

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TELMA CRUZ COSTA

**PERCURSOS DE VIDA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES: NARRATIVAS (AUTO)
BIOGRÁFICAS DAS MULHERES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DE PRAIA GRANDE, ILHA DE MARÉ – SALVADOR/BA**

Salvador

2010

TELMA CRUZ COSTA

Figura 1 – Foto da chegada em Praia Grande

PERCURSOS DE VIDA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DAS MULHERES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PRAIA GRANDE, ILHA DE MARÉ – SALVADOR/BA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kátia Maria Santos Mota.

**Salvador
2010**

FOLHA DE APROVAÇÃO

'PERCURSOS DE VIDA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DAS MULHERES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ADULTOS DE PRAIA GRANDE - ILHA DE MARÉ, SALVADOR/BAHIA"

TELMA CRUZ COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 01 de outubro de 2010, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

**Profa. Dra. Kátia Maria Santos Mota
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Estudos Luso Brasileiros.
Brown University, BROWN, Estados Unidos.**

**Profa. Dra. Tânia Maria de Melo Moura
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Doutorado em Educação.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.**

**Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia.
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França.**

C837

Costa, Telma Cruz

**Percursos de vida, trajetórias escolares: narrativas
(auto) biográficas das mulheres do programa de alfabetização
de jovens e adultos de Praia Grande, Ilha de Maré-Salvador –BA/
Telma Cruz Costa – Salvador, 2010.**

140 f.: il.

Orientadora Profª Drª Kátia Maria Santos Mota.

*Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação.
Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.*

**1. Alfabetização de jovens e adultos 2. Mulheres- trajetórias de vida
3. Letramento escolar I. Título.**

CDD 374.012

À Maria Beatriz, iluminada estrela
que guia meus passos.

À Vinicius, amor incondicional
que acalenta minha alma.

À Matheus, dádiva de Deus
que inspira minha coragem.

À Jamile, flor-menina
que irradia alegria em minha vida.

Agradecimentos ...

“Quando se diz obrigado, se dizem muitas coisas mais que vêm de muito longe e de muito perto, de tão longe como a origem do indivíduo humano, de tão perto como o secreto pulsar do coração” (Fernando Pessoa).

Meus sinceros agradecimentos a todos e todas que compartilharam da minha trajetória de vida, encorajando-me a continuar aprendendo.

Aos deuses, divindades e orixás, que me guiam na infinitude do cosmo.

Aos meus pais que me colocaram diante da vida e dos desafios.

Em especial, a Gilberto pela nobreza com que me oferece seu amor.

À Jamile pelo equilíbrio e serenidade que me faz mãe plena e feliz.

À Matheus pela determinação e coragem para superar os limites.

À Vinícius pela altivez carismática diante da vida.

À Maria Beatriz perola preciosa que nos enche de felicidade.

À minha orientadora, Kátia Mota, por ter me escolhido para sua convivência acadêmica e pelos valiosos ensinamentos e maestria com que conduz a educação.

A Profª Tânia Moura pelos ensinamentos.

A Dona Lourdes pela carinhosa acolhida em Praia Grande/Ilha de Maré.

A Nadja e Gilcilene, que aceitaram dividir comigo suas memórias.

À Manoel Calazans, educador admirável, pela amizade e confiança.

Às mulheres companheiras e educadoras, pela amizade e cumplicidade: Janete, Ivone, Ivete, Maria Lucia, Verônica, Francineide, Cândida, Adalice, Daniela, Denise, Edna, Cristiane, Ailda e Fátima.

Em especial, a nobreza popular da Profª Sandra Marinho, camarada fiel, pela coerência com que conduz a vida e a amizade.

Aos meus irmãos Selma, Arlete, Rosana, Joelma, Reijane e Rogério.

Enfim, aos homens e mulheres da educação de jovens e adultos, razão da existência da investigação.

Ensinar exige a consciência do inacabado

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (grifo do autor).

[...]

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

[...]

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

RESUMO

Esta dissertação busca compreender as trajetórias escolares de duas mulheres marisqueiras, integrantes da comunidade de Praia Grande - Ilha de Maré/Salvador – Bahia, alfabetizadas do Programa de alfabetização de jovens e adultos Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado, para tanto identificamos os valores, significados e expectativas por elas atribuídos à aquisição e aos usos da leitura e da escrita, inevitavelmente, associados às experiências de letramentos (escolar e social). A opção pela história oral temática como procedimento metodológico de cunho qualitativo mostrou-se mais apropriada à finalidade da pesquisa e às especificidades dos aspectos socioculturais, no âmbito individual/coletivo, que configuram as trajetórias escolares dessas mulheres cujas demandas escolares foram reprimidas historicamente. O estudo discute os percursos históricos da alfabetização de classes populares (FREIRE; FÁVERO; DI PIERRO), assim como as práticas de letramento e alfabetização nos contextos social e escolar (SOARES, KLEIMAN, OLIVEIRA; RIBEIRO). As conclusões tecem discussões sobre o lugar da leitura e da escrita e o papel social que a língua escrita assume no cotidiano dessas mulheres - fica evidente o descompasso entre os desejos e necessidades que as mulheres elaboram em referência ao domínio das competências da leitura e da escrita e o insucesso diante dos conteúdos escolares poucos significativos. Os dados ainda revelam a capacidade reflexiva que essas mulheres demonstram durante as entrevistas através de narrativas em que se evidenciam referências aos processos de aprendizagem e às estratégias de interlocução com uma sociedade predominantemente grafocêntrica. A relevância das reflexões resultantes da investigação enuncia a urgente necessidade de formulação de políticas públicas sociais e educacionais específicas para atender às necessidades de grupos sociais que habitam o espaço insular de Salvador.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias escolares. Programa de alfabetização de jovens e adultos. Letramento escolar e social.

ABSTRACT

The present study aimed at accounting for the schooling routes of two female shellfishers resident in Praia Grande community, located at Ilha de Maré, an island burrough of Salvador, Bahia. They are participants in the Youth and Adult Literacy Program, named Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado (Salvador City of Letters/Literate Brazil). In order to achieve this, the expectations, meanings and worth that those women ascribe to the acquisition and to the employment of reading and writing activities – inevitably associated to the experiences of literacy (both school and e social) – were put under scrutiny. The option towards the thematic oral history as a methodological procedure of qualitative type has proved more suitable, considering the objective of understanding socio-cultural aspects, within an individual/collective *scenario*, which configure those women's schooling routes, considering the specifics of their life stories as historically marginalized people. The study discusses theoretically the working classes' literacy historical tracks (FREIRE; FÁVERO; DI PIERRO), as well as literacy practices in social/schooling contexts (SOARES, KLEIMAN, OLIVEIRA; RIBEIRO). The conclusions point to the place of reading and writing activities as well as the social role that the written language plays in those women's daily life. The unbalance between these women's wishes and needs – concerned to mastering reading and writing skills – and the low performance that could be attributed to the little significance of the school contents, is also brought to light. The data also reveal the reflexive capacity that those women demonstrate in the narrative interviews, in which references to the learning processes and interlocution strategies, within the dominant graphocentric society, come to light. The reflections resulting from the present investigation require urgent formulation of social and educational public policies that must be specific enough to fulfill the needs of the social groups of islanders in Salvador city Bay's area.

KEY-WORDS: Schooling routes. Youth and Adult Literacy Program. School and social literacy.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------------|--|
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONFINTEA | Conferência Internacional de Educação de Adultos |
| EDA | Educação de Adultos |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEJA | Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos |
| EREJA | Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FEUSP | Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. |
| GRAFHO | Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH- M | Índice de Desenvolvimento Humano - Municipal |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MEC | Ministério de Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAS | Programa de Alfabetização Solidária |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PEB | Programa de Educação Básica |
| PLANFOR | Plano Nacional de Formação do Trabalhador, |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios |
| PNLA | Programa Nacional do Livro de Alfabetização |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROCAD | Programa Nacional de Cooperação Acadêmica |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| SBA | Sistema Brasil Alfabetizado |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SEJA | Segmento da Educação de Jovens e Adultos |
| UNEB | Universidade Estadual da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| USP | Universidade de São Paulo |

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

| | | |
|------------------|---|------|
| Tabela 1 | Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça das Regiões Metropolitanas do Nordeste - 2007. | p.60 |
| Tabela 2 | Proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com 15 anos ou mais de estudo, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2007. | p.61 |
| Gráfico 1 | Taxa de desocupação (%) - setembro de 2006 | p.62 |
| Gráfico 2 | Distribuição da população em idade ativa por faixa de escolaridade segundo a cor ou raça - setembro de 2006 | p.63 |
| Gráfico 3 | Distribuição por Cor e Raça | p.64 |

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Foto da chegada em Praia Grande p.02
- Figura 2** Pesquisadora na travessia p. 20
- Figura 3** Imagem da enseada de Praia Grande p. 37

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| RESUMO | 07 |
| ABSTRACT | 08 |
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1. A TRAVESSIA “ENTRE O CHÃO E O MAR” | |
| 1.1 Percurso metodológico | 20 |
| 1.2 Mulheres: sujeitos da alfabetização | 29 |
| 1.3 Campo de pesquisa: cenários da Territorialidade de Ilha de Maré | 34 |
| CAPÍTULO 2. OS (DES)CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 41 |
| 2.2 O cenário sócio-histórico da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos | 42 |
| 2.3 Os entre - lugares da Alfabetização nos contextos de exclusão social | 55 |
| 2.3 O Programa de Alfabetização: limites e perspectivas | 62 |
| CAPÍTULO 3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: SIGNIFICADOS E SENTIDOS | 69 |
| 3.1 Alfabetização e letramento, interfaces e posicionamentos pedagógicos | 70 |
| 3.2 Identidade e diferenças culturais nas (re)leituras das práticas curriculares da EJA | 76 |
| 3.3 O diálogo e seu papel social na alfabetização de jovens e adultos | 82 |
| CAPÍTULO 4. MULHERES DE PRAIA GRANDE: NARRATIVAS DE SI E TRAJETÓRIAS ESCOLARES | 88 |
| 4.1 Trajetórias escolares das mulheres de Praia Grande | 92 |
| 4.2 Significados da aquisição e usos leitura e da escrita | 102 |
| 4.3 O lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres | 109 |
| CONCLUSÕES | 116 |
| REFERÊNCIAS | 123 |
| APÊNDICES | 130 |

INTRODUÇÃO

Preliminarmente, é oportuno revelar que essa introdução padece das mesmas marcas do presente trabalho. Faz-se aqui, a título de introdução, a submissão da autora a procedimentos investigativos similares quanto à trajetória de vida a qual foram submetidas às mulheres de Ilha de Maré. O que se busca é compreensão da síntese em que o presente revela através do passado. A autora assim como as mulheres de Ilha de Maré se desnuda no encontro do outro, logo neste estudo sujeito e objeto da pesquisa se atraem e se distanciam.

A primeira narrativa deste texto descreve, sucintamente, um percurso profissional que revela uma intensa relação com a educação de jovens e adultos. A história de vida da autora traduz-se em enredos, repletos de encontros e desencontros comuns a outras histórias de famílias que migram da zona rural para os grandes centros urbanos.

Nascida em Salvador, ainda pequena, foi morar no sertão da Bahia com a família. Repetindo assim a história das muitas anônimas marcada pelo cenário de pobreza, desigualdade e falta de oportunidade. O retorno à cidade grande, Salvador, com o objetivo de estudar, revela para a autora um contexto diametralmente oposto à vida no campo.

Na infância, vivencia experiências lúdicas e brincadeiras que simulam a vida na escola. Experiências que anunciam a escolha pelo magistério, cursado com o firme propósito de ensinar a ler e escrever. Mais tarde, ingressa no curso de Pedagogia, no qual experimenta, através do estágio, os sabores e dissabores da profissão docente. Ao longo desse percurso profissional, atua em diferentes espaços públicos no campo da alfabetização, inicialmente, ensinando crianças e, posteriormente, aos jovens e adultos.

Atuando na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal do Salvador, a autora alia-se a um diálogo que configura as disputas ideológicas e as discussões teóricas e práticas da EJA, sobretudo, da alfabetização de jovens e adultos. Acredita que a alfabetização de jovens e adultos “significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um

dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda sociedade” (BRASÍLIA: UNESCO, Declaração de Hamburgo 1997, p. 22).

Parafraseando Paulo Freire, são tarefas fundamentais da educação libertadora: conscientização política e condição de sujeito histórico dos homens e mulheres das classes populares. Essa postura sustenta a luta pelo reconhecimento da dívida histórica que este país tem para com as classes populares, que não tiveram as mesmas oportunidades que alguns poucos brasileiros, assegurando, assim, a garantia substancial do direito inalienável à educação pública.

Para além dos espaços formais de atuação profissional, vem, ao longo de cinco anos, participando do Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia. Movimento iniciado pelo Fórum de EJA do Rio de Janeiro, que se consolida, nacionalmente, a partir das convocações da UNESCO para reuniões preparatórias para a V CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos - realizada em Hamburgo-Alemanha em julho de 1997.

A participação nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)¹ e nos Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos (EREJA)², tem lhe possibilitado acompanhar os debates travados pelos diferentes segmentos sociais, num movimento de luta pela garantia de políticas públicas que atendam às demandas reprimidas dos sujeitos negados, historicamente, do seu direito à educação.

Essa trajetória de vida tem como elemento estruturante algumas inquietações formuladas no labor da atuação profissional. Inicialmente, quando professora regente de jovens e adultos, busca compreender como os educandos não alfabetizados se apropriam da leitura e da escrita nos espaços de escolarização. Nesta caminhada, trabalhando no turno noturno da Escola Municipal Simões Filho³,

¹ A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro fez nascer muitas outras, o que impulsionou a idéia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, anual, que vem ocorrendo desde 1999. O primeiro aconteceu no Rio de Janeiro; seguido por Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro, em São Paulo, em 2001; o quarto, em Belo Horizonte, Minas Gerais - 2002; o quinto, em Cuiabá, Mato Grosso, em 2003; o sexto, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2004, em 2005, em Brasília; em 2006 em Recife, Pernambuco, em 2007, São José dos Pinhais, Paraná; em 2008, Rio da Ostras, Rio de Janeiro; e em 2009, no XI ENEJA em Belém, no Pará. A partir deste último os encontros passam a ser bianuais, ficando a Bahia aprovada para sediar o XII ENEJA em 2011. Disponível em : <http://www.forumeja.org.br/historico>. Acesso em: 30 jun. 2010.

² EREJA – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos realizado anualmente em cada região do país. Site disponível: <http://www.forumeja.org.br/historico>. Acessado em: 30 jun. 2010.

³ Escola Municipal Simões Filho, localizada no bairro da Ribeira, Península de Itapagipe, na qual lecionei em 2004, no noturno, no Programa de Educação Básica (PEB). Hoje, com nova estrutura

fica intrigada ao descobrir muitos jovens, adultos e idosos que não sabiam ler e escrever tinham passagens anteriores pela escola, evidenciando percursos escolares interrompidos. Ainda, assim, esses educandos/as se matriculavam na escola, embora, efetivamente, não acreditassem mais no seu potencial para aprender.

No decorrer desse itinerário profissional, em diferentes espaços no campo da educação de jovens e adultos - coordenação pedagógica, gestão escolar e formação de alfabetizadores de jovens e adultos - procura identificar as efetivas contribuições dos programas de alfabetização para o processo de letramento escolar e a ressonância destes para o letramento social dos sujeitos ditos alfabetizados.

A partir desse questionamento, a busca para compreender a trajetória escolar dos sujeitos jovens e adultos se torna o fio condutor das suas leituras. No ano de 2007, cursa como aluna especial a disciplina “Língua, Cultura e Escola”, no curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tendo então a oportunidade de iniciar o delineamento de um anteprojeto de pesquisa, cuja investigação proposta, a princípio, sinaliza para a necessidade de entender as trajetórias escolares dos sujeitos jovens e adultos “não alfabetizados” e as contribuições dos programas de alfabetização para as condições objetivas de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

No ano seguinte, em 2008, ao ingressar, como estudante regular no referido programa de mestrado, inicia as reformulações necessárias para a consolidação do projeto de pesquisa. Ao término do primeiro ano do curso, começa a participar do Projeto de Pesquisa “Ruralidades Diversas-Diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil”⁴, através do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO - do

curricular, atende ao Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Salvador.

⁴ O projeto “Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo no Estado da Bahia-Brasil”, busca investigar como se configuram os lugares, espaços de aprendizagem; neste caso, as escolas rurais/do campo e suas diferentes significações no contexto social-escolar, a partir de três entradas: a) os sujeitos da escola do campo; b) trabalho e práticas pedagógicas nas escolas do campo; c) instituições escolares do campo, tomando como recurso metodológico às histórias de vida – biografização dos sujeitos que vivem e trabalham no espaço rural. Por conta da existência de diferentes ruralidades que caracterizam o Estado da Bahia, o recorte da pesquisa tomou três espaços: as Ilhas localizadas no Município de Salvador: Ilha de Maré, dos Frades e Bom Jesus dos Passos; o Recôncavo Sul, especificamente o Município de Amargosa; e o Semi-árido baiano. Para maior aprofundamento, consultar o referido projeto no site: <http://www.ppgeduc.uneb.br/>.

Mestrado de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

A idéia de fazer das Ilhas de Salvador⁵ o campo de pesquisa se materializa a partir do direcionamento do foco da pesquisa para uma turma de alfabetização de jovens e adultos localizada nessa região. Era dado como certo que Ilha de Maré se alinhava com os objetivos da pesquisa, sobretudo, considerando a intercessão existente entre a investigação proposta e o objetivo geral do Projeto “Ruralidades diversas - diversas ruralidades sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil”: “investigar [...] como se configuram os lugares de aprendizagem, a promoção de dinamismo local e a intervenção social, na perspectiva de contribuir com a melhoria da educação básica neste estado” (BAHIA, Universidade do Estado da Bahia, 2007, p. 5).

Entre as diversas Ilhas de Salvador, busca aquela com a qual possui mais aproximação, em função das atividades que realiza na coordenação da EJA pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador. O campo de investigação da pesquisa fica definido em uma turma de alfabetização de jovens e adultos do Programa Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado⁶ na comunidade de Praia Grande – Ilha de Maré.

Em pleno andamento da pesquisa, entre idas e vindas do campo, no ano de 2009, é convidada por sua professora orientadora Dr^a Kátia Maria Santos Mota para participar do Projeto: Pesquisa (Auto)Biográfica: Docência, formação e profissionalização⁷, que tem como objeto de estudo as memórias, as histórias de vida e as escritas de si no ensino superior.

A experiência do mestrado sanduiche com a pós-graduação da Universidade de São Paulo – USP, onde esteve por um mês, participando de discussões, das aulas da disciplina “Trabalho e Profissionalização Docente no Brasil: Imagens e

⁵ Formam o complexo de ilhas de Salvador as Ilhas de Maré, Frades, Bom Jesus dos Passos e Paramana, apresentando uma área de 30,18 Km², com acesso pela macroárea Suburbana, tendo população estimada, em 2000, de 6.717 habitantes (PNUD, Atlas do Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador, 2006).

⁶ Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado da Rede Pública Municipal de Ensino da Prefeitura de Salvador para atendimento à população não escolarizada com 15 anos ou mais de idade.

⁷ Projeto de Pesquisa no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Ação Novas Fronteiras (Edital PROCAD NF nº 08/2008), que visa ampliar a rede de colaboração entre os programas de pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia sob a coordenação do Prof^o Dr^o Elizeu Clementino de Souza; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenação da Prof^a Dr^a Maria da Conceição Passeggi; e Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentini.

representações” ministrada pela Prof^a Dr^a Paula Vincentini e de seminários e mini-cursos no campo da educação, constitui um momento plural e, ao mesmo tempo, singular para sua trajetória acadêmica no programa de pós-graduação.

No retorno a Salvador, o mais importante era dar continuidade ao trabalho de campo para composição do quadro investigativo e seus desdobramentos. Significando isso (re)pensar o caminho trilhado nas construções teórico-metodológicas, a partir da análise do projeto de pesquisa e das contribuições sistematizadas pela Prof^a Dr^a Rita Gallego da USP⁸ e pela banca de qualificação, colocando-se diante de duas importantes inquietações: a redefinição dos sujeitos/mulheres da pesquisa e análise dos achados, que são elucidados no primeiro e quarto capítulos deste texto.

Para melhor encaminhamento do trabalho de campo, a questão central que ancora a investigação foi assim formulada: Diante das trajetórias escolares interrompidas, por que as mulheres de Praia Grande-Ilha de Maré/Salvador-BA retomam o seu processo de letramento escolar no contexto de um programa de alfabetização? Esta questão de partida possui como desdobramento as seguintes questões: Como se constituíram as trajetórias escolares das mulheres pesquisadas? Que valores, significados e expectativas as mulheres atribuem à aquisição e usos da leitura e escrita? Qual o lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres que vivem em Praia Grande-Ilha de Maré?

O objetivo principal que define a realização da pesquisa é compreender as trajetórias escolares dos sujeitos/mulheres da pesquisa, identificando os valores, significados e expectativas que atribuem à aquisição e usos da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, o caminho investigativo é demarcado a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) Caracterizar o território de Praia Grande - Ilha de Maré/Salvador, situando as especificidades que configuram a realidade local, no sentido de compreender o espaço sócio-cultural onde residem as mulheres sujeitos da pesquisa; 2) Entender o processo de alfabetização de jovens e adultos, identificando suas limitações associadas ao letramento (escolar e social) a partir do contexto sócio-histórico das políticas públicas na EJA; 3) Contextualizar, a partir dos

⁸ Os encontros de orientação, indicação de leituras e as considerações feitas pela Prof^a Rita Gallego foram extremamente valiosos na recondução da pesquisa, assim como a consulta ao acervo bibliográfico da USP. Outra contribuição relevante foi, também, a minha participação na comunicação oral da sala temática Educação de Jovens e Adultos e Novas Tecnologias Educacionais na Semana de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP -, temática coordenada pela Prf^a Dr^a Maria Clara Di Pierro.

pressupostos teóricos adotados na pesquisa, os aspectos sócio-culturais que configuram as trajetórias escolares interrompidas das mulheres pesquisadas e o lugar da leitura e da escrita no cotidiano dessas mulheres; 4) Identificar os valores, significados e expectativas que os sujeitos da pesquisa atribuem as suas experiências de aprendizagem e usos da leitura e da escrita; 5) Analisar, a partir das narrativas de vida, o papel social que a língua escrita assume na vida cotidiana das mulheres pesquisadas.

Para inspirar novas indagações que contribuam na reflexão do campo da educação de jovens e adultos a presente dissertação está organizada em quatro capítulos seguidos das conclusões, abertas a novas reformulações.

O primeiro capítulo descreve o percurso trilhado ao longo da investigação, procedimentos utilizados e os aportes teórico-metodológicos que orientam a pesquisa. Apresenta, também, os sujeitos/mulheres que constituem o grupo pesquisado, assim como o lugar da realização da pesquisa, retratando o cenário da territorialidade de Ilha de Maré e a natureza peculiar da localidade de Praia Grande onde vivem essas mulheres.

O segundo capítulo apresenta a configuração histórica do analfabetismo no país e dos programas de alfabetização no contexto do Território de Identidade Metropolitana de Salvador, situando a relação desses programas com as trajetórias escolares das mulheres pesquisadas. Na perspectiva de discutir as limitações e desafios dos programas, associadas ao letramento escolar e social dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados.

Constitui o elemento de discussão do terceiro capítulo o descompasso entre alfabetização e letramento (escolar e social) nos diversos programas de alfabetização. Outro aspecto considerado nessa análise refere-se à desarticulação da escola com as identidades sócio-culturais dos sujeitos da EJA.

O quarto capítulo retrata a história de vida de duas mulheres da localidade de Praia Grande a partir das narrativas de si inscritas no individual e no coletivo. Registram-se as percepções acerca das aprendizagens da língua escrita vivenciadas pelas mulheres nas trajetórias escolares, a fim de refletir sobre os valores, significados e expectativas que as pesquisadas atribuem ao papel social da língua escrita nas atividades cotidianas.

As conclusões, pretensiosas reconstruções do passado a partir do significado do vivido no presente, revelam, nas histórias de vida de mulheres, o trabalho da

memória e, ainda, o trabalho da palavra, do que é dito e do que é silenciado (OLIVEIRA, OLIVEIRA e FABRÍCIO, 2004, p.167). As conclusões, portanto, tecem considerações a partir das descobertas ancoradas na história oral temática e algumas possíveis interpretações de uma pesquisadora vinda do “continente” para visitar, em Praia Grande/Ilha de Maré, páginas das memórias revividas por duas mulheres que trilham caminhos diferentes, mas compartilham semelhantes trajetórias escolares interrompidas.

Conclui-se que a perspectiva desta dissertação é a de formular um conhecimento de relevância social para o debate em torno da relação entre trajetórias escolares interrompidas e letramento na educação de jovens e adultos. A partir das contribuições dos sujeitos da pesquisa, em diálogo com os aportes teóricos, intenciona-se refletir, criticamente, sobre as questões relacionadas à alfabetização e letramentos nas políticas públicas para a EJA.

CAPÍTULO 1



Figura 2 – Pesquisadora na travessia

Localizar significa mostrar o lugar. Quer dizer, além disto, reparar no lugar. Ambas as coisas, mostrar o lugar e reparar no lugar, são os passos preparatórios de uma localização. Mas é muita ousadia que nos conformemos com os passos preparatórios. A localização termina, como corresponde a todo método intelectual, na interrogação que pergunta pela situação do lugar (HEIDEGGER, 1998).

1. A TRAVESSIA “ENTRE O CHÃO E O MAR”

1.1 Percurso Metodológico

O título deste capítulo faz alusão não somente ao trajeto de barco do continente à Ilha de Maré, mas, sobretudo, aos diferentes movimentos que distinguem os dois espaços sociais. A vida agitada com todas as suas contradições: transporte superlotado, moradias amontoadas, falta de saneamento básico, atendimento à saúde precarizado, entre outros problemas sociais que assolam a periferia da vida moderna na metrópole. No outro, o lugar onde se encontra uma vida tranqüila a beira mar, num vilarejo pobre, isolado pelo extenso manguezal, fonte de riqueza natural, mas também da carência dos serviços básicos de saneamento e infra-estrutura que refletem o descaso do poder público com as necessidades da população local.

Com vistas a contextualizar o campo de pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: identificação dos dados da turma (horário de funcionamento, localização, mapeamento dos educandos, através da análise do cadastro e das fichas de frequência) na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT -; conversa informal com a equipe gestora do programa

(autorização para o estudo, perfil da turma e acompanhamento do trabalho); contato com o alfabetizador da turma (dados pessoais e contexto atual do programa).

A turma de alfabetização de jovens e adultos do Programa Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado, localizada em Praia Grande, vilarejo de Ilha de Maré, era composta de dezesseis alunos cadastrados no Sistema Brasil Alfabetizado – SBA - do Ministério da Educação. Sendo que cinco alunos evadiram (três homens e duas mulheres) e dois novos entraram como substitutos ouvintes (um homem e uma mulher), totalizando no período da pesquisa 13 alunos/alunas freqüentando.

As aulas aconteciam no turno noturno numa sala cedida pela Escola Municipal de Praia Grande, sem vinculação administrativa ou pedagógica com a gestão escolar. Trata-se de uma modesta escola instalada num prédio em convênio com a associação de moradores que atende no diurno, em quatro salas, os anos iniciais do ensino fundamental. No noturno estava somente funcionando com a turma de alfabetização de jovens e adultos numa parceria informal firmada entre o alfabetizador do programa e a direção da escola.

Para chegar ao espaço insular onde a turma funcionava era necessário fazer a travessia de aproximadamente 40 minutos (figura 2) numa pequena embarcação, que transporta quase sempre um número bem maior de passageiros do que a capacidade permitida. Geralmente, com a proximidade da chegada ao vilarejo alguns moradores, apressadamente, desembarcavam na tentativa de ajudar aos mais desavisados, pois a ilha não tem atracadouro.

Assim, conhecer Praia Grande, campo de pesquisa da investigação realizada, consistiu no elemento principal das minhas indagações, parafraseando a epígrafe deste capítulo, “a interrogação que pergunta pela situação do lugar”, atendendo ao critério fundamental para a descoberta da realidade cotidiana da comunidade, na qual as mulheres pesquisadas estavam inseridas.

