça, eu preciso olhar o alfabeto pra poder lembrar...

Eu acho assim, o alfabeto eu sei. Eu não sabia tudo, mas agora eu já aprendi quase todas as letrinhas. Só que eu não sei ler depois... Agora eu estou nessa parte aí.

(...) Eu não sabia o alfabeto, todas essas letras. Agora eu faço todas as letras. Com a letra de forma eu sei fazer... Agora falar quando é letra maiúscula, minúscula, eu não sei ainda...

Os números, no começo, "má le má", assim... eu sei o cinco e o um, o resto eu não guardo, tenho que perguntar pro meu irmão. Porque se passa uma conta pra mim, eu sozinha não faço, eu não consigo (Eliza).

No caso de Eliza é interessante destacarmos que embora não apresente o domínio do reconhecimento de todas as letras – mesmo quando se trata da escrita de seu nome – ela realizou avanços, principalmente quando a frequência à escola significa o primeiro passo no rompimento do muro antidialógico pessoal, uma vez que o educando adulto passa a atuar também em outros espaços sociais. Por conseguinte, a escola pode ser um ambiente de socialização, configurando-se em um espaço de trocas e aprendizados tão importantes quanto o ler e o escrever.

De acordo com FLECHA (1990), os adultos não alfabetizados, em sua maioria, possuem um universo de atuação muito limitado:

Saio, de vez em quando, que nem agora eu tenho ido pra escola, mas às vezes de sábado, domingo eu vou à igreja, com as meninas (Eliza).

Dessa forma, decidir ir aos encontros, inicialmente de alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado e depois dar continuidade nas aulas da EJA, representa um novo universo de atuação e, conseqüentemente, uma nova conquista propiciada pelo início do processo de alfabetização e pela continuidade dos estudos.

Descobrimo que podem aprender e ampliar seu lugar de atuação na sociedade, os adultos que iniciam os encontros de alfabetização passam a ter uma nova leitura de si mesmos.

Quando o adulto alfabetizando consegue desempenhar com sucesso a leitura e a escrita, práticas negadas há tanto tempo, e sente necessidade de poder ler e escrever, um novo espaço passa a ser conquistado e a sua independência vai sendo construída, dando lugar assim a recuperação da auto-estima.

Como vimos em nossa contextualização histórica, a ideologia da interdição do corpo serviu unicamente à manutenção dos privilégios da classe dominante que ainda revestiu o conceito de analfabetismo com ideologias negativas, como por exemplo, à de falta de cultura e a de que o adulto não é mais capaz de aprender.

Iniciar ou retomar os estudos, como é o caso dos educandos entrevistados, indica o rompimento do muro antidialógico pessoal, e conseqüentemente experiências positivas na esfera pessoal, pois os educandos se vêem potencialmente capazes de se envolverem em novas aprendizagens e em novas conquistas, pessoais e sociais.

Os aspectos instrumentais da linguagem escrita interessam aos educandos, uma vez que parecem serem eles os principais responsáveis pela falta de intercâmbio com a sociedade mais ampla. Porém, a alfabetização que defendemos é aquela que envolve a leitura da palavra e a leitura do mundo, é aquela que além de refletir sobre o funcionamento da linguagem escrita, também encontra oportunidade de diálogo para a reflexão acerca das estruturas condicionantes da opressão e também aponta caminhos para a sua possível transformação.

No próximo tópico, demonstraremos como a aquisição da leitura e da escrita e as experiências pessoais permitidas por ela vão transformando as formas de atuação e as experiências sociais.

4.3. AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS QUE FORAM POSSÍVEIS A PARTIR DO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA.

No presente tópico de análise, iremos expor algumas *transformações possíveis* que se realizaram com a *leitura e a escrita das palavras*, para isso, veremos alguns exemplos em que os alfabetizados encontraram na leitura e na escrita a possibilidade de mudanças qualitativas em suas maneiras de estarem *com* o mundo.

De acordo com FLECHA (1997) os aspectos instrumentais da linguagem escrita constituem uma dimensão importante a ser apropriada pelos educandos, uma vez que o rompimento dos muros antidialógicos é de inteira importância, mas precisamos considerar que saltá-los também o é, já que muitas das situações de opressão se assentam sobre eles.

Nesse sentido, os aspectos instrumentais da linguagem escrita são imprescindíveis para experiências de enfrentamento das dificuldades que estão postas na sociedade letrada.

FLECHA (*ibidem*) nos dá um exemplo ao comentar sobre o educando, Manuel, que ao chegar ao grupo de tertúlia literária se mostrava preocupado com a aprendizagem das normas ortográficas, quando perguntou se o professor o corrigiria este respondeu que se tratava da diversidade lingüística e de uma barreira imposta pelas elites para desqualificá-lo. Manuel assim responde ao educador:

“¡Claro!, eso suena muy bien, pero ni tú serías maestro si tuvieras mis faltas ni yo pasaré así la prueba de entrada en un trabajo si llego a necesitarlo”. Goyo comprendió que una cosa era derrubar los muros al aprendizaje de la mayoría y otra la necesidad de saltarlos mientras existieran. En todo caso, resultaba deshonesto negar a los demás un derecho que tú ya has ejercido, cuestionar la importancia que tenía para Manuel eliminar sus faltas cuando él no hacía ninguna y por eso había conseguido titulación y empleo (FLECHA, 1997, p. 58-9).

Dessa forma, fazer uso das práticas de leitura e escrita significa que se *rompe* com o muro antidialógico pessoal e se *salta* o muro antidialógico social, pois embora as práticas de leitura e escrita ainda não signifiquem experiências de transformação de todas as relações de opressão vivenciadas pelos educandos, elas indicam que as desigualdades sofridas por eles quanto às questões de leitura e de escrita podem ser *minimizadas*.

FREIRE (2000) nos lembra que a sala de alfabetização não pode enfatizar somente ações conscientizadoras, relegando para um segundo plano o ensino da leitura e da escrita:

Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização em um espaço em que se proíbe toda a reflexão em torno da razão dos fatos nem tampouco num *comício libertador*. A tarefa fundamental do educador (...) é experimentar com intensidade a dialética entre a *leitura do mundo* e a *leitura da palavra* (p.39, grifos no original).

Essa dialética, de que nos fala Freire permite que a alfabetização seja realizada com o aumento da compreensão das estruturas, nas quais tanto educador como educando encontram-se condicionados e com o domínio das habilidades de leitura e escrita tão necessárias para uma participação mais efetiva na sociedade, desde que ressignificadas enquanto instrumentos de luta na reivindicação da própria voz e na busca para a transformação social.

Hoje eu ainda não estou ainda, legalmente, 100%. Mas eu me sinto bem melhor agora, bem melhor, pra entrar e sair em qualquer lugar. Hoje eu estou realizando um sonho que eu tinha antes e estou realizando agora, depois de velho (Oswaldo).

Verificamos nestes excertos que o uso da leitura e da escrita possibilitaram novas experiências sociais, uma vez que o educando percebe-se potencialmente

capaz para entrar e sair de qualquer lugar que requer o uso da leitura e da escrita. Essa possibilidade ocasiona por sua vez, uma mudança na percepção de si mesmos, tal como podemos perceber no excerto: “*eu me sinto bem melhor*”, como já fora comentado no tópico de análise anterior.

A escrita do próprio nome é uma habilidade muito importante para o adulto alfabetizando, pois ele é um indicativo social de que a pessoa sabe ler e escrever, dessa forma, poder assinar documentos em lugares públicos, deixa de ser motivo de “vergonha” e passa a ser motivo de “orgulho”, como afirmam os educandos entrevistados:

Antes, quando eu ia à prefeitura, ou em algum lugar, qualquer órgão pra fazer alguma coisa, eu tinha que botar o dedo. Hoje não, eu já me sinto muito orgulhoso de chegar e assinar meu nome, em qualquer lugar. (...) Eu fui ao banco pra receber essa vez, depois que teve a escola, que eu já comecei a fazer as minhas coisinhas, eu já assinei pra receber a minha aposentadoria no banco (Oswaldo).

A gente passa vergonha na hora de assinar alguma coisa. “Assina aí”: a gente tem que colocar o dedão, a gente ficava com vergonha, mas fazer o quê? Não sabia mesmo! (Carlos)

Antes, eu tinha que ir aí, em qualquer lugar, num banco mesmo, quando fosse pra eu assinar lá, eu deixava o dedão, que eu não conseguia fazer o meu nome. Agora o meu nome eu faço bem em qualquer lugar... Melhorou bem. (Vani).

Em qualquer lugar eu não me sinto envergonhado, eu já escrevo já... Em qualquer lugar que eu vou eu já escrevo o meu nome... Por exemplo, em um banco, em qualquer lugar que me mandarem escrever o meu nome eu já escrevo já. Eu não me sinto mais envergonhado (Osmar).

A escrita do próprio nome pode ser considerada uma prática comum no cotidiano da maioria das pessoas alfabetizadas, porém, para os adultos que se encontram em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, essa prática representa uma verdadeira conquista.

Verificamos ao longo dos dados das entrevistas, que mesmo em se tratando do início do processo de alfabetização, esta tem permitido inúmeras situações de uso efetivo na sociedade, como evidenciado nas passagens que serão analisadas a seguir:

Ah, o meu nome mesmo, às vezes um nome no supermercado, já sei o nome no sacolão mesmo eu já sei, olhando os números, olhando nas letras eu já sei que fruta é aquela, antigamente eu só olhava para a fruta. Já hoje não, essa fruta aqui (referindo-se a escrita), é tal fruta. Com o preço também, esse preço é disso, aquele é daquele. Aí eu vou ao sacolão e fico ali, matutando na cabeça... Às vezes, por exemplo, está escrito CAQUI, aí eu fico CA, CA, I, I, vou levando, aí eu pergunto pra mulher: “CAQUI? Está certo isso daqui?” Aí ela fala: “está certo!” (risos) (Osmar).

Oswaldo afirma que após o início do processo de alfabetização, o uso da leitura e da escrita tornou-se freqüente, passando a ser um instrumental que amplia as suas possibilidades de participação na sociedade letrada.

Teve uma vez, nas férias, quando viajei para Minas eu mesmo preenchi o meu papelzinho, sozinho.

Ela faz falta ainda [leitura], mas já ajuda bastante, por exemplo: uma viagem, pra gente ler um ônibus, pra gente ler uma passagem, pra gente pegar uma passagem pra escrever, eu já faço isso daí. Ichê, eu já faço muita coisa que eu não fazia antes. (...) eu fui ao banco pra receber essa vez, depois que teve a escola, que eu já comecei a fazer as minhas coisinhas eu já assinei pra receber a minha aposentadoria no banco. Em muitas coisinhas me ajuda (Oswaldo).