O primeiro contato com Praia Grande, em Ilha de Maré, aconteceu em 26 de agosto de 2009. Acompanhada por outra colega do mestrado, que também realizou sua pesquisa naquele espaço, fizemos uma visita para reconhecimento do campo de pesquisa, localização da escola, condições de deslocamento, meio de transporte utilizado, hospedagem e alimentação. Conversamos com alguns moradores da comunidade, entre eles, a diretora da escola na qual a turma funcionava para conhecermos melhor a dinâmica local e obtermos informações gerais sobre a ilha.

O trabalho de investigação aconteceu durante três meses (setembro, outubro e dezembro de 2009), período que, entre idas e vindas, estive na ilha por oito vezes. Inicialmente, para exploração do campo de pesquisa: reconhecimento do espaço (escolas e outras agências de letramento existentes na comunidade); tomada de conhecimento da dinâmica da vida na comunidade (transporte, comércio local, principais problemas etc.); e entrevista com o educador (perfil sócio-cultural, formação profissional, contexto da prática alfabetizadora, experiências anteriores e expectativas em relação ao programa).

Posteriormente, na etapa de coleta dos dados referentes aos sujeitos da pesquisa, realizei as seguintes atividades: a identificação dos/as alfabetizandos/as e informações gerais sobre o perfil da turma; observação informal da rotina pedagógica; visita à turma para apresentação da pesquisa, explicitando seus propósitos e metodologia; socialização dos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, destacando a importância da contribuição dos/as pesquisados/as na realização da investigação.

Com a intenção de delimitar os sujeitos da pesquisa, o levantamento dos dados empíricos na turma de alfabetização de jovens e adultos começou no dia 14 de setembro de 2009. Nesse encontro com a turma, que funcionava de segunda a quinta-feira, de 19:00 às 21:30 horas, num total de 10 horas semanais, encontravam-se na sala de aula treze educandos/as (sete homens e seis mulheres) e um educador, morador da comunidade, considerado pelo programa como alfabetizador popular⁹.

Nesse primeiro contato me apresentei, esclarecendo os objetivos e pressupostos metodológicos da pesquisa, a escolha do campo de investigação, a finalidade do trabalho e a seleção dos sujeitos a serem pesquisados. Para sensibilização da turma, conversamos, também, sobre a importância da investigação para a educação de jovens e adultos e da minha satisfação e alegria em poder compartilhar aquela experiência com os moradores da ilha.

Nos dois dias de permanência na ilha (14 e 15 de setembro) na primeira etapa da pesquisa, para seleção dos/as pesquisados/as realizei a aplicação do

⁹ Na perspectiva de atender ao contingente populacional das pessoas não alfabetizadas o município, considerando a Resolução/FNDE/CD Nº 033 de 03 de julho de 2007 que regulamenta a parceria entre o Programa Brasil Alfabetizado e as instituições municipais, admite a participação de educadores populares para atuar como alfabetizadores vinculados ao Programa Salvador Cidade das Letras, assinando-se o contrato de voluntariado estabelecido pelo MEC.

questionário com todos/as os treze educandos/as, envolvendo aqueles que estavam presentes na aula. Ao analisar os questionários, ficavam cada vez mais evidentes os sujeitos que melhor atenderiam aos propósitos desta investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos:

a) A observação de 08 (oito) momentos distintos das práticas de letramento¹⁰ desenvolvidas na turma, somente com a intenção de perceber como essas mulheres lidavam com suas aprendizagens e como se sentiam, ou seja, o nível de auto estima;

b) acompanhamento da frequência, participação e envolvimento das mulheres nas atividades propostas e as expectativas associadas com suas aprendizagens;

c) entrevistas semi-estruturadas realizadas com sete homens e seis mulheres da turma, num total de treze, através da aplicação de um questionário;

d) análise dos questionários para seleção dos/as pesquisados/as;

e) definição do grupo de seis mulheres como sujeitos da pesquisa;

f) gravação das narrativas das seis mulheres, a partir do roteiro de entrevista, utilizando o recurso do gravador em áudio;

g) coleta dos depoimentos das mulheres em espaços fora da turma, durante o dia, em local de convívio familiar;

h) conversas informais com os familiares e amigos das mulheres pesquisadas;

i) transcrição das narrativas realizada por um profissional especializado neste tipo de trabalho;

j) redefinição do quantitativo de pesquisadas, reduzindo de seis para duas mulheres;

l) construção do quadro-síntese, traçando o perfil e os aspectos sócio-econômicos das duas mulheres;

m) análise das falas das mulheres para tratamento dos dados, tomando com referencial os objetivos e as questões norteadoras da investigação.

À medida que analisava os questionários fez-se necessário reduzir para seis a quantidade de entrevistas a serem realizadas, que considerou principalmente a

¹⁰ Por práticas de letramento designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação (STREET, 1995 apud SOARES, 2004b, p.105). Concepções que serão aprofundadas no capítulo três deste texto.

disponibilidade das mulheres em participar da pesquisa. Desta forma, os critérios não estavam previamente definidos.

Enquanto os homens, desde o primeiro contato para reconhecimento do grupo, apesar da sensibilização feita, da explicitação dos objetivos e dos princípios metodológicos socializados, se mostravam claramente envergonhados em lembrar os preconceitos vivenciados ao longo da vida. Além de se encontrarem visivelmente reservados para conversar com uma “estranha”, também estavam constrangidos em revelar suas reminiscências. Fato que não ocorreu com as mulheres, as quais se sentiram importantes em contribuir com a pesquisa.

Naturalmente, a presença de uma pessoa que não vivia na comunidade causou estranheza e curiosidade. Mas, a facilidade das mulheres em resgatar as memórias e desenvoltura em compartilhar de forma tranqüila e orgulhosa suas narrativas de vida foram fatores relevantes para a escolha dos sujeitos/mulheres enquanto sujeitos da pesquisa. Foram tópicos explorados nas narrativas: as passagens pela escola; como lidavam com as exigências do mundo letrado; de que forma se constituíram escolarizadas (ou não); expectativas do processo de alfabetização; como percebiam suas aprendizagens no programa; e como superavam os desafios postos pela leitura e escrita na vida cotidiana.

Assim, os critérios para a seleção das mulheres pesquisadas foram se delineando após as entrevistas realizadas com todo o grupo. A definição do gênero feminino para a seleção dos sujeitos da pesquisa aconteceu, espontaneamente, a partir do envolvimento natural das mulheres interessadas em participar da pesquisa. Nesse sentido, é importante assumir que a pesquisa não foi deliberadamente proposta para discussão de gênero.

Aos poucos, fomos pesquisadora e pesquisadas, nos aproximando mutuamente. De um lado, a pesquisadora com o ávido desejo de conhecer os significados das histórias vivenciadas naquele pequeno território, espaço banhado pelo aparente, puro e límpido azul do mar. De outro, seis mulheres ansiosas para contar suas trajetórias de vida que incluem as múltiplas tentativas de retorno à escola.

A escuta das narrativas de vida produzidas pelas seis mulheres da turma de alfabetização acontecia, sem a pretensão de analisar a prática pedagógica do alfabetizador, geralmente, à noite, turno de funcionamento da aula. Para melhor contextualizar a pesquisa, a partir do cotidiano das mulheres, durante o período

diurno acompanhava a rotina da vida familiar dessas mulheres, objetivando ampliar a coleta dos dados através de fontes que retratassem os aspectos sócio-culturais peculiares da convivência no espaço-tempo da ilha, a saber: conhecer os espaços de socialização, existência de agências de letramento, visitas às residências para observação das atividades domésticas, de objetos e imagens de uso pessoal (fotografias da família, quadros etc.), além da escuta de relatos feitos por familiares e amigos.

As entrevistas em áudio foram detalhadamente transcritas por um profissional especializado. O tratamento dado as transcrições considerou as falas e inferências das mulheres relacionadas tanto ao processo de alfabetização no programa como as aprendizagens da leitura e da escrita construídas ao longo das suas trajetórias escolares. Nesse sentido, a análise minuciosa das falas das pesquisadas foi fundamental para recompor os percursos escolares das mulheres nativas de Ilha de Maré, na perspectiva de identificar os elementos para compreensão do objeto de estudo da pesquisa.

Na definição dos procedimentos teórico-metodológicos, considerando que o interesse maior da pesquisa estava centrado na história de vida do grupo de mulheres em processo de alfabetização, a opção pela história oral se mostrou mais apropriada.

Na intenção de compreender como essas mulheres articulam os saberes específicos locais aos desafios sociais emergentes para o uso funcional da leitura e da escrita, a escolha da história oral como ferramenta metodológica se justificou a partir das explicações de Sônia M. de Freitas ao afirmar que os fundamentos dessa metodologia,

[...] abre novas perspectivas para o entendimento do passado recente, pois amplifica vozes que não se fariam ouvir. [...] A maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico. [...] A História Oral privilegia, enfim, a voz dos indivíduos, não apenas dos grandes homens, como tem ocorrido, mas dando a palavra aos esquecidos ou 'vencidos' da história (2006, p. 49-50).

No sentido de assegurar a centralidade do tema da pesquisa (as trajetórias escolares, processos de aprendizagem da língua escrita associados às experiências de letramento), a história oral temática se configura como procedimento metodológico que atende plenamente ao propósito desse estudo. Segundo Meihy e Holanda, a história oral temática compreende,

a discussão em torno de um assunto central definido – mesmo que outros decorram ou concorram para seu esclarecimento – [...]. Conhecer as versões opostas, os detalhes menos relevantes e até imaginar situações que mereçam ser questionadas [...] (2007, p. 39).

A abordagem metodológica proposta na pesquisa se consolidou através do uso da entrevista narrativa como eixo estruturante da pesquisa com foco nas histórias de vida das mulheres, entendendo que:

Como método, a história oral se ergue segundo alternativas que privilegiam as entrevistas como atenção essencial dos estudos. Trata-se de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado, básico das análises. História oral como metodologia implica formular as entrevistas como epicentro da pesquisa. Tudo giraria em torno delas, que atuariam como força centrífuga das preocupações. [...] Com um *corpus* documental estabelecido em cima das entrevistas, pensa-se nas análises que demandam diálogos com outros documentos (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 72).

Ademais, para sustentação da natureza qualitativa da investigação, Lüdke e André (1986) apresentam cinco características, formuladas por Bogdan e Biklen (1982) em seu livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, as quais foram consideradas em toda sua extensão neste trabalho, a saber:

1) *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento*, que supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo [...]; 2) *Os dados coletados são predominantemente descritivos*, [...] todos os dados da realidade são considerados importantes; 3) *A preocupação com o processo é muito maior*

do que com o produto, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 4) O 'significado' que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, 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; e 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (grifo do autor) (BOGDAN e BIKLEN, 1982 Apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12-13).

Essas características, de modo geral, orientam a proposta metodológica desta pesquisa. Primeiramente, priorizando o contato intenso com o campo de pesquisa, observando a relevância das diversas informações relacionadas às práticas sociais de leitura e escrita das pesquisadas, a convivência na turma de alfabetização e em outros espaços de socialização: experiências familiares, convívio com a vizinhança, encontros religiosos, contatos com outros membros da comunidade e participação em eventos de letramento.

Além disso, a preocupação com todos os aspectos que constituem o lugar da pesquisa, incluindo os sócio-econômicos até a forma de organização das atividades da comunidade de Praia Grande, foram essenciais para uma melhor compreensão do repertório identitário das mulheres. Por outro lado, foi relevante o cuidado constante em registrar toda e qualquer manifestação das mulheres pesquisadas relacionada ao objeto de pesquisa: percursos escolares, valores e significados atribuídos à escolaridade, às aprendizagens, as expectativas de convívio com a língua escrita, entre outras.

Enfim, procurando zelar pela qualidade da investigação, destaca-se a observação atenta da pesquisadora aos procedimentos metodológicos e a postura ética nas relações interpessoais instituídas durante o período de desenvolvimento da pesquisa.

O recorte metodológico dado à pesquisa buscou focar a compreensão das trajetórias escolares das mulheres de Praia Grande-Ilha de Maré, identificando os valores, significados e expectativas que atribuem à aquisição e usos da leitura e da escrita. Elementos analisados sem a pretensão de esgotar todas as explicações possíveis, mas na perspectiva de refletir criticamente sobre o papel social que a

língua escrita assume na vida cotidiana das mulheres pesquisadas em diálogo com as aprendizagens escolares.

A relevância da interpretação das narrativas sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, reveladas através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes das mulheres para a análise do objeto de estudo da pesquisa, considerou a seguinte organização: num primeiro momento, a escuta criteriosa de todas as entrevistas gravadas e a leitura sistemática das transcrições, e quando necessário, o retorno a campo para os esclarecimentos de algumas falas que precisavam de mais elementos, realizadas através de entrevistas em vídeo; o segundo momento a produção escrita das respostas às questões orientadoras da investigação do objeto de estudo; e o momento final a sistematização dessa dissertação que sofreu diversas reformulações postas pela banca de defesa do mestrado.

Em referência as duas mulheres pesquisadas, cujo perfil de identidade será apresentado na próxima seção, lembrando que embora tenha feito a escuta das seis mulheres, ao longo do estudo foram definidas como personagens principais apenas duas mulheres, em concordância com as professoras examinadoras na ocasião do exame de qualificação. Isso se justifica, primeiramente, pela exiguidade do tempo para dar conta de uma tarefa desta natureza. E, em segundo lugar, pela necessidade de explorar o potencial das narrativas de vida dessas mulheres associada às especificidades dos percursos que configuram os processos vivenciados no letramento escolar e social¹¹ das pesquisadas.

Vale declarar que todo o processo da pesquisa representou uma experiência ímpar, permeada de emoções, descobertas, inquietações, ao escutar, compreender e registrar as histórias de vida de mulheres que compartilham experiências culturais tão diferentes daquelas que nos são familiares. Como nos diz Ecléa Bosi, “quando duas culturas se defrontam, não como predador e presa, mas como diferentes formas de existir, uma é para a outra como uma revelação” (2003, p.175). Assim, pude perceber diante de mim uma comunidade mergulhada entre morros e mares,

¹¹ Concebidos aqui como *letramento escolar*, as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e pela escola e o *letramento social* as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade. Ver SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do Inaf 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004b, p. 100.

numa pluralidade de paisagens, culturas e saberes que encantam pela sua textura, formas e cores.

Em síntese, considerando os pressupostos metodológicos elucidados, os itens que, ainda, compõem este capítulo, destacam: primeiramente, as especificidades do caráter singular da história de vida das duas mulheres, retratando a centralidade dos sujeitos na pesquisa; e em seguida, o espaço geopolítico de Praia Grande/Ilha de Maré, parte integrante do município de Salvador-BA, caracterizando o contexto identitário e os aspectos socioculturais nos quais os sujeitos estão imersos.

1.2 Mulheres: sujeitos da alfabetização

As narrativas das experiências pessoais, sociais, escolares e culturais historicamente constituídas pelas mulheres da localidade de Praia Grande, foram debulhadas com zelo e esmero diante da pesquisadora. Assim, se delineavam os valores, significados e expectativas atribuídos pelas mulheres a aquisição e usos da leitura e escrita nas suas trajetórias escolares.

De posse dos dados levantados a partir dos questionários, conversas informais e transcrição das entrevistas, o momento seguinte se constituiu na análise dessas narrativas inicialmente para traçar o perfil que compõe a identidade das mulheres pesquisadas.

Essas narrativas, pano de fundo para análise dos dados coletados, conduziram a compreensão dos aspectos sócio-culturais das histórias de vida das duas mulheres nativas da Ilha de Maré, que viveram experiências pessoais em tempo-espaço distintos, mas que nesse momento se entrelaçam numa turma de alfabetização de jovens e adultos e pela proximidade existente entre suas casas, localizadas na mesma rua.

A mais nova das duas mulheres, Gilcilene Neves¹² tem 28 anos, natural de Ilha de Maré, casada, negra, doméstica, se auto-declara sem religião, mas revela-se como crente nos ensinamentos da bíblia. Mora com o marido e tem dois filhos,

¹² As mulheres/sujeitos da pesquisa serão tratadas nesse texto pelos nomes verdadeiros, conforme consentimento e autorização prévia das mesmas.

entretanto, convive somente com a filha fruto da segunda relação conjugal. Eventualmente, faz faxina como diarista, mas gosta mesmo de cozinhar. Com nove anos de idade¹³ saiu da ilha para morar em Salvador na casa de uma pessoa que a tomou para “criar”. Estudava pela tarde e no outro turno ajudava a arrumar a casa, fazendo “coisas leves”. Em suas palavras:

D. Maria, ela me pegou para criar. Conheceu minha família. A família dela era daqui. A mãe dela. Ela me tomou pra me criar. Eu tinha nove anos de idade. Aí, nesse tempo fiquei morando lá. Ela me botou no colégio e tudo. [...] Eu, ajudava, lavava os pratos, essas coisas assim, pouca.

Gilcilene é uma mulher negra, de estatura mediana, tem um semblante tímido, reservada nas atitudes, mas comunicativa. O trabalho temporário de empregada doméstica em Salvador retrata as diversas tentativas que fez para se manter financeiramente independente. Consciente que mora num espaço com poucas oportunidades de trabalho, alimenta o sonho de conseguir um lugar no mercado de trabalho na “cidade”. Observadora, sempre atenta às atividades propostas na sala, afirma que voltou a participar do programa de alfabetização para aprender a ler e escrever. Sua dedicação no programa demonstra o comprometimento com sua aprendizagem, pois gosta de estudar, percebe a dimensão social da escrita, fala da necessidade de aprender a ler e escrever:

Hoje eu quero uma melhora pra mim melhorar. Porque a gente sai pra um lugar... aí tem que ler as coisa. Quando vai pra um mercado tem que ler... tudo isso. Pegar um ônibus, tem que ler, o ônibus que vai pegar. [...] Porque eu noto assim.. é mais pra.. mais assim, direito, né. Tem que procurar trabalho lá em Salvador, aqui não tem trabalho.

¹³ Uma observação relevante foi à falta de precisão na relação tempo e idade informadas por Gilcilene. Que a princípio teve dificuldade em lembra-se do ano de nascimento. Somente de posse do documento de identidade conseguiu reconhecer o referido ano. Portanto, percebe-se que existe uma diferença na contagem do tempo entre a idade que sai de Ilha de Maré, o tempo de permanência em Salvador e seu retorno a ilha a alguns anos atrás.

Gilcelene morou, aproximadamente, quase vinte anos em Salvador, mas deixou a casa onde vivia como “filha de criação” aos doze anos. Foi trabalhar em outras residências, como empregada doméstica. Ainda adolescente, engravidou e teve seu primeiro filho, que tem doze anos e vive com os avôs. Retornou à ilha com 27 anos, onde mora com a filha caçula e o marido.

A segunda pesquisada, Nadia Maria, 46 anos, casada desde os 17 anos, mãe de cinco filhos, doméstica, nativa de Santana-Ilha de Maré, é católica não praticante, se auto-declara branca. Sempre morou na ilha, com seu pai pescador e mãe lavadeira e bordadeira de renda de bilro.

Nadia, uma mulher de cabelos e olhos claros, rosto redondo e rosado, tem um sorriso acolhedor. A figura de mãe zelosa, que vive em função dos filhos. Cuidadosa com a alimentação da família trabalha boa parte do dia para deixar a casa em ordem. Vive às voltas com Júlia, de 4 anos, única filha mulher e caçula. Falta frequentemente às aulas, por conta do cansaço físico e dificuldade em ter alguém para ficar com sua filha na ausência do marido, que trabalha nas embarcações que fazem o transporte dos alunos da ilha para as escolas do “continente”¹⁴. Diante das inúmeras tarefas sob sua responsabilidade, diz que às vezes não encontra forças para estudar à noite, mas não desiste e procura aprender quando vai à aula.

Nadia faz questão de relatar que nos dias de hoje estudar fica fácil, mas acredita que as crianças não gostam de estudar. Na sua infância a vida era extremamente difícil para as famílias mais pobres, onde os filhos mais velhos tinham que cuidar dos irmãos e trabalhar para ajudar no sustento da família, como aconteceu com ela. Estudar era uma tarefa quase impossível diante das condições objetivas de vida. Assim, ela expressa sua história:

Que eu mesmo parei na... nem a 4ª série eu não fiz. Parei. Porque também eu tinha que trabalhar, pra poder sustentar... ajudar minha mãe, naquela época, a gente lavava roupa, fazia as coisa e... tinha que costurar a renda, tinha que tá cuidando dos meninos. Minha mãe teve 16 filho. Aí morreu 5 ficou 11 e eu sou a mais velha das mulher, Aí tive que cuidar deles também, ajudar. Não tive... quer dizer ... vamos supor... não tive direito ao estudo, porque vai chegando os irmão e a gente vai tentar ajudar. E aí, a vida era difícil.

¹⁴ O transporte dos estudantes é realizado pela Prefeitura Municipal de Salvador, através da SECULT, que aluga um quantitativo de embarcações que faz a travessia em quatro períodos (duas vezes pela manhã e duas vezes à tarde) para São Tomé de Paripe e Candeias. Lá esses estudantes se deslocam para as escolas estaduais mais próximas, onde estão matriculados.

A despeito de tantas dificuldades vivenciadas ao longo da vida, ficava evidente, nas narrativas de Gilcilene e Nadia, a importância de retomar os estudos ainda que tardiamente. Portanto, o programa de alfabetização representava a oportunidade para aprender a ler e escrever, vencendo um grande desafio posto para ambas: fazer uso da leitura e da escrita na sua vida cotidiana.

A forma como essas mulheres entraram no programa merece ser relatada: Gilcilene e Nadia foram convidadas pelo alfabetizador, Manoel, mais conhecido entre os alunos por “Duel” para participarem da turma que estava sendo formada pelo Programa Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado. Como as duas escolas existentes no vilarejo não estavam atendendo à educação de jovens e adultos, a única opção de estudo era a turma de alfabetização que funcionava na Escola Municipal de Praia Grande. A inserção no programa deu-se, assim, pelo convite do alfabetizador considerando que era uma pessoa conhecida na comunidade.

A incursão das mulheres pesquisadas no programa de alfabetização nos remete à constatação sobre as repetidas vezes que buscam a escola, das trajetórias escolares mal sucedidas, que se configuram historicamente com maior incidência nas classes populares. A intenção de aprender a ler e escrever, tantas vezes convertidas em frustradas tentativas, fenômeno educacional que nos leva à discussão sobre o descompasso entre os processos de alfabetização e letramento (escolar e social) nos diversos programas de alfabetização de jovens e adultos. As trajetórias escolares de Gilcelene e Nadia, assim como suas escassas interlocuções com a leitura e a escrita são os pontos fundamentais que norteiam esta dissertação.

Imersa nesse contexto a pesquisa demonstrou a intercessão de três aspectos significativos que demarcam as trajetórias escolares das mulheres/sujeitos da turma de alfabetização de jovens e adultos: primeiro, pelas especificidades que aproximam as histórias de vida das mulheres; segundo, pelas intersubjetividades que caracterizam os percursos escolares das pessoas ditas “não-alfabetizadas”; e terceiro e último, pela história de exclusão dos homens e mulheres das classes populares, historicamente interditados nos seus direitos.

Além de possibilitar o aprofundamento teórico desses elementos, a pesquisa transitou pelas narrativas de vida que têm sua fonte nas memórias, reconstruções

dos acontecimentos reais vividos, marcadas por caminhos existenciais distintos. Nesse sentido, compreendemos que as narrativas de vida aqui registradas representam um coletivo de mulheres que vivem sob condições sociais similares, mas, ao mesmo tempo, concretizam vozes singulares a partir da forma como cada sujeito rememora os fatos fazendo uso da sua imaginação. Reencontro a explicação sobre essa intersecção do coletivo/individual, entremeada pela força do imaginário, nas leituras que fiz sobre a pesquisa (auto)biográfica, na citação seguinte:

O trabalho biográfico e autobiográfico se encontra, assim, no cruzamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original, capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outros inconscientes ou ainda de convencer racionalmente. (JOSSO, 2008, p. 27).

Portanto, o caráter dialético do encontro que materializa a pesquisa “envolvendo sujeitos plurais” (ATAÍDE, 2006, p. 322) coloca em evidência tanto para os pesquisados como para o pesquisador a transformação do conhecimento de si e do outro “contribuindo para desenvolver processos subjetivos que participam da produção/transformação da(s) identidade(s) desses sujeitos na construção das histórias orais de vida” (ATAÍDE, 2006, p. 322).

De maneira geral, pude perceber através da análise dos dados coletados, através da história oral temática, um conjunto de valores, significados e expectativas que são atribuídos ao processo de aquisição e usos da leitura e da escrita pelas duas mulheres pesquisadas. Essa análise está organizada no quarto capítulo em três momentos distintos, mas que se complementam entre si, na tentativa de responder as questões norteadoras da investigação, explicitadas na introdução.

Para contextualizar a vida dos sujeitos/mulheres na comunidade, como etapa inicial da pesquisa, foi preciso fazer o reconhecimento do espaço geográfico, considerar as características e peculiaridades locais. Vale destacar aqui o esforço cotidiano que os moradores realizam no desafio de morar “tão perto e ao mesmo tempo tão longe” da vida da grande metrópole. Perto, pela pequena distância geográfica existente entre a ilha e o centro de Salvador e longe, pelas dificuldades

vividas para realizar a travessia entre a ilha e o continente, separados pelo mar Atlântico que circunda a Baía de Todos os Santos e a extensa Avenida Suburbana.

A vida na localidade de Praia Grande, vilarejo de Ilha de Maré, significa depender diariamente de todos os serviços públicos de Salvador. As nuances de um território cercado de pobreza e da exploração de alguns poucos que utilizam o poder político para subjugar os que dele dependem, exigem novas configurações sociais para o dinamismo local.

1.3. Campo de Pesquisa: Cenários da Territorialidade¹⁵ de Ilha de Maré

O campo de pesquisa no qual vivem as mulheres sujeitos da investigação, como foi dito anteriormente, se situa na comunidade de Praia Grande - Ilha de Maré, parte do Território de Identidade Metropolitana de Salvador. A denominação 'territórios de identidade' integra a nova organização política do estado da Bahia, instituída pelo governo com o objetivo de criar uma outra dinâmica de gestão e planejamento territorial baseada nas relações locais, culturais e sociais de cada região. Entendemos como Pedon (2009) que

sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através das suas representações, foram convidadas a participar do debate conforme disponível nos documentos elaborados pela Secretaria do Planejamento – SEPLAN - (2008). O território é uma condição elementar da existência, e não somente um acostamento para a sociedade. Ele expressa uma forma de apropriação (territorialização) que enseja identidades (territorialidades) em constante transformação, são dinâmicos e mutáveis, e concretizam uma determinada ordem num determinado momento. O território pressupõe um espaço geográfico que é apropriado, nesse processo, o material e o simbólico se fundem (PEDON, 2009, p. 156).

¹⁵ A palavra território, é originária do 'latim territorium', que é derivado de terra e que nos tratados de agrimensura apareceu com o significado de pedaço de terra apropriada. Aqui, territorialidade, apoiada nas idéias de Raffestin (1993, p. 143 -144), se refere ao movimento de apropriação e a forma concreta ou abstrata de 'territorializar' o espaço e, por consequência, revela relações marcadas pela cultura e pelo poder. 'O espaço é a 'prisão original' e o território é a prisão que os homens constroem para si' (Pedon, 2009, p. 158).

A Ilha de Maré parte de um complexo conjunto de oito pequenas ilhas do município de Salvador, ocupa uma área de 30,18 km², com acesso pelo terminal marítimo de São Tomé de Paripe, localizado no final da região Suburbana. Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador, a ilha abrigava no ano de 2000 uma população de 6.717 pessoas, composta quase que exclusivamente por nativos e alguns poucos veranistas que procuram a paisagem fascinante da ilha no verão.

No que se refere aos índices educacionais, a taxa de analfabetismo das pessoas adultas na Ilha de Maré é de 27,1%; além disso, 32,4% da população tem menos de 4 anos e 76,9% menos de oito anos de estudos. Também o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) da Ilha de Maré, cerca de 0,673 em 2000, segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); encontra-se em situação precária em relação às outras unidades da Região Metropolitana de Salvador, ocupando a 140^a posição.

No período da pesquisa observei que a única oferta de Educação de Jovens e Adultos na comunidade de Praia Grande era o Programa de Alfabetização Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado. Isso sugere que o aprendizado da leitura e da escrita, melhor dizendo o letramento escolar, se caracteriza como um bem cultural distante da realidade, das demandas cotidianas, dos desafios específicos emergentes dos territórios e das necessidades que se colocam para o uso social da leitura e da escrita.

O primeiro contato com a comunidade de Praia Grande, no dia 26 de agosto de 2009, traduziu-se para mim num momento de descobertas, uma vez que tanto o universo geográfico quanto o cultural se mostravam muito distante das várias realidades das escolas municipais de Salvador. Vale informar que Salvador é considerada pelos moradores da ilha como ‘continente’.

Ao desembarcar em Praia Grande, após a travessia realizada do Terminal Marítimo de São Thomé com várias passagens pelas praias locais, me deparei com um pequeno vilarejo típico de pescadores, sem infra-estrutura para atracar a embarcação¹⁶. Assim, desceram todos os tripulantes em pleno mar, com cuidado redobrado para não molhar os pertences.

¹⁶ Em visita posterior tomei conhecimento que a prefeitura iniciara a obra para a construção do ancoradouro, mas até o momento da produção dessa escrita não existia previsão para a conclusão do tão necessário “terminal marítimo”.

Realizado o reconhecimento inicial do campo de pesquisa, a partir de breves conversas despreziosas com alguns moradores, como por exemplo, Dona Eunice e Profª Valdinéia, diretora da escola na qual a turma de alfabetização funcionava, tomei conhecimento da precariedade que essa comunidade vive, desde a degradação ambiental, passando pelo abandono e a omissão das instituições governamentais na prestação dos serviços públicos até a falta de segurança que passou a assustar os moradores.

Outro episódio observado na localidade de Praia Grande foi a falta de estrutura para o ecoturismo, potencial econômico da ilha. A dificuldade de hospedagem, a escassez de pousadas e restaurantes não oferecem atrativo para os turistas. Também as pequenas embarcações que fazem a travessia marítima, único meio de transporte para chegar a qualquer parte da ilha, não atende satisfatoriamente às necessidades da população.

Diante dessa realidade, que se diferencia muito da vida urbana da capital do estado, fiquei hospedada durante os dias de pesquisa na residência acochadora acolhedora de uma antiga moradora, D. Lourdes, que muito sabe da história local. Nascida e criada em Praia Grande, ainda jovem casou e foi morar em Candeias. Aposentada, voltou a morar na ilha, revivendo, segundo suas palavras, memórias de infância ao lado de velhos amigos. Entre os quais estão Nadia e a recente vizinha Gilcilene.

A partir desses relatos pude conhecer melhor as peculiaridades da vida em Praia Grande. A análise crítica que D. Lourdes fazia da participação política dos moradores, da atuação das lideranças locais, que pouco fazem pela comunidade, e do descaso da prefeitura de Salvador com a situação lamentável em que se encontra a ilha, demonstrava sua preocupação com os problemas da realidade local.



Figura 3 – Foto da enseada de Praia Grande

Assim, podemos entender que a passagem do espaço geofísico em torno da enseada (fig.3) para a concepção de territorialidade é marca pelas relações dos diferentes grupos sociais num determinado espaço-tempo. DaMatta (1997, p. 32-33) lembra que “tanto o tempo (ou a temporalidade) quanto o espaço são invenções sociais [...]. O fato é que tempo e espaço constroem e, ao mesmo tempo, são construídos socialmente pelos homens”.

A introdução dos conceitos que situam esta pesquisa, tomando como referencial as histórias de vida das mulheres no tempo-espaço narrado, enuncia a territorialidade local como um espaço que oscila entre o potencial econômico, social e cultural da ilha e a depredação ambiental que compromete a existência do ecossistema marítimo e insular. Os manguezais de Ilha de Maré - “exemplos de ecossistemas de grande importância ecológica e social: fonte de alimentos, serviços e matéria prima para as comunidades, além de regulador dos processos erosivos costeiros e filtro natural de poluentes” (OLIVEIRA, W. F, 1997, p. 53) - retratam a carência de políticas públicas de preservação ambiental voltadas para o desenvolvimento sustentável local, considerando que

o meio ambiente apresenta-se degradado com os manguezais próximos à região dos poços de petróleo da Petrobrás, impactados com áreas extensas destruídas e a conseqüente redução dos recursos pesqueiros, afetando a renda e os meios de sobrevivência dos pescadores: a pesca e a coleta de mariscos. Esta situação é agravada pela proximidade das indústrias químicas do Porto de Aratu e da Refinaria de Petróleo Landulfo Alves, localizadas próximas à Ilha de Maré, afetando a produção pesqueira pela redução da vegetação e fauna marinha, prejudicando o meio ambiente e a pesca artesanal (CENTRO DE RECURSOS AMBIENTAIS, 2001, p. 46).

Esse cenário agrava as dificuldades da dinâmica socioeconômica local, considerando a precariedade da organização do trabalho da população dessa região insular de Salvador, mais precisamente de Praia Grande. Observa-se a predominância de ocupações informais de baixa remuneração: a pesca artesanal e o cultivo da agricultura de subsistência.

Destaca-se nesse universo a resistência das mulheres, com a precarização da mão-de-obra e a migração para trabalhar como domésticas em Salvador. As marisqueiras catam siri, sarnambi e outros tipos de mariscos comuns na região, movimentam a economia local; encontramos, também, algumas remanescentes de rendeiras de bilro e as doceiras especialistas no doce de banana na palha (culinária típica de Ilha de Maré).

Encontram-se também nesse contexto os artesãos que utilizam a palha e a canabrava para o artesanato de cestos e peças variadas, agricultores familiares que cultivam e vendem algumas verduras, pequenos comerciantes que atendem as necessidades locais e os poucos bares e restaurantes que promovem o lazer na comunidade e atendem aos turistas nos finais de semana.

Vale salientar que na localidade de Praia Grande as pequenas embarcações são os únicos meios de transporte. A praia não é apropriada para banhistas, pois não tem areia nesta parte da ilha, mas, sim, uma extensão da lama do mangue, comprometido na sua preservação, o que representa uma preocupação para toda população das ilhas já que este é um problema que afeta a Baía de Todos os Santos.

a espoliação desse ecossistema configura-se em uma ameaça para a segurança alimentar e para o patrimônio dos recursos naturais, visto que os manguezais são fontes gratuitas de proteínas de origem animal, de alto valor biológico, além de fonte de renda. Estes espaços ecoproductivos constituem-se em estratégias para superação da fome e das restrições que impedem parte significativa da população pauperizada dessas regiões a ter acesso aos alimentos (CENTRO DE RECURSOS AMBIENTAIS, 2001, p. 67).

Outra ocorrência importante para se compreender a territorialidade de Praia Grande, além da degradação dos manguezais e conseqüente redução dos recursos naturais e pesqueiros, foi o conflito vivido pela comunidade durante 24 anos com os “ditos proprietários da Fazenda Cruz, antigo Engenho Cruz. Conflito que só foi amenizado em 2004, quando a União reconheceu o domínio da área e a Justiça Federal assumiu o julgamento do caso” (Bahia, 2005).

A área caracterizada pelo conflito, considerada núcleo originário de remanescentes de quilombos, é também ocupada por famílias de um núcleo quilombola da região de Cachoeira. Em 1945, devido às pressões fundiárias, se

deslocam para essa parte da Ilha. Para a regularização da posse de terra a comunidade de Praia Grande vem enfrentando um processo de reconhecimento do território e, por contraste, também sofrendo influência da invasão do turismo desordenado e da cultura urbana da metrópole Salvador.

Num cenário de desagregação das comunidades negras, percebe-se que os esforços para a preservação da organização social e cultural dos elementos da afrodescendência de Praia Grande e a criação de políticas afirmativas para atender as demandas da comunidade local não têm sido objeto de preocupação e luta dos moradores.

Observa-se, também, a omissão da administração municipal, sobretudo, pelas inúmeras deficiências estruturais dos serviços públicos em Praia Grande, a exemplo de: inexistência de saneamento básico, ficando os esgotos correndo a céu aberto; reduzido número de escolas do Ensino Fundamental I (somente duas com oferta das séries iniciais) e nenhuma de Ensino Fundamental II (séries finais) e nem Ensino Médio, fato que tem acelerado o processo de baixa escolaridade e êxodo dos jovens e adultos da ilha; um posto de saúde da família que funciona somente com enfermeira em horários irregulares; não existe posto policial, o que tem favorecido a criminalidade na comunidade, aumentando a sensação de insegurança no local; precariedade do transporte marítimo que funciona sem nenhuma fiscalização e controle; comércio escasso, pois todo e qualquer tipo de mercadoria passa pela travessia marítima.

Retomando ao conceito de territorialidades, como lugar da vivência, da experiência social e cultural no tempo-espaço, que congrega os homens, como explica a citação abaixo, faz sentido questionar na pesquisa o lugar que a aprendizagem da língua escrita assume na vida das mulheres, de que forma essa experiência se potencializa no sentimento de pertencimento ao território insular. Assim, seria o espaço escolar essa oportunidade de vivência da territorialidade?

[...] Compreender o movimento que faz com que o território constitua o *locus* da vivência, da experiência do indivíduo com seu entorno com os outros homens, tendo a identidade como fator de aglutinação, de mobilização para a ação coletiva. Essa relação identidade-território toma forma de um processo em movimento, que se constitui ao longo do tempo tendo como principal elemento, o sentido de pertencimento do indivíduo ou grupo com o seu espaço de

vivência. Esse sentimento de pertencer ao espaço em que se vive, de conceber o espaço como *locus* das práticas, onde se tem o enraizamento de uma complexa trama de sociabilidade é que dá a esse espaço o caráter de território [...] (SOUZA E PEDON, 2007 p. 127- 128).

Desse modo, não posso deixar de salientar, mesmo sob pena de antecipar algumas reflexões, que a situação de abandono da comunidade das Ilhas de Salvador reitera, além das desigualdades sociais, de gênero, raça e etnia, a baixa escolaridade da população local. Problemas sociais que se agravam com a falta de políticas públicas para a juventude e para o desenvolvimento local sustentável, visto que o ecoturismo e as riquezas naturais insulares muito poderiam contribuir para o dinamismo da economia da população das ilhas.

CAPÍTULO 2.

Em suma, o analfabetismo não tem, como quer a camada dominante brasileira, sua causa na inferioridade intrínseca do homem e da mulher, na sua raça, religião ou lugar da moradia, mas na sua situação na escala de valores socialmente determinados, esta sim, influenciada por aqueles. [...] Enfim, foi da estória de quatro séculos de Catarinas, Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias, Grácias e Severinos interditados de lerem e escreverem a sua história – e até mesmo a dos dominantes – que forjou o analfabetismo no Brasil (FREIRE, Ana M. A., 2001, p.240).

2. OS (DES)CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A partir da reflexão exposta na epígrafe deste capítulo, busca-se refletir sobre as experiências de escolarização das mulheres desta pesquisa a partir do processo histórico do analfabetismo no Brasil, destacando sucintamente os (des)caminhos do programa de alfabetização no contexto da exclusão social, resultante do modelo econômico instaurado pelos países capitalistas, conforme denuncia a Organização das Nações Unidas - ONU:

Diante da existência de quase 800 milhões de jovens e adultos no mundo que são analfabetos (dois terços dos quais são mulheres), a 56ª sessão da Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2001 adotou a resolução que proclamou a Década da Alfabetização 2003-2012, estabelecendo no ano seguinte um Plano de Ação cuja coordenação foi entregue à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O Plano adota uma visão renovada da alfabetização, enfocando as metas do Fórum Mundial de Educação (Dacar, Senegal, 2000) relativas à satisfação das necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, que incluem a redução do analfabetismo em 50% e a eliminação das disparidades entre mulheres e homens no acesso à educação básica de qualidade e às oportunidades de educação ao longo da vida. (BRASÍLIA: UNESCO, 2008, p. 22).

Observa-se nos dados apresentados acima que os índices de analfabetismo no mundo se agravam quando estão associados à escolarização das mulheres, acentuando as disparidades existentes entre homens e mulheres. Os números revelam que a questão de gênero precisa ser superada, sobretudo, quando o tema tratado é educação.

Este capítulo ressalta, também, as limitações e desafios do Programa de Alfabetização no Território de Identidade Metropolitana de Salvador destinado a população jovem e adulta excluída da escola. Historicamente, no Brasil, a educação de jovens e adultos ainda vem acontecendo, em larga escala, associada a uma política educacional que se sustenta em programas de alfabetização. Para contextualizar como a alfabetização de jovens e adultos foi inscrita no cenário educacional brasileiro o item seguinte busca traçar esse panorama no país.

2.1 O cenário sócio-histórico da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos

As primeiras experiências voltadas para o ensino do adulto aconteceram ainda no período colonial, ficando a cargo dos jesuítas, numa visão missionária que via a educação como meio de tornar a população dócil e submissa, concentrada, inicialmente, mais intensamente nos índios¹⁷ e, mais tarde, em alguns poucos negros e filhos dos colonizadores. Já as mulheres não foram alvo desta instrução jesuítica, em decorrência, já no final do período colonial poucas sabiam ler e escrever.

Enquanto que a expansão da educação elementar para o conjunto da população não ocupava lugar de destaque num modelo de economia agrário baseado no trabalho escravo, para as mulheres estavam reservadas, mais tradicionalmente, a aprendizagem das atividades domésticas.

O ensino para a mulher somente ganha força em 1870 com a abertura dos cursos normais para moças, “influenciado pelo Positivismo que via na formação da

¹⁷ Os índios adultos foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional, embora os jesuítas priorizassem sua ação junto às crianças. [...] também catequizaram e instruíram escravos. Essas experiências, no entanto, foram ainda menos estudadas, e pouco se sabe sobre as práticas desenvolvidas junto a esses sujeitos (GALVÃO e SOARES, 2006, p. 28).

mulher, ser moralmente superior ao homem, o meio mais eficaz de propagação de sua ideologia” (FREIRE, Ana M. A., 2001, p.112). Na verdade, um espaço deixado pelos homens que buscavam novos postos de trabalho impulsionados pelo desenvolvimento capitalista.

Ainda no Império, em 1872, foi realizado o primeiro censo do país, no qual foi verificado o elevado índice de 82,3% de analfabetismo entre as pessoas maiores de cinco anos de idade. A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, foi uma iniciativa na direção de fomentar a criação de cursos noturnos para os analfabetos. Mesmo incluindo os escravos na frequência à escola pública, a dita reforma se mostrou como mais uma tentativa que não trouxe muitas perspectivas para a educação dos adultos, principalmente, no que se refere à participação das mulheres e dos negros sem instrução elementar. Conforme afirma Haddad e Di Pierro:

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como um direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos, quanto na educação de crianças e adolescentes. (2000a, p. 109).

Nesse contexto o movimento político da época começava a salientar a alfabetização da população como motor do desenvolvimento econômico, social e moral do país, “[...] de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas” (Brasília: UNESCO, 2008, p.24).

Considerada a “vergonha nacional” a situação do analfabetismo manteve-se no mesmo patamar até o início do período republicano. O censo de 1890 indicava que mais de 80% da população era analfabeta. A primeira Constituição da República, promulgada em 1891, traz a proibição do voto dos adultos analfabetos, fato que retrata a falta de compromisso com as demandas da maioria da população.

Sob fortes protestos de diferentes segmentos da sociedade, a erradicação do analfabetismo ganha calorosa adesão de grupos que acreditavam ter “as ‘elites esclarecidas’ [...] um papel fundamental nesse processo de regeneração da nação, através da obra educativa, considerada redentora” (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006, p. 38)¹⁸.

Com a chegada da industrialização no país era preciso modernizar a economia, através da criação de bancos, telégrafos e a construção de estrada de ferro e escolas, consolidando a decadência do império e inspirando “idéias novas” defendidas pelos republicanos.

Era somente com a mudança de papel do Estado e com o início da organização do sistema público de ensino elementar, refletindo as mudanças que movimentavam a Constituição de 1934, que reacenderam as discussões em torno da educação de adultos:

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

Mas, é a partir de 1947 que a instrução pública da educação dos adultos passa pela estruturação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, com as Campanhas Nacionais de: Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947); Educação Rural (1952); e Erradicação do Analfabetismo (1958). O caráter nacionalista e insuficiente dessas campanhas, que desconsideravam tanto as singularidades inerentes a esta parcela da população quanto às características regionais, evidenciou sua fragilidade e pouca eficiência para alfabetizar.

É neste período que a discussão sobre o analfabetismo no país ganha fôlego, incentivada, principalmente, pelos ideais democráticos manifestados no Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947. Para Romão

¹⁸ Por outro lado, no interior mesmo da intelectualidade, havia certo temor de que a alfabetização pura e simples, se não viesse acompanhada de uma formação moral, se transformasse em uma arma, que por sua própria natureza, ‘é perigosa’. (CARVALHO apud ALBURQUERQUE; LEAL, 2006, p. 38)

(1999), “as manifestações ocorridas no Congresso seguiam a tônica que via o analfabeto como marginal e imaturo e o analfabetismo como responsável pelos empecilhos à plena realização da democracia e do desenvolvimento” (ROMÃO apud MOURA, Maria da Glória Carvalho, 2003, p. 40).

A crença na educação como motor do progresso e da mudança social impulsionava a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA –, criada em 1947, fundamentada

[...] no conceito de educação de base sistematizado pela UNESCO, que previa para os adolescentes e adultos que não freqüentaram a escola na ‘idade apropriada’ o conteúdo do ensino elementar sistematizado nos países desenvolvidos. Propunha-se também a criação de ‘centros de comunidade’, visando a favorecer a vida social das vilas e dos arruados, pelo maior contato com a cultura, por intermédio do rádio, do cinema e de coleções de livros e jornais” (OLIVEIRA; PAIVA, 2009, p. 10).

Teoricamente, a CEAA se mostrava insuficiente para resolver a situação do analfabetismo dos adultos, primeiramente, porque “não se tratava do reconhecimento do direito à educação” (FÁVERO, 2009, p. 10) e segundo, pelo seu caráter compensatório, traduzido pela ação supletiva do Estado. Entretanto, destaca-se como importantes dimensões associadas à CEAA, a articulação entre governo federal “com os governos estaduais e municipais para a solução das carências educacionais no nível fundamental [...] e o apoio da sociedade civil organizada [...] para o atendimento às populações consideradas analfabetas” (FÁVERO, 2009, p. 11).

Como desdobramento da CEAA nasceu a Campanha de Educação Rural que visava agregar ações conjuntas da educação, saúde e agricultura para atender às populações rurais. Nesse sentido, Osmar Fávero destaca as importantes contribuições dessas campanhas para uma nova visão da educação de adultos:

a) A educação de adultos desde os primórdios foi vista como uma ação ampliada, não restrita à alfabetização, mesmo que a ação da CEAA tenha a ela se restringido.

b) As campanhas pioneiras foram lançadas pela União, propondo uma ação integrada com os governos estaduais e municipais e contando com a colaboração da sociedade civil.

c) Mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescentes, jovem e adulta mais pobre.

d) A ação educativa tendia a concretizar-se em ações práticas, vistas no que se entendia naqueles anos como desenvolvimento de comunidades (FÁVERO, 2009, p. 12).

Na tentativa de erradicar o analfabetismo, as campanhas atendendo aos objetivos políticos D:\Back-up e econômicos vigentes, visavam preparar a população para a nova estrutura democrática do país, isto é, “preparar as massas para que fosse possível organizar a vida do país em bases democráticas” (MOURA, T., 2004, p. 26). As experiências voltadas para a alfabetização de adultos desenvolvidas por essas campanhas “[...] não surgem nem provocam formulações teórico-metodológicas que possibilitem mudanças nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização e muito menos nas formas de conceber os analfabetos e os alfabetizadores” (MOURA, T., 2004, p. 27). Assim, neste período, as discussões acerca da fundamentação pedagógica não se constituíram alvo de preocupação das propostas de alfabetização de adultos.

Somente a partir do II Congresso de Educação de Adultos, em 1958, nasce um novo debate em torno do entendimento do analfabetismo, “onde foram discutidas, pelos educadores, diversas posições voltadas para novas perspectivas educacionais, de acordo com as especificidades regionais e locais” (MOURA, Maria da Glória Carvalho, 2003, p. 42).

Paulo Freire, um dos relatores do congresso, apresenta o relatório “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o Problema dos Mocambos” que “propõe o decisivo enfretamento desses problemas, fazendo dele ponto-de-partida para o processo educativo [...]” (FÁVERO, 2009, p.14). Outro aspecto que marca as proposições feitas por Freire se referem à responsabilidade política e social com a educação de adultos e, em particular, com as especificidades que configuram a vida dos homens e mulheres sem escolarização:

[...] o respeito ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador, quando defendia a categoria do saber aprendido existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade, como o ponto de partida da prática pedagógica” (MOURA, Tania, 2004, p. 27-28).

Este panorama político se intensificou ainda mais a partir de 1960 e trouxe para o campo da Educação de Adultos (EDA) o debate de novas propostas teórico-metodológicas de alfabetização de adultos impulsionadas pelo movimento de educação popular e pelas práticas inovadoras da filosofia e do “método” de Paulo Freire. Esse momento fértil da alfabetização de adultos teve a participação ativa dos intelectuais, católicos e estudantes da época, através do Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Movimento de Cultura Popular (MCP) ligado à Prefeitura do Recife, dos Centros Populares de Cultura organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

O Movimento de Cultura Popular, nos anos de 1960, representou um expressivo avanço para a alfabetização de adultos, deixando contribuições importantes: a começar pelo projeto de educação vinculado a um ‘projeto nacional hegemônico’ de renovação política e econômica; a “ampla mobilização da sociedade civil”, impulsionada pelo movimento de transformação da realidade brasileira; e a “descentralização da ação educativa”, através da elaboração do primeiro “Livro de Leitura para Adultos”, de materiais didáticos específicos de alfabetização regionalizados e da produção de aulas e programas radiofônicos (FÁVERO, 2009, p. 16 -17).

Enfim, o conjunto teórico-metodológico da pedagogia freiriana marca fortemente este momento histórico, considerado fértil e promissor para a educação popular em virtude da intensa produção de conhecimentos pedagógicos, filosóficos e epistemológicos no campo da alfabetização de adultos.

As contribuições do educador Paulo Freire para a alfabetização de adultos podem ser sistematizadas em três períodos marcantes, segundo Tânia Moura:

O primeiro período de experiências e produções teóricas de Freire compreende os quase 20 anos de sua experiência em Recife e no

Nordeste brasileiro, estendendo-se da segunda metade dos anos 40 até o golpe militar de 1964, que o expulsou do país; o segundo período compreende os seus anos de exílio - 1964 até 1979 - período de intensa efervescência teórica e riqueza de experiências práticas, vivendo uma verdadeira catarse cultural com diferentes povos das mais diferentes realidades; e o terceiro período que se inicia com a sua volta para o Brasil, até sua morte em maio de 1997 (2004, p. 41).

A educação de adultos perde sua vocação política com a desmobilização dos movimentos de educação popular, a partir, da repressão política, iniciada com o golpe militar de 1964, que terminou provocando o exílio de Paulo Freire. “O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados” (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 113). Mesmo fora do país, Freire iniciou a produção das suas obras defendendo a prática de educação libertadora da alfabetização de jovens e adultos “que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 2008b, p. 44).

No período militar, o governo cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 15 de dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379, mais conhecido como MOBRAL, que corrobora para a opressão dos movimentos populares. A experiência do MOBRAL representou uma proposta de alfabetização extensiva a todo país, inegavelmente com sentido político a serviço do regime militar, com materiais didáticos e metodologia que se assemelhavam superficialmente aos utilizados pelos movimentos de educação popular, entretanto, esvaziados do seu conteúdo político de conscientização, proposto pelo pensamento freiriano.

No sentido de ser coerente com a intenção política da manutenção do regime autoritário da ditadura militar, em 1969, o MOBRAL se distanciou da sua “vocação” de alfabetizar, sob o pretexto de manter a ordem nacional. Para Haddad e Di Pierro (2000), “o estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a ‘normalização’ das relações sociais”.

Ainda, assim, a experiência de alfabetização do MOBRAL representou um relativo avanço neste campo, pois permitiu a expansão dos serviços de educação de adultos, em resposta ao contingente de pessoas que demandavam por escolarização em nível fundamental e médio, dando origem aos Centros de Estudos Supletivos. Essa conjuntura educacional cria o “mito” da educação das camadas

populares como a oportunidade de ascensão social. Desta forma, a educação seria responsável pela mobilidade social, regulando as desigualdades produzidas pelo modelo econômico vigente. Entretanto,

a dimensão formal e os limites dessa democratização de oportunidades ficavam explícitos na medida em que o Estado, ao não assumir a responsabilidade pela gratuidade e pela expansão da oferta, deixou a educação de jovens e adultos ao sabor dos interesses do ensino privado (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p.118).

A educação de adultos, sob a égide do governo federal em 1971, passa a ter um caráter supletivo¹⁹, regulamentado pela Lei Federal nº 5692/71 e pelo parecer 699/72 que estabelecia as suas funções básicas de:

Suplência, era entendida com a função de 'suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria'; [...] o suprimento, tem a função de 'proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido regular no todo ou em parte' (BRASIL, Lei 5692/71 Art. 24 alínea 'a' e 'b'); [...] a aprendizagem visava a formação metódica no trabalho ficando a critério de empresas ou instituições por elas criadas e mantidas; e [...] a qualificação tinha como base obrigatória os cursos e não apenas os exames e visava a profissionalização, sem preocupação com a educação geral (MOURA, Maria da Glória Carvalho, 2003, p.50 – 52).

No período que se segue, o governo não consegue cumprir a promessa de erradicação do analfabetismo. Nos meados dos anos de 1970 a 1980, mesmo sob o controle do regime militar, a sociedade civil esboça em todo o país movimentos populares de luta pela democracia e abertura política. Nesse momento, a educação e a escola se transformam numa plataforma política importante para as

¹⁹ Ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas, de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, em consonância com o parágrafo único do art. 24, da Lei de 1971 [...] (Parecer 699/72 apud MOURA, Maria da Glória Carvalho, 2003, p.50)

reivindicações dos jovens e adultos trabalhadores (MOURA, Maria da Glória Carvalho, 2003, p. 54).

Outro aspecto a considerar nesse movimento é a inexistência de ações educacionais voltadas para minimizar as disparidades que acirravam as diferenças de escolarização entre homens e mulheres, parcela da população que nesse período não teve a devida atenção por parte das políticas governamentais.

Nesse contexto, o MOBREAL, já sem credibilidade, foi extinto e substituído em 1985 pela Fundação Educar²⁰ “que passou a dar novas orientações aos processos de educação de jovens e adultos, no sentido de não mais ser o executor dos programas, mas um órgão de apoio técnico e financeiro” (MOURA, Maria da Glória Carvalho, 2003, p.55). A extinção da Fundação Educar, com “[...] curta duração, pois, em 1990 - Ano Internacional da Alfabetização - em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhuma outra instância que assumisse suas funções” (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006, p.47). Extinção que surpreendentemente passa a responsabilidade da educação de jovens e adultos para os estados e municípios.

Diante desse quadro, em oposição à política do governo federal, os movimentos sociais, sobretudo, as comunidades Eclesiais de Base e as associações dos trabalhadores urbanos e rurais, articuladas na luta pela democratização do país e da educação pública, se engajaram num movimento de educação concebido, por Gadotti e Romão, “como orientação de libertação com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da conscientização, da capacitação e de ampla participação social” (2002, p. 37).

Em plena transição para o regime democrático, a reconfiguração da sociedade brasileira e as reivindicações sócio-políticas da população culminaram com a eleição direta em 1985. Movimento que resultou na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, cujos ganhos educacionais para os jovens e adultos²¹ se estendem desde a garantia do voto ao

²⁰ A Fundação Educar [...] diferentemente do MOBREAL, passou a fazer parte do Ministério da Educação [...], a Fundação exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução de seus programas. (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006, p.47).

²¹ É a partir da Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a educação de adultos incorpora o termo “jovens”, conforme definido no Artigo 37 “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDBEN, 1996).

analfabeto até a educação pública fundamental, obrigatória e gratuita a todos os cidadãos independentemente da idade, símbolos de luta e conquistas populares.

A pressão da sociedade e dos movimentos sociais terminaram por abrir espaços de luta significativos para a educação de jovens e adultos. O resultado disso são as conquistas expressas na Constituição de 1988 que, segundo Fávero,

Como todas as contradições é ainda a Constituição que mais consagra direitos e incorpora conquistas sociais, (...) na parte da educação encontrou, como as Constituições passadas, uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado. Com isso, não resolveu o conflito, mas incorporou-o (FÁVERO, 2001 apud MOURA, Maria da Glória Carvalho, 2003, p. 56).