Agora, eu melhorei bastante, muita coisa que eu não sabia eu estou conseguindo já ler alguma coisinha... a ler com essa letra, (aponta para o meu roteiro de entrevista escrito com letra cursiva), que eu não conhecia nada, o meu nome que faltava, faltando algumas letras. Não está muito bom. Mas, está muito melhor (Osmar).

A leitura e a escrita têm sido utilizadas pelos alfabetizados enquanto função social presente no dia-a-dia de qualquer indivíduo participante da sociedade letrada, sendo assim, atividades como a assinatura do nome para receber o pagamento e a leitura de um cartaz na rua, passaram a ser realizadas. Essas aquisições permitem atuações na sociedade. As habilidades de leitura e de escrita são também funcionais, podendo ser transferidas a outros contextos que as utilizem (FLECHA, 1997).

Verificamos que a leitura como instrumento para a aquisição de novos conhecimentos passou a fazer parte de seu cotidiano, pois o educando constantemente retira livros da biblioteca e lê jornais e revistas que encontra enquanto desempenha a coleta de papel pela cidade:

(...) antes eu nem olhava para elas [letras], eu não entendia nada, mas agora eu tiro até livro da biblioteca e começo a ler, assim meio devagarinho, juntando as letras, mas eu entendo.

Já leio um caderno, um caderno, esse livro aqui [mostra o caderno e o manual que está segurando em suas mãos], eu já leio quase tudo, muita coisa eu me enrolo, mas já leio quase tudo, quer dizer que já está muito bom. Pra quem não sabia de nada... Graças a Deus eu estou chegando lá...

(...) eu pego um caderno, um livro aí, por aí em qualquer lugar que eu acho [aponta para o quintal onde se encontram alguns materiais escritos que acha durante o seu trabalho], eu já sei o que está escrito nele, já sei tudo o que é lá fora... Qualquer coisa, eu já falo umas coisinhas, não sei tudo, mas devagar eu chego lá... (Oswaldo).

Essa nova condição, a de alfabetizado, que viemos falando parece-nos permitir uma abertura para a visão de coisas presentes na sociedade, mas que não estavam acessíveis aos adultos não alfabetizados:

Tem [ajudado], porque, e muito, porque agora eu vou fazer compras, a gente está aprendendo contas, então eu faço ali e não passo vergonha no caixa, porque dali eu já sei e pego, eu sei quanto é que eu tenho, eu olho e sei que o preço é tal coisa, mais ou menos eu calculo na minha mente o quanto que eu posso por no carrinho para passar no caixa e ainda sobra um pouquinho. Isso daí é muito importante, porque teve uma época que eu fui em Cuiabá e eu(...) estava assim, com 10 reais, eu peguei umas coisinhas lá, bobageira... eu não lembro o que foi e quando eu passei no caixa os 10 reais não deu... aí eu tive que deixar lá. Mas só que hoje em dia, graças a Deus, já não acontece mais. (Carmem).

Já, teve outro dia, que eu não sabia que ônibus que eu tomava pra vim pra cá. Agora eu estou conseguindo, pegar o Cruzeiro, a Aracy, já estou conseguindo tomar eles, já. Através das letras iniciais, ou das do meio, já dá pra saber: Cidade Aracy, CI, o C e o I. Cruzeiro: ZEIRO, Z, E, I, R e o O, aí eu falo: “é o Cruzeiro, vem pra cá” (Carlos).

Eu vejo o que tem naquele restaurante pra almoçar, eu vejo o quanto custa 1 quilo de carne, eu vejo o quanto custa um pacote de arroz... Porque está na placa lá... Então eu só via... Eu pegava aquilo lá na prateleira sem saber nada, o preço e o “nego” cobrava lá de mim quanto queria. Hoje não, eu sei... Quando eu chego lá, eu vejo o quanto está marcado, eu sei o quanto é que é. Se for caro e está lá o preço, eu sei se o meu dinheiro dá pra levar ou não. Antigamente eu cansava de devolver coisa no supermercado. Então eu devolvia porque não dava para pagar. Porque eu não sabia, eu tinha o dinheiro e sabia que devia, mas não sabia o que estava marcado lá, hoje não, hoje mudou tudo, tudo... (Oswaldo).

Com relação à fala de Oswaldo, vemos no excerto acima que há uma analogia entre o *ver* e o *saber*. Quando adultos não alfabetizados aprendem a leitura e a escrita o que até então não estava acessível a eles passa a ser compreendido, possibilitando uma ampliação de sua atuação e permitindo oportunidades de participação até então negadas.

Como Oswaldo mesmo afirmou ao longo de sua entrevista, o fato de não dominar a linguagem escrita criava certa insegurança. Ele não tinha certeza se pagava as coisas que comprava pelo preço real que custavam, ou se as pessoas cobravam dele o quanto queriam. Essa impressão, de estar sendo enganado, parece ser uma característica dos adultos não alfabetizados, já que acreditam serem vistos como

ingênuos pela sociedade letrada.

Muitas vezes eu chegava na estrada... Tinha que devolver coisas no balcão, não dava para pagar... Porque eu não sabia ler nada, porque se eu soubesse ler eu não pegava a mais. Hoje eu não passo mais isso... Quer dizer que mudou muito... Até isso. Eu vou viajar eu sei o quanto custa a passagem que está marcado lá, eu sei pelo papelzinho, eu sei quanto que é, sei o que eu tenho que fazer com aquela passagem, marcar o seguro, marcar tudo... o nome da pessoa, tudo eu já sei fazer... já, entendeu? Viu, já ajuda muito,. Nossa, mas como ajuda viu... (Oswaldo).

Essa visão de ingenuidade na verdade é fruto da própria ideologia que esteve presente em muitas campanhas de alfabetização que atribuíam incapacidade ao adulto não alfabetizado, quando na verdade, negar o acesso à leitura e à escrita é contribuir para a manutenção das relações de opressão, pois essas habilidades, ainda que em sua dimensão técnica, são importantes para a participação social e o exercício da cidadania.

Mudou, mudou sim. Mudou porque a gente já tem, como se fosse assim, a gente já tem uma noção do mundo que é lá fora. Porque muita coisa eu não sabia, quer dizer você enxergava e não via nada, enxergava e não via, porque muita coisa que você quer ver, eu pego hoje uma revista eu vejo o que está escrito um pouquinho já ajuda, um livro, já decoro, vamos supor tem um santo e tem as palavras, eu vejo o santo e não vejo as palavras, quer dizer, hoje eu já vejo o santo e as palavras. Hoje eu já vejo tudo (Oswaldo).

Essa ampliação de sua visão refere-se às práticas de leitura e escrita. O alfabetizando compreende que com esses instrumentais torna-se cada vez mais participativo na sociedade, seja ela em um contexto micro ou macro.

Ah, eu vou contar uma coisa pra você, pra mim ficou gravado demais, pra mim foi uma bênção do céu, estou me sentindo realizado... É até outra coisa, muito diferente você saber ler... (Oswaldo).

Carmem também nos revela dados que vão no mesmo sentido dos já apontados acima:

Em casa eu leio muito a Bíblia... a Bíblia todo o dia de noite eu leio ela... Eu pego a minha harpa eu canto louvor. Que tem os hinos (Carmem).

Embora a alfabetizanda afirme durante a entrevista, que ainda sente dificuldades quanto ao uso da leitura e, mais especificamente, da escrita, a educanda já está evolvida, como afirmamos acima, em práticas de uso efetivo da leitura e da escrita, podendo inclusive ampliar seu universo de atuação:

Você lembra aquele bolo de cenoura? Eu vivo fazendo... eu leio lá e faço o bolo. A professora ensinou também uma receita de bolo de laranja, aí ela escreveu na lousa, como vocês fizeram, tirei a limpo, passei no caderno. Quando você sabe ler, você lê e faz. Antes como eu não sabia, eu podia ter tirado aquela receita, mas eu não sabia ler eu não podia fazer. E agora não, agora eu faço (Carmem).

Verificamos aqui também outra analogia, desta vez entre o *ler* e o *fazer*. Nesse sentido, ler e fazer podem ser estendidos para outros âmbitos da vida que não se limitam somente às receitas. Estamos nos referindo, por exemplo, à busca de instruções relacionadas ao próprio exercício da cidadania, implicando no reconhecimento de seus direitos e deveres, trata-se mesmo, da constituição do sujeito.

Por isso, voltamos a afirmar, que mesmo em se tratando do início da aprendizagem da leitura e da escrita, essas habilidades tornam-se significativas, pois os educandos possuem experiências vividas e sabem que essas habilidades podem ser transferidas a outros contextos sociais que vão além dos muros das escolas, servem para derrubar e saltar os muros antidialógicos que estão presentes em nossa sociedade.

Vimos até aqui analisando que a leitura e a escrita tem sido atividades que vêm permitindo novas atuações e intercâmbios com a sociedade letrada. Dessa forma, vimos que os adultos alfabetizando percebem que possuem inúmeras potencialidades, já que algumas práticas passaram a ser realizadas.

Ah, a escrever uma carta... fazer um currículo, ia me ajudar bastante... Até uma vez que tiver que sair de uma cidade para a outra, pra você ler um ônibus que vai... Em muita coisa ia ajudar... Ajuda, mas faz falta ainda... Faz, mas eu não, vou desistir não eu vou correr atrás dela... (Osmar).

Como o educando evidencia mudanças positivas relacionadas ao início do processo de alfabetização, outro significado passa a ser dado à escola e por isso tem se dedicado mais a ela. Percebe a importância de aprender a ler e escrever e sabe que isso contribui para que novas experiências se dêem na superação de algumas das atuais desigualdades:

Do ano passado pra cá, já mudou bastante, porque eu estou me dedicando mais à escola, eu saio da escola e tento fazer as coisas em casa... Às vezes eu pego a Bíblia e começo ler... Vou lendo letrinha por letrinha... E isso tem me ajudado bastante... Ah, tem ajudado bem, viu, agora que eu entrei aqui, antes com vocês e agora com a professora, ta ajudando bastante, eu estou aprendendo muitas coisas que eu não sabia. Hoje, muita coisa eu já consigo ler, tem outra que não, mas devagarzinho eu chego lá... Eu quero continuar estudando, até eu não sei, até onde é que vai (Osmar).