O processo de mudança na vida social e política do país, com destaque especial para as relações internacionais das quais o Brasil participava colocaram na ordem do dia os compromissos assumidos internacionalmente, com destaque para a Conferência Mundial de Educação para Todos,

[...] em que numerosos países e organismos internacionais estabeleceram uma iniciativa para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, a começar pela alfabetização, concebida como instrumento especialmente eficaz para a aprendizagem, para o acesso e a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação cultural (Brasília: UNESCO, 2000, p.29).

Com as devidas considerações, a conturbada aprovação da 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, não incorporou boa parte das negociações e acordos discutidos pelos movimentos educacionais, portanto, não apresentou grandes avanços para a educação de jovens e adultos:

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmaram o direito dos

jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma dos cursos e exames supletivos (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 121 - 122).

É importante destacar que a educação na década de 1990 se configura pela criação do Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental -. Entretanto, a matrícula dos alunos da educação de jovens e adultos fica excluída do financiamento do fundo sob a alegação da “insuficiência de estatísticas da oferta”, entre outras justificativas inaceitáveis.

Ao longo da segunda metade dos anos 90, observa-se a acentuada tendência do Ministério da Educação de “descentralização do financiamento e dos serviços”, desconsiderando a importância da educação de jovens e adultos, que nitidamente fica fora da prioridade da política educacional.

A iniciativa do governo federal restringe-se a dois programas de alfabetização e um outro voltado para a qualificação profissional, respectivamente: o PAS – Programa Alfabetização Solidária; o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; e o PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador. São pontos de convergência desses programas:

que guardam entre si pelos menos dois traços em comuns: nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organização da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p.124).

Considerando que historicamente a escolarização desta parcela da população não teve merecida atenção dos órgãos governamentais, responsáveis pela elaboração das políticas públicas educacionais, percebe-se, lamentavelmente, como destaca Haddad e Di Pierro que

a história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e

social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos (2000a, p. 126).

A política pública da educação de jovens e adultos, neste período, foi marcada pelo princípio do direito à cidadania, pressuposto do desenvolvimento social e econômico de combate à pobreza. “O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização” (HADDAD; DI PIERRO, 2000A, p. 128).

Esse novo panorama traz a perspectiva de outro sentido para a política pública da educação de jovens e adultos. Para Paiva, “este sentido é fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços que educam nas sociedades: escolas, movimentos sociais, trabalho, práticas cotidianas” (2004, p.29).

Em consonância com a evolução e avanços das ciências, das novas tecnologias, das artes, linguagens e diferentes processos culturais na luta pela igualdade de direitos e de emancipação dos homens e mulheres se constituem em marcos fundamentais na consolidação da educação de adultos, que vem incorporando ao seu legado as demandas reprimidas desta parcela da população.

Nessa perspectiva, para além das ações e programas governamentais destinados à educação de jovens e adultos, o movimento realizado por educadores e militantes da educação, através dos Fóruns de EJA²² representa uma estratégia de mobilização social fundamental à conquista de um canal permanente de interlocução com o MEC, através da SECAD²³, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e com os diferentes segmentos sociais.

Outro instrumento importante de conquista do direito à educação dos jovens e adultos são as diretrizes nacionais, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de

²² O Fórum tem-se configurado como uma das estratégias dos chamados ‘trabalhadores sociais’, principalmente os educadores, docentes, professores, entre outros, para continuar a desenvolver seu trabalho frente às contradições do mundo social. (PAIVA, 2004, p.32). No Brasil atualmente contamos com 27 fóruns estaduais de EJA, um distrital, e alguns poucos fóruns regionais.

²³ Criada em julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade é responsável pela implantação das políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial (Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 14ago. 2010).

maio de 2000 e a respectiva Resolução nº 01 de 05 de julho de 2000²⁴. Os aspectos legais estabelecidos por essa legislação asseguram aos sistemas públicos educacionais a base para normatizar o funcionamento da educação de jovens e adultos como, também, preconiza a organização curricular da modalidade para garantia do direito público subjetivo à educação independentemente da idade, definido pela Constituição Federal.

Nesse contexto, nasce o Programa Brasil Alfabetizado – PBA –²⁵ que se constitui na única oferta de alfabetização ao longo de sete anos (2003 – 2010), com financiamento do governo federal sob tutela dos estados e municípios.

Com limitada autonomia financeira os recursos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, de caráter suplementar, são liberados aos estados e municípios, conforme estabelecem as resoluções publicadas a cada etapa do programa com o objetivo de regulamentar a aplicação do orçamento definido no Plano Plurianual de Alfabetização - PPAIfa – em consonância com a aprovação prévia do Ministério da Educação.

Imerso nesse cenário encontra-se a política pública para a educação de jovens e adultos do município de Salvador. Com destaque para o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, Salvador Cidade das Letras, convênio realizado através da adesão ao Programa Brasil Alfabetizado do governo federal, recebendo a cada etapa recursos financeiros a partir do cumprimento da meta de alfabetização estabelecida no PPAIfa pelo próprio município.

Com caráter similar ao das velhas campanhas de alfabetização, o Programa instituído pelo MEC, de abrangência nacional, apresenta como inovação duas proposições: primeira, a possibilidade dos entes federativos elaborarem seus planos pedagógicos (PPAIfa), definindo os segmentos atendidos, as especificidades do público alvo e as ações de inserção social, entre outras; e a segunda, a implantação do Programa Nacional do Livro de Alfabetização - PNLA -, com a meta de produção de livros didáticos distribuídos aos alfabetizandos através das entidades executoras do programa.

Para além das poucas inovações técnicas, uma análise possível para esses programas é o descompasso existente entre o Programa de Alfabetização Brasil

²⁴ A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

²⁵ Programa que será explicitado no próximo item desse capítulo.

Alfabetizado e as questões que representam tanto as singularidades das histórias de vida de cada um dos sujeitos da EJA e da coletividade, quanto as diferentes construções identitárias dos grupos sociais.

Se quisermos considerar as diversas produções sócio-culturais dos diferentes grupos, a diversidade cultural presente na sociedade brasileira revela-se como lastro para formulações de propostas preocupadas em atender efetivamente às demandas dos diversos grupos sociais.

Vale ressaltar que essa é uma discussão marcada pelas questões raciais, que ainda precisam ser incorporadas às ações educativas. Na perspectiva da emancipação cultural dos diferentes grupos como princípio educativo, as políticas públicas educacionais ainda não conseguem articular as ações afirmativas para o povo negro ao debate da alfabetização de jovens e adultos.

Para pensar sobre as questões que atravessam o processo de alfabetização das mulheres, o próximo item desse capítulo mostra a relação entre analfabetismo e identidade étnico-racial no contexto do Território de Identidade Metropolitana de Salvador, à luz dos dados estatísticos disponibilizados pelos institutos governamentais de pesquisa.

2.4 Os entre lugares da Alfabetização nos contextos de exclusão social

A diversidade cultural constituída pela conjugação de diversos textos identitários, trazendo à tona o sentimento de pertencimento de um mesmo indivíduo quando este pertence em igual proporção a diversos grupos sociais: ser mulher, trabalhadora, mãe, negra, de religião de matriz africana, baiana e brasileira.

Nessa perspectiva,

os entre-lugares '[...] fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade'. Segundo Bhabha este lugar é da ordem do **além**, aonde podem ser projetadas novas possibilidades. O conceito de entre-lugar é apresentado por Bhabha, que afirma que nossa '[...] necessidade de passar **além** das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação

de diferenças culturais' (1998, p. 20). [grifo da autora] (HABEYCHE, 2009, p. 5 - 9).

A turma de alfabetização de jovens e adultos, na qual realizamos este estudo, funciona em Praia Grande - Ilha de Maré, cuja população é originalmente formada por afrodescendentes de escravos do antigo Engenho Cruz e por migrantes de uma área quilombola da região de Cachoeira – Bahia. Num espaço socio-cultural caracterizado majoritariamente pela presença do povo negro, percebe-se a fragilidade para a preservação da identidade étnico-racial negra que vem sofrendo um forte processo de aculturação pela influência da cultura branca, sobretudo, no que concerne às questões religiosas e aos costumes urbanos.

O analfabetismo e a baixa escolaridade, um dos problemas que mais atinge a educação pública entre pessoas jovens, adultos e idosos em Ilha de Maré, alicerçado pelas desigualdades raciais, regionais e sociais que demarcam o tecido social baiano, reproduzem as desigualdades econômicas produzidas pelos desequilíbrios regionais do país.

Analisando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD - 2007 para as taxas de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais, considerando cor e raça, podemos observar que os estados da região nordeste apresentam índice de analfabetismo superior ao do país. Fato que reafirma o descaso com a situação dessa região, mostrando o desequilíbrio regional que demarca a relação entre os entes federativos.

Historicamente, tanto o analfabetismo funcional como a baixa escolaridade têm se arraigado nas camadas populares (majoritariamente negra) e, portanto, demonstra o grau de discriminação imputado a esta parcela da população. Perceber que essas desigualdades sociais se repetem ao longo dos anos, revela-nos uma história marcada pela discriminação racial que se agrava quando associamos o fator cor ou raça aos anos de estudo em relação aos índices apresentados pelas regiões metropolitanas do Nordeste (ver Tabela 1). Para Gomes “a exclusão social, da qual os negros são as principais vítimas, deriva de alguns fatores como o esquema perverso de distribuição de recursos públicos em matéria de educação” (2002, p. 136).

Tabela 1
Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade,
por cor ou raça das Regiões Metropolitanas do Nordeste - 2007

| Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas | Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%) | | | |
|---|---|-------------|-------------|-------------|
| | Total | Cor ou raça | | |
| | | Branca | Preta | Parda |
| Brasil | 21,7 | 16,1 | 27,6 | 27,5 |
| Nordeste | 33,5 | 27,3 | 36,2 | 36,0 |
| Maranhão | 34,8 | 26,3 | 39,1 | 37,1 |
| Piauí | 39,7 | 31,6 | 42,2 | 42,2 |
| Ceará | 30,7 | 26,1 | 34,1 | 33,0 |
| Região Metropolitana de Fortaleza | 18,5 | 13,6 | 21,8 | 21,1 |
| Rio Grande do Norte | 30,9 | 25,2 | 45,4 | 33,1 |
| Paraíba | 36,8 | 27,6 | 48,4 | 41,5 |
| Pernambuco | 30,5 | 25,2 | 37,8 | 33,3 |
| Região Metropolitana de Recife | 16,9 | 12,6 | 23,2 | 19,1 |
| Alagoas | 38,3 | 29,1 | 46,8 | 42,2 |
| Sergipe | 30,6 | 26,1 | 36,5 | 32,3 |
| Bahia | 34,0 | 30,5 | 32,4 | 35,8 |
| Região Metropolitana de Salvador | 13,8 | 8,9 | 16,1 | 14,1 |

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Sabemos também que a exclusão “orquestrada e disciplinada pela lei” tem reservado aos negros uma educação discriminatória que institui uma seleção supostamente natural, atribuindo aos negros a responsabilidade pelo seu sucesso, ou melhor, insucesso social. Dissimulada como “educação para todos”, a educação pública tem cumprido historicamente a função de reprodução dos mecanismos de exclusão social, implícito e legitimado pelo sistema público educacional, que se realiza mais fortemente através da discriminação racial

A importância desses dados para a compreensão do alijamento dos negros na educação pública nos mostra que a escola pode ser mais uma forma de discriminação presente na sociedade brasileira que imputa aos negros a má sorte e despreparo para enfrentar a problemática que se coloca para a justiça social.

Fica evidente, entretanto, ao observarmos a situação das pessoas com 25 anos ou mais de idade e com quinze anos ou mais de estudo na região nordeste, quando o fator analisado é cor ou raça que os índices (ver Tabela 2) indicam uma queda alarmante, pois, para os negros os anos de escolaridade apresentam-se

sempre menores comparados à situação das demais regiões do país. Quando tratamos isoladamente a região nordeste, ainda assim, os anos de estudo são menores quando relacionamos o fator cor e raça para o total das pessoas pesquisadas nessa região.

Tabela 2
Proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com 15 anos ou mais de estudo, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2007

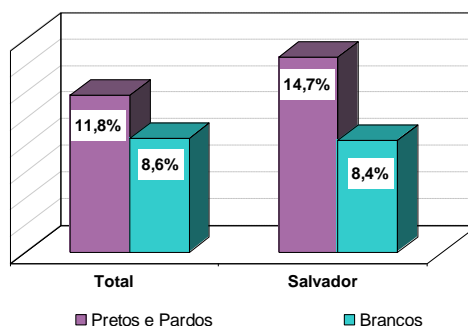
| Grandes Regiões | Proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade, com 15 anos ou mais de estudo (%) | | | |
|-----------------|---|-------------|------------|------------|
| | Total (1) | Cor ou raça | | |
| | | Branca | Preta | Parda |
| Brasil | 8,6 | 12,7 | 3,7 | 3,8 |
| Norte | 5,7 | 9,6 | 4,1 | 4,3 |
| Nordeste | 4,9 | 9,1 | 2,5 | 3,1 |
| Sudeste | 10,5 | 14,5 | 4,3 | 4,0 |
| Sul | 9,3 | 10,9 | 2,5 | 2,9 |
| Centro-Oeste | 10,1 | 15,5 | 5,4 | 5,9 |

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007. (1) Inclusive as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

Na Bahia essa problemática não atinge somente à população do campo, mas incide fortemente no Território de Identidade, Metropolitana de Salvador²⁶, com índices que se agravam quando os fatores verificados estão associados à ocupação, gênero e etnia (ver Gráfico 1).

Os dados revelam que para uma população economicamente ativa no Território Metropolitano de Salvador, um percentual de 23,1% que corresponde a 626.938 pessoas, apresentam-se desocupadas e que a taxa de desemprego é maior entre as mulheres, os indivíduos jovens e aqueles de cor negra.

²⁶ Para preservar a coerência dos conceitos trabalhados neste texto dissertativo, a definição do IBGE para Região Metropolitana da Salvador aqui será tratada como Território de Identidade Metropolitana de Salvador.

Gráfico 1: Taxa de desocupação (%) - setembro de 2006

Fonte: IBGE/PME/ 2006.

Destacam-se, também nesse contexto, os altos índices de analfabetismo entre as mulheres negras. É sabido que esta situação se deve, principalmente, aos fatos históricos inscritos pelo período escravista em Salvador, e posteriormente, pela herança do legado imposto por este regime, resultando na presença acentuada de mulheres trabalhadoras domésticas.

O analfabetismo entre essas mulheres jovens e adultas, marca cruel da discriminação sofrida por uma parcela significativa da população negra, tem se constituído a partir das desigualdades sociais numa relação que se perpetua historicamente. Também, a repetição sucessiva de uma história de discriminação racial revela-se de forma incisiva quando analisamos os índices do analfabetismo em Salvador associados ao fatores cor/raça e gênero.

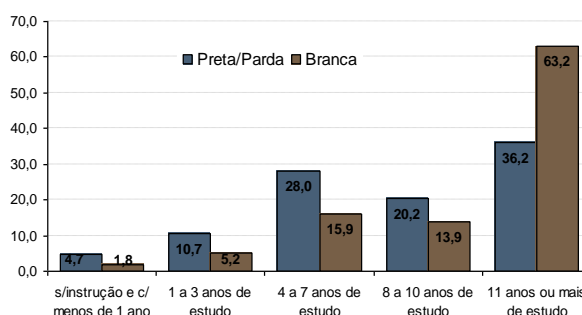
Nos dados apresentados pelo IBGE/PNAD-2005 para o território da área Metropolitana de Salvador, o analfabetismo tem índices maiores nos indivíduos do sexo feminino (6,8 % para 5,3% do sexo masculino), de cor negra (13,2% para 3,8% de cor branca) e com faixa etária superior a 30 anos (86% dos indivíduos).

Outro ponto considerável nesta análise é o número de pessoas sem instrução ou com apenas 01 ano de estudo, classificados como analfabetos funcionais²⁷, que em 2006, segundo o IBGE, correspondia a 6,5% da população de 15 anos ou mais. Fenômeno que atinge índices crescentes quando relacionado à cor e raça. Pois,

²⁷ *Analfabetismo funcional*, ou seja, a falta de capacidades para fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social, após alguns anos de escolarização. Pelo critério adotado nas pesquisas censitárias, são *analfabetas funcionais* as pessoas com menos de quatro anos de estudo (grifos do autor) (Brasília: UNESCO, 2008, p.61).

quanto maior os anos de estudos, maior é a taxa de pessoas brancas e quanto menor os anos de estudos, maior é a taxa de pessoas negras (ver Gráfico 2).

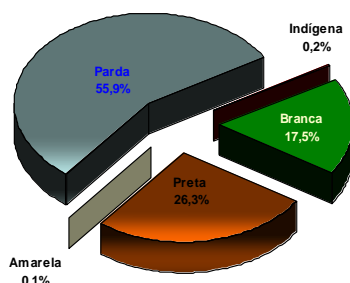
Gráfico 2: Distribuição da população em idade ativa por faixa de escolaridade segundo a cor ou raça - setembro de 2006



Fonte: IBGE/PME/2006

O panorama traçado por esses dados demonstra como o Território de Identidade Metropolitana de Salvador é marcado por fortes desigualdades raciais e sociais que segregam crianças, mulheres, adolescentes, jovens e adultos, majoritariamente negros e negras (ver Gráfico 3). Configura-se como uma parcela da população vitimada pela origem social e baixa renda familiar, formando cinturões de analfabetismo nas periferias desse território, atingindo consideravelmente a população das ilhas de Salvador.

Gráfico 3: Distribuição por Cor e Raça



Fonte: IBGE/PME –2006.

Esses dados indicam como a desigualdade racial vem desenhando o quadro do analfabetismo em Salvador, sustentado pela história remanescente de escravidão do povo negro, de pobreza e desigualdade social que marca o crescimento

populacional, realidade não muito diferente da observada em Praia Grande/Ilha de Maré.

As políticas públicas de escolarização para a parcela da população acima de 15 anos foram instituídas através dos programas de alfabetização de jovens e adultos, reconhecidamente incapazes de reduzir de forma definitiva esta problemática. Assim, para compreender as trajetórias escolares dos sujeitos/mulheres participantes, na intenção de identificar os valores, significados e expectativas atribuídas pelas pesquisadas à aquisição e usos da leitura e da escrita, que incorporam tanto a complexidade inerente ao contexto cultural de Praia Grande-Ilha de Maré quanto os processos vivenciados nas interfaces dos letramentos escolar e social a linha ideológica da pesquisa educacional atrelada a um posicionamento político em prol das minorias socialmente marginalizadas, aproximando-me do que compreende autores como Petronilha B. Gonçalves e Silva:

Assim, com base em nossas reflexões, concluímos que pesquisas se constituem em possibilidade de luta quando, de um lado, levam em conta os objetivos e prioridades de um grupo social marginalizado pela sociedade - no presente caso, o povo negro, as suas comunidades; de outro, quando são desenvolvidas com a intenção de oferecer suporte para a solução de problemas das comunidades negras, como acesso à educação e sucesso acadêmico, manutenção da saúde e acesso à serviços disponíveis, além de criação de serviços necessários, habitação condigna, emprego, direito à cultura, à história; de outro, ainda, quando intentam explicitar relações étnico-raciais, sem camuflar sua freqüente crueldade, tampouco os sofrimentos delas decorrentes, e, assim, propõem formas de educar para combater o racismo e as discriminações (SILVA, P.B.G., 2005, p. 29).

Procura-se, então, contribuir com o debate dos problemas enfrentados pelas mulheres negras no processo de letramento escolar, além de suscitar a discussão das relações étnico-raciais que devem ser consideradas para a elaboração de propostas de alfabetização que incorporem a superação do racismo e das diferentes formas de discriminação.

O arcabouço teórico e empírico da pesquisa trazem as representações sócio-culturais construídas pelas pesquisadas; portanto, pode também contribuir para uma

reflexão sobre as desigualdades sociais e práticas de discriminação racial. Mantendo-se como horizonte a compreensão de que

ser negro não é uma questão de pigmentação; ser negro é reflexo de uma atitude mental. Ao dizermos-nos negros, iniciamos um caminho em direção da emancipação, que desemboca em comprometimento para lutar contra os que se referem à cor negra da nossa pele, como se esta fosse carimbo que nos marcaria como destinados a ser subservientes (STEVE BIKO, 1995, apud SILVA, 2005, p. 44).

Fica evidente, então, que a realidade das mulheres de Praia Grande, na Ilha de Maré, ao se tratar da alfabetização de jovens e adultos, se define pela condição de quem não somente deseja aprender a ler e escrever, mas também precisa usar a leitura e escrita nas práticas sociais cotidianas produzidas por meio de significados imersos nos diversos grupos culturais.

Sem a pretensão de minimizar a complexa problemática que caracteriza a discriminação racial, na perspectiva de articular a discussão das políticas educacionais às políticas afirmativas e de reparação para mulheres negras, explicitando a perversa reprodução do analfabetismo entre os grupos étnico-raciais e de gênero, historicamente excluídos dos bens sociais e culturais.

2.5 O Programa de Alfabetização: limites e perspectivas

O corpus analisado que será apresentado nesse item pretende revisitar de forma sucinta o Programa Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado, situando o contexto pedagógico da turma de alfabetização, no *locus* da pesquisa.

Historicamente as experiências já realizadas em prol da alfabetização de jovens e adultos mostraram-se pouco adequadas e apresentaram resultados insatisfatórios para solucionar a problemática do analfabetismo no país. Entretanto, o reconhecimento da contribuição das experiências de alfabetização, existentes ao longo da história da educação de jovens e adultos, reitera a importante lição de que:

[...] campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e pela insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos de hoje passou um ou dois anos na escola; aprendeu mal, mas aprendeu alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal: ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população (FÁVERO, 2009, p.19).

Nessa perspectiva, os programas de alfabetização de jovens e adultos da atualidade não são muito diferentes. Nesta pesquisa, por exemplo, a investigação das trajetórias escolares de duas mulheres, numa turma de alfabetização do Programa Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado, mostrou que essas trajetórias se constituíram por passagens acidentadas na escola.

O referido Programa foi implantado em Salvador no ano de 2004, visando reduzir os elevados índices de analfabetismo apresentados pelo município, com 113.366 analfabetos em números absolutos, o que corresponde aproximadamente a 5% do total de 1.804.631 pessoas com 15 anos ou mais de idade de uma população de 2.714.018 habitantes, conforme dados do IBGE – 2006.

A execução do programa de alfabetização funciona em conformidade com a legislação que regulamenta sua implantação. Estruturado em três ações que se complementam entre si, segundo documentos oficiais, o programa está assim organizado: 1) ação de alfabetização que se refere ao funcionamento das aulas propriamente dita, acompanhamento e avaliação da execução do programa; 2) ação de formação inicial e continuada dos alfabetizadores, subdividida em mobilização, seleção, cadastramento e formação dos alfabetizadores e coordenadores de turma envolvidos no programa; e 3) continuidade dos estudos dos egressos do programa, com a inserção dos alfabetizados na educação de jovens e adultos do sistema municipal de ensino.

Na ação de alfabetização as turmas funcionam em salas ociosas nas escolas da Rede Municipal de Ensino e/ou em espaços cedidos por organizações não-governamentais, instituições religiosas, associações de moradores ou sindicatos, enfim, em diferentes espaços da sociedade civil, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer.

No momento da realização da pesquisa o programa encontrava-se em pleno funcionamento. As aulas de alfabetização do Programa em Praia Grande - Ilha de Maré, já estavam acontecendo há mais de cinco meses, tendo iniciado no mês de março/2009 com término previsto para dezembro/2009.

Com a pretensão de superar o analfabetismo, ampliar o atendimento no primeiro segmento da Educação Básica de Jovens e Adultos no município e garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados, o Programa Salvador Cidade das Letras foi instituído como

ação prioritária de uma política de alfabetização de jovens e adultos [...], através de um processo de alfabetização sustentado na concepção de aquisição e apropriação do sistema de escrita. Este processo acontece num contexto de letramento onde a competência para o uso do sistema se desenvolve nas práticas sociais que contribuam para a construção da consciência crítica na perspectiva da transformação social (Salvador, 2007, p. 10).

Entretanto, com base nas poucas observações que tive oportunidade de fazer sobre o trabalho pedagógico realizado na turma, suscitam-se algumas reflexões que contradizem essas premissas. Inicialmente, foi constatado que o alfabetizador, embora fosse uma pessoa querida pelos alunos, não tinha formação adequada para atuar numa turma de alfabetização. Além de não ter concluído o ensino médio, fato muito comum naquela comunidade, também não freqüentava os encontros de formação continuada do programa.

Outro ponto observado se refere à concepção didático-pedagógica da alfabetização com práticas altamente conservadoras, nas quais o professor se posiciona como transmissor do conhecimento; conhecimento este como vem sendo tradicionalmente trabalhado, com conteúdos desvinculados da realidade local, com ênfase nos aspectos gráficos da escrita através do uso de cópias de tarefas postas na lousa. Enfim, constata-se uma concepção bancária de educação, nos termos freirianos.

Ainda outro fato importante foi à falta de textos e/ou portadores textuais diversificados nas atividades de sala de aula, embora a coordenação do programa relate que houve distribuição de livros de alfabetização destinados ao programa em

todas as turmas. Segundo o alfabetizador, o material recebido não atendia ao nível de aprendizado dos alfabetizandos; por este motivo decidiu não distribuir os livros.

Observa-se, ainda, que mesmo com a precariedade pedagógica de um trabalho descontextualizado, ocorre uma contradição avaliativa por parte dos alunos, pois estes se sentem gratos pela “disposição” do professor em ensiná-los, já que não existe funcionamento do noturno naquela parte da ilha. Fica evidente, então, que esses homens e mulheres desconhecem o seu direito subjetivo à educação; portanto, não atribui nenhuma responsabilidade aos órgãos públicos (prefeitura e secretaria de educação) pela falta de acesso a escola.

No que concerne à organização do trabalho pedagógico, a proposta apresentada nos documentos do programa foi concebida da seguinte forma:

A concepção da alfabetização aqui entendida pressupõe uma metodologia que incentiva a criatividade, o desejo de aprender, reinventar a realidade, tomando os conhecimentos prévios como ponto de partida, a valorização dos diferentes saberes e culturas, a elevação da auto-estima e o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania. A metodologia proposta oportunizará o contato dos alfabetizandos com textos reais e com práticas pedagógicas que demandam a aquisição da leitura e escrita significativa desde o início do processo de aprendizagem, interagindo, desta forma, com diferentes tipos (SALVADOR, 2007, p. 16).

Como constatado anteriormente, essas proposições restringem-se aos documentos oficiais, distantes de se efetivarem na prática alfabetizadora. Era notório o distanciamento entre a proposta teórica, desconhecida pelo alfabetizador, e a ação pedagógica realizada, espontaneamente, de forma arbitrária. Geralmente, assim é a realidade que observamos no contexto geral da prática alfabetizadora, quase sempre alicerçada no saber-fazer do professor que emerge dissociado de uma ação reflexiva, a partir do que vai ocorrendo no dia-a-dia da sala de aula.

Para execução do programa, além das ações descritas como prioritárias na proposta do município, identificamos, ainda, no documento Plano Plurianual de Alfabetização 2005 – 2010 as seguintes estratégias de inserção:

- a) continuidade dos estudos – os alfabetizados após a conclusão serão automaticamente matriculados na rede municipal de ensino;
- b) atendimento à população de 15 a 29 anos em situação de vulnerabilidade social, através da inclusão nas políticas de ação social e projetos educativos do município;
- c) parceria com as instituições para funcionamento de turmas pólos: na penitenciária, no presídio feminino e na casa de acolhimento sócio-educativo, para atendimento à população carcerária e aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
- d) emissão de documentos, encaminhando os alfabetizados para retirada de 2ª via e regularização da documentação, junto aos órgãos competentes;
- e) oferta de cursos para geração de emprego e renda, através da parceria com instituições que atuam na área de qualificação profissional, com o intuito de agregar conhecimentos profissionais à vida do aluno trabalhador;
- f) realização de exames oftalmológicos e doação de óculos aos alfabetizados, em convênio com as secretarias de saúde e Ministério da Saúde, através do Programa Olhar Brasil. (SALVADOR, 2007, p. 13-14)

Foi evidenciado, entretanto, através da análise dos depoimentos das pesquisadas, a ausência da efetivação dessas estratégias de inserção social voltadas para a intersetorialidade, conforme pressupõem os documentos do programa. Confirmando, assim, a precariedade das diversas políticas públicas que ou não conseguem atingir a todos ou não se materializam em ações, mesmo quando fazem parte dos planos de trabalho.