Os demais alfabetizados também apontam a importância atribuída à continuidade dos estudos, nos indicando que a escola passou a fazer parte de suas vidas. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de políticas públicas que priorizem a continuidade dos estudos de qualidade após a alfabetização, fazendo com que cada vez mais a escola passe a fazer parte da vida dos alfabetizados, pois é assim que os mesmos desejam:

Depois que a gente começa não quer mais parar (...). A única coisa diferente que eu faço mesmo é ir para a escola, que eu não ia. A única diferente, porque trabalhar, eu trabalho direto, mas a única coisa diferente que eu vejo, uma obrigação que eu tenho é todo dia às 6:30 sair daqui e ir para a escola, que eu não tinha antes, nunca tive. Essa aí [hora de ir à escola] é uma hora reservada para fazer essa obrigação. Uma obrigação que a gente tem com a gente, primeiramente com a gente e com a professora que não está lá para esperar a gente. Eu não vou parar, não quero parar, não vou parar. Eu tenho 61 anos, dá pra estudar até 70, 80, mas que eu chego lá, eu chego (Oswaldo).

Até quando eu puder ir, eu vou. É mais por causa desses problemas meus [problemas de saúde] que eu não tenho ido (Vani).

(...) Às vezes eu fico cansada, dá uma vontade de parar, às vezes dá vontade de continuar. Eu vou querer me formar, não quero parar de jeito nenhum (Eliza).

Eu quero ver se eu pego e vou até o fim. Tem que começar a ler direito viu? Porque eu tenho vontade. Eu acho que se tem vontade, se é esforçado. Terminando até o quarto ano, já está bom. Já dá pro gasto, vamos dizer pras despesas, pra pegar um ônibus, escrever alguma coisa. A gente tem que ir com interesse de aprender mesmo, pra caprichar, pra não perder mais tempo. São três horas de aula, então tem que dar, colocar uma intenção nas coisas pra conseguir aprender. Eu amo, gosto mesmo de ir. Quando são 6 horas, eu já tomei meu banho, já troquei de roupa, já estou pronto pra ir pra escola, nunca cheguei atrasado (Carlos).

Então está bom, eu estou indo bem, que eu não vou parar não, se Deus quiser eu não vou parar (Carmem).

As falas dos educandos são bastante significativas se desejarmos compreender como o alfabetizado adulto encara seu processo de aprendizagem. Sua escolaridade passou a ser um compromisso assumido *por ele* para com *ele mesmo*. O ensinar e o aprender revelam-se elementos importantes, pois há muito lhe foi um direito negado. O educando adulto possui clareza da intencionalidade de seu processo educativo, bem como a importância do aumento da escolarização em uma busca contínua pelo conhecimento, conhecimento este que pode fundar alternativas de transformação da realidade, vislumbrando novas leituras, se apropriando de novas palavras para uma reescrita de mundo diferente.

Quanto à intencionalidade do processo educativo, percebemos que Carlos

desejava aprender ler e escrever, pois sabia que essas ferramentas o auxiliariam em seu cotidiano, assim como seriam importantes instrumentos na aquisição de novos conhecimentos, independente do valor que a sociedade, condicionada por objetivos economicistas, daria a isso:

Nessa parte, acho que não é importante, porque, a gente é pobre, se ainda ganhasse na loto, às vezes ia comprar terra, então pra isso aí é bom... É boa a leitura, quanto mais, pra poder mexer com negócios... Mas está bom.

Estudar (...) pelo menos pras despesas. Pra gente saber tomar o ônibus, fazer, ter as coisinhas, ler o jornal (...). Você pega o jornal e não sabe o que é, tem tanta coisa no jornal. Você às vezes pega e não sabe o que é, então se pelo menos conseguir aprender, então é gostoso, você pegar um jornal, pegar uma revista e começar a ler... Mas da parte de estudar eu tenho vontade... Quanto mais é melhor. Aprender a escrever, aprender ler... Tem computação! Oba que beleza, vamos também... É melhor... Não quero ser um cara na vida... não! Eu não penso nisso... Eu quero aprender pra mim, pra gente, vamos dizer, pra não passar vergonha na hora de tomar o ônibus, de ler uma carta, ler um jornal (Carlos).

O educando revela as suas próprias expectativas quanto ao uso da leitura e da escrita, não reproduzindo o que a sociedade aspira, através dos discursos oficiais sobre a alfabetização de adultos, que na maioria das vezes associam a leitura e a escrita ao desenvolvimento econômico.

Vejamos o que afirmam acerca da motivação para a continuação da escolaridade:

[É] essa vontade de aprender mesmo... Se torna mais fácil, de repente, que nem eu falei, pegar um ônibus... Pra assinar alguma coisa que tem que assinar, se aparece alguma coisa pra gente assinar, a gente saber o que é. A gente quer estudar, pra aprender essa parte (Carlos).

Oswaldo também tenta nos relatar como percebe a mudança de condição permitida pelo início do processo de alfabetização, mudança esta relacionada à própria qualidade de vida do sujeito.

Você sabe o que me motiva... É o seguinte: é que a pessoa, parece que ela sente assim, diferente. Sabe o que é, a pessoa que parece que sai do inferno e entra no céu e sente outra coisa melhor (Oswaldo).

O que motiva? Aprender mais, aprender e talvez possa arrumar até um serviço melhor, numa fábrica. Porque às vezes eu já perdi a oportunidade de entrar em uma fábrica por causa de me envergonhar e não ir... (Osmar).

O desejo pela aprendizagem, que vai além da aprendizagem da leitura e da escrita, relaciona-se com não perder mais oportunidades.

Eliza também encontra motivação para a continuidade de seu processo de escolarização, como ela mesma afirma:

Eu vejo o meu irmão, ele não queria estudar de jeito nenhum, agora ele nunca falta, sempre estuda, cada vez mais. O meu irmão já está na 4ª série, está quase indo para a 5ª série (Eliza).

Porém, é necessário que o educando perceba que não é simplesmente o domínio dos códigos da linguagem escrita que permitirá que ele mude a sua condição de oprimido, embora a aprendizagem da linguagem escrita possibilite inúmeras transformações, principalmente na maneira como concebem a si mesmos e no enfrentamento de algumas dificuldades presentes na sociedade letrada

Eliza vê em seus estudos uma oportunidade de mudança. Em suas vivências, marcadas pela situação de opressão, percebeu a importância que o conhecimento e a titulação adquiriam na sociedade da informação:

Às vezes eu sinto [as mudanças], tem lugar que você vai assim porque o pessoal fala: “você está estudando?”, aí eu falo que sim... tem coisas assim que você quer mudar, aí você pensa em estudo... O pessoal fala: “Quem tem estudo já está difícil, imagina quem não tem?” (...) é que nem os outros falam, se você quiser uma coisa melhor, você tem que ter estudo, sem estudo a gente não é nada, em todo lugar exige agora estudo (Eliza).

A fala da educanda expressa também o momento social no qual nos encontramos, o qual se valoriza o conhecimento como a principal fonte de produtividade.

Todas as atividades relacionadas ao uso da leitura e da escrita e expressas através das falas dos educandos entrevistados os fizeram projetar novos sonhos e, portanto, possibilidade de novas conquistas e de novas experiências sociais, como por exemplo:

Eu, a minha vontade é, eu estou conseguindo, tirar a minha carta, eu quero aprender ler, escrever pra eu tirar a minha carta de motorista, ficar dirigindo a minha peruinha velha por aí (Oswaldo).

No momento em que chegamos para realizar a entrevista, o educando estava estudando o manual entregue pelas auto-escolas com o conteúdo necessário para a realização da prova teórica, primeiro passo para a obtenção da carteira de habilitação.

Osmar também percebe que a aquisição da linguagem escrita o potencializa para engajar-se em práticas sociais diferentes das que exercera até então, revelando o mesmo desejo de Oswaldo:

Pra mim o que eu quero mesmo é tirar a minha carta de motorista... Um dia eu quero tirar ainda. Que nem, um carro pra mim faz falta, por isso que eu quero estudar mais (Osmar).

O educando percebe os elementos que podem melhorar sua vida qualitativamente, por isso empenha-se em conquistá-los acreditando na continuidade de seu processo de escolarização. Ainda com relação à ampliação do universo de atuação, o educando afirma:

Agora, por enquanto é mais tirar carta, mas aí eu não sei daqui pra frente... Acho que vão surgir outras coisas... (Osmar).

O educando compreende que com a continuidade da escolarização, poderão surgir novas necessidades dentro de seu universo de atuação, como apontam as falas de Osmar e Carmem acerca do aprendizado da matemática:

Ultimamente a matemática pra mim é muito importante também... Na matemática eu estou indo bem, melhor que no português... Na matemática eu consigo sair mais rápido que no português. É, ajuda bastante no trabalho... (Osmar).

A minha roupa eu mesma arremato, mas para tirar medida, escrever bem certinho: costa, cintura, quadril, tudo certinho e numeradinho, eu tinha vontade, se Deus me abençoasse e eu pudesse ler bem, aprender o corte bem, eu tinha vontade de abrir um salãozinho... (Carmem).

A matemática é vista como importante ferramenta no desenvolvimento das potencialidades sociais e pessoais para os educandos, uma vez que relaciona-se diretamente com o uso no trabalho.

Um aspecto muito importante que nos chamou a atenção é o fato dos educandos entrevistados estarem utilizando a escrita do próprio nome como ferramenta de reivindicação por melhores condições de aprendizagem, já que como nos relatou Carmem, os educandos da EJA organizaram um abaixo assinado solicitando à Secretaria Municipal de Educação e Cultura a presença de uma outra educadora para que a turma de jovens e adultos pudesse ser dividida em termo 1 – correspondente à 1ª a 2ª série – e termo 2 – correspondente à 3ª e 4ª série.

*A sala estava cheia, tinha gente da 3ª série e queria dividir a sala e ninguém se esforçava e aí eu falei:
- Bom, se vocês fizerem um abaixo assinado a gente leva. E vê (...) se a gente consegue outra professora para dividir a sala.
E assim nós fizemos, eles fizeram o abaixo assinado lá, eu levei e fiquei ligando direto, direto, direto. (...) Conseguiram, dividiram a sala (Carmem).*

Nesse sentido, podemos verificar que os educandos iniciaram uma

organização conjunta para reivindicarem seus direitos junto às instâncias públicas e que têm percebido alguns elementos que podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, como o número reduzido de educandos por turma, o que possibilita um trabalho muito mais voltado ao atendimento e satisfação de suas expectativas quanto à aprendizagem e uso dos conhecimentos sistematizados pela escola.

É muito importante para o trabalho educativo que o educador conheça as intenções e o desejo que o educando adulto deposita em suas aprendizagens. Quando se conhece a natureza das intenções dos alfabetizandos adultos consegue-se realizar um trabalho que vá ao encontro dessas expectativas. É nesse ponto que resgatamos a discussão travada em nosso referencial teórico acerca da motivação e do interesse que o adulto deposita em seu aprendizado.

Diferentemente da criança e do adolescente, cuja escolarização é obrigatória, o adulto é livre para continuar ou abandonar os estudos, sendo imprescindível a presença da motivação para a continuidade nos encontros, ou seja, o trabalho educativo deve ir ao encontro de seus interesses e motivações, contribuindo para o fortalecimento de seus laços sociais.

Outro fato que nos chama a atenção é a questão dos desafios presentes na Educação de Jovens e Adultos se configurarem em *antigos desafios*, como por exemplo, a relação necessária entre educação e trabalho.

Aqui eu trabalhei uns 5, 6 anos. Depois eu trabalhei na Sicon, depois eu saí da Sicon e fui trabalhar em um sítio. Depois eu fui vender sorvete na rua, sempre trabalhando, aí hoje eu aposentei, porque eu fiquei doente, fiquei com uma dor na coluna, aí não tinha jeito, nem de andar mais com o carrinho de sorvete, não agüentava mais... Aí foi complicando cada vez mais (Carlos).

No caso de Carlos, iniciar os estudos só foi possível após a sua aposentadoria como vimos na caracterização dos alfabetizandos.

Que nem, eu morava no Antenor Garcia e saía do Antenor e vinha estudar aqui na Madre Cabrine, aqui no Cruzeiro do Sul, e aí era difícil para mim, porque eu chegava tarde e tinha que tomar ônibus correndo, chegava, tomava banho e saía correndo e aí chegou uma hora que eu peguei e desisti (Osmar).

Carmem também revela em suas falas como é a situação da maioria dos educandos que freqüentam a escola:

(...) agora ninguém tem emprego certo e os coitados têm que ficar parando para ir para a colheita da laranja. Quando vem, quando chegam 7 horas. O que esses coitados vão aprender, cansados ficando até 10 horas da noite para levantarem no outro dia cedo?

Tem muita gente que está faltando por causa desse motivo: da colheita da laranja (Carmem).

Dessa forma, parece-nos que os desafios atuais da alfabetização e da educação de jovens e adultos são na realidade antigos desafios. Apontamos aqui a necessidade de políticas públicas e práticas capazes de alterar a *lógica escolarizante* que ainda impede, como uma extensão da ideologia da interdição do corpo, que muitos jovens e adultos participem do sistema escolar, políticas e práticas que possam contribuir para a transformação do trabalho e da escola desumanizantes.

Verificamos também, que alguns educandos, como Carlos e Eliza apontam interesse no uso do microcomputador, este não aparece como uma necessidade para a participação no mundo do trabalho, mas sim como uma habilidade necessária no enfrentamento de algumas dificuldades que estão colocadas na sociedade.

(...) Quanto mais é melhor. Aprender a escrever, aprender ler... Tem computação! Oba que beleza, vamos também... É melhor... Não quero ser um cara na vida... não! Eu não penso nisso... Eu quero aprender pra mim (Carlos).

Tenho [vontade], de fazer um curso de computação, tem muito curso por aí... A outra classe está fazendo, quem sabe ler e escrever já pode ir fazer o curso... Ai, eu queria fazer, ai é tão bom. Mas a gente está na escola, sabe tão pouca coisa, como que vai fazer um curso. Que nem a professora falou: "quem sabe ler e escrever já pode fazer um curso" (Eliza).

Sendo assim, os educandos revelam o desejo pela freqüência às aulas de informática, iniciadas até então pelos alunos do termo 2 da suplência – correspondente à 3ª e 4ª série – esse novo conhecimento, desejado pelos educandos não está associado a um *status* que o mesmo pode proporcionar, mas sim um novo instrumental que os auxiliará a lidar com os desafios da contemporaneidade.

De acordo com GNERRE (1995), à medida que crescem as iniciativas da alfabetização de adultos, deveriam estar associadas a democratização do uso das novas tecnologias digitais. Por isso, nos programas de alfabetização devem estar incluídos encontros que iniciem os alfabetizandos no uso do microcomputador, caso contrário, estaremos democratizando a leitura e a escrita por estas não representarem mais poder aos que as possuem quanto comparadas ao domínio da informática.

Por isso, afirmamos com base em FLECHA (1994), que a classe hegemônica possui poder simbólico capaz de determinar o que será valorável socialmente, privilegiando os conhecimentos que já detém. Sendo assim, tornamos a afirmar que o processo pelo qual devemos lutar não é somente pelo acesso aos conhecimentos que permitem a participação social, mas também pela transformação das relações de opressão que excluem e classificam as culturas como melhores ou

piores.

Quanto a esses aspectos, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC-São Carlos e os Departamentos de Metodologia de Ensino e de Produção da UFSCar organizaram, a partir do início do ano de 2004, os encontros de Inclusão Digital que iniciam os educandos do MOVA-São Carlos e EJA-São Carlos ao uso do microcomputador. O NIASE – USFCar também organiza os encontros da Tertúlia Literária que iniciaram-se a partir do 2º semestre de 2004 junto à sala da EJA freqüentada pelos participantes desta pesquisa. Nos encontros da Tertúlia Literária (FLECHA, 1997), os participantes lêem e interpretam clássicos da literatura brasileira e internacional e descobrem que são capazes de fornecer diferentes conhecimentos ao que até então estava limitado a uma minoria social classificada como a única capaz de interpretar tais obras.

Embora os dados desta pesquisa tenham sido coletados durante as férias compreendidas entre o 2º e 3º bimestre do ano de 2004, sabemos que alguns dos educandos entrevistados participam dos encontros da Inclusão Digital e estão lendo a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, durante a realização da Tertúlia Literária.

Concluimos esse tópico de nossa análise afirmando que a leitura e a escrita, têm permitindo experiências positivas nas esferas sociais e pessoais, já apontadas no tópico anterior.

Os próprios educandos nos revelaram práticas cotidianas de opressão que foram superadas a partir de práticas de uso efetivo da leitura e da escrita. Essas práticas relacionam-se com o universo de atuação dos educandos e com as dificuldades que encontravam. Porém, podemos perceber também que novas possibilidades ficam abertas, indo além das necessidades de leitura e escrita imediatas. Essas novas possibilidades podem ser percebidas principalmente quando os educandos revelam a necessidade da continuidade dos estudos e afirmam que aprender a ler e escrever é o primeiro passo para novas aprendizagens.

A seguir apresentaremos as considerações finais que puderam ser obtidas após a realização da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa partiu da análise do conteúdo de seis entrevistas realizadas junto a adultos na fase inicial do processo de alfabetização e que participaram da mesma turma do Programa Brasil Alfabetizado do município de São Carlos-SP. Nosso objetivo era identificar e analisar, sob a perspectiva de alfabetizando adultos, as experiências pessoais e sociais que se relacionam ao início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A proposta do Programa Brasil Alfabetizado implantado no município de São Carlos-SP buscou a ênfase na aprendizagem dialógica, ressaltando entre os professores alfabetizadores a importância da prática reflexiva. Um elemento que merece ser destacado consiste na duração dos encontros, que foram somente de quatro meses. Nesse sentido, acreditamos que alguns elementos da dimensão instrumental e da dimensão comunicativa da aprendizagem dialógica, puderam ser garantidos nesse espaço de tempo, possibilitando experiências que amenizaram e amenizam algumas das situações de opressão vivenciadas pelos educandos.

Segundo GIROUX (1993), as questões que giram em torno da cultura e do poder não podem deixar de ser reveladas em uma prática educativa comprometida com a transformação das condições de opressão que caracterizam as vivências tanto dos educandos quanto do educador.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade da prática reflexiva que pode desvelar elementos da atuação docente que servem unicamente à manutenção das desigualdades. Como afirma FREIRE (1996), a prática reflexiva pode nos levar a assumir que nossa atuação em sala de aula nunca é neutra e a ter clareza do para que, para quem, a favor e contra quem ensinamos o que ensinamos.

Daí a importância de um processo de alfabetização, tal como nos propôs Paulo Freire, que parta da linguagem, dos discursos, da leitura de mundo dos alfabetizando, uma vez que problematizar as palavras é problematizar o contexto ao qual essas palavras se referem.

Problematizar a leitura de mundo é descobrir em nossa própria linguagem elementos fortalecedores da ideologia dominante e juntamente com ela, formas de manutenção das muitas desigualdades presentes em nossa sociedade.

FREIRE (1992) afirma que transformar nossa linguagem faz parte do processo em que também se transforma o mundo. É assim, que através do diálogo, tanto educador quanto educando podem, em comunhão, elaborar novas formas de

leitura de mundo, através da mudança mesmo da linguagem que o expressa – muitas vezes caracterizada por uma visão fatalista da realidade – já que os elementos colonizadores e colonizantes podem ser desvelados, potencializando os sujeitos dialógicos para novas formas de reescrita do mundo.

Enfatizamos também o desvelamento da própria situação do analfabetismo, gerada no seio das relações de opressão travadas ainda na chegada do colonizador europeu. Desvelar os elementos ideológicos presentes na linguagem que expressa as injustiças do analfabetismo e a necessidade da alfabetização faz parte da compreensão da ideologia da interdição do corpo (FREIRE A., 1989) – que caracteriza grande parte, senão todos, os participantes da alfabetização e da educação de jovens e adultos – assim como as diferentes formas que vem assumindo nos discursos e práticas sociais atuais.

A análise das entrevistas revelou que muitas experiências pessoais e sociais se relacionam com o início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As experiências pessoais e sociais configuradas no interior da condição de analfabetismo foram classificadas por nós como experiências antidialógicas, pois limitavam e impediam que os educandos participassem de inúmeros âmbitos sociais, dentre estes, destacamos a participação no mercado de trabalho, essas experiências de opressão ainda levavam os educandos a elaborarem estratégias como as de ter de fingir que sabiam ler e escrever. As experiências antidialógicas também reforçavam a falta de confiança que os adultos não alfabetizados depositam sobre si mesmos, como incapazes de aprender, além de serem levados a reconhecer e valorizar, como únicas, as expressões culturais da classe dominante.

O início da aprendizagem da leitura e da escrita tem possibilitado inúmeras ações dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização – iniciado no Programa *Brasil Alfabetizado* e em andamento nas aulas da EJA. Essas ações podem ser classificadas em experiências de rompimento dos muros antidialógicos descritos por FLECHA (1997).

Retomar e/ou iniciar os estudos pode ser classificado como o rompimento de uma das dimensões do muro antidialógico pessoal, pois verificamos uma alteração positiva na percepção que os educandos passaram a ter de si mesmos, pois agora se compreendem como potencialmente capazes de aprender.