Ainda assim, vale ressaltar que em diversas turmas do programa constatou-se a ocorrência de duas ações, diferenciando-se dessa situação da ilha: a primeira, a realização de exames oftalmológicos e entrega de óculos para aqueles alfabetizados que compareceram a consulta médica; e a segunda ação, a promoção de políticas direcionadas às questões de gênero e raça, instituídas através do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes²⁸- FIEMA -, que visa atender as

²⁸ Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes, política de promoção de equidade entre gêneros e raças e desenvolvimento humano das mulheres que se encontram em situação de maior vulnerabilidade econômica e educacional, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Educação, através da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, a partir do ano de 2006.

especificidades das mulheres negras, considerando as demandas sócio-educativas do programa de alfabetização.

As limitações que caracterizam as propostas mais recentes de alfabetização das classes populares - que têm se resumido ao aprendizado mecânico da leitura e da escrita, desconsiderando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais inerentes às práticas sociais de leitura - evidenciam a fragilidade desses programas.

Na sala de aula, *locus* da pesquisa, entretanto, o que foi observado nas atividades realizadas pelo alfabetizador para a turma, indistintamente, foram: cópia no caderno, separação de sílabas, treino do próprio nome e outros “exercícios” desta natureza. Assim, o tratamento dado à leitura e à escrita não apresenta ações específicas voltadas ao atendimento às demandas da vida local, muito menos a inclusão de textos provenientes do universo adulto daquela realidade sócio-cultural.

Outro dado observado foi à falta de materiais impressos na aula, somente o caderno constava como material da turma. Concretamente, o programa funciona de forma inconsistente para propiciar a construção do conhecimento funcional da língua escrita, sobretudo, considerando o curto período de apenas oito meses.

No decorrer da investigação, a partir da escuta das narrativas sobre as trajetórias escolares das duas mulheres sujeitos da pesquisa, percebe-se que, para além das limitações, as pesquisadas relatam que conseguiram aprender “alguma coisa” nesta etapa do programa, na opinião delas, tem lhes ajudado a lidar melhor com o mundo escrito.

Parece evidente que os desafios vividos pelas mulheres vinculados ao uso da leitura e da escrita são decorrentes de eventos comunicativos que mobilizam a interação com a língua escrita no cotidiano da ilha. Talvez, a disposição das mulheres em buscar num espaço específico, nesse caso o programa de alfabetização, o aprendizado para responder a esses desafios impostos pelas práticas sociais termine contribuindo, mesmo que em menor proporção, para as aprendizagens da leitura e da escrita no contexto da sala de aula. Nesse sentido,

o desafio colocado para a alfabetização seria propiciar uma inserção plena dos sujeitos no mundo da escrita; daí necessidade das práticas de alfabetização enfatizarem seus usos e não apenas a decodificação. Constata-se, também, a ineficácia dos programas pontuais de curta duração (tão criticados) para esses alunos, pois se reconhece a importância de os processos de escolarização

atenderem ao ritmo do educando (PEREIRA, Maria Lúcia, 2005, p.22).

Nessa perspectiva, a questão parece estar centrada na forma como os sujeitos/mulheres da pesquisa interagem com a cultura escrita no cotidiano da escola e como a mediação pedagógica realizada tem contribuído, ainda que minimamente do ponto de vista da concepção tradicional de alfabetização, favorecendo a aprendizagem mecânica da leitura e da escrita. Portanto, as práticas sociais de leitura têm uma importante função no processo de alfabetização, entretanto, as limitações associadas ao letramento escolar e social das mulheres pesquisadas no contexto do programa de alfabetização em Praia Grande pouco tem impactado nessas aprendizagens.

O cenário pedagógico da turma aponta que tanto a concepção de alfabetização quanto a metodologia do alfabetizador poderiam traçar novos rumos para a dinâmica do processo de alfabetização, principalmente para as mulheres jovens e adultas; caso fosse levado em conta que as práticas sociais e culturais muito podem oferecer para que os programas de alfabetização repercutam de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita nas diferentes formas como são vividos pelos diversos grupos culturais, dentre os quais se incluem os formados por mulheres nas suas singularidades. Nessa perspectiva, a alfabetização de jovens e adultos passa a ser um espaço plural que responde concretamente ao conjunto das necessidades do cotidiano e dos diferentes movimentos do dinamismo da realidade local, e, mais especificamente, que se articula à luta contra a segregação educacional, étnico-racial e cultural.

Em suma, compreender a complexidade inerente ao letramento escolar e social em todas as suas dimensões é um empreendimento histórico que requer múltiplos olhares. Por outro lado, pensar como as mulheres de Praia Grande, na Ilha de Maré, trilharam (e ainda insistem e persistem) seus percursos escolares; como se manifestam culturalmente nas suas filiações identitárias e/ou se apropriam de outras culturas; como sobrevivem, ou não, com resistência aos processos de aculturação, todas essas questões fazem parte de uma estratégia investigativa para refletir sobre os valores, significados e expectativas que as mulheres atribuem à aquisição e usos da língua escrita.

CAPÍTULO 3

[...] A alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador [...] tem, no alfabetizando, o seu sujeito (FREIRE, 2008c, p.19).

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Neste capítulo discute-se o entendimento das limitações associadas às questões teóricas e metodológicas do Programa de Alfabetização Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado reveladas nas narrativas das mulheres participantes da pesquisa, com foco no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Em primeira instância ficou evidente no decorrer da pesquisa que, considerando o contexto da vida cotidiana na realidade local, há uma lacuna de articulação entre as práticas alfabetizadoras e as práticas sociais e culturais das mulheres alfabetizadas no que se concerne às necessidades funcionais da leitura e da escrita.

O reconhecimento do caráter compensatório do referido programa de alfabetização de jovens e adultos, que não consegue efetivamente atender às demandas sociais, culturais e educacionais das classes populares, se acentua, ainda mais, pelas deficiências de ordem pedagógica. Com destaque para o descompasso entre a alfabetização, isto é, “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades para utilizá-lo para ler e escrever [...]” e o letramento, ou seja, o “[...] desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004b, p. 90 – 91).

Para ampliar essa discussão, nesse capítulo também se aborda a desarticulação da escola com as identidades sócio-culturais dos sujeitos da EJA. Para isso, apresenta-se o arcabouço teórico fundamentado tanto nas contribuições do pensamento de Paulo Freire, basilar para a compreensão da relação dialógica

entre os sujeitos da alfabetização, como na perspectiva histórico-cultural por possibilitar avanços no que se refere ao entendimento da leitura e da escrita como um processo dialógico de produção de sentidos.

3.1 Alfabetização e letramento, interfaces e posicionamentos pedagógicos

O recorte teórico proposto nesta investigação se ancora nos estudos sobre letramento “que vêem a aprendizagem da escrita como um processo instável, em constante movimento e transformação” (KLEIMAN, 2002, p. 99), a partir do conjunto de contribuições de autoras como Marta Kohl de Oliveira Ângela B. Kleiman, Magda Soares e Vera Masagão Ribeiro.

De acordo com Magda Soares (2004b, p. 92), “alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis”, ou seja, a alfabetização não precede o letramento, mas a participação nas práticas sociais de leitura e escrita estão vinculadas a certo nível de letramento adquirido na interação social independentemente da condição de “analfabeto”.

Alfabetização como o processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática de leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico) [...]. Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. O uso da palavra letramento vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro atribuindo não só especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita [...] (SOARES, 2004b, p. 100).

Nessa perspectiva, o letramento se define pela condição de quem não somente aprende a ler e escrever, mas usa a leitura e a escrita em situações de práticas sociais, produzidas por meio de significados imersos nos grupos culturais e expressas pelo conjunto das representações sociais, através da linguagem.

Portanto, o letramento, destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes para a educação de jovens e adultos, conceito que vem se firmando em consequência do

esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo 'alfabetização', apesar de todos os esforços históricos de se buscar compreender e explicar, de outros pontos de vista, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo (MORTATTI, 2004, p. 80).

Não se trata de delegar às mulheres, no caso dessa pesquisa, a responsabilidade pela própria aprendizagem da leitura e da escrita, mas de levantar a hipótese sobre a existência, ou não, de correspondência entre o nível do letramento na escola e as demandas sociais de leitura e escrita dos diferentes grupos culturais (SOARES, 2004b, p. 100), considerando-se que muitas evidências vêm revelando a insuficiência das condições teórico-metodológicas dos programas de alfabetização no sentido de garantir o letramento dos jovens e adultos, cerceando a possibilidade do desenvolvimento da plena capacidade pessoal que lhes permita exercer a participação social num mundo letrado cada vez mais exigente.

Nesse sentido, o debate proposto toma como referencial a idéia de "indissociabilidade entre alfabetização e letramento"²⁹, examinada por Magda Soares, tanto no que se refere à abordagem teórica quanto à prática pedagógica:

A alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto assim que

²⁹[...] Pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama de *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama de *letramento* (grifo do autor), (SOARES, 2004b, p. 90).

analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida [...] através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos *reais*, (grifo da autora) de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004b, p. 92).

Entretanto, o que se percebeu, a partir das narrativas das mulheres pesquisadas foi o descompasso entre alfabetização e letramento (escolar e social), desconectados cada vez mais das identidades sócio-culturais dos sujeitos jovens e adultos. Nesse caso, os processos de aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidos no programa estavam fortemente vinculados a um modelo de educação idealizada e tradicional. Modelo que desconsiderando a concepção de alfabetização que defende a apropriação e uso da língua escrita a partir das práticas sociais, historicamente construídas em contextos específicos e por grupos culturais determinados pelas relações de poder. Para Kleiman:

dentre as várias contribuições para a reflexão no campo do ensino da alfabetização, leitura e produção textual, aquelas dos estudos do letramento, que enfatizam usos da língua escrita contextualizados, ligados a diversas situações em diversas instituições, tornaram-se, nos últimos anos, muito relevantes, pois permitem incorporar na reflexão, de forma coerente, teorias e conceitos sobre a língua e a linguagem considerados imprescindíveis para o ensino da escrita escolar, como o modelo do contínuo entre a oralidade e escrita (CHAFE, 1982; CHAFE & DANIELEWICZ, 1987; TANNEN, 1982; MARCUSCHI, 2000) ou a teoria do gênero textual como instrumento para a prática social da linguagem (BAKHTIN, 1982; BRONCKART, 1999; MACHADO, 1998; MARCUSCHI, 2002; DOLZ & SCHNEWLLY, 1998; ROJO, 1999). (2002, p. 99).

Nessa perspectiva, a concepção de letramento comumente adotada no universo escolar, sobretudo pelos programas de alfabetização que pretendem a inserção dos sujeitos “não alfabetizados” no mundo da escrita se distancia em muito da concepção explicitada na citação acima. Como afirma Kleiman, “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o

processo de aquisição de códigos [...]” (1995, p. 20). Considerado como modelo autônomo de letramento, geralmente concebido em termos de uma “competência individual necessária para o sucesso e promoção escolar” (STREET, 1984 apud KLEIMAN, 1995, p. 21), do qual decorrem algumas implicações:

1. Correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo: se sustenta em argumentos que além de reforçarem o preconceito, segrega os que sabem ler e escrever dos que não sabem, desconsiderando o contexto social e reforçando a prática discursiva instituída pela escola;
2. Dicotomização entre oralidade e a escrita: desvincula as práticas discursivas de letramento daquelas nas quais a escrita está inserida, privilegiando o tipo de texto que mais se distancia da oralidade em detrimento da concepção dialógica da linguagem que ‘seja qual for a sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes outras que as do enunciador’;
3. Atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos e aos grupos que a possuem: o ‘mito do letramento’ vem historicamente associando uma série de efeitos positivos, tanto no aspecto intelectual quanto no social, às características da estrutura da escrita. Entretanto, não há evidência histórica que justifique a interdependência entre ‘letramento e desenvolvimento econômico, igualdade social e modernização’ (KLEIMAN, 1995b, p. 20-29).

Considerando o que foi observado na prática alfabetizadora durante a pesquisa, percebe-se algumas contradições entre o que estava posto pelo programa do ponto de vista do ensino da língua escrita e como efetivamente o alfabetizador lidava com esse processo, reafirmando a concepção de alfabetização adotada, como uma prática individual, centrada nos aspectos cognitivos das mulheres, no qual somente eram trabalhadas as qualidades intrínsecas da escrita.

De outro modo se fundamenta o modelo ideológico de letramento, que não se contrapõe radicalmente aos argumentos simplistas enunciados pelo modelo autônomo, mas sugere que a complexidade posta pelo processo de aquisição da escrita precisa ser entendida na perspectiva das relações de poder e dos grupos culturais que essa escrita representa. Portanto, retomando a questão pontuada por Kleiman:

Isso significa, voltando às questões relacionadas à aprendizagem e aos usos da língua escrita, que há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender - ou não - a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos, entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos –, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo (2001, p. 271).

O processo de letramento das pessoas jovens e adultas, nesse caso, das mulheres pesquisadas, não se trata exclusivamente de uma questão cronológica, mas das formas pelas quais essas mulheres se constituem enquanto sujeitos envolvidos em práticas sócio-culturais determinadas pelas relações econômicas e de poder. Incorporar essas especificidades na alfabetização de mulheres e, conseqüentemente, no letramento escolar, impõe antes de qualquer coisa considerar as práticas culturais dos grupos sociais nos quais essas mulheres estão inseridas.

Desse modo, as fontes dessa investigação têm como viés de entendimento as práticas sociais associadas ao letramento escolar e também às expectativas, valores e significados atribuídos pelas mulheres pesquisadas aos usos da leitura e/ou da escrita. É importante, também, destacar os aspectos sócio-culturais que configuram as trajetórias escolares interrompidas das pesquisadas. Aspectos que representam os contextos identitários e culturais dos homens e mulheres, resultando na necessidade da escola,

refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de 'não-crianças', a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 02).

O campo que demarca essa posição é a cultura “como formas de vida compartilhadas por um grupo e, na sua dimensão simbólica, como um conjunto de práticas sociais significantes traduzidas como marcas de identidade” (MOTA, 2006, p. 161). Portanto, a educação como produção cultural traduz os vários sentidos resultantes de um processo de construção de identidades culturais e sociais. Imersa na cultura, um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também as formas como os grupos devem ser (SILVA, 2007b).

Essa discussão, digamos que não muito recente no panorama educacional brasileiro, encontra em Paulo Freire sua essência, para quem “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 2007, p. 41- 42).

Assim como a produção da identidade e da diferença são expressões do contexto das relações culturais e sociais, também “são o resultado de atos de criação lingüística, significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2007a, p. 76). Para Soares (2007), as mudanças identitárias marcadas pelo letramento mostram que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (2005, p. 37).

Além disso, a análise das relações constituídas pelos sujeitos no processo de letramento e, conseqüentemente, no processo de escolarização de jovens e adultos, quase sempre é concebida como produto das diferenças intrínsecas às pessoas “e não como emergindo de práticas discursivas nas quais as pessoas se engajam no discurso ao construírem a realidade social e a si mesma, em circunstâncias sócio-históricas particulares” (MOITA LOPES, 2002, p. 52).

Tomando-se essa concepção socio-histórica da linguagem, podemos expandir a natureza pedagógica do ensino da língua materna deixando de abarcar

exclusivamente conteúdos estritamente escolares. Ocorre, assim, uma ressignificação das práticas escolares ao tomar

[...] a pedagogia da língua como fundamento não só para assegurar aprendizagem em todas as áreas disciplinares, mas também como parte do patrimônio identitário do indivíduo/grupo, pois a língua funciona em três eixos complementares: como manifestação de expressão de significados, como prática de interação social e como forma de ação, de se constituir no mundo (MOTA, 2006 p.160).

Essa concepção de linguagem como produção historicamente construída se alicerça a um posicionamento teórico que considera que o curso do desenvolvimento da espécie humana, suas supostas características, maturação individual, se realizam por meio da inserção no mundo da cultura, descartando, portanto, a possibilidade de atributos prévios ou “herança genética como fonte principal do psiquismo” (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Em decorrência, exclui-se, também, a visão de que a diferença advém de fontes biológicas e culturais desarticuladas e soberanas, desconsiderando o sujeito histórico e as potencialidades e significados inerentes aos diversos grupos culturais. Essa análise pode ser entendida a partir dos significados atribuídos pelas mulheres pesquisadas ao próprio processo de aprendizagem, valores e expectativas na apropriação e usos do sistema escrito, a serem explicitados no próximo capítulo.

3.2. Identidade e diferenças culturais nas (re)leituras das práticas curriculares da EJA

A identidade e a diferença são criações sociais e culturais que se definem nas dinâmicas de interações entre grupos das quais emergem o conjunto de representações sociais que se consolida a partir das relações de poder entre grupos. São essas relações que produzem a desigualdade social a qual é mais especificamente definida a partir das diferenças concernentes à diversidade linguística, além das de raça e etnia, cultura, classe social e gênero. Portanto, o que deve ser posto em discussão não inclui somente os aspectos que caracterizam a

educação de jovens e adultos, mas, também as dimensões que dão sustentação ideológica às relações produzidas socialmente.

Essas considerações põem em pauta a discussão sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Para Rousseau, a desigualdade

sendo quase nula no estado de natureza, tira sua força e seu crescimento do desenvolvimento das nossas faculdades e dos progressos do espírito humano, tornando-se enfim estável e legítima pelo estabelecimento da propriedade e das leis (2007, p. 87-88).

Este mesmo autor destaca, ainda, que o progresso da desigualdade segue o curso da história da humanidade em três termos diferentes: primeiro, com o surgimento da lei e do direito de propriedade (condição de rico e pobre); segundo, com a instituição da magistratura (condição de poderoso e fraco); e, terceiro, com a mudança do poder legítimo para o poder arbitrário (condição de escravo e senhor).

As condições de desigualdade são aqui mais fortemente caracterizadas pela exclusão educacional dos sujeitos jovens e adultos, sobretudo, as mulheres. No âmbito das políticas públicas educacionais para essa parcela significativa da população, a complexa discussão da educação de jovens e adultos se constitui na luta dos Fóruns de EJA para a efetivação do direito público subjetivo de acesso à educação e de igualdade e equidade social.

A compreensão dos processos educativos, em particular, do letramento para promoção da igualdade, passa por uma análise do arranjo social proposto pela modernidade³⁰, que traz no seu bojo a desigualdade social e a discussão da suposta “hegemonia” racial, cultural, de gênero, sexo e religiosidade eurocêntricas.

Giddens sugere que a compreensão adequada da natureza da modernidade “como estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a

³⁰Nesse contexto é importante citar Nascimento (2006, p. 48-49) quando explicita que “não se pode falar de modernidade na América Latina, da mesma forma que se fala na Europa Ocidental, onde ela tomou corpo e se expandiu pelo mundo afora, pelos séculos seguintes. No caso da Europa, a modernidade surge como um movimento da sociedade, um estágio natural do processo civilizatório. No caso da América Latina, a modernidade se encontrou, em sua maior parte, vivendo ainda em arranjos tribais. A modernidade, portanto, aqui, se implanta como resultado da expansão européia, determinada, compulsoriamente, pelos conflitos internos. Ela surge, portanto, ao sul do Equador, vitimando os seus habitantes e pondo em marcha um processo de “desencaixamento” cultural até hoje não concluído”.

partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (1991, p. 25) pressupõe o rompimento com as perspectivas sociológicas existentes para “dar conta do extremo dinamismo e do escopo globalizante das instituições modernas e explicar a natureza de suas descontinuidades em relação às culturas tradicionais” (Ibid, p. 25).

A modernidade, produção social do capitalismo, traz como elemento fundante a “cultura nacional”, fonte da identidade cultural, formada e transformada na tensão entre o global e o local, que se legitima no interior das representações simbólicas da idéia de nação e que dá “significado às identidades culturais modernas” (HALL, 2006, p. 49).

De outro modo se revela o cenário contemporâneo que aponta tanto para as identidades emergentes como para as diferenças culturais que traçam novos rumos para a dinâmica da vida social. É nessa direção que os diferentes processos civilizatórios muito podem oferecer na formulação das novas estratégias para as transformações estruturais das formas de organização social vividas pelos diferentes grupos culturais. Presume-se, assim, uma revisão do conceito de contemporaneidade:

desse modo, entende-se por contemporaneidade, [...] não o fim da modernidade, mas ‘a emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas’, como diria Giddens (1991, p. 58). A idéia de contemporaneidade compreende engajamentos radicais voltados para a liberação das desigualdades ou servidão, para refazimento das identidades esgarçadas pelo processo civilizatório, enfim que ‘procuram incrementar as possibilidades de uma vida realizada e satisfatória para todos e para a qual não existem outros’ (GIDDENS, 1991, apud NASCIMENTO, 2006, p. 55).

A fronteira imposta pela educação formal ao binômio identidade e diferença não inviabiliza as diferentes manifestações culturais inerentes às histórias de vida dos homens e mulheres na sociabilidade entre os diferentes sujeitos sócio-culturais. Sociabilidade que se realiza nas interações sociais, traduzidas no espaço escolar pelo entrelaçamento de diversas culturas. Sobretudo porque as transformações socioculturais se desenvolvem com mais intensidade nos microespaços, reafirmando a força da “centralidade da cultura”, tal como é empregada por Hall (2006): “refere-

se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Portanto, “a centralidade da cultura” aponta que tanto a identidade como a diferença traçam novos rumos para a dinâmica do currículo escolar e que os estudos culturais muito podem oferecer para que as trajetórias escolares dos(as) educandos/educandas possam ter representatividade dos diferentes processos civilizatórios vividos pelos grupos culturais.

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem se concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Assim, reafirmamos a idéia de que o lugar da cultura na alfabetização de jovens e adultos não seja somente um estímulo à diversidade, mas que efetivamente as propostas de alfabetização sejam este espaço plural que responda concretamente ao conjunto das demandas culturais dos diferentes grupos que hoje desenham o tecido social brasileiro.

Nessa direção, a cultura se traduz concretamente “como um terreno em que se enfrenta diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MOREIRA; SILVA, 2009, p.27). Por sua vez a educação é um espaço de tensão privilegiado em que se realizam essas manifestações de conflito e de oposição de interesses. É nesse sentido que se aponta para a complexidade e contradições postas pelos aspectos sócio-culturais que configuram as trajetórias escolares interrompidas das mulheres pesquisadas, com foco nos efeitos associados à apropriação e usos da leitura e da escrita.

Assim, as identidades sócio-culturais supostamente hegemônicas se sobrepõem e assumem a forma de currículo, dito culturalmente legítimo pela produção social, considerado como espaço diverso que incorpora os interesses dos

grupos ali representados. O emaranhado de contradições e conflitos presentes nesta geografia pedagógica denuncia a fragilidade dos programas de alfabetização, sobretudo, quando este outorga um direito historicamente negado a um grupo excluído socialmente, neste caso específico, à alfabetização de mulheres, grupo este formado por pessoas majoritariamente negras.

Podemos afirmar que o currículo, então, é um artefato cultural pelos menos em dois sentidos: é uma invenção social e seus conteúdos são produtos de uma construção social resultante das relações de poder que envolvem as diversas identidades em jogo. (SILVA, 2007b). Ressalta-se, aqui, que o campo que também demarca essa posição é a cultura, como nos explica o autor:

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo de constatada significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser (SILVA, 2007b, p.134).

Sobre a natureza das identidades sociais internamente estabelecidas no grupo das mulheres, é preciso refletir melhor, pois “cada um de nós vive com uma variedade de identidades potencialmente contraditórias que se debatem dentro de nós mesmos por apoio” (WEEKS, 1990 apud MOITA LOPES, 2002, p.139), o que implica no reconhecimento das diversas formas de como a identidade social se manifesta através das narrativas, de vez que “as histórias de vida expressam nosso sentido de nós-mesmos e são usadas para ‘expressar e negociar pertencimento ao grupo’” (LINDE, 1993 apud MOITA LOPES, 2002, p. 147).

Assim, o que está em pauta é a construção sócio-cultural das identidades femininas. A esse respeito há muito nos ensina Simone de Beauvoir, ampliando sua famosa frase, do não menos famoso livro *O segundo sexo*, quando diz que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, e reafirma, ainda, “Ninguém nasce homem, as pessoas se tornam homens” (BEAUVOIR, 1949/1972, apud MOITA LOPES, 2002, p. 153).

Nessa perspectiva, Valter R. Silvério nos alerta para a concepção de diversidade cultural que ressalta a sua natureza dinâmica, baseando-se em Bhabha (1998) ao apontar que “embora sempre haja acolhida e estímulo à diversidade cultural , há sempre também uma contenção dela”, (2005, p. 100), ou seja,

Dito de outra forma, a ‘boa’ diversidade cultural é aquela que pode ser enquadrada dentro dos limites de universalismo pluralista que consegue compreender e localizar as diferentes culturas no interior uma moldura de tempo universal. É com base nessa operação racional de localização temporal no interior de nossos próprios circuitos que Bhabha observa que à *criação* da diversidade cultural ‘corresponde’ a *contenção* da diferença cultural (grifo do autor), (SILVÉRIO, 2005, p.100).

Dada a dimensão sócio-histórica da existência humana, caracterizada pela relação entre os homens, a inserção crítica para superar os limites impostos pela realidade sugere não somente a problematização, mas principalmente a transformação. Esse seria o paradigma essencial para uma concepção de alfabetização vinculada à perspectiva do letramento:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2005, p. 47).

A partir das idéias expostas, compreende-se que a identidade sócio-cultural conjuga diversos papéis sociais que trazem à tona o sentimento de pertencimento (ou não) do indivíduo aos diversos grupos: ser mulher, trabalhadora, mãe, negra, de religião de matriz africana, baiana e brasileira.

As questões de letramento, portanto, estão atreladas a essas identidades. O processo de apropriação e usos da leitura e da escrita se constitui em desafios cotidianos diante das mulheres; nessa perspectiva é que se instala a complexidade inerente às dinâmicas de interlocução que se situam no convívio das múltiplas

identidades de uma turma de alfabetização. Torna-se relevante, então, trazer à tona as implicações do conceito de dialogicidade da teoria de Freire.

3.3. O diálogo e seu papel na alfabetização de jovens e adultos

Esta investigação teórica compartilha com os princípios do pensamento freiriano quando postula que a educação, e, conseqüentemente, a alfabetização de jovens e adultos se caracteriza por empreender a participação e o diálogo como estratégias de interlocução entre os diferentes sujeitos culturais, isto é, “se é dizendo a palavra com que, ‘*pronunciando*’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2005, p. 91).

Portanto, o processo social de elaboração do diálogo, produto da interação verbal entre dois ou mais indivíduos circunscritos em um determinado grupo social, tem no uso da palavra o elemento estruturante da organização do pensamento e da construção da linguagem. A essa interação dialógica está imbricada o modo pelo qual a linguagem é produzida no contexto social e cultural mais amplo, interferindo nas condições de vida delineadas pela trajetória histórica. Para Freire, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (2005, p. 91). Portanto, a palavra, não tem um fim em si mesmo. A palavra é determinada pelas práticas sociais que alimentam as relações humanas e se realiza pela alteridade.

A dimensão da leitura de mundo, parafraseando Paulo Freire, que antecede a leitura da palavra, implica a tomada de decisão frente a este mundo que somente se revela com o desenvolvimento crítico da consciência. Em decorrência, a conscientização é exatamente isto: uma tomada de decisão frente à realidade. E a linguagem é esse veículo que possibilita, através da palavra, o sentido de estar no mundo e com o mundo, isto é, o sentido da própria existência humana.

A linguagem, nessa concepção, se traduz como produto do aprendizado humano de natureza cultural, assim, compreende o significado da palavra, a elaboração de sentidos, que estão intrinsecamente ligados à relação entre pensamento e práticas sociais dos homens e mulheres. Portanto, a construção dos

significados das palavras modifica a compreensão da realidade, no mesmo contínuo o pensamento e a linguagem também se transformam dando sentido ao mundo.

Essa construção de significados resulta na ‘transformação’, considerada por Paulo Freire inerente ao modo pelo qual os homens e mulheres conscientemente aprendem, se educam e fazem cultura em comunhão com seus pares, mediatizados pelos conhecimentos e saberes no/com/pelo mundo, tornando-se capazes de compreender e vivenciar o espaço-tempo para transformar a si, o outro e o mundo.

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. [...] Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo [...] (FREIRE, 2008b, p. 30).

Em consonância com essas formulações freirianas, a alfabetização só seria possível de ser compreendida se o aprendizado humano fosse capaz de integrar-se aos processos de desenvolvimento social e cultural na medida em que os homens e mulheres, como seres de relações, entendessem o diálogo como construto para a compreensão da realidade. Isto porque, “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 2008b, p. 30).