Freqüentar a escola significa um aumento do próprio ambiente de atuação social, pois a instituição revela-se um espaço de socialização que permite inúmeras aprendizagens tão importantes quanto ler e escrever.

Os dados obtidos por meio da realização das entrevistas revelaram que os educandos reconheceram a importância da continuidade da escolarização para a

possibilidade de enfrentar novos desafios e de alcançar novas conquistas.

Destacamos também que os educandos reconhecem que juntos podem se organizar para a exigência de alguns de seus direitos, como quando se organizaram para a reivindicação de mais uma educadora na escola, o que possibilitou a separação em duas turmas, podendo assim, segundo eles, garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Alertamos para o fato da alfabetização não se sustentar somente pela leitura e escrita das palavras, na qual verifica-se uma ênfase maior nos aspectos técnicos de codificação e decodificação das letras, emprestando às palavras uma dimensão mágica.

Defendemos ao longo desta dissertação a alfabetização crítica que envolve além da valorização das histórias pessoais dos educandos, também a compreensão do funcionamento da linguagem escrita. Denunciamos aqui que nem sempre a alfabetização de adultos tem levado em consideração a união entre a *leitura do mundo e a leitura da palavra*. A pesquisa comprovou que ambas dimensões do processo de alfabetização são importantes e não podem ser desconsideradas.

Nossa análise dos dados também permitiu que fossem revelados outros aspectos acerca da alfabetização e da educação de adultos que merecem ser considerados por nós ao fim desta pesquisa.

Os apontamentos deixados pelos entrevistados caminham muito mais no sentido de reflexões e orientações para os educadores e também para a elaboração de políticas públicas para a educação de adultos. Nesse sentido, iniciaremos esses apontamentos discutindo a questão de que a educação de adultos parece-nos ser possível aos educandos somente em um estágio muito avançado da vida.

Dois dos educandos entrevistados afirmaram que somente quando o ritmo de trabalho diminuiu, ou quando se encontram aposentados, conseguiram conciliar em suas vidas, a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao longo de suas entrevistas ficamos evidente que não optaram por deixar em segundo lugar o aprendizado escolar. Eles foram impedidos de estudar já que tinham que trabalhar para sustentarem a si e as suas respectivas famílias.

Nesse sentido, a educação de adultos necessita criar formas para que o educando adulto concilie trabalho e educação. Sendo assim, não basta que a educação de adultos amplie a oferta de ensino, mas sim, concomitantemente, que elabore estratégias para que o educando permaneça no ensino. Para isso, é necessário que esta modalidade de ensino reconheça que a idade adulta é atravessada pelo trabalho e por inúmeras questões sociais que prejudicam ou mesmo impedem a permanência do adulto na educação formal.

Estamos propondo aqui uma educação de adultos que respeite as responsabilidades dos educandos, tanto com relação ao seu trabalho quanto com relação à sua família. Se concebemos o adulto como um educando diferente daquele atendido pela educação regular, uma vez que possui responsabilidades de outra natureza, não podemos submeter o calendário da Educação de Adultos ao calendário da educação regular.

Como nos disse Paulo Freire, é de sonhos que precisamos. Se assim é, sonhamos com uma escola democrática que possa atender os educandos nos horários que lhes são mais convenientes e que possa oferecer também, diferentes instrumentais que possam favorecer uma maior atuação pessoal e social do educando.

Uma escola democrática considera o que dizem seus educandos, atribuindo novas dimensões ao *ouvir* e ao *participar*. Referimos-nos à própria dimensão dialógica que valoriza as expressões culturais dos educandos e as toma como ponto de partida para o trabalho educativo.

Ao longo das análises das entrevistas ficou-nos evidente que o educando adulto possui muita clareza da intenção de seu processo de aprendizagem, este se revela como um compromisso traçado pelo próprio educando. A educação de adultos, nesse sentido, precisa deixar de tratar o adulto sem escolarização como um sujeito incapaz de participar nem mesmo de seu próprio processo educativo.

Este modo de tratar os adultos analfabetos implica uma deformada maneira de vê-los – como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial, bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando (FREIRE, 1981, p. 12).

Os participantes da alfabetização e da educação de adultos, sabem o que querem aprender e o porquê desta aprendizagem. Cabe ao educador, aproveitar, ainda no processo de alfabetização, a leitura de mundo dos educandos, suas vivências e suas histórias de luta, inserindo-as dentro de uma compreensão crítica da história e da sociedade. Nos referimos ao aproveitamento das aprendizagens e das experiências vividas, potencializando-as e permitindo novas aprendizagens e novas experiências.

Os educandos adultos foram, desde muito tempo, impedidos de lerem e de escreverem a palavra. Não podemos permitir que no momento em que encontram a oportunidade de aprendê-la, seus sonhos não achem possibilidades de se realizarem no interior e fora da escola que tanto admiram e desejam participar.

Aproveitamos este espaço para alertar os alfabetizadores e demais

peças envolvidas com a educação de adultos sobre a questão cultural, que como vimos em nosso referencial, constitui em um tipo de desigualdade que classifica como inferiores às expressões culturais que diferem do grupo social hegemônico, além de contribuir significativamente para a manutenção das desigualdades sociais.

Isso porque, atrelado ao sinônimo de cultura está o conceito de *status* social que a mesma representa, sendo assim, inúmeras pessoas são influenciadas a desqualificarem a própria cultura, como resultado da internalização de discursos que reforçam as situações de desigualdade em nossa sociedade.

Verificamos também, que alguns dos educandos entrevistados também associam o significado de não alfabetizado – aquele que não domina a leitura, a escrita e o cálculo matemático – como *aquele que nada sabe*. Essa visão é uma das heranças históricas de nosso passado educativo, que além de excluir a população do acesso ao ensino sistematizado ainda lhe atribui tal responsabilidade. Esse estigma, do adulto não alfabetizado, acompanha muito dos entrevistados, expressando em sua própria linguagem muitos dos discursos sociais que reproduzem a ideologia colonizadora. Assinalamos que o processo de conscientização é complexo e acreditamos que ele tem continuidade nas práticas educativas das quais os educandos vivenciam, dentro e fora da instituição escolar.

É nesse sentido que se insere a alfabetização crítica, como uma proposta capaz de transformar algumas situações de desigualdade. Aprender a ler e a escrever não basta para transformar todas as relações de opressão. Mesmo que esses instrumentais garantam, como vimos, experiências positivas na vida dos educandos. Quanto a isso, FREIRE (1981) afirma:

Assim, somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, aos exercícios da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a esse processo (p. 19).

Além disso, os discursos oficiais sobre a necessidade de alfabetização da população incorporam a visão de que o acesso à leitura e à escrita representa uma possibilidade de melhoria de vida, no sentido econômico, bem como o igualitarismo, a mobilidade social, a distribuição de riqueza, produtividade, emancipação. Porém, não há nenhuma correlação entre alfabetização e desenvolvimento econômico, embora muitos educandos sintam-se atraídos por esses chamativos.

Acerca do mesmo assunto, PINTO (1986) afirma que a sociedade parece mais do que nunca se apressar para educar os ainda não alfabetizados, tornando-a mais participativa, quando na verdade os educa segundo os padrões culturais

elevados, semelhantes à da elite dirigente, afirma que faz isso, pois julga um dever moral quando não passa de uma exigência econômica.

Parece então, que a alfabetização de adultos tem se distanciado daquela proposta por Paulo Freire, na qual o ensino da leitura e da escrita se faz pelo alargamento e aprofundamento da consciência crítica do homem frente a sua realidade, tomando o valor da leitura e a escrita pelo seu significado, permitindo que *se chegue a saber, para o mais saber* (PINTO, *ibidem*, p.85 e FREIRE, 1992).

A alfabetização crítica não desconsidera a importância em se apreender a cultura dominante, porém esta não substitui a cultura do educando, da qual é produtor e produto. Neste contexto, a cultura dominante é ressignificada e traduzida em instrumentos de luta para a transformação social.

Na perspectiva da alfabetização crítica, as expressões culturais dos educandos, assim como suas formas de negociarem com as situações de poder são tomadas como ponto de partida para o trabalho de alfabetização. Isso significa que é da maneira como expressamos o mundo que podemos chegar a formas diferentes de estarmos com ele, em um constante movimento de fazê-lo e de sermos refeitos. É no diálogo que tanto educador quanto educando expressam sua leitura de mundo e percebem que nelas existem não somente o sentido da comunicação, mas também, elementos ideológicos que legitimam as situações de opressão e, portanto, de desigualdades existentes em nossa sociedade.

FREIRE (1990) afirma que é tarefa da alfabetização crítica desvelar a ideologia colonizadora presente em nossa leitura de mundo e também de mobilizar metodologias para que o alfabetizando perceba que é possuidor de uma cultura específica e importante, da mesma forma como é criador de significados.

A transformação das estruturas condicionantes das relações de opressão se faz pela leitura crítica da realidade, já que mudar a linguagem, retirando dela os elementos ideológicos que sustentam as relações de opressão faz parte do processo de mudar a realidade: *a palavra vem do mundo, mas volta para ser reescrito, transformado* (FREIRE, 1989, p. 13).

Nesse sentido, a leitura possível, feita a partir do início da aprendizagem da leitura e da escrita foi a credibilidade que o educando adulto passou a depositar em si mesmo, confiando e comprovando dia-a-dia que é capaz de aprender, capaz de atuar em outros espaços sociais que não se limitam ao bairro onde residem. Os educandos vislumbram a continuidade dos estudos, como possibilidade de aprendizagem de outros instrumentais e de ampliação da leitura de mundo, contribuindo assim, para a transformação das situações de opressão que ainda vivenciam.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, M. L. De la política educativa a las políticas en Educación de Adultos. In: CABELLO MARTINEZ, M. J. (coord.). **Didáctica y Educación de Personas Adultas: una propuesta para el desarrollo curricular**. El Aljibe, p. 53-84.1997.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. ; LEAL, T. F. **Alfabetização de Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ALVES. A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.77, p. 53-61, maio, 1991.
- ARAÚJO, L. B. de C. **O valor da linguagem escrita para o educando jovem e adulto: em busca da cidadania negada**. São Carlos, UFSCar, (Dissertação de Mestrado),1995.
- AYUSTE, A. ; FLECHA, R. ; LÓPEZ, F. P. ; LLERAS, J. **Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar e transformar**. Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula, n. 129, 1994.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BELTRAN LLAVADOR, F. ; BELTRAN LLAVADOR, J. Sociologia de la Educación de Adultos. In: **Política y Prácticas de la Educación de Adultos**. Valencia: Universitat de Valencia, p. 19-46.1996.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/mar/abr, n. 19, p.20-28, 2002
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- _____. Parecer CNE/BEB N.11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.
- _____. Resolução N.1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.
- BRUIT, H. H. O visível e o invisível na conquista hispânica da América. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.30, p. 15-32. 1993.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAMPOS, S. E. A. ; GONÇALVES JUNIOR, L. ; MAIA, M. A. ; VASCONCELOS, V. O. de ; SILVA JUNIOR, J. A. da ; LIMA, M. S. O lazer cotidiano do Jardim Gonzaga – São Carlos. In: **XV Encontro Nacional de Recreação e Lazer – Lazer e trabalho: Os novos significados da sociedade contemporânea**, Santo André. *Anais do ...* CD-ROM. Santo André: 2003.
- CARRASCO, J. G. ; DUJO, A. G. d. Planteamiento Sóciopolítico de La Educación de Adultos en Sociedades Desarrolladas. In: CARRASCO, J. G. (coord.). **Educación de Adultos**. Barcelona, Ed. Ariel, p. 01-22. 1997.