A essa conexão de sentidos e significados, podemos relacionar a função social da linguagem: a comunicação, que emerge no decurso do diálogo e modifica-se também através dele. Assim, o diálogo adquire sentido na formação da consciência, entendida, como coloca Paulo Freire, como “[...] um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade” (2006, p. 108). Realidade que produz conhecimento, conceitos, crenças, valores, narrativas e tudo o mais que alicerça o grupo sócio-cultural no qual os sujeitos estão inseridos.

Assim pensada a concepção de diálogo, fica reconhecido o poder da educação e, por conseguinte, o impacto de transformação ou de manutenção das estruturas sociais decorrente da interrelação entre alfabetização e letramento. O uso

da linguagem configura-se, então, como instrumento transgressor que pode estar a serviço do poder instituído, enquanto elemento que categoriza o sujeito no limite do discurso ideológico ou, por outro lado, pode conduzir à análise crítica da realidade e das estruturas opressoras.

Como fonte de conhecimento e práxis educativa, o diálogo, na sua essência, impõe-se como caminho para a transformação do mundo pelo homem que impulsiona, com seu poder criador e criativo, as mudanças. “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar” (FREIRE, 2005, p. 93). Na perspectiva crítica dialética, os homens em constante diálogo são seres de relações, não somente compreendem a importância do seu poder de transformação social, como também a própria condição de transformar-se diante da sua realidade.

Cada relação de um homem com a realidade é, deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original. Não há modelo típico de resposta, senão tantas respostas diferentes quanto são os desafios... [...] O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente (FREIRE, 2006, p. 42).

Situar o lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres pesquisadas pressupõe incorporar a essa análise as estratégias civilizatórias criadas para superação da realidade, que se coloca com “impedimentos” de diversas ordens, para esses sujeitos/mulheres. Assim será melhor entendido o processo de apropriação do sistema de escrita, bem cultural produzido pela humanidade, que se dá através das práticas sociais da leitura e da mediação com o outro e com o mundo.

Para além da aquisição da língua escrita, a alfabetização, por meio do diálogo em uma relação de trocas de saberes, se concretiza pela leitura crítica de mundo que antecede à leitura da palavra, desvelando, assim, a realidade na qual os homens e as mulheres estão submetidos e as possibilidades de mudança.

[...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e , separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2005, p.103-104).

Para Paulo Freire a busca pela palavra escrita “inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (2005, p.101), que faz do homem o sujeito histórico que analisa sua realidade, transformando-a em objeto de investigação, onde o próprio sujeito se faz investigador do seu pensamento-linguagem constituído por essa realidade.

Certamente, a complexidade da investigação da realidade exige que se tome como referencial as histórias de vida dos sujeitos. Não se trata de reduzir a alfabetização a momentos de análises teóricas, mas compreendê-la na contemporaneidade, desmistificar sua finalidade política e seus pressupostos: para quem ela se coloca e de quem está a serviço. Essa visão crítica do uso da linguagem escrita e, conseqüentemente, da emancipação política do sujeito deve ser o objetivo último da alfabetização de jovens e adultos, historicamente interditados e/ou excluídos dos processos de escolarização.

A essa compreensão plena, Paulo Freire chamou de conscientização, conceito central das suas idéias, que exige dos homens a assunção do seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, daí o processo de alfabetização política, que pode ser utilizada tanto com finalidade de domesticação dos homens ou como prática da libertação.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar *frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseado na relação consciência-mundo (FREIRE, 2006, p. 30).

A relação dialética que se estabelece entre os sujeitos e entre esses e o mundo letrado, particularmente, com a linguagem escrita, perpassam pelas concepções de homem, de educação e de mundo. Desta maneira, o processo de alfabetização como dimensão social da realidade, se faz a partir da leitura da palavra que revela o pensamento e que pode ser ele transformador dessa realidade, como também, por ela transformado.

Freire (2008c, p. 19-20), na reflexão sobre o complexo e importante ato de ler, reafirma que “a alfabetização de adultos como ato político é um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador”, isso implica numa experiência existencial humanizadora em que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (FREIRE, 2008c, p. 19-20).

Freire destaca, ainda, que “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (2008c, p. 23). A educação neste enfoque tem caráter emancipatório, libertador e a alfabetização se torna um processo dialético e de conscientização crítica, que não se realiza pela transmissão mecânica de conhecimentos prontos e acabados, mas pela necessária interação social e cultural entre os homens na perspectiva de transformação da realidade.

A partir dessa compreensão epistemológica, a educação libertadora possibilita aos homens e mulheres, além da leitura de mundo com sentido e significado, a conscientização e transformação da sua condição na sociedade. E isso somente é possível na medida em que “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’³¹ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 71).

³¹A ‘educação bancária’ entendida como é um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. [...] O ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios ao que julgam nada saber. [...] Os educandos, alienados, por sua vez, a maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador [...] (FREIRE, 2005, p. 67)

Concluindo, o sentido dialógico da alfabetização de jovens e adultos deve ser um ponto de reflexão relevante para se levar em conta a análise crítica das experiências vivenciadas pelas mulheres da pesquisa.

De um lado, porque se constitui como elemento de reflexão teórica importante para se investigar o caráter dialógico ou autoritário que se revela nas narrativas sobre suas trajetórias escolares, ou, em outras palavras, como as práticas de alfabetização reconhecem, ou não, os contextos de identidades culturais. De outro, porque possibilita pensar o significado da centralidade da cultura, socialmente construída através da linguagem, como uma valiosa contribuição da perspectiva histórico-cultural no entendimento do processo dialógico da leitura e da escrita na produção de sentidos.

O enfoque teórico explicitado nos itens que compõem este capítulo subsidiará o tratamento dos dados empíricos da pesquisa, analisados no capítulo seguinte, com o propósito de refletir sobre os valores, significados e expectativas que as mulheres pesquisadas atribuem às suas experiências de aprendizagem, no decurso das trajetórias escolares interrompidas, na tentativa de identificar, a partir das narrativas de vida, o papel social que a língua escrita assume na sua vida cotidiana.

O preconceito, disseminado diariamente na mídia e manifesto nas mais diversas situações de interação, é introjetado por aquele que não sabe ler nem escrever: vê-se como cego, sente-se um ignorante, aquele a quem falta algo para corresponder às expectativas sociais. Por outro lado, nos seus discursos, percebe-se, também, em uma aparente contradição, expressões de resistência à desvalorização sociocultural e a força das táticas utilizadas cotidianamente para driblar as dificuldades advindas de sua inserção em uma sociedade grafocêntrica – na medida em que esses indivíduos são, em geral, oriundos de comunidades em que a circulação do escrito e do impresso era restrita. É exatamente na zona rural, no Nordeste, entre os mais pobres, entre os afrodescendentes e entre os mais idosos que se encontram as maiores taxas de analfabetismo. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.97).

CAPÍTULO 4

4. MULHERES DE PRAIA GRANDE: NARRATIVAS DE SI E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Neste capítulo analisa-se as percepções acerca das experiências de aprendizagens da língua escrita vivenciadas pelas mulheres nas trajetórias escolares, articulando-as com a inserção no programa de alfabetização de jovens e adultos a fim de refletir sobre os valores, significados e expectativas que as pesquisadas atribuem ao papel social da leitura e da escrita nas atividades cotidianas no contexto sócio-cultural de Praia Grande-Ilha de Maré

Convém destacar que a aproximação com as mulheres, sujeitos da pesquisa, deu-se num clima de respeito à diversidade e às singularidades do grupo, bem como às diferentes formas de organização própria da realidade local. Esses elementos se constituíram como princípios basilares das relações estabelecidas entre pesquisadora e pesquisadas.

Conhecer as histórias de vida, perceber como as mulheres lidam com os desafios do cotidiano, compreender o caminho percorrido por elas para vencer as dificuldades impostas pelo mundo letrado foram elementos essenciais para a compreensão da exclusão educacional.

.A exclusão escolar das mulheres é datada historicamente e se configura como fator de desigualdade social auxiliado por uma suposta hegemonia étnico racial, cultural, de classe social, gênero, sexo e religiosidade de determinado grupo social em detrimento de outros. Isto é, ditando formas de consciência social que se impõe como única e universal, própria da classe dominante, particularmente na relação do modo de produção capitalista, ou seja, submetimento do trabalho ao capital.

Em se tratando da realidade brasileira, constata-se que o acesso das mulheres ao processo de escolarização ocorreu tardiamente, revelando a interdição da presença feminina nas escolas, fruto do autoritarismo da sociedade patriarcal.

Atualmente observa-se uma intensificação de interesses na investigação na esfera da educação do gênero feminino e as possibilidades dadas pela alfabetização das mulheres, particularmente na assistência escolar dos filhos, nutrição, saúde e higiene familiar dentre outros aspectos inerentes às questões familiares, portanto, não pode ser posto a qualquer sombra de dúvida a importância da inserção das mulheres não-alfabetizadas no processo de escolarização.

A história de vida das mulheres pesquisadas revela em parte quem são essas mulheres e como se constituíram suas trajetórias escolares a partir da memória pessoal e social que “parte de um presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais” (BENJAMIN apud BOSI, 2003, p. 20).

Descrever os valores, significados e expectativas que essas mulheres atribuem às suas experiências de aprendizagem e usos da leitura e da escrita no que tange ao foco das narrativas, privilegiando a interpretação das suas falas no contexto sócio-histórico presente, isto é, no tempo da própria entrevista, acreditando que

o verdadeiro serviço que prestamos [...] aos movimentos e aos indivíduos consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la para fora, em pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades (MEIHY, 1995, p. 30).

Incorporar as especificidades da vida dessas mulheres à pesquisa significa, portanto, dar voz e vez às mulheres, refletindo sobre suas trajetórias escolares interrompidas, dar visibilidade aos seus discursos de resistência e criar espaços de atuação dentro das políticas públicas educacionais que, objetivamente, promovam o atendimento das demandas reprimidas desta parcela significativa da população.

Na pesquisa, inconclusa nas suas reflexões, as histórias de vida das duas mulheres se aproximam naquilo que lhe é peculiar: trajetórias escolares interrompidas diante da imposta luta pela sobrevivência que reserva à escola um lugar secundário. E, ao mesmo tempo, histórias de vida que se distanciam pelas singularidades presentes no repertório das narrativas de cada uma delas.

É importante, também, observar as condições objetivas da realidade sócio-cultural das mulheres pesquisadas, salientando as especificidades etárias e de gênero que substanciam as estratégias utilizadas no contexto da escolarização. Parece útil pensar as narrativas das mulheres articuladas às identidades sociais “na medida em que ‘[não] são inerentes à pessoa, [...] ela[s] nasce[m] na interação com os outros’” (SARUP, 1996 apud MOITA LOPES, 2002, p. 61).

Nesse sentido, o processo de construção das identidades sociais apresenta três características que configuram a natureza das narrativas que usamos para dar sentido ao mundo à nossa volta e, portanto, quem somos neste mundo (MOITA LOPES, 2002). Características assim identificadas:

- a) *A natureza fragmentada das identidades sociais* se refere ao fato de as pessoas não terem uma identidade social homogênea, como se pudessem ser explicadas somente por sua raça, por exemplo. As identidades sociais são complexas: gênero, raça, classe social, sexualidade, idade etc.;
- b) [...] a *natureza contraditória das identidades sociais* coexistindo nas mesmas pessoas e ressalta o fato de essas identidades sociais virem à tona na dependência de práticas discursivas específicas em que as pessoas estejam agindo e de como estejam posicionados nelas;
- c) *As identidades sociais não são fixas*, isto é, estão sempre em processo [...], ou, como diz Sarup (1996, p. 47) ‘a identidade é necessariamente incompleta, interminável - é o sujeito em processo... [e] construída na e através da linguagem, (grifo nosso) (MOITA LOPES, 2002, p. 62-63).

Entender as implicações decorrentes da construção das identidades sociais, frente à negação do direito à educação básica, à vivência da escolarização tardia e de como se concretiza a exclusão precoce da educação nas trajetórias escolares das mulheres, pressupõe narrar sua história e atuar sobre as outras, modificando inevitavelmente quem somos. Uma forma de interpretar essas identidades sociais é também um modo de legitimar certos sentidos e relações de poder em contextos específicos (MOITA LOPES, 2002, p. 64).

Para legitimar os sentidos atribuídos à importante trajetória de vida dessas mulheres e a relação dialógica entre pesquisadas e pesquisadora é fundamental esclarecer que a identificação das pesquisadas neste texto é feita pelo verdadeiro nome, conforme autorização prévia. Outro ponto a considerar foi o princípio da transparência das entrevistas com o propósito de fortalecer os vínculos de confiança entre pesquisadas e pesquisadora, reiterados com um breve preâmbulo enunciado antes de cada entrevista gravada, a saber:

Estou realizando uma pesquisa aqui, na localidade de Praia Grande, através da Universidade do Estado da Bahia, a UNEB. Esta pesquisa é sobre a história de vida das pessoas que estão nessa turma de alfabetização. Eu queria que a gente conversasse um pouco. Que você me contasse sobre a sua trajetória escolar, quando era pequena; se você era moradora daqui; morava em outro lugar; como era a sua família? Uma conversa informal, um bate-papo para a gente conhecer um pouco mais da sua vida na escola: se já estudou antes; com que idade foi à primeira vez à escola? Como é que era essa escola? O que é que a escola oferecia? (Telma, entrevistadora).

A idéia principal deste preâmbulo era criar um clima de confiança, familiarizar as mulheres pesquisadas com a metodologia de trabalho, mesmo tendo realizado em outros momentos a apresentação e socialização dos objetivos da pesquisa, deixando-as em situação confortável e descontraída para narrar suas histórias. Assim, as indagações preliminares tinham o propósito de anteciper o contexto da entrevista, sempre trazendo o universo da escolarização das mulheres nas construções interpretativas.

Não é possível desconsiderar as necessidades individuais e coletivas que caracterizam o espaço-tempo daquele território, que guardam especificidades nada

comuns ao município como um todo. O fato de serem amigas e vizinhas influenciou positivamente na socialização das experiências educativas, pois, compartilhavam juntas o caminho de ida e volta à aula na turma de alfabetização de jovens e adultos do Programa Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado.

E também tantos outros momentos da vida cotidiana dessas mulheres, pois morando tão próximas dividem a mesma área comunitária (em frente às casas que moram, do lado oposto da rua à sombra de uma árvore frondosa). Lugar onde grupos de vizinhas trabalham (catam marisco, siri e tratam peixe), reúnem-se para conversar e dividir tarefas. Área que se constitui como o lugar do lazer (onde comem e bebem). Foi um espaço oportuno, de ambiente familiar e amigo, usado em alguns encontros para a realização das entrevistas, com a perspectiva de aprofundar as respostas das questões postas na dissertação.

Nessa perspectiva, este capítulo está organizado em três momentos interdependentes: o primeiro, a partir das narrativas das mulheres, busca explicitar *Como se constituíram as trajetórias escolares das mulheres pesquisadas?* O segundo, voltado para a análise dos sentidos atribuídos pelas duas mulheres às aprendizagens da língua escrita na intenção de elucidar a questão: *Que valores, significados e expectativas as mulheres atribuem à aquisição e usos da leitura e escrita?* E o terceiro e último momento, identificando o papel social que a língua escrita tem na vida cotidiana dessas mulheres, para responder: *Qual o lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres que vivem em Praia Grande-Ilha de Maré?*

4.1 Trajetórias escolares das mulheres de Praia Grande

As narrativas do percurso escolar focalizaram, especificamente, as trajetórias interrompidas de duas mulheres em uma turma de alfabetização de jovens e adultos. As histórias de vida narradas por essas mulheres se repetem historicamente com maior incidência nas classes populares. Mulheres que revisitam suas memórias para recompor suas experiências escolares, situadas num micro espaço social inserido no contexto sócio-cultural do território de Salvador.

Ao examinar as narrativas verbalizadas pelas mulheres pesquisadas, dando sustentabilidade teórica e prática ao objeto proposto neste estudo, nota-se sua íntima relação com a constituição histórica dos processos identitários produzidos social e culturalmente pelo grupo no qual estão inseridas. A profunda relação entre identidade social e cultura se configura como epicentro das interações sociais de gênero, raça e etnia, sexualidade e religiosidade, implícitas aos tradicionais papéis atribuídos socialmente às mulheres.

Relações que, cotidianamente, subestimam a posição social da mulher no que se refere, entre outras situações, ao lugar ocupado socialmente pelas mulheres na nossa cultura, na vida profissional e na educação formal. No caso específico das duas mulheres da pesquisa, abre-se espaço para as singularidades compartilhadas por elas: o sentido das histórias de vida para as identidades sócio-culturais e de gênero construídas no espaço-tempo da ilha.

Para compreender as trajetórias escolares de Gilcilene (28 anos) e Nadia (46 anos), tomando como referencial metodológico a história oral, situei a análise das narrativas que retratam o percurso realizado no processo de escolarização de cada uma dessas mulheres, com o propósito de responder a uma das questões postas pelo objeto de estudo: Como se constituíram as trajetórias escolares das mulheres pesquisadas?

O relato de Gilcilene (28 anos) mostra que sua escolarização foi iniciada em Praia Grande ainda na infância, mas que, segundo ela, “não aproveitou” a oportunidade de estudar em consequência da falta de interesse e por gostar muito de brincar. Afirma que saiu de sua comunidade com nove anos de idade para viver com uma família na capital Salvador, onde foi matriculada numa escola pública próxima de onde morava. Mesmo assim, não freqüentava assiduamente às aulas:

No tempo de jovem eu gostava muito de brincar, muito. Minha mãe de criação realmente queria me ensinar muitas coisas boas, só que falta de interesse meu. Mas, agora eu quero uma melhora pra mim. [...] Fui morar lá (Salvador) eu tinha 09 anos de idade. Dona Maria, ela me pegou pra me criar. [...] A família dela era daqui, a mãe dela. [...] Aí nesse tempo fiquei morando, ela me botou no colégio e tudo. Só que foi falta de interesse meu, eu não quis... parei de estudar. Eu ajudava, lavava os pratos, essas coisas poucas. [...] Menor eu ia aqui em Praia Grande pra escola. Realmente comecei mais a estudar lá em Salvador, aqui nem tanto né... [...] aqui foi por pouco tempo. [...] Lá (Salvador) estudei muito tempo... na Escola Sátiro Dias, na

Pituba. Ficava mais na iludia³² de festas, essas coisas... ia mais pra festa. Não levava a escola a sério (Gilcilene).

Para Gilcilene o fato marcante da sua trajetória escolar foi a oportunidade de estudar em Salvador. O tempo que morou na ilha (09 anos) não foi muito significativo do ponto de vista da sua escolarização, embora tenha começado a estudar em Praia Grande com sete anos de idade. Atribui boa parte do seu aprendizado ao tempo que viveu em Salvador, mesmo reconhecendo as limitações pessoais que, de alguma forma, impediram-na de “levar a escola a sério”. Responsabiliza-se pela falta de interesse e pelas preferências às brincadeiras e festas em detrimento dos estudos, isto é, atribui a si mesma o fracasso escolar.

A reflexão acima elucidada representa uma forte tendência das pessoas em assumirem culpas pelos seus fracassos, não considerando um conjunto de fatores na esfera objetiva que resultam na formação de subjetividades alienadas pela lógica do capital ao se esmerar em inculcar na consciência das pessoas determinados pensamentos centrados na culpabilidade dos indivíduos diante dos fracassos, como os da educação, ocultando, dessa forma, as condições sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade em que se vive contemporaneamente.

A própria ideologia dominante trata de responsabilizar as pessoas pelo seu sucesso ou fracasso, reforçando concepções subjetivistas e idealistas desconectadas das condições objetivas e do processo real. Sabemos que essas visões ou concepções demonstram a vulnerabilidade dessas mulheres resultante da intensidade da alienação na vida cotidiana da sociedade capitalista.

As subjetividades dessas mulheres vão se constituindo em determinadas condições de existência e não devem ser analisadas fora do processo histórico-social que o fundamenta, portanto, não é de se admirar a leitura de mundo que a entrevistada faz com relação às interrupções nas passagens pela escola. Gostar de brincar é próprio da infância, não há culpa nisto, nem tão pouco justificativa para o desinteresse pela escola. Sendo a escola o espaço por excelência da socialização, estes momentos deveriam ser parte constitutiva das atividades educativas.

Gilcilene, não atentou para o fato de ter ainda cedo sido subtraída do convívio com os seus familiares, criada por outra família, começou na mais tenra idade a

³² Durante a entrevista percebi que a pesquisada se referia a iludida com as festas quando disse: “iludia” de festas.

assumir as tarefas domésticas. Por mais que revele o interesse de sua mãe de criação no que se refere a “ensinar coisas boas” não se percebeu na experiência da entrevistada o estímulo de um ambiente educativo ou a importância da vida escolar, pois matricular uma criança numa unidade escolar consiste num passo inicial. Entretanto, não podemos atribuir a culpa à família que recebeu Gilcilene, pois a causa é bem mais profunda e nos remete à forma como a sociedade se organiza baseada nas relações de propriedade privada.

É *mister* a compreensão do caráter classista da educação na sociedade capitalista, refletindo no acesso e permanência daqueles que são herdeiros ou filhos de uma época que não havia escola para todos. Portanto, o relato de Gilcilene possibilita de forma indireta uma análise das reflexões do não dito, do que se encontra nas entrelinhas de sua forma de pensar a realidade na qual está inserida.

Em se tratando dos eventos de letramento na vida da entrevistada, percebemos os descompassos associados ao letramento (escolar e social) e à alfabetização, evidenciando que as experiências de fracasso das aprendizagens da leitura e da escrita reforçam a idéia de que esses conhecimentos somente podem ser ensinados e aprendidos no espaço da sala de aula. Certamente a escola é uma das agências de letramento privilegiadas para a aquisição da língua escrita, mas não é a única para promoção do letramento. Para compreensão da complexidade dos descompassos associados ao letramento e alfabetização Mortatti nos esclarece que:

A aquisição da leitura e da escrita, por si só, porém, não vem garantindo maior nível de letramento, e, por vezes, nem mesmo essa aquisição inicial está sendo efetivada ou garantida a todos os brasileiros. Pode-se considerar, assim, que a alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não são suficientes, para o letramento, tanto do ponto de vista individual quanto social (2004, p. 108).

Este descompasso foi evidenciado na fala de Gilcilene, pois a mesma concluiu a 2ª série do ensino fundamental em uma escola em Salvador e já estava cursando a 3ª série quando abandonou os estudos. Sentia muitas dificuldades para aprender a ler e escrever e, por isso, foi colocada na “banca” (uma espécie de

reforço escolar, quase sempre assumido por pessoas leigas). Ainda assim, foi aprovada conforme relata:

Nessa escola uns três anos, lá em Salvador, estudei [...] não aprendi a ler e escrever. Lá fiz 2ª série, eu fazia umas coisas entendeu? Ela (D. Maria) me botava na banca pra ver se eu me desenvolvia mais, só que era falta de... nem sei explicar. Depois eu fazia umas coisas, ai quando sai perdi o... desen... como é... o controle, não sabia mais nada. Depois que sair da casa de minha mãe de criação, comecei a trabalhar em outras casas. [...] Aí fiquei um bom tempo fora da escola. (Gilcilene).

As dificuldades no processo de aprendizagem que não são apenas resultado das condições subjetivas, mas fortemente marcada pela realidade objetiva, interferem de forma decisiva na permanência na vida escolar.

Esse percurso escolar interditado demonstra como as condições objetivas de vida, na qual essas mulheres estão submetidas historicamente, colocam-nas cada vez mais distantes do acesso à escolarização. Gilcilene, para garantir sua sobrevivência, precisa se submeter ao trabalho precarizado em detrimento da sua escolaridade, situação que caracteriza a trajetória escolar interrompida da pesquisada que somente retoma seus estudos anos mais tarde no programa de alfabetização, mesmo já tendo cursado até a 3ª série.

A segunda pesquisada, Nadia (46 anos), ao relatar os aspectos que configuram seu percurso escolar busca contextualizar seu processo de escolarização tardia, descrevendo as dificuldades vivenciadas durante a infância que a impediam de ter acesso à escola, na localidade de Santana-Ilha de Maré, onde morava com seus pais. A necessidade de cuidar dos irmãos e de trabalhar para ajudar no sustento da família terminou por retardar o seu ingresso na escola. Em suas palavras:

Antigamente era difícil o estudo aqui. Que eu mesmo parei na... nem a 4ª série eu não fiz. Parei. Porque também eu tinha que trabalhar, pra poder sustentar .. ajudar minha mãe, naquela época, a gente lavava roupa, fazia as coisa e... tinha que costurar a renda, tinha que tá cuidando dos meninos. Minha mãe teve 16 filho. Aí morreu 5 ficou 11 e eu sou a mais velha da mulher. Aí tive que cuidar deles

também, ajudar. Não tive.. quer dizer, vamos supor... não tive direito ao estudo, porque vai chegando os irmão e a gente vai tentar ajudar. E aí, a vida era difícil. Não tinha água, não tinha nada. Hoje, você vê, hoje melhorou. Tem água, já naquele tempo não tinha luz, tudo era difícil pra gente. Hoje, que agora tá chegando... já tem amelhoramento do colégio. Agora aí, já tem a luz, naquele tempo não tinha. A gente ia pegar água na fonte. E era isso aí (Nádia).

Para Nádia outro fator que retardou o início do seu processo de escolarização, comprometendo seus estudos, foi a dificuldade de acesso à escola. Existia somente uma única escola para todas as comunidades localizadas naquela parte da ilha, situação que hoje se diferencia, ainda que minimamente, do contexto social da época em que era criança. Fato que contribuiu para a escolarização tardia de Nádia que só começou a estudar com 10 anos de idade:

[...] quando eu fui pra escola eu já tinha assim quase dez anos. [...] Lá em Santana. Porque lá já tinha colégio. Até o nome da escola era Algemira.. Era a única escola que tinha. Depois, tinha uma cá onde era a Praça, hoje não é mais. Não era uma escola, era um quebra-galho, né? E hoje a população como a gente vê hoje aí... você mesmo viu hoje, quantos colégio tem hoje aqui? E naquele tempo não tinha. E hoje... [...] Eu digo sempre aos meus menino lá, vocês estão tendo hoje, não aproveita porque não quer, porque eu perdi a chance de estudar de saber mais alguma coisa, então hoje eu tô achando essa chance aqui e eu não quero perder (Nádia).

Nádia fala com certa tristeza da sua infância, mas não aparenta guardar ressentimentos da vida dura e das dificuldades que passou. Nas suas narrativas percebe-se uma preocupação constante em justificar a escolarização tardia, deixando evidente que foram as condições objetivas da pobreza que terminaram por afastá-la da escola. Portanto, a trajetória escolar de Nádia transita entre dois pólos extremamente perversos para a vida de uma criança: a árdua tarefa de trabalhar precocemente para sobreviver e ajudar a família e a falta de oportunidade para estudar, pois a existência de uma única escola não atendia a todas as crianças em idade escolar que moravam naquela parte da ilha.

A análise das narrativas de Nadia também revela as limitações impostas pela escola, que ganha conotação positiva ao ser compreendida como um lugar em que o

“castigo” era uma estratégia didática intrínseca ao bom professor, isto é, detentor de um ensino permeado de “punições” e que se sustenta como necessário para garantir uma boa qualidade de ensino:

Antigamente a professora era, porque uma já morreu. Hoje, a professora que ensinava uma é viva, mas é doente. O ensino não era ruim não, o ensino era bom. Porque naquele tempo tinha... o castigo. Tinha dia que só saía depois que só terminava de fazer. Antigamente tinha essas coisa, mas hoje, você vê. Que os menino fica aqui faz o dever, às vezes vai pra casa. [...] O meu mesmo vai para banca. Vai pra escola de manhã e de tarde vai pra banca. E antigamente o castigo era mais severo. Antigamente o ensino era... as professoras era mais durona. E muitos que tinha de aprender aprendia porque tinha mesmo aquela força de vontade também era muitas dificuldades que a gente passou. Viver aqui nessa ilha era muita dificuldade. Da gente olhar pra um lado, olhar pra o outro, não ter a não ser a maré pra gente mariscar. O tempo da gente era isso: o trabalho. Hoje, os menino... a lei do estado hoje é o que? A criança não trabalhar né? Ir pra escola é o direito. Antigamente não tinha essas coisas. Não tinha. Que minha mãe pra poder dar educação pros filhos, pra onze filhos deu trabalho viu? Deu muito. Todos os onze vivos até hoje (Nádia).