CASTELLS, M. ; FLECHA, R. ; FREIRE, P. ; GIROUX, H. ; MACEDO, D. ; WILLS, P. *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós Educador, n. 116, 1994.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. 2ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (A era da informação: economia sociedade e cultura; v. 1).

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In: _____. (org). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, p. 10-27. 1991. (Caminhos da História).

FARIA, D. S. de. *Alfabetização, práticas e reflexões*: subsídios para o alfabetizador. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2003.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, n. 12. p. 22-47.1999.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set/dez. 1999.

FERREIRO E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Reflexões sobre alfabetização. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 14).

FERREIRO, E.; TEREBOCKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLECHA, R. *Educación de Las Personas Adultas: propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure, 1990. (Colección Apertura).

_____. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997. (Papeles de Pedagogia/34).

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. vol. 24, n.1. jan/jun, 1998.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. (org.) *A causa dos professores*. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

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: Brasília: INEP, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 4).

_____. (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e mudança. Vol.1).

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. (O mundo hoje, v. 10).

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Política e Educação: ensaios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de nossa Época. v. 21).

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

_____. **À sombra desta mangueira**. 4ª ed. São Paulo. Olho D'água, 2004.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Paulo Freire, Administrador Público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo (1989 -1991). In: FREIRE, P. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, p. 11-17. 1995.

GIROUX, H. A. 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, p.1-27.1990.

_____. **A escola crítica e a política cultural**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e poder**. Martins Fontes, 1995.

HADDAD. S. (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Coleção Estado do Conhecimento, n. 8).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Philadelphia, v., n.14, p.108-130, mai/jun/jul/ago. 2000.

HANSEN, J. A. Sem F, sem L, sem R: cronistas jesuítas e índio no século XVI. **Cadernos CEDES**, Campinas, 30, p. 45-55, 1993.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo; Cortez, n. 104, jul, p. 5-34. 1998.

INFANTE, M. I. Acerca del dominio del código de la escritura en América Latina y su relación con los desafíos actuales: conclusiones de una investigación en siete países de América Latina. **Educação E Sociedade**, vol. 23, n. 81, dez. p. 71-98. 2002.

Informações sobre Epilepsia. <http://www.ecb.ufmg.br/~neurofib/NeuroMed/seminario/Eplepsia/index.htm>. Acesso em 23 de novembro de 2003.

JANNUZZI, G. S. M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Coleção Educação Universitária).

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, p. 15-61.1995.

_____. Programas de Educação de Jovens e Adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos de letramento. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, p. 267-281, Jul/Dez 2001.

KLEIMAN, A. B. ; SIGNORINI, I. (orgs.) **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KRUPPA, S. M. P. O. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90**. Trabalho Apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED. Acesso em 13 de Julho de 2003.

LEMLE, M. As capacidades necessárias para a alfabetização. In: _____. **Guia Teórico do alfabetizador**. Série Princípios. São Paulo: Ática, p.7- 44.1991.

LÓPEZ-ARANGUREN, I.; MONTERO, P. M. Sociedad de la información, y educación e formación de personas adultas. In: CARRASCO, J. G. (coord.). **Educación de adultos**. Barcelona: Ariel, p.111-126. 1997.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1996. p. 99.

LUTZ, A. Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos. **Temas em Educação**. João Pessoa, n. 4, p. 190-205.1995.

MACEDO, D. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 89-107. 1990.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MASSINI-CAGLIARI, G. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, Fapesp, p. 49-58.1999.

MATENCIO, M. de L. M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, p. 239-266.1995.

MELLO, A. M. F. et all. **Os dez anos de alfabetização no Embu**. São Paulo: Loyola, 1995.

MELLO, R. R. Redes de conocimiento y de solidaridad. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 341, Barcelona, RBA. Revistas, dez, p. 62-65. 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec- Abrasco, 1993.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MOURA, T. M. M. Alfabetização de Jovens e Adultos: Relação entre Propostas Pedagógicas e Práticas Desenvolvidas pelas Entidades Não Governamentais. **Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica**. CNPq/PIBIC/UFAL/UFSe, julho de 1995.

_____. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Freire e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília: MEC-Inep, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 19 ago. 2003.

_____. **Indicadores do censo demográfico de 2000 e do censo escolar de 2000**. Brasília: MEC-Inep, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 19 ago.2003.

_____. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC-Inep, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 19 ago. 2003.

_____. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Convênio número 828009/2003. Que celebra o convênio entre o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação e Município de São Carlos – SP. 2003.

_____. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Ofício número 28/2003.

_____. **Brasil Alfabetizado**. Ações do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>>. Acesso em 14 de junho de 2004.

_____. **Brasil Alfabetizado**. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://www.mec.gov.br/alfabetiza/alf_p&r.shtm. Acesso em 22 de maio de 2005.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 1973. (Temas Brasileiros II).

_____. Um século de educação republicana. **Pró-Posições**, Campinas, v. 1,n. 2, p. 7-21, jul.1987.

PEDRINO, M. C.; GARCIA. S. de L. Processo de Alfabetização: perspectivas dos alunos de uma sala de aula do Programa Brasil Alfabetizado da cidade de São Carlos. In: **I Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas**, São Carlos, 2003.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Biblioteca freiriana; v.2).

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

QUINTANA CABANAS, J. M. ; SANZ FERNANDEZ, F. Red monológica de conceptor sobre Educación de Adultos. In: SANZ FERNANDEZ, F. (coord.). **La Formación em Educación de Personas Adultas**. Tomo I. Madrid: UNED, p. 31-55.1995.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação E Sociedade**, Campinas, vol. 18, n. 60. dez, p.144-158. 1997.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação E Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81. dez, p. 49-70. 2002.

RIZZO, G. Classificação e Terminologias. In: _____. **Os diversos métodos de Ensino da Leitura e da Escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 01-49. 1989.

ROMANELLI, O de O. **História a Educação no Brasil (1930/1973)**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação – LDB trajetória, limites e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Editores e Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por outra política educacional. São Paulo: Editores e Autores Associados, 1988.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2000. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte. CEALE. Autêntica, 1998.

_____. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 12, dez, p. 44-50. 1990.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação E Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81. dez, p. 143-160. 2002.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT. Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a **26ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOUZA, M. D. A. Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores. Trabalho apresentado do GT. Educação de Pessoas Jovens e Adultas, durante a **28ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Caxambu, de 16 a 19 de outubro de 2003.

TEIXEIRA, R. F. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, D. D. B. (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios pra professores do 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p.291-311. 1995.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 125-186.1998.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando entender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**. 21 (2); 177-190. jul/dez. 1996.

VAN DER POEL, C. J. ; VAN DER POEL, M. S. **Prática alfabetizadora de jovens e adultos e construção de nova sociedade**. João Pessoa: Grafset, 1993.

_____. Práticas alfabetizadoras no Brasil e idéias subjacentes. **Alfabetização e Cidadania**. RSSAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, São Paulo: Ação Educativa, n. 3, ago, p. 21-45. 1996.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.3-26.

APÊNDICE I

Roteiro Entrevista Semi-Estruturada

- 1) Conte um pouco sobre sua vida:
 - De onde veio...
 - Escolarização...
- 2) Por que não estudou ou parou de estudar?
- 3) Você está alfabetizado?
- 4) Você escreve alguma coisa? O que? Dê exemplos.
- 5) Você lê alguma coisa? O que? Dê exemplos.
- 6) Em quais momentos a leitura mais te ajuda, ou faz falta?
- 7) Em quais momentos a escrita mais te ajuda, ou faz falta?
- 8) Depois de ter participado do programa de alfabetização alguma coisa mudou? Em que? O que?
- 9) Depois de ter aprendido a ler alguma coisa mudou? E depois de ter aprendido a escrever?
- 10) (Caso a resposta 3 for SIM) Como você se sente após ter aprendido a ler e a escrever? Quais são esses sentimentos?
- 11) Como você se sentia antes?
- 12) Você passou a fazer coisas diferentes, que não fazia antes? Quais coisas? Descreva-as.
- 13) Você tem vontade de fazer coisas diferentes?
- 14) Você pretende continuar a estudar? Aproximadamente até quando?
- 15) O que te motiva a continuar estudando?

APÊNDICE II

Entrevista

Entrevista - Eliza

Entrevista realizada em 20 de junho de 2004 – 15 horas	Ensaio para análise
<p>E: Então, Eliza, eu vou pedir pra você me contar um pouquinho da sua história, se você é daqui de São Carlos mesmo?</p> <p>S: Sou...</p> <p>E: Você nasceu aqui mesmo...</p> <p>S: Estado de São Paulo, em São Carlos.</p> <p>E: Com quantos anos você está, Eliza?</p> <p>S: 32.</p> <p>E: Vocês sempre moraram aqui no bairro?</p> <p>S: Não, não, nós moramos perto da Vila Marcelino, Vila Nery...</p> <p>E: E quanto tempo faz que você está morando aqui?</p> <p>S: Mais ou menos 11 anos.</p> <p>E: É bastante tempo. E aí, você já tinha estudado antes?</p> <p>S: Não. Eu entrei com 11 anos no S., e aí eu não aprendi nada, não consegui aprender e o professor chamou o meu pai e achou melhor eu parar.</p> <p>E: O professor quem falou?</p> <p>S: É, é. Ele chamou e falou que eu não estava aprendendo e aí ele dizia que era melhor eu parar, que não apreende, não adianta, que entrou atrasada, que não vai aprender mais, aí então, eu comecei a trabalhar em 93 eu entrei na Cidade Aracy, aí lá também eu não conseguia aprender e eu cheguei a abandonar.</p> <p>E: E lá era o Ensino Supletivo também?</p> <p>S: Era o supletivo. Aí teve umas aulas aqui no Centro Comunitário, mas eu fiquei meio assim...aí eu parei também..., mas aí eu não cheguei a estudar, fiquei lá olhando. Aí vocês passaram, aí eu falei: “agora eu vou aprender um pouco”. Vamos supor, tem coisas que eu aprendi, que eu não sabia, tem coisas que eu ainda tenho dificuldade, vamos supor, o meu nome mesmo, eu quero aprender a escrever a meu nome com letra de mão e eu não consigo ainda...</p> <p>E: Não conseguiu ainda, mas vai conseguir...</p> <p>S: Só consigo com a outra letra.</p> <p>E: Com a de forma?</p> <p>S: Com a de forma. Eu pegando bem, mas tem horas em que eu acho meio difícil que tem letra não entra na minha cabeça, eu preciso olhar o alfabeto pra poder lembrar...</p> <p>E: Quando você estudou, quando você entrou lá na</p>	<p>Localização da educanda e idade.</p> <p>Trajetória escolar – saída da escola porque o professor disse que ela não iria aprender.</p> <p>Tentativas de estudo no Ensino Supletivo.</p> <p>Escrita do nome, afirma que ainda sente dificuldade com letra cursiva.</p> <p>Dificuldade em memorizar a letras do nome.</p>

escola com 11 anos, o que aconteceu, você acha que você não estava aprendendo por quê?