As narrativas de Gilcilene e Nádia mostram claramente suas concepções frente aos próprios processos de escolarização: a forma como se percebem e se responsabilizam pelo fracasso escolar, justificado muitas vezes pelas incoseqüentes brincadeiras e suposta relação descomprometida com a escola, como nos relata Gilcilene; as excessivas tarefas domésticas assumidas ainda na infância e a dificuldade em conciliar a luta pela sobrevivência com a tarefa de estudar, situação vivida por Nádia. Posições que mostram a complexidade que ofuscam as desigualdades sociais e a exclusão educacional dos jovens e adultos na sociedade contemporânea.

É evidente que para as pesquisadas, independentemente dos motivos, não existe nenhuma relação entre os aspectos sócio-econômicos que configuram a exclusão social e a cultura escolar, que dissimula seu caráter disciplinar e reprodutor dos mecanismos de alienação. Desta maneira, a escola é vista unicamente como uma instituição neutra, pela qual não conseguiram passar ou se adequar, e,

portanto, um lugar, não para os oprimidos, mas reservado para os mais privilegiados.

Quase sempre esse fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo, camponesa, quase imersa na natureza encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta ‘desordem organizada’ (FREIRE, 2005, p. 55).

Nesse caso, a percepção tanto de uma como de outra se limita à participação individual num contexto alheio à opressão vivida nas classes populares. A existência da escola por si só já é suficiente, cabe a quem não consegue se adaptar aos seus processos e procedimentos abandoná-la. Esse pressuposto sempre aparece vinculado a um projeto de sociedade que exclui os sujeitos dos seus direitos. Quanto a isso, Miguel Arroyo destaca que

ainda é dominante a visão de que a forma de educação escolar-formal que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento [...] (2005, p. 32).

Ficou evidente que, embora Gilcilene (dos 7 aos 15 anos de idade) e Nadia, (dos 10 aos 17 anos) tenham tido passagens significativas pela escola, estudando até a 3ª série incompleta, a aquisição da tecnologia da escrita ainda não se consolidara na vida dessas mulheres. O que significa dizer que fazem uso somente dos rudimentos da leitura e da escrita. Considerando as experiências vivenciadas pelas mulheres pesquisadas ao longo dos percursos escolares, bem como as aprovações conquistadas no processo de escolarização, é importante sinalizar que foram poucas as efetivas contribuições desses anos de estudo para o letramento escolar.

Diante dessas circunstâncias, ao serem questionadas sobre o motivo pelo qual não aprenderam a ler e escrever ao longo das passagens pela escola, as duas mulheres atribuem essa situação às condições concretas da vida pessoal, sem

perceberem, diretamente, as situações de opressão impostas pela sociedade. Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* afirma que “o conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela ‘imersão’ em que se acham na realidade opressora” (2005, p. 35).

A fala de Nadia revela que também a precariedade histórica da oferta educacional em determinados espaços muito contribuiu para assolar a educação pública, cujo processo de democratização se concentrou nos grandes centros urbanos. A dificuldade de acesso à escola aliada ao grande contingente de demandas sociais: trabalhar para sobreviver; assumir as tarefas domésticas precocemente; a falta de infra-estrutura na localidade (água, luz, escolas próximas etc.); a situação de pobreza extrema; a dificuldade de aprender diante do currículo rígido e descontextualizado da educação tradicional; e o peso do fracasso escolar; tudo isso termina por acirrar as desigualdades sociais, e conseqüentemente, produz um distanciamento cada vez maior entre essas mulheres e a oportunidade para a educação formal.

É também relevante pensar que as narrativas mostram o posicionamento das mulheres pesquisadas diante do mundo: em relação ao seu papel na sociedade, sua condição feminina e a frustração em não conseguir lidar e/ou acompanhar os desígnios da escola. Considerando, ainda, que em uma comunidade onde há pouca utilização da língua escrita, as necessidades de usos da leitura e da escrita estão vinculadas às raras práticas sociais; assim, o currículo escolar torna-se distante da realidade na qual essas pessoas estão inseridas.

Para além da questão meramente técnica, voltada aos processos pedagógicos, o contexto sócio-histórico do currículo escolar intercepta o espaço educacional que se revela limitado para as demandas das classes populares. Dar visibilidade a esses expressivos grupos sociais, particularmente às mulheres, buscar responder aos problemas vivenciados cotidianamente pelos grupos, atuando na perspectiva de uma educação libertadora, o que implica cada vez mais em incluir os diferentes modos de ser e saber dos educandos/as numa concepção de currículo escolar,

considerando um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de

sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...] (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 07-08).

Evidentemente, a correlação encontrada entre as narrativas de vida das mulheres começa exatamente com as trajetórias escolares interrompidas: ambas não conseguem superar os obstáculos que lhes são impostos como dificuldades de se inserir na cultura escolar, mesmo considerando que há uma diferença de idade de quase duas décadas entre elas. Contudo, tendo em vista a incidência histórica dos percursos escolares interrompidos, quando não interditados pela necessidade de trabalhar para sustentar-se, ainda assim, as classes populares pouco têm acessado seu direito à educação.

Entre os obstáculos interculturais que demarcam as fronteiras entre a escola e as comunidades populares, uma hipótese possível se sustenta na inadequação da prática pedagógica a partir da qual estão envolvidos todos os processos educativos que configuram a instituição escolar, isso significa o predomínio da norma culta em detrimento dos saberes e experiências de vida. Enfim:

[...] a adequação da escola para um grupo que não é o 'alvo original' da instituição [...] De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencial geradora de fracasso na situação de escolarização tardia (OLIVEIRA, 1999, p. 5).

Todavia, as narrativas que retratam como Gilcilene e Nádia trilham suas penosas trajetórias escolares e, ainda assim, buscam continuar sua escolarização num programa de alfabetização mostram o esforço realizado por essas mulheres para retomarem a aprendizagem da língua escrita independente dos percalços vivenciados na e com a escola.

4. 2 Significados da aquisição e usos leitura e da escrita

Realizada a análise sucinta das trajetórias escolares das mulheres pesquisadas, o texto que se segue, pretende analisar a seguinte questão: *Que valores, significados e expectativas as mulheres atribuem à aquisição e usos da leitura e escrita?* Considerando, nesse contexto, a compreensão dos aspectos sócio-culturais que configuram a vida das mulheres e a perspectiva histórico-cultural que fundamenta a concepção da leitura e da escrita como um processo de produção de sentidos.

Em se tratando de sociedades letradas, mesmo que minimamente, “somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita” (MORTATTI, 2004, p.107). Mesmo que o letramento não seja conseqüência natural da alfabetização, uma pessoa alfabetizada vive paralelamente um processo de “empoderamento” que potencializa o rito de passagem de um nível de letramento elementar para um patamar de participação social mais consciente.

Conseqüentemente, o significado do processo de aquisição e usos da leitura e da escrita para as mulheres que vivem em Praia Grande-Ilha de Maré representa, no cenário local, uma “travessia” simbólica que posiciona as pessoas diferentemente no grupo social determinado. Além disso, modifica o sentido atribuído por si mesmo à identidade social, colocando as mulheres num lugar que favoreça a reconstrução das identidades de gênero. Mas, não cabe aqui atribuir à escolarização a solução de todas as mazelas sociais de uma sociedade capitalista, muito menos imaginar que a educação de jovens e adultos é onipotente. Em outras palavras, como dizia Paulo Freire, “o importante é advertir que a resposta que o homem/mulher dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se defronta: a resposta muda o próprio homem/mulher, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente (FREIRE, 2006, p. 42).

Mergulhadas num emaranhado de limitações de caráter econômico, social e político as mulheres/sujeitos desta pesquisa, para além do processo formal de alfabetização, enfrentam cotidianamente os dilemas da cultura letrada, criando e

recriando estratégias pessoais para buscar informações capazes de resolver os desafios da vida através da oralidade.

Obviamente que, enquanto consumidor da palavra escrita, o analfabeto está em desvantagem em relação àqueles indivíduos que, tendo passado por um processo regular de escolarização, dominam a lógica do mundo letrado. Mas ele sabe coisas sobre esse mundo, tem consciência de que não domina completamente o sistema de leitura e escrita e está, ativamente, buscando estratégias pessoais para lidar com os desafios que enfrenta nas esferas da vida que exigem competências letradas (OLIVEIRA, 1992, p. 18 apud ALMEIDA, 2005, p. 57).

Ambas as mulheres, Gilcilene (28 anos) e Nadia (46 anos), têm plena consciência dessas limitações, até porque insistem em retornar à escola para dar continuidade à sua escolarização: acessando um conhecimento útil e valorizado socialmente, que traz implícito a possibilidade de incluí-las, através do uso da linguagem escrita, num mundo de significados produzidos pela cultura letrada.

Numa sociedade marcada pela desigualdade social é essencial a apropriação da língua escrita como um meio de romper com a reprodução do círculo de pobreza e de discriminação social vividas historicamente pelas classes populares. Paulo Freire concebe a educação como experiência humana de intervenção no mundo, para além do bem ou do mal, pois “implica tanto um esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas” (2007, p. 98). Nesse sentido, a educação de jovens e adultos se encontra ideologicamente inserida num conjunto de práticas sociais mais amplas onde se localizam a língua escrita. Portanto, criadas e recriadas pelos diferentes grupos sociais, as práticas de leitura e de escrita estão imersas nas relações de poder em disputa nas classes sociais, isto é,

[...] os significados, usos, funções da leitura e escrita e as formas de produção, distribuição e utilização do material escrito e impresso também depende do tipo de sociedade e dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa em determinado momento histórico (MORTATTI, 2004, p.107).

Apesar de se tratar de mulheres adultas, com autonomia sobre suas crenças e desejos, não é possível desconsiderar os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que representam o peso ideológico do sistema de escrita circunscrito nos grupos sociais. Afinal, esses mesmos aspectos contribuem substancialmente para a compreensão dos valores, significados e expectativas que as mulheres pesquisadas atribuem à aquisição e aos usos da leitura e escrita.

Assim, aprender a ler e escrever e fazer uso da língua escrita é percebido pelas mulheres, quando ingressam no programa, como um sonho possível, mas distante da realidade cotidiana dessas mulheres que utilizam estratégias próprias para lidar com os desafios do mundo letrado.

Questionada sobre o significado da aprendizagem e usos da leitura e da escrita no seu cotidiano, Nadia (46 anos) atribui valor positivo aos estudos, percebe a necessidade de aprender a ler e escrever para ser mais independente e autônoma e considera um ganho pessoal o que está conseguindo aprender, conforme relata:

Hoje, graças a Deus, dois anos tô estudando aí, pra o que eu não sabia, hoje eu já sei. Não podia ir na cidade porque não sabia ler a letra que tinha no ônibus. Não sabia qual era o ônibus que pegava. Hoje eu já acerto... já sei já, não vou dizer a você... que eu não já sei tudo, que não sei. Mas, pra o que eu não sabia hoje eu digo a você, eu não sou mais analfabeta mais. Agora não vou dizer a você que eu leio corrido. Eu não conhecia o an...alfabeto... Agora que eu tô conhecendo. [...] Hoje eu dou muito valor. Muito mesmo. Hoje a leitura pra mim... porque eu olhava assim, Telma, pegava um livro, aquele livro pra mim não tinha importância. Eu não sabia nada. E hoje eu pego qualquer livrozinho, eu tô sentada aqui, aí eu já pego ali... já tô assoletrando, já tô formando as palavra, já junto, já dou a palavra que tem ali escrito. Eu não sabia fazer. Então, a leitura hoje pra mim é muito importante... na minha vida, muito mesmo. Eu gostaria de sempre continuar e aprender mais. Eu fico um pouco até emocionada quando...às vezes eu digo assim, até pros menino: Hoje ninguém mais passa mais nada na minha cara. Ah! Mãinha é burra, é difícil... mãinha é burra. Hoje ninguém mais faz isso comigo. Eu digo: ó não me chame mais de burra, que eu não sou burra. Eu já fui burra e hoje eu não sou. Aí os menino fica, mãinha essa? Eu digo é. Eu eu digo tá vendo que eu não sou mais burra, tá vendo que a palavra é essa... então. Então, eu não sou mais burra. Antigamente eu não podia dizer qual era a palavra nenhuma. Então, hoje pra mim foi a melhor coisa que existiu de eu querer aprender mais... foi essa escola de noite aí. Me serviu muito, muito, muito mesmo (Nadia).

Podemos observar que Nadia busca fazer uso efetivo da leitura em situações da sua vida. Os significados desses usos estão relacionados diretamente aos aspectos da vida pessoal como, por exemplo, se deslocar na cidade, pegar ônibus, mostrar aos filhos que já sabe ler e escrever, assinar o próprio nome e ensinar à filha caçula que ainda não está alfabetizada. Estão enfatizadas, aqui, as funções pragmáticas da língua escrita; no entanto, Nadia extrapola essa visão imediata ao conceber a leitura como uma ação integrada na sua evolução de vida. Isso fica evidente quando diz “a leitura hoje pra mim é muito importante... na minha vida, muito mesmo. Eu gostaria de sempre continuar e aprender mais.”. Ela compreende, assim, que a aprendizagem da língua escrita não se circunscreve exclusivamente como atividade escolar, mas, ao contrário, torna-se parte de uma educação continuada ao longo da vida.

Por outro lado, Nadia percebe o jogo das relações de poder estabelecidas a partir do saber letrado e o papel relevante que a competência letrada assume nas dinâmicas de sociabilidade na estrutura familiar; isto quer dizer que a autoridade materna se preserva a partir de questões identitárias as quais organizam as representações sociais. É o que se percebe na sua fala: “Hoje ninguém mais passa mais nada na minha cara. Ah! Mãinha é burra, é difícil... mãinha é burra. Hoje ninguém mais faz isso comigo. Eu digo: ó não me chame mais de burra, que eu não sou burra. Eu já fui burra e hoje eu não sou”.

Nadia prossegue no seu relato extremamente rico de significados e sentidos conquistados a partir da aprendizagem e incorporação da língua escrita na sua vida pessoal e familiar. Sua reflexão revela a compreensão dos efeitos do letramento escolar na sua vida cotidiana e, inclusive, na sua auto-estima, na sua percepção de si própria como mulher adulta. Daí parte para fazer projetos de aprendizagem os quais demonstram sua concepção sobre o ‘saber ler’: “Eu quero ir ainda mais, ainda vou querer mais e mais um pouco, mais a fundo. Pra chegar assim... pegar um livro e chegar assim... ler assim sem ter dificuldade. Eu só posso dizer que eu sei ler quando eu chegar a esse ponto, de eu não ter dificuldade nem de faltar uma letra. É isso aí pra mim é que a pessoa sabe ler mesmo né?”

Meu interesse hoje é mais... não sei se é porque... depois que a gente não sabe nada é que a gente vai aprender a dar mais valor né

isso: auto-estima. Aprender pra saber ler. É uma decepção pra gente hoje ir aqui perto de Salvador, tá perguntando: que ônibus é aquele? Principalmente eu nessa idade, quarenta e seis anos têm que tá perguntando. . Nessa idade tá perguntando a um e a outro que ônibus é esse. [...] Pra mim hoje muito... é... foi a melhor coisa que hoje eu... posso abrir a boca e dizer... hoje eu saber ler e escrever pra mim é a melhor coisa que existe na minha vida. Porque naquela época eu fazia meu nome enganchado e hoje eu já escrevo ele direito, já... não é mais enganchado, já tenho mais a possibilidade de me sentir uma pessoa assim... mais sábia, entendeu? É isso. Eu quero ir ainda mais, ainda vou querer mais e mais um pouco, mais a fundo. Pra chegar assim... pegar um livro e chegar assim... ler assim sem ter dificuldade. Eu só posso dizer que eu sei ler quando eu chegar a esse ponto, de eu não ter dificuldade nem de faltar uma letra. É isso aí pra mim é que a pessoa sabe ler mesmo né? Chegar assim escrever uma carta. Eu sempre tinha vontade... eu namorei e nunca pude escrever uma carta. E hoje... pra escrever uma carta, um bilhete pra uma pessoa eu não sabia fazer. Até pesquisa pra ir comprar eu mandava ele (o marido) comprar, eu tinha que só dizer a ele de boca. E hoje eu já boto no papel o que é que eu quero, aí ele já leva aquele papelzinho escrito quer eu quero: se é tomate, se é cebola ou farinha, ou quer... eu já sei... o arroz.. Eu não sabia. Então pra mim isso é uma satisfação hoje que eu tenho sobre isso, de eu saber ler, escrever. E eu espero daí pra frente eu seguir mais interesse de eu poder aprender mais. Eu não espero que minha vida mude, eu espero que eu ensine mais meus filhos hoje o que eu não sabia, entendeu. Porque tenho um mesmo, eu não sei se ele é... é esse luri mesmo que eu tenho, esse menino que eu tenho. Hoje o menino tá com nove anos e não sabe nada, não sabe ler, não sabe nada. É bem difícil você ter um... os menino de hoje nessa idade não saber ler. luri não sabe nada! Aí fica... E hoje eu posso chamar ele botar pra ensinar [...] (Nadia).

Nadia nos fala com imenso orgulho das suas conquistas que são consideradas a partir do domínio das práticas de letramento direcionadas aos aspectos mais instrumentais da língua escrita. Para romper com uma visão restrita dos usos da língua escrita, ela nos mostra, através da sua narrativa, o esforço pessoal que faz para superar os limites impostos pela ausência da escrita e, que, não a impedem de pensar em novas expectativas relacionadas à sua escolarização.

De modo geral o significado atribuído por Gilcilene (28 anos) à experiência escolar revela o desejo e a crença que tem de “melhorar” sua vida, por meio da escolarização. Expectativa que são explicitadas da seguinte forma:

Eu quero melhorar, né? Estes tempos não estou trabalhando não. Hoje eu quero uma melhora pra mim. Melhorar. No dia a dia da ilha

acho que precisa de pouca leitura. [...] Porque a gente sai pra um lugar... aí tem que ler as coisa. Quando vai pra um mercado tem que ler... tudo isso. Pegar um ônibus tem que ler, o ônibus que vai pegar. Porque eu noto assim... é mais pra...mais, direto, não. Tem que procurar trabalho ler em Salvador, aqui não tem trabalho (Gilcilene).

No relato foi possível perceber que o valor atribuído ao aprendizado da leitura e da escrita está associado ao tempo/espaço cotidiano e as necessidades pessoais e se torna indispensável quando precisa se deslocar para Salvador, para fazer compras e/ou procurar um trabalho. O que não é possível no espaço social da ilha, uma vez que lá não existem postos de trabalho formais, somente nas escolas e no posto de saúde, cuja exigência de escolarização ultrapassa a alfabetização.

Eu espero que eu aprenda mais... aprender pra amanhã... emprego não, que não vou mais... nessa idade, não vou mais arranjar ... Eu espero mais... começar querer ter mais saber, ter mais interesse de eu querer saber, vem isso de mim. Hoje eu sinto sair de mim essa vontade que eu tenho de aprender e mesmo assim ainda tenho dificuldade em algumas coisas... com a leitura tenho dificuldade, mas sei lá [...]. Eu quero estudar agora até quando eu não sei, porque vou dizer isso pra você, mesmo hoje ainda pra mim eu tenho dificuldade, entendeu? De tá na escola todo dia. Ainda tenho dificuldade. Eu não sei nem... esperar eu ser o quê? Eu queria melhorar um pouco mais, ter mais um pouco de trabalho... mais... sei lá, não sei nem como te explicar nada mais, alguma coisa sobre... Esperar mais o quê? Você acha que ainda vou ter esperança de eu seguir mais pra frente, pra ir pra algum lugar, pra sair daí passar a fazer um curso, fazer um estudo melhor, e...sei lá! (Nadia).

Vale destacar, que os esforços desempenhadas pelas duas mulheres ainda enfrentam as barreiras comuns à escolarização de jovens e adultos, demarcando algumas possíveis explicações para as dificuldades enfrentadas no sentido de retomar o processo de alfabetização. Tais dificuldades, desse modo, contemplam enfaticamente a necessidade de atender às demandas pessoais: como, por exemplo, conciliar as obrigações familiares com a frequência à escola, fazendo com que a escola sempre ocupe um lugar secundário na vida das mulheres. E2xemplo de Gilcilene que entende o “cuidar da filha” como uma tarefa que interfere na sua rotina escolar:

O problema mais, no meu caso, por causa... é da minha menina. Às vezes eu quero vim pro colégio, aí ela me atrapaia, quer vim comigo, aí não me concentra nas coisa. Eu acho. Agora, às vezes, minha menina quer dormir aí me atrapaia , não me concentra direito. Esses dia mesmo eu não vim. Ela tava doente. Aí, a pessoa, já fica assim, sem a noção das coisas que eles passam (Gilcilene).

Certamente, essas dificuldades explicam todos os problemas vivenciados na alfabetização de jovens e adultos das classes populares apontam para outras reflexões que precisam ser enfrentadas para superação do abandono escolar, tais como: a necessidade de uma discussão aprofundada das premissas que orientam as políticas sociais para as mulheres (criação de creches e a geração de emprego e renda, entre outras), além das políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização de jovens e adultos.

No caso de Gilcilene, a expectativa para ter um trabalho se constituiu num componente a mais para retomar os estudos, mas sem grandes pretensões de uma transformação social significativa para sua vida. Contenta-se com a chance de melhorar de vida e conseguir trabalhar de forma mais eficiente. Certamente, a faixa etária de Gilcilene impulsiona a novas perspectivas no mundo do trabalho, pois além de voltar para a ilha recentemente, também está numa idade ativa para ocupar um lugar no mercado de trabalho; afinal, não há como dissociar a realidade com a qual convivem que se constitui como produto de todo um contexto capitalista que permeia a nossa sociedade.

Guardadas as diferenças individuais dos percursos de vida de cada uma das mulheres pesquisadas, percebe-se claramente a determinação de Gilcilene e Nadia no sentido de manter o vigor e continuar freqüentando diariamente as aulas do Programa de Alfabetização, num esforço obstinado para se apropriar da língua escrita a qual promove, por um lado, a comunicação social pelas interlocuções mais 'elaboradas' entre os indivíduos e grupos sociais, e, por outro, conduz à efetiva exclusão social na contemporaneidade. Nesse sentido, atrelamos o desenvolvimento do letramento individual / coletivo ao convívio com normas lingüísticas prestigiadas socialmente, ou seja, à adoção da norma culta como fator de inclusão ou exclusão

escolar / social, como nos explica a autora abaixo sustentada nas concepções de Bourdieu.

A língua é destacada no seu valor simbólico como uma forma de capital cultural que determina o prestígio social do falante e, conseqüentemente, promove ou não a sua participação nos diversos campos sociais. A escola, por excelência, exclui aqueles que não compartilham da língua, ou da norma lingüística, que governa às práticas sociais discursivas (MOTA, 2006, p. 158).

Sintetizando essa discussão, poderíamos inferir que os valores, significados e expectativas que as duas mulheres atribuem à aquisição e aos usos da leitura e da escrita estão vinculados ao projeto societário dos grupos economicamente dominantes, reafirmando o lugar social da língua padrão e das competências vinculadas ao letramento mais escolarizado. Portanto, os usos que as mulheres pesquisadas fazem ou pretendem fazer da escrita e da leitura estão intimamente ligados com suas vivências e suas expectativas individuais construídas socialmente.

4.3 O lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres

Este item, desdobramento último deste capítulo, se propõe a identificar o papel social que a língua escrita assume na vida cotidiana das mulheres pesquisadas, visando ampliar a discussão que se coloca para o objeto de estudo da pesquisa, na perspectiva de responder à questão: *Qual o lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres que vivem em Praia Grande?*

Diante dessa formulação é fundamental compreender que as trajetórias escolares das duas mulheres pesquisadas revelam similaridades e aproximações, resguardadas as singularidades inerentes a cada experiência de vida. Essas nuances estão marcadas por uma identidade cultural inscrita em um lugar social determinado. Nesse sentido, a busca pela aprendizagem da leitura e da escrita cria expectativas conectadas à realidade social imediata na qual as mulheres estão inseridas, mais especificamente à realidade local de Praia Grande - Ilha de Maré.

A reflexão em torno dessa realidade sinaliza, primeiramente, uma busca pessoal pelo uso da língua escrita para resolver situações vinculadas às experiências pessoais, familiares e às questões de gênero ou do grupo social. Isso nos remete a uma questão extremamente importante para essas mulheres, sobretudo para Nadia, que é “a educação dos filhos”. Muito mais que sua realização pessoal e emancipação social, a fala de Nadia, 46 anos, mãe de cinco filhos, mostra a sua preocupação pelo papel socialmente atribuído à mulher de responsabilização no que se refere à educação e escolarização dos filhos. Implicitamente podemos inferir que essa preocupação de Nadia justifica-se em virtude do papel socialmente reservado ao homem de provedor da família e sua responsabilidade, nesse processo, se limita a ajudar na educação apenas quando a mulher não consegue responder plenamente a essas exigências escolares:

Eu não sei escrever, não sei escrever, como a professora, mas algumas coisas eu sei fazer. Fico insistindo agora por que ... os filhos chega e a gente acaba cuidando dos filhos e esquecendo da gente. Foi o que eu fiz o tempo todo, cuidando de filho e esquecendo-se de mim. Por exemplo, já surgiu a escola. Não é o primeiro ano que tem essa escola aqui. Mas, eu resolvi agora. Porque senti a necessidade de me aperfeiçoar mais no estudo, pra ver se daqui pra frente, quando Júlia tiver... pensando também nela, quando ela já tiver no tempo de ela já pra aprender, eu sei como explicar ela. Já depois dela pra cá. Porque com ... já tive dificuldade com os outros, não quero ter com ela mulher (Nadia).

De outra forma, a presença da mulher não-escolarizada imersa numa realidade tão específica quanto a do território da Ilha de Maré nos remete mais fortemente às contribuições que o letramento escolar pode oferecer – ou não – para a construção das identidades sociais e culturais das mulheres localizadas num dado espaço e tempo. Essa realidade se fundamenta em profundas contradições em função das desigualdades sociais produzidas pela submissão historicamente determinada das classes exploradas. Esse universo é caracterizado pela naturalização das diferenças sociais, ou seja, como se o “ser diferente” representasse a condição de “excluídos”, como se fosse algo realmente inerente a essas pessoas.

Retomando a fala de Gilcilene, 28 anos, casada há pouco mais de 4 anos, com uma filha de 4 anos, que ainda não estuda, se diferencia de Nadia quando se indaga acerca do propósito para voltar a estudar. Observando o trecho da entrevista abaixo, pode-se deduzir que ingressar no programa para voltar a estudar representa aprender a ler e escrever para “melhorar de vida e se desenvolver”, voltar a trabalhar, não depender de ninguém para realizar suas atividades diárias, sobretudo, quando estiver fora da ilha:

No dia-a-dia? De muita leitura? Acho que precisa. Quando for pra um lugar e a pessoa não sabe ler, aí a pessoa vai dizer: poxa, você é burra, não sabe ler isso. Aí, tem que saber ler. Porque a gente sai pra um lugar... aí tem que ler as coisa. Quando vai pra um mercado tem que ler... tudo isso. Pegar um ônibus tem que ler, o ônibus que vai pegar. Hoje eu quero uma melhora, pra mim melhorar eu digo, eu não sei. Uma vez, uma moça disse assim como é?.. “analfabeta”. Aí, eu disse a ela, pobrema meu. Porque, às vezes as pessoa, assim, tem estudo mais é ignorante (Gilcilene).

A partir das falas de Nadia e Gilcilene, percebe-se que a convivência na ilha imprime marcas de confinamento de tal maneira naturalizadas pelas mulheres que somente se deslocam para o continente quando precisam dos serviços localizados nos centros urbanos. Em parte, pelas limitações geográficas e financeiras para realizar a travessia, e, mais intensamente, pelas atribuições domésticas que ocupam prioritariamente boa parte do tempo dessas mulheres: cuidar e educar os filhos, preparar a alimentação da família, limpar e manter a casa arrumada, atender às obrigações conjugais e, ainda, dedicar-se à atividade pesqueira de subsistência, como: limpeza dos peixes e siris (crustáceo comum na região) e a mariscagem (atividade tradicional da ilha). Distinta do movimento das grandes áreas urbanas, a vida diária na ilha representa a ‘vida da casa’, portanto, é importante observar que a relação espaço-tempo está marcada pela mulher como centro de todas as rotinas familiares (DAMATTA, 1997, p. 60-61).