S: Eu achava muito difícil, tinha também o professor, a gente não conhece nem o mundo ainda, então é normal. Os meus irmãos fizeram até a 4ª série, aí eu parei ... aí eu deixei pra lá...

E: E o seu pai, ele de certa forma, ele estudou?

S: Não, não estudou, ele morava em fazenda, então era mais difícil, não tinha essa parte para estudar, era mais trabalhar. Ele sabe fazer muita conta de cabeça, não tem erro, só o nome dele que não...

E: Que é a parte da leitura e da escrita mesmo que acabou ficando mesmo. E aí Eliza, você depois voltou a estudar mas ou menos com quantos anos voltou?

S: Eu entrei com 20 e poucos anos na Cidade Aracy, eu fiz a matrícula tudo direitinho para eu ir no período da noite. Aí, eu cheguei lá, mas eu senti que os todos sabiam e eu não sabia, a professora ensinava ela falava pra eu ir devagar que eu ia aprender, aí eu cheguei e falei: “Olha, eu acho que estou dando trabalho para a senhora”. Ela precisava ficar pegando no lápis pra ensinar... foi aí que eu entrei na Cidade Aracy, mas eu vi que os alunos eram mais fortes e eu não ia aprender, aí eu parei...

E: E você acabava desistindo porque você falou: “que lá era um pouquinho mais forte e eu aí eu parei”, mas você...

S: Eu achei que eu não ia aprender, tinha tanta gente que sabe e eu não. E eu estava animada, chegava lá, pegava no lápis, fazia aquele rabisqueiro, não sabia nem o que estava fazendo, o que era número o que não era, o que era acento, o que não era. Agora eu ainda sei, eu estou ainda com falta na parte de conta. Às vezes a professora passa e eu fico assim, nervosa... que o pessoal sabe e eu não sei, aí eu tenho que ficar esperando...

E: Você disse que sempre teve dificuldade com conta (nos encontros do Brasil Alfabetizado), mas assim, você sempre trabalhou.

S: Sempre trabalhei...

E: E aí como você faz quando você recebe seu salário?

S: Aí, quando eu recebo, a patroa sempre fala pra mim assim: “eu vou te pagar com cheque cruzado pra você não perder, você tem que ir ao banco com uma pessoa mais velha, porque você não sabe ler”. Até hoje é isso aí...

E: E você vai com quem ao banco?

S: Às vezes eu vou com a minha irmã, com a caçula, que entende mais, ela entende mais, ou senão, às vezes eu vou com as meninas descontar também... Ou senão, quando eu preciso, eu falo pra pessoa me pagar em trocado, aí quando a pessoa paga ela já explica pra eu guardar o papelzinho...

Parou de estudar porque achava que atrapalhava o trabalho da professora, sentia que os outros sabiam mais.

Visão da sala de aula, não sabia o que estava fazendo.

“Ir ao Banco com uma pessoa mais velha” – situação de dependência em que se encontra, dependência dos outros, não se trata de ir com uma pessoa mais velha, mas sim, mais nova.

<p>E: Em quantos irmãos vocês são? S: Tem quatro mulheres, com mais o meu irmão, somos em cinco?</p> <p>E: Aí tem a caçula que ajuda mais? S: E as outras sabem ler e escrever. Mas tem coisa que não sabe, aí pergunta pra ela.</p> <p>E: Você é a irmã mais velha? S: Primeiro sou eu e depois o C.</p> <p>E: E aí, depois do C., todos eles vieram estudando? S: Vieram, eles já sabem ler um pouquinho? (chega uma das irmãs da entrevistada)</p> <p>S: Essa daí estudou pouco também, mas ela sabe ler. Sabe, sabe o nome, os números, uma conta... Eu já não, eu parei de estudar, ela sabe ler os ônibus...</p> <p>E: Eu lembro uma vez que a gente trabalhou uma atividade do ônibus e você sabia todos os horários dos ônibus. S: Eu aprendi os horários pela hora que eles passam, eu ia contando letra por letra, aí eu sei pra onde vai, pra onde que não vai, mas tem vezes que eu vou contando, tem vezes que eu preciso perguntar. Que nem, agora tem ônibus novo e eu preciso perguntar.</p> <p>E: Mesmo porque as letrinhas ficam piscando e aí tem vezes que elas somem, naquele pisca-pisca fica difícil? Você me disse que parou de estudar. E você sentiu que o fato de você não saber ler e nem escrever te impediu de fazer algumas coisas que você tinha vontade? S: Impediu, impediu sim, de perder alguma oportunidade de trabalhar... (nesse momento a entrevistada começou a chorar)</p> <p>E: Mas aí, aconteceu alguma coisa, que você não pode trabalhar? S: Eu trabalhava no shopping, eu trabalhei como auxiliar de limpeza, era pra eu estar lá até hoje... Mas chegou uma época que eu não pude mais... (ficou quieta por alguns instantes, pensando).</p> <p>E: Eu lembro uma vez lá na sala que você pedia para algumas de suas amigas te ajudarem – aula em que lemos o texto do “Roberto sem Carlos” – na hora que tinha que assinar o nome... S: É, na hora de assinar o nome, de receber um recibo, tudo... as meninas assinavam, mas aí o rapaz chegou pra mim e disse que não ia dar mais. Que cada um tinha que saber a sua parte... Então eu não fiquei mais, era pra eu estar lá até hoje...</p>	<p>Escolaridade da família: depois dela os demais irmãos estudaram.</p> <p>Estratégias para conviver em um mundo letrado.</p> <p>Desigualdade social reforçada pela questão cultural.</p> <p>Estratégias para se manter no emprego.</p>
---	---

<p>E: Mas aí o que aconteceu: você foi despedida ou pediu a conta?</p> <p>S: Não, eles dispensaram, era pra eu ter passado pra outro cargo, de auxiliar de limpeza era pra eu ter passado pra outro. Aí eu fui escolhida pra trabalhar... tava tudo certo, mas esse cargo exigia muita coisa, aí outra pessoa pegou o meu lugar, aí quando chegou na hora de me dar o cargo, eu não consegui, na hora de mudar de cargo o moço falou eu não consegui assinar e o moço falou que ia ter que chamar outra pessoa...</p> <p>A gente fica, magoada, eu queria chorar na hora... na hora que ele viu que não sabia ler, e o dedo... não dava... aí a gente fica chateada...</p> <p>E: A gente fica mesmo...</p> <p>S: <u>Na hora que eu falo, ninguém sabe...</u></p> <p>E: A gente acaba passando por muitas coisas...</p> <p>S: Além disso também, eu gostava muito de trabalhar em escolinha, trabalhar com crianças, aí me chamaram em uma escolinha pra eu participar de uma entrevista, eu já estava trabalhando de doméstica. Aí teve uma hora que a moça perguntou pra mim se eu sabia ler e escrever (silêncio novamente), aí ficou (pausa), eles me passaram pra frente...</p> <p>A gente fica muito chateada, a gente fica chateada. Até hoje eu fico chateada, às vezes assim, na sala, eu tento, tento e não consigo. Assim, eu to tentando. Mas mesmo assim, eu acho difícil a parte de contas, nomes...</p> <p>Eu acho assim, o alfabeto eu sei. Eu não sabia tudo, mas agora eu já aprendi quase todas as letrinhas. Só que eu não sei ler depois... agora eu to nessa parte aí.</p> <p>E: O fato de você conhecer as letras, você acha que você é alfabetizada?</p> <p>S: Às vezes eu acho que sou, porque eu falo assim, eu falo tudo, entendo alguma coisinha, um pouquinho, mas na classe, tem bastante gente que sabe, às vezes tem que perguntar que letra que vai, que letra que não vai, que letra que começa... principalmente a letra de mão, tem gente que já escreve com letra de mão... Tem gente que tem facilidade pra ler e escrever... As outras, eu já acho difícil!</p> <p>E: As letras de forma você acha difícil?</p> <p>S: As letras de forma poucas eu conheço. Às vezes eu fico cansada, dá uma vontade de parar, às vezes dá vontade de continuar.</p> <p>E: Mas, tenta sim, não parar de ir. Porque às vezes você para, às vezes fica um tempinho longe, quando você voltar, você pode ter esquecido algumas coisinhas... E agora, em agosto já vai fazer um ano que vocês estão estudando, se a gente for contar desde o período que vocês estavam lá com gente...</p> <p>Nesse quase 1 ano que se passou, você sentiu que mudou alguma coisa?</p>	<p>Não consegui assinar o nome para mudar cargo.</p> <p>Como se sentiu...</p> <p>Os oprimidos sabem a situação de opressão que sofrem, por isso somente deles podem partir a libertação.</p> <p>Tenta superar a situação limite, mas ela se revela dificultosa.</p> <p>Dois sentidos para a alfabetização: entender as coisas e reconhecer as letras. Em alguns momentos acha que é alfabetizada, mas percebe que as outras pessoas conhecem mais que ela.</p> <p>Situações limites às vezes se mostram como desafios, outras vezes são vistas com um olhar fatalista.</p> <p>Mudança associada com estudo. Sente que alguma coisa</p>
--	--

<p>S: Às vezes eu sinto, tem lugar que você vai assim porque o pessoal fala: “você está estudando?”, aí eu falo que sim... tem coisas assim que você quer mudar, aí você pensa em estudo...</p> <p>E: Então você acha bom por causa disso: você vai aos lugares e o pessoal sempre pergunta, incentiva...</p> <p>S: O pessoal fala: “Quem tem estudo já está difícil, imagina quem não tem?” Tudo você tem que perguntar, você quer fazer alguma coisa, tem que pedir pra pessoa ler... (chegou o irmão Claudemir do trabalho).</p> <p>E: Então, você estava me contando, quando eu perguntei das coisas que foram impedidas de você fazer, você me disse mais com relação ao emprego...</p> <p>S: Isso, nessa parte era difícil, porque às vezes a pessoa vai viajar e você tem que marcar um recado, a pessoa deixa um telefone, então não tem como marcar... tem que pedir pra pessoa ligar depois, ou ligar outra hora...</p> <p>E: Porque não te facilita lá no próprio trabalho mesmo.</p> <p>S: É muito difícil, eu to tentando. Será que eu vou ficar melhor? Será que eu vou?</p> <p>E: Se fosse pra você falar pra mim as coisas que você sabe fazer e que você não sabia?</p> <p>S: Tem, tem sim, que nem eu falei pra você. Eu não sabia o alfabeto, todas essas letras. Agora eu faço todas as letras. Com a letra de forma eu sei fazer... agora falar quando é letra maiúscula, minúscula... eu não sei ainda...</p> <p>E: E os números?</p> <p>S: Os números, no começo, male má, assim... eu sei o cinco e o um, o resto eu não guardo, tenho que perguntar pro meu irmão. Porque se passa uma conta pra mim, eu sozinha não faço, eu não consigo.</p> <p>Que nem, teve uma provinha e não podia perguntar pra ninguém. Eu fiz uma provinha assim, muita coisa eu não fiz no papel porque eu não sabia, chegou na hora me deu um branco... O pessoal todo fez, entregou o papel e eu fiquei, até que teve uma hora, eu chamei a professora e falei: “eu não sei...” Porque a gente não podia ficar perguntando. Aí chegou uma hora, eu entreguei, acabou ficando assim...</p> <p>E: E a professora faz ditado com as palavrinhas?</p> <p>S: Ela faz. E ela já falou que quem estiver bom, já pode passar pra outra sala, quem não tiver, continua... Eu to tentando, mais... Eu falo pra você, se estiver lá na lousa, eu olho lá na lousa e faço... se apagou da lousa e eu não fiz ainda, aí acabou... Aí eu não faço. Aí eu olho, olho no caderno, agora ficar olhando no caderno dos outros, a gente não aprende.</p> <p>E: É você mesmo que tem que tentar.</p>	<p>mudou, pois agora ela pode dizer que está estudando.</p> <p>Reconhece a situação de dependência que vivencia.</p> <p>Situação da escrita auxiliando, ou como possibilidade de ajudar em situações do cotidiano.</p> <p>“Ficar melhor” – vontade de se melhorar enquanto pessoa.</p> <p>Coisas que sabe: Reconhece as letras maiúsculas.</p> <p>Reconhece os números 5 e 1 – os mais presentes nos dinheiros mais comuns no dia a dia. Não consegue fazer contas.</p> <p>Dificuldade na realização da prova, não conseguiu realizar as atividades.</p> <p>Situação da sala de aula: consegue copiar as coisas da lousa.</p> <p>Não gosta de ficar olhando no caderno dos colegas de classe.</p>
---	---

<p>S: É igual com o ônibus, às vezes eu conheço, dá pra conhecer...</p> <p>E: E como você faz pra conhecer?</p> <p>S: Depende da letra, às vezes eu guardo, quando muda eu fico meio perdida. Pra onde ele vai, pra onde eu tenho que descer... Se eu pegar e descer no lugar que eu não tinha que descer, aí pegar outro ônibus não dá, com o preço que está, às vezes eu faço um sacrifício e vou a pé.</p> <p>E: Você tem vontade de fazer coisas diferentes?</p> <p>S: Tenho, de fazer um curso de computação, tem muito curso por aí... a outra classe está fazendo, quem sabe ler e escrever já pode ir fazer o curso... Ai, eu queria fazer, ai é tão bom. Mas a gente está na escola, sabe tão pouca coisa, como que vai fazer um curso. Que nem a professora falou: "quem sabe ler e escrever já pode fazer um curso".</p> <p>E: Você acha que você tem avançado, você tem aprendido alguma coisa?</p> <p>S: Eu acho que eu aprendi bem, bem, quando eu fui com ela nos primeiros 3 meses. Eu olhei no caderno, das coisas que vocês nos passaram e muita coisa eu lembrei.</p> <p>E: E quando você foi retomar o caderno, que coisas você achou que te ajudou?</p> <p>S: Assim, algumas letrinhas que vocês passaram, assim, quando eu tenho um tempo eu sempre passo o olho no caderno, eu olho, folheio, folheio, que é pra guardar, pra não esquecer. Tem coisas que eu vou guardando, pra ajudar na hora da sala de aula, que eu tenho que ficar, porque escrever rápido eu não sei quase nada, então se apagou, aí acabou.</p> <p>Então às vezes eu falo pra ela não apagar tão já não, porque eu tenho dificuldade, eu tenho que olhar lá pra ver que letra que vai, que letra que não vai, apagou, aí que já fico nervosa e embanano tudo... Aí o pessoal fala lá que quer ensinar, mas se quiser ensinar você não aprende. A professora falou pra eu tentar com letra de mão que às vezes é mais fácil pra mim, mas não vai.</p> <p>Eu estou tentando com a de forma, mas eu queria passar com a de mão. Porque tem muito lugar que não gosta, muito lugar que tem que assinar um papel, então o pessoal gosta que assine com a outra letra, porque é mais rápido do que você ficar escrevendo uma e depois mais outra. Tem lugar que aceita e tem lugar que não aceita... eles acham mais fácil se você demora eles já trazem o carimbo e você carimba com o dedo. Esses dias mesmo, eu tive que assinar um papel aí o moço falou: "ai bem, é mais fácil com o carimbo...", acho que foi na prefeitura mesmo, eu precisava assinar um papel, aí ele me trouxe um carimbo.</p>	<p>Volta a falar do ônibus.</p> <p>Coisas que tem vontade de fazer.</p> <p>Curso de computação enquanto possibilidade somente para aqueles que sabem ler e escrever.</p> <p>Retomada no material do ano passado para auxiliá-la no estudo.</p> <p>Conta da situação quando apaga a lousa e fica nervosa.</p> <p>Não acha positiva a ajuda que os colegas de classe tentam dar.</p> <p>Aceitação da sociedade da escrita do nome de forma rápida e com letra de mão, novas maneiras que a sociedade usa para eliminar aqueles que não estão atualizados com a escrita – transformação da própria escrita, relacionada à rapidez da própria sociedade, o mesmo pode-se dizer quanto ao uso da informática como ferramenta para a escrita.</p> <p>Totalidade expulsa a exterioridade – uso do carimbo, não basta saber assinar o nome, mas sim da maneira como é exigido que se faça.</p>
--	--

<p>E: Depois que você aprender a ler e aprender a escrever, você vai querer continuar a estudar?</p> <p>S: Eu vou querer me formar, não quero parar de jeito nenhum. Eu vejo o meu irmão, ele não queria estudar de jeito nenhum, agora ele nunca falta, sempre estuda, cada vez mais. O meu irmão já está na 4ª série, está quase indo para a 5ª série.</p> <p>E: O que te motivou a continuar estudando?</p> <p>S: É assim Stella, é que nem os outros falam, se você quiser uma coisa melhor, você tem que ter estudo, sem estudo a gente não é nada..., em todo lugar exige agora estudo.</p> <p>E: Mas você acha isso, que sem estudo a gente não é nada?</p> <p>S: Muitos falam: “tudo é estudo”, a gente escuta muito falar por aí, tudo, tudo, tudo... A gente vê aí que sem estudo a gente não sabe o que vai ser da gente.</p> <p>E: Porque você entrou com 11 anos?</p> <p>S: Porque eu nunca tinha estudado em parquinho, a gente da nossa família nunca tinha estudado em parquinho e aí quando foi ver um já estava com 11, outro com 14... Sabe nas outras famílias tinha um que já era formado, mas na nossa não... Então aí o professor chamou meu pai a parte e falou que ele passava lição e eu não conseguia fazer... aí eu comecei a trabalhar, trabalhar e o estudo acabou ficando...</p> <p>Depois eu voltei, mas eu percebi que o pessoal todo sabia e eu não sabia, aí eu larguei também...</p> <p>E: Como você se sentia, quando você percebia que o pessoal sabia e você não?</p> <p>S: Ai, eu ficava assim, as pessoas sabiam ler e escrever de soquinho, mas sabiam, a professora tentava me explicar, mas tinha coisas que ao entravam na minha cabeça.</p> <p>E: E você sai, assim pra passear?</p> <p>S: Saio, de vez em quando, que nem agora eu tenho ido pra escola, mas às vezes de sábado, domingo eu vou à igreja, com as meninas...</p> <p>E: E a sua mãe, ela é viva?</p> <p>S: Ela é, mas ela não estudou também..., mas essas partes de contas, eles sabem bem...</p> <p>E: Mas eu achei bem legal, você ter dito que vai continuar a estudar, que você quer fazer o curso de informática.</p> <p>S: Ai, eu queria sim, aprender a ler a escrever... assim eu não queria parar de estudar... eu queria me formar, fazer uma faculdade, a gente sempre quer essas coisas, eu queria me formar em advogada, ou então trabalhar em escolinha. Que eu gosto bastante, sabe, eu tenho muita paciência, até hoje eu tenho esse sonho...</p> <p>S: E por que, assim, você conheceu alguma advogada?</p>	<p>Afirma que não quer parar de estudar.</p> <p>“Sem estudo a gente não é nada”.</p> <p>Importância do estudo para ser alguém.</p> <p>Entrada no sistema escolar, volta a explicar.</p> <p>Fala da dificuldade que tinha em aprender a ler e escrever.</p> <p>Vida social: escola e igreja.</p> <p>Sonho de estudar e fazer faculdade: ser professora ou advogada.</p>
--	--

E: Não, é que eu conheci assim, gente que estudou com nós no SESI e conseguiu se formar em advogada... que se formou em professora ... Quando a gente é pequena, perguntam assim: “o que você quer ser?” Eu sempre falo que é ser advogada... cada um tem um sonho e esse é o meu...

E: E esse é um dos seus sonhos, você tem mais algumas outras coisas que você quer fazer?

S: É, esse é o meu sonho... Queria estudar e me formar em advogada, agora um outro sonho é que eu gosto muito de criança... Queria ser advogada ou professora de escolinha...