Nessa perspectiva, uma análise possível seria a compreensão da significação social dos espaços - casa, rua e outro mundo – que, para Roberto DaMatta (1997), expressa muito mais do que separar contextos e atitudes, pois contém visões de

mundo ou éticas particulares que dão sentido à própria realidade e que permitem regular e moralizar o comportamento por meio de perspectivas próprias.

Assim, qualquer evento pode ser sempre 'lido' (ou interpretado) por meio do código da casa e da família (que é avesso à mudança e à história, à economia, ao individualismo e ao progresso), pelo código da rua (que está aberto ao legalismo jurídico, ao mercado, à história linear e ao progresso individualista) e por um código do outro mundo (que focaliza a idéia de renúncia do mundo com suas dores e ilusões e, assim, fazendo, tenta sintetizar os outros dois). Os três códigos são diferenciados, mas nenhum deles é exclusivo ou hegemônico em teoria. Na prática, porém, um desses códigos pode ter hegemonia sobre os outros, de acordo com o segmento ou categoria social a que a pessoa pertença. Suponho, então, e digo isso somente para não perder a oportunidade de desenvolver o que considero um ponto sociológico crítico, que – no caso de nossa sociedade – as camadas dominadas, inferiorizadas ou 'populares', tenderiam a usar como fonte para sua visão de mundo a linguagem da casa (DAMATTA, 1997, p.48 - 49).

Portanto, o entendimento possível do processo de apropriação da língua escrita das mulheres pesquisadas na comunidade de Praia Grande resulta em trajetórias escolares interdidas e influenciadas por elementos sócio-culturais mais amplos. Esses espaços podem ser compreendidos pelas concepções apresentadas por DaMatta:

Não é por acaso que tal perspectiva, onde a casa e sua ética são o ponto exclusivo de uma visão da sociedade, tenda a ser tomada como um discurso pré-político ou politicamente "alienado" ou meramente ingênuo. Mas ele é uma fala da mesma 'ordem' do mesmo 'gênero' da construção populista – ambos fundados num espaço da sociedade brasileira que traduz o mundo como um assunto de preferências, laços de simpatia, lealdades pessoais, complementaridades, compensações e bondades (ou maldades!). O espaço da casa!"(DAMATTA, 1997, p. 49).

Sendo assim, é importante pontuar a complexidade imposta pelas relações entre contexto social, cultura e letramento,

[...] a preocupação com a qualificação da EJA não se restringe apenas a de ampliação do conceito de alfabetização, como as pesquisas já demonstraram, mas também a perspectiva de alfabetismo ou letramento considerando duas dimensões: uma individual, que compreende os aspectos relativos ao processo de apropriação de base alfabética da língua escrita; e outra de base sociocultural, que se refere às possibilidades e variedade de uso da leitura e da escrita (MOURA, Tânia 2006, p. 38).

Torna-se necessário, então, uma reflexão mais detalhada sobre as questões culturais associadas às práticas curriculares. A identidade social, construída e implícita pelo/no currículo escolar “como qualquer outra prática cultural”, representa a cultura do grupo dominante em detrimento da cultura popular, legitimando que

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem se representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. [...] Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe - noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 2008, p. 195).

A existência de diferentes culturas, portanto, sinalizam a necessidade de considerar a construção de um projeto social multicultural, com vistas a dar sentido às diferentes identidades sociais e significado à construção social que envolve dois princípios básicos: alteridade e contexto, isto é, a voz do *eu* e a voz do *outro* (grifo do autor) (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

Nesse sentido, estudos no campo da antropologia educacional revelam que o não acolhimento da cultura de origem do aluno, com destaque no seu repertório lingüístico vem causando entraves na formação da sua identidade cultural, da sua competência comunicativa e, por fim, da sua afirmação social enquanto cidadão. (Wells, 1986; Heath, 1994; Ogbu, 1991). Na verdade, pesquisas dessa ordem vêm a reforçar o ponto-chave da teoria de Bourdieu - o papel de reprodução social assumido pela escola - ao eleger o universo cultural da classe dominante como núcleo curricular básico.

Dessa forma, os bem-sucedidos socialmente são marcadamente privilegiados na sua escolaridade (MOTA, 2006, p.157-158).

Sumamente valioso, para um olhar mais atento ao lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres pesquisadas, foi conjugar todos os dados levantados à análise das práticas de leitura e das agências de letramento comuns no cotidiano da comunidade: visitas aos espaços religiosos freqüentados pelas mulheres, conhecimento das formas de socialização que acontecem nos finais de semana e da relação entre os eventos culturais com as diferentes formas de organização dos contextos identitários de Praia Grande.

Desta forma, ao tentar identificar o papel social que a língua escrita assume na vida das mulheres pesquisadas, observa-se que, embora exista o reconhecimento da vital necessidade da leitura e da escrita na ilha, ainda assim, é a oralidade que se configura como o principal modo pelo qual essas mulheres se apropriam da escrita nas situações cotidianas.

Apesar de expressarem nos discursos muitas possibilidades de exploração dos usos que pretendem fazer da leitura e da escrita, essas possibilidades não estão vinculadas às situações mais coletivas, a exemplo: do trabalho, do lazer e entretenimento etc.

Tanto Gilcilene (26 anos) como Nadia (46 anos) estão inseridas num espaço social que faz pouco uso da escrita. Outro elemento observado nos espaços percorridos em Praia Grande foi à presença restrita de materiais impressos, por exemplo: placas de construção de obras públicas, nomes em fachada de bares e posto de saúde e pequenos letreiros (com informações do tipo: *vendemos doce de banana, geladinho, siri catado etc.*) (grifo meu), correspondências, contas para serem pagas e as bíblias de religião evangélica.

Todavia, pode-se concluir que a exigência e a circulação de material de leitura escrita nas práticas sociais da ilha não estão exclusivamente articuladas ao nível de letramento da comunidade, mas também são resultantes das condições postas pela sociedade que determinam o acesso (melhor dizendo, a falta de acesso) à leitura e aos eventos de letramento.

Pode-se depreender, pelo exposto, que a reconstituição das narrativas e trajetórias escolares dessas mulheres/sujeitos nativas de Praia Grande foi

fundamental para a compreensão dos motivos das várias interrupções nas unidades escolares e na atual busca do processo de escolarização através da inserção no programa de alfabetização Salvador Cidade das Letras, bem como as dificuldades enfrentadas por elas em determinados momentos históricos da infância a fase atual. Sabe-se o quão é difícil para a mulher decidir prosseguir seus estudos em meio a tamanhas dificuldades de diferentes naturezas materiais e espirituais (consciência, subjetividade).

As histórias das duas mulheres apresentam aspectos importantes a ser considerados no percurso desta investigação. Ao iniciar pela consideração que ambas fazem da importância e do papel social da leitura e da escrita, embora não haja uma sistemática utilização do recurso da escrita na comunidade de Praia Grande, salvo raras exceções de eventos de letramento escolar e material de leitura e escrita circulando. Esse processo dificulta (embora não impeça) a organização política dos sujeitos, levando-os a reproduzir de forma alienada suas subjetividades e reforçar as estratégias de processos de reprodução do capital e suas formas de manipulação ideológico-política, ainda que de maneira inconsciente.

CONCLUSÕES

Para compreender as trajetórias escolares dos sujeitos/mulheres da pesquisa, com particular ênfase nos valores, significados e expectativas que atribuem à aquisição e usos de leitura e da escrita foi imprescindível responder a questão central colocada pelo objeto de estudo da pesquisa: Diante das trajetórias escolares interrompidas, por que as mulheres de Praia Grande-Ilha de Maré/Salvador-BA retomam o seu processo de letramento escolar no contexto de um programa de alfabetização?

Com essa pretensão, tomar assento no debate sobre as trajetórias escolares interrompidas a partir das narrativas de vida de duas mulheres da turma de alfabetização de jovens e adultos, do Programa Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado, exigiu considerações sobre as difíceis condições da educação pública na ilha, de modo particular a educação de jovens e adultos, que mostra o abandono o qual estão submetidos os homens e mulheres não-alfabetizados.

Assim, seguindo as formulações do grande educador brasileiro Paulo Freire, tem-se como premissa que: “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2005, p. 12), que se realiza mais intensamente nos processos educativos em que homens e mulheres vivem o diálogo “mediatizados pelo mundo”; a alfabetização, no sentido dialético e dialógico, compreende o “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto das técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2004b, p. 91); e o letramento (escolar e social) que no campo da educação de jovens e adultos é entendido como “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995a, p.11).

Este estudo, portanto, foi orientado a partir do princípio de que a educação de jovens e adultos se configura como uma modalidade da educação básica caracterizada pelas especificidades dos sujeitos oriundos das classes populares com demandas sociais reprimidas historicamente. Sob o jugo do projeto societário capitalista, marcado pela desigualdade social, racial, de gênero, religiosidade e,

sobretudo classista, reproduzido no Território de Identidade Metropolitana de Salvador.

As mulheres/sujeitos da pesquisa vivem na localidade, de Praia Grande, parte insular do município, com trajetórias humanas marcadas por opressões sociais, econômicas e culturais. Mulheres que carregam experiências de trajetórias escolares truncadas, interrompidas, perversas, fundadas nas experiências de negação dos direitos mais elementares de garantia da sobrevivência, tais como: trabalho, alimentação, moradia, afeto e outras necessidades materiais e de bens simbólicos, a exemplo da educação.

Em contrapartida, estes sujeitos/mulheres também expressam trajetórias de superações, confirmando suas características de sujeitos históricos e sociais, que vivenciam experiências de lutas e conquistas que determinam as razões e motivações para não desistirem. Isto é justificado pelo fato de que todo processo histórico é um processo dialético do agir humano sobre a realidade, no sentido de conhecer e transformar.

Em se tratando da escolarização isso foi perceptível na investigação realizada com as mulheres de Praia Grande, ao revelar-se que mesmo tendo várias passagens de interrupções na vida escolar não desistiram, insistem no processo de construção da notação alfabética e da própria compreensão de inserção no contexto de práticas letradas, na medida da participação reiterada no Programa Salvador Cidade das Letras.

Ao refletir sobre as produções teóricas e empíricas buscou-se identificar as limitações e possibilidades das aprendizagens da leitura e da escrita desenvolvidas no programa associadas ao letramento (escolar e social) das mulheres. Convém destacar que há uma forte tendência de reconfiguração do campo da EJA, particularmente a valorização da participação dos sujeitos desta modalidade, incorporando nos conteúdos, temas relativos ao seu cotidiano, resgatando processos e práticas participativas, mediante as histórias de vidas de cada uma das mulheres.

No caso concreto analisado, a primeira observação nesse movimento se refere à desarticulação entre a proposta teórica do programa e a prática educativa do alfabetizador, que desconsidera as discussões relativas aos aspectos sócio-culturais constituintes da identidade das mulheres e da cultura como experiência

humana criada e recriada nas relações estabelecidas com os outros homens e mulheres, que ocupam o espaço sócio-geográfico de Praia Grande – Ilha de Maré.

Diante do exposto, implica dizer que mesmo tendo avançado na (re) conceitualização da EJA ainda não conseguiu-se imprimir na prática dos alfabetizadores dos programas esse novo conceito de alfabetização de jovens e adultos que não equivale a mera reposição da escolarização ou o modelo espelhar do ensino regular. Esse novo conceito que vem sendo construído, fruto das pesquisas, dos movimentos, dentre eles destacamos os Fóruns de EJA, das experiências no campo da educação popular e sua relação com os movimentos sociais funda-se no perfil desses sujeitos demandatários de escolaridades e novas aprendizagens.

Uma segunda observação que a pesquisa suscita está relacionada às expectativas criadas pelas mulheres em construir uma autonomia de uso da língua escrita em relação às pessoas que estão mais próximas. Destaca-se o importante valor atribuído por elas a posição de poder e a participação de modo mais efetivo, que podem representar o seu letramento escolar e social diante da coletividade e dos seus pares.

Outra observação possível concerne ao significado que as mulheres sujeitos da pesquisa atribuem às suas experiências de aprendizagem e usos da leitura e escrita, demonstrando, através das suas narrativas, que valorizam tantas as conquistas como a persistência em buscar esses conhecimentos. Ainda assim, as duas mulheres se colocam, equivocadamente, como responsáveis pelo insucesso escolar atribuindo a si mesmas as dificuldades vivenciadas para permanência na escola.

Observa-se ainda que a tessitura dessas considerações, produzidas a partir da história de vida de duas “grandes” mulheres, mostra a resistência com que retomam bravamente os estudos na esperança da efetivação do direito à educação. Condição primeira para o letramento escolar e social de Gilcilene Neves e Nadia Maria, que trilharam caminhos diferentes, mas compartilham semelhantes trajetórias escolares, cada uma a seu modo.

As trajetórias escolares interrompidas não somente insurgem como uma análise importante, mas também, representam o significado do vivido no presente e a reconstrução da memória do passado, reafirmando que a educação de homens e

mulheres significa respeitar a sua condição ontológica de sujeito histórico em relação dialógica com os outros e com o mundo.

A pesquisa evidenciou que as várias passagens feitas por essas mulheres pela escola se mostraram inoperantes quanto a consolidação da base alfabética, demonstrando a pouca sensibilidade da ação pedagógica destes programas de alfabetização à realidade vivenciada pelas educandas na escola e para além de seus muros.

Retomar a assertiva de Paulo Freire, quanto à leitura de mundo precedente da leitura da palavra, tem apenas a finalidade de resgatar os princípios básicos da educação popular, como proposição para o diálogo possível entre a construção da identidade social, passível de mudança e que emerge da interação entre homens e mulheres; a dimensão sociológica que afirma o direito à diferença; e a idéia de cultura como um campo “contestado” de produção de sentidos e significados de um determinado grupo social.

As condições mais adversas enfrentadas cotidianamente pelas mulheres para acessar a língua escrita demonstram que diante das trajetórias escolares interrompidas as mulheres buscam refazer seus processos civilizatórios manifestando o compromisso com sua escolarização, a despeito das diversas tentativas frustradas, retornam aos programas de alfabetização de jovens e adultos na expectativa de aprenderem a ler e escrever.

Percebe-se, portanto, que as mulheres pesquisadas, excluídas do acesso aos bens culturais produzidos na sociedade ao longo da sua história de vida, lutam para superar tanto suas dificuldades de ordem pessoal como as limitações inerentes a esses programas que não passam de ações pontuais, isoladas e conduzidas por alfabetizadores populares despreparados para esse trabalho. De modo geral, nota-se a negligência com que a alfabetização de jovens e adultos e as demandas educacionais das classes populares são tratadas, evidenciando o descompromisso político que alicerça a educação pública.

As trajetórias escolares interrompidas ao longo da história de vida das mulheres pesquisadas revelam, ainda, que o significado positivo atribuído pelas mulheres ao letramento escolar e social passa muito distante daquilo que as propostas de alfabetização tem oferecido. Na verdade são as próprias mulheres que criam estratégias orais e sociais para enfrentarem os desafios do mundo letrado, numa tentativa esperançosa de articular os saberes específicos necessários a

compreensão crítica da realidade aos conhecimentos para uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Entre outros aspectos, destaca-se também, a importância de uma concepção de educação libertadora que considere as necessidades humanas a partir da relação amorosa e dialógica entre os sujeitos do processo de alfabetização, priorizando a interlocução entre as diferentes culturas: “Uma ‘pedagogia do oral’ cujo maior benefício será o de possibilitar aos alunos, silenciados [...] reconhecerem os modos próprios da fala e as estratégias de empoderamento, a partir do seu próprio discurso” (SOUZA, Janine, 2007, p. 152).

O cenário traçado pelas trajetórias escolares interrompidas das mulheres pesquisadas aponta novos rumos para o processo de alfabetização de jovens e adultos. O reconhecimento dos aspectos sócio-culturais da vida cotidiana da comunidade muito podem contribuir para reconfigurar o debate nesse campo, que deve incluir a dinâmica dos processos civilizatórios vividos pelos diferentes grupos culturais, e particularmente, as questões vinculadas a trajetória de vida das mulheres.

Assim concebida, espera-se que a educação de jovens e adultos possa representar os significados e expectativas das classes populares e que concretamente atenda ao conjunto das manifestações dos diferentes grupos sociais que lutam contra a segregação étnico-racial, cultural, etária, de gênero e sexualidade.

O desdobramento decorrente da construção das identidades sociais e culturais, frente à negação do direito à educação das pessoas adultas, e sobretudo das mulheres, que se inicia perversamente ainda na infância, mostra a reprodução das trajetórias escolares interditadas e a forma como a sociedade materializa a exclusão educacional. O que exige hoje a transformação incondicional das condições materiais e epistemológicas, filosóficas e pedagógicas que configuram as práticas de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos.

Essas considerações, pretensamente, abrem espaços para outras discussões que ampliam a necessidade iminente de reformulação das políticas públicas educacionais na alfabetização de jovens e adultos, como também incluam novas propostas pedagógicas para o ensino da língua escrita, reconsiderando as bases teóricas que fundamentam os múltiplos letramentos.

Ambas as pesquisadas se colocam em lugares cronologicamente diferentes: Nádia duas gerações a frente de Gilcilene, precebe-se como mãe que precisa participar diretamente da escolarização dos filhos, sobretudo, a filha caçula que ainda não tinha iniciado o processo de escolarização. Outro elemento extraído das narrativas de Nádia é o significado que o aprender a ler e escrever representa socialmente para a mulher, mãe e esposa. A possibilidade de ser admirada por deixar de ser “burra” (termo utilizado pelos familiares mais próximos para (des)qualificar o “analfabeto”). Nesse sentido, a auto-estima de Nadia se traduz através do esforço para superar as dificuldades e a coragem em retomar sua aprendizagem da língua escrita num programa de alfabetização.

No que se refere a Gilcilene, geracionalmente, mais nova que a outra pesquisada, identifica-se que embora tenha clareza de que não basta a alfabetização para conseguir um trabalho, tem consciência da necessidade em retomar os estudos para sua inserção no mercado de trabalho. Para Gilcilene transitar em Salvador demanda saber lidar com a língua escrita, e para aspirar uma chance de trabalho a necessidade é ainda maior.

Assim, os relatos de Nadia e Gilcilene mostram o quanto nós educadores precisamos saber e aprender das tantas identidades e culturas que compõem o tecido social desta cidade. Além de indicar a urgente necessidade da intervenção de políticas públicas sociais e educacionais para a melhoria deste campo de atuação; portanto, há muito que se aprofundar e discutir, tendo em vista que o desenho dos programas de alfabetização não tem impactado na vida dos sujeitos educandos/as.

Outra consideração fundamental se refere a formação docente que nos remete as especificidades da ação do educador de jovens e adultos, melhor compreendida a partir de três aspectos identificados na pesquisa: *A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos*: o reconhecimento do/a educando/a como sujeito-trabalhador/a que tem conhecimentos diferentes, mas pensam e produzem como qualquer outro profissional escolarizado, a exemplo do professor; a legitimidade dos saberes socialmente construídos pelas experiências de vida e da “prática do trabalho” dos/as educandos/as que devem ser incorporadas ao currículo escolar; e a natureza subjetiva do trabalho docente que organiza conscientemente sua ação que pressupõe o ‘ato de ensinar, que é humanizar’ (LOPES, MARIA G. R. de Amorim, 2005, p.97-98).

De modo geral, é notório o descompasso entre os alfabetização e letramento (escolar e social) das propostas implementadas pelos programas de alfabetização de jovens e adultos. De fato, muitas pesquisas têm contribuído para explicitar esse descompasso, descrevendo a desarticulação da relação entre linguagem oral e língua escrita; a insibilidade dada pela escola às condições sócio-culturais dos sujeitos da EJA nos diferentes contextos identitários; como também a ausência de ações pedagógicas que reconfigurem as práticas de letramento escolar na alfabetização de jovens e adultos.

Portanto, alheias a esses descompassos Nadia e Gilcilene retomam o seu processo de escolarização num programa de alfabetização, na perspectiva de efetivamente superarem as dificuldades imputadas pelas condições objetivas de vida e as limitações impostas pela prática alfabetizadora, tornando-se usuárias da língua escrita. Embora conscientes que suas vidas não vão mudar em função da aquisição e usos da leitura e da escrita, mas que significa uma conquista de valor inestimável para a suas histórias de vida, colocando-as em situação de igualdade diante da família e dos amigos.

Em suma, diante das trajetórias escolares interrompidas as mulheres pesquisadas retomam seu processo de letramento escolar no contexto de um programa de alfabetização, sobretudo, porque o panorama da educação de jovens e adultos na comunidade de Praia Grande – Ilha de Maré anuncia a recorrente falta de oportunidade para essas mulheres e a “esperança” que alimentam em “melhorar” a sua comunicação escrita, como também sua incursão no mundo letrado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). *A alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, Leôncio. (Orgs.). *Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 39 – 63.

ALVES, Elivânia Reis de Andrade. *A Educação de Jovens e Adultos e a formação para a cidadania: experiência do Programa de Alfabetização Solidária*. Salvador, 2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria A. G. de Castro; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19 – 50.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. História Oral e a construção da história de vida. In: SOUZA, E. C. de, ABRAHÃO, M. H. Menna Barreto (Orgs.); JOSSO, Marie-Christine, Prefácio. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 313 - 323.

BAHIA, Quilombos no *Recôncavo Baiano e Assessoria da Comissão de Justiça e Paz*. Por: Andrea Iridan dos Santos e Gilsely Barbara Barreto Santana. Salvador: 2005. Site disponível em: <http://www.koinonia.org.br>. Acessado em: 02/04/2010.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/PME –2006. Região Metropolitana de Salvador.

BRASÍLIA: UNESCO. *Alfabetização de Jovens e Adultos: lições da prática*. UNESCO, 2008. 212p.

BRASÍLIA: UNESCO. *Conferência Internacional sobre a educação de Adultos*. Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Alemanha: 1997. Site consultado: <http://www.forumeja.org.br/historico>. Acessado em: 30 jun. 2009.

CENTRO DE RECURSOS AMBIENTAIS: Avaliação da qualidade das águas costeiras superficiais- Baía de Todos os Santos - Praias de Salvador. Salvador: 2001. p. 69. Relatório Técnico.

DAMATTA, Roberto. *A casa & A rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara; ORLANDO, Jóia e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos CEDES [online], ano XXI, vol.21, n.55, p. 58-77. NOV/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acesso em: 26 fev. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralizações, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, São Paulo, v. 27, n.2, p.321-337. JUL/DEZ/2001.

DI PIERRO, Maria Clara;. CARVALHO, Marília. A escola brasileira e as desigualdades de gênero. In: CARVALHO, Marília (ORG.) *A educação brasileira na década de 90*. Rio de Janeiro: IBASE, 2000. p. 97-100.

FARIA, Edite Maria da Silva de. *Trajatória escolar e de vida de egressos do Programa AjaBahia: herdeiros de um legado de privações e resistências - Laginha - Conceição do Coité - Bahia*. Salvador, 2008. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: DP et Alí, 2009, p. 9 - 21.

FREITAS, Sônia Maria de. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. 2ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FREIRE, Ana M. A. Freire. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

_____. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008c.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Coleção Leitura, 2007.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

._____. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 5 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, PIERRO, Maria Clara Di. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). *A alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. Trad. Raul Fiker. 5. Reimp. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GONDIM, Grácia Maria de M. MONKEN, Maurício. Territorialização em saúde. In PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio Cezar França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Site disponível: <http://www.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto> . Acessado em 27 jul. 2010.

HABEYCHE, Candice Campos. *Espaço ciber: os blogs são entre-lugares ou não-lugares*. 2009. Site disponível: <http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/GT3/GT3> Acessado em: 30 ago. 20110.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação, 500 anos de educação escolar, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. p. 108 -130.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Vol. I e II. 1ª edição em alemão em 1927. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. Tradução: Eric Maheu. In: REVISTA da FAEEBA: *Educação e contemporaneidade*. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação-Campus I. v. 17, n. 29 jan/jun. Salvador: UNEB, 2008: 17 – 30.

_____. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. Revista Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 27, n. 2 p. 267-281, jul/dez. 2001.

_____.(Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995a.

_____.(Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995b. p. 15 -61.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. *A especificidade do trabalho do Professor. De Educação de Jovens e Adultos*. Maceió, 2005. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Federal de Alagoas.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual da história oral*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Coleção Letramentos, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. *Currículo, cultura e sociedade*. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. *Cultura, culturas e educação*. n. 23, p. 156 -168, mai./jun./jul./ago. 2003.

MOTA, Kátia Santos. Língua(gem) e cidadania em um mundo pluricultural: descompassos e desafios. IN: LIMA Jr., Arnaud Soares de e HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). *Educação e contemporaneidade: desafios para pesquisa e a pós-graduação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, p.157-172.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. *Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a sua trajetória histórica*. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Melo. (Org.) *Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento*. . Maceió: EDUFAL, 2008.

_____. Inserção da concepção de letramento na Educação de Jovens e Adultos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, ferreira e Vygotsky*. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006, p. 36-42.

_____. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

NASCIMENTO, Antonio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade IN: Jr. LIMA, Arnaud Soares, HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). *Educação e contemporaneidade: desafios para pesquisa e a pós-graduação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 47-60.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio. (Orgs.). *Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65 – 90.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho apresentado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Setembro de 1999.

_____. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1997, p. 45-61.

_____. Letramento, Cultura e modalidade de pensamento. In KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p.147-160.

OLIVEIRA, W.F. Evolução sócio – econômica do Recôncavo Baiano in Baía de Todos os Santos: diagnóstico sócio - ambiental e subsídios para a gestão –Germen / Universidade Federal da Bahia – NIMA – Salvador, 1997, 43 – 56.

OLIVEIRA, Valeska F. de; OLIVEIRA, Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura de Oliveira. Ooral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In SOUZA, E. C. de, ABRAHÃO, M. H. Menna Barreto (Orgs.); JOSSO, Marie-Christine, Prefácio. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p.163 – 180.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais, em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês B. de; PAIVA, Jane. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2004. p.29 - 42.

PEDON, Nelson Rodrigues. *Movimentos Socioterritoriais: uma contribuição conceitual à pesquisa geográfica*. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista. 2009. Site disponível: http://www4.fct.unesp.br/nera/ltd/tese_pedon.pdf . Acessado em: 27 jul. 2010.

PEREIRA, Marina Lúcia. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica /FCH-FUMEC, 2005.

PNUD BRASIL – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2006. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/home/>. Acessado em: 23 nov. 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

ROUSSEAU, J. Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 1755. Trad. Alex Marins. Coleção A obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SALVADOR. Atlas do Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador. 2000.

SALVADOR. Política Pública de Alfabetização de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Salvador, Bahia. 2007.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e, Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: SILVÉRIO, Valter Roberto e ABRAMOWICZ, Anete. (Orgs.) *Afirmando diferenças: mostrando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 27 -53.

SILVA, Tomaz da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: _____. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 190 -207.

_____. (Org.) HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (Re) Configuração do nacional e a questão da diversidade In: ABRAMOWICZ, Anete; _____. (Orgs.) *Afirmando diferenças: mostrando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 87-108.

SOARES, Leôncio (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25. jan/fev/mar/abr/ 2004a. p. 5-17.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004b. (p. 89 -113).

_____. *Letramento - um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Edevaldo Aparecido; PEDON, Nelson Rodrigo. Território e Identidade. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas – MS*, v. 1, n. 6, ano 4, NOV/ 2007, p. 126-148. Site disponível:

www.cptl.ufms.br/revista-geo/artigo6_EdevaldoS_e_NelsonP..pdf. Acessado em: 21 fev. 2010.

SOUZA, E. C. de . A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre a pesquisa e formação: In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Porto Alegre: ENDIPOE, 2008, p. 135 – 154.

SOUZA, Janine Fontes de. *Da licença d’eu falá? Os entre lugares da competência comunicativa de jovens e adultos*. Salvador, 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). ALMEIDA, Laurinda R. de, PRANDINI, Regina Célia A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livros Editora, 2004.

TOPÁZIO, Joseane de Almeida. *Trabalhadoras domésticas em um condomínio de Salvador: saberes e fazeres matemáticos em suas histórias de vida*. Salvador, 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia -, 2007. Projeto Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia – Brasil. Site consultado: www.uneb.br. Acessado em: 23/maio/2010.

APÊNDICES

A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

B – CÓPIA DO QUESTIONÁRIO - GILCILENE

C - CÓPIA DO QUESTIONÁRIO - NADIA

C - FICHA CADASTRO DA TURMA O PROGRAMA BRASIIIL ALFABETIZADO

D - AUTORIZAÇÃO DE GILCILENE

E - AUTORIZAÇÃO DE NADIA

F- IMAGEM DA ÁREA INSULAR DE SALVADOR