



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

CRIZEIDE MIRANDA FREIRE

**A OUTRA MARGEM: A RELAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO
COM O PROCESSO DE LETRAMENTO DOS PESCADORES E
PESCADORAS DE XIQUE-XIQUE**

SALVADOR

2012

CRIZEIDE MIRANDA FREIRE

**A OUTRA MARGEM: A RELAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO
COM O PROCESSO DE LETRAMENTO DOS PESCADORES E
PESCADORAS DE XIQUE-XIQUE**

SALVADOR

2012

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jocélia Salmeiro Gomes – CRB:5/1111

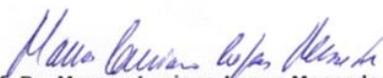
**Salvador
2012**

FOLHA DE APROVAÇÃO

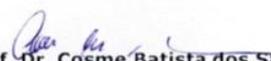
"A OUTRA MARGEM: A RELAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO
COM O PROCESSO DE LETRAMENTO DOS PESCADORES E PESCADORAS DE
XIQUE-XIQUE"

CRIZEIDE MIRANDA FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 19 de dezembro de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia .
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França.


Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Ao meu esposo João Rocha, por acreditar que eu seria capaz de remar e chegar ao cais. Pelas suas palavras sábias, doces e firmes que me fizeram continuar e atingir o fim desse percurso, dentre tantas outras que irei navegar.

**AGRADECIMENTOS AOS QUE COMIGO
REMARAM PARA QUE EU CHEGASSE AO PORTO**

O percurso é longo, as maretas balançam as embarcações, mas as remadas precisam continuar, pois elas contribuem para que cheguemos à terra firme. Durante todo trajeto tecemos saberes com os tripulantes e estes devem ser celebradas. O balanço das águas, que provocou encontros e desencontros, leva os povos ribeirinhos a se renderem a exuberância.

Início os meus agradecimentos rendendo glórias ao Senhor, meu Deus, pelo farol que manteve iluminado e me guiou pelas águas turvas do conhecimento e âncora jogada para que em terra firme pudesse recobrar forças e continuar a navegar.

Ao meu esposo João Rocha, por compreender meu desespero durante as intempéries na pesquisa, oferecendo seu colo de forma tolerante e companheira, fazendo das minhas incertezas, possibilidades. Agradeço-te pelo incentivo na conquista dos meus sonhos, ainda que tenha por um longo período me privado da sua presença. Como um Tesouro reluziu em minha vida ajudando-me a iluminar o caminho e a não parar de remar.

A minha pequena, que ainda não conhece este mundo e já está participando tão ativamente da vida acadêmica. Tua presença em meu ventre me faz ter coragem de continuar a jornada. Obrigada, Malu.

À minha mãe, Creuza Freire, mulher guerreira e persistente, que me ensinou a nunca desistir e acreditar que sou capaz. Pelo seu amor e apoio, manifestado em palavras de acalento e fé, como bálsamo revigorante impulsionando-me a seguir.

À minha irmã, Crisleide Freire, sempre pronta a me ajudar, deixando muitas vezes seus afazeres para me prestar auxílio. As dificuldades que passamos durante a vida nos tornaram aprendizes e companheiras inseparáveis. Seu

carinho, confiança e forma me fez crer que era possível. Você tem responsabilidade por eu estar aqui.

As minhas sobrinhas Stefany e Laila e as demais crianças que circulam diariamente em minha casa, trazendo em seus sorrisos marotos alegria e acalento nos momentos de tensão. A maneira singela e divertida como transformou a palavra problema, levando-me a deliciosos momentos de descontração e esperança num porvir.

As demais pessoas que fazem parte da minha família, pela compreensão as minhas ausências e incentivo durante a longa jornada trilhada, acreditando sempre que poderia ir além.

Ao professor Marcos Luciano, meu orientador, pelo acompanhamento dispensado para o enriquecimento em minha trajetória profissional. Agradeço pela disponibilidade, críticas e sugestões proferidas durante nosso convívio no Mestrado, impulsionando-me a caminhar em direção a novos conhecimentos, os quais me rememoravam a necessidades de ser sempre aprendiz.

À professora Delcele Queiroz e ao professor Cosme Batista, por aceitarem o convite para integrarem à banca avaliadora, promovendo colocações e sugestões de grande pertinência durante a qualificação, dispensados com profissionalismo e sabedoria.

Às minhas narradoras e narradores ribeirinhos pela oportunidade que tive de poder registrar suas vozes, que contam com sensibilidade um pouco de suas histórias. Certamente, sem vocês este trabalho não seria possível. Agradeço a todos e todas pela colaboração.

Aos colegas de mestrados com os quais compartilhei momentos de reflexão e nos fazendo aprendentes e contribuindo com nosso desenvolvimento intelectual. Durante esta jornada, dividindo com mais intimidade e intensidade os sabores e dissabores na busca do conhecimento, agradeço em especial a Ana Karina, Edson, Edineiram, Eliane e Lílian, pelo incentivo e aconchego.

Aos professores do mestrado, que muito colaboraram para o avanço deste trabalho, através de indagações reflexões incitadas durante as aulas. Aos solícitos e simpáticos funcionários da PPGEduc pela colaboração.

Aos meus amigos e amigas, que sempre acreditaram e torceram pelo meu sucesso, compreenderam momentos de desespero e ausência e dispostos a atender aos meus constantes gritos de socorro.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Departamento de Ciências Humanas (Campus XXIV) de Xique-Xique. Agradeço Diretor do Departamento, o professor João Rocha, pela colaboração e lisura frente a mim, professora e esposa; aos funcionários, pelos gestos de solicitude e compreensão. A todos os colegas de trabalho, mesmo aos que mudaram de departamento, meu muito obrigada pelas colaborações durante todo o trajeto. Agradeço ainda àqueles, alunos e docentes queridos, cujas ações permitiram os acordos nos horários dos Componentes Curriculares.

A minha amiga Andréa pela acolhida em sua casa e pelo apoio sincero durante toda a caminhada.

Aos funcionários da secretaria de educação que se dispuseram a me ajudar sempre que lá chegava cheia de dúvidas e a procura de material, em especial a Sylvia pela colaboração e solicitude.

As minhas amigas e companheiras de profissão, Conceição, Ivone e Valéria que se dedicaram a correção deste trabalho e a Paulo pela ajuda na formatação, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus numerosos e inomináveis amigos e amigas, por compreenderem as minhas ausências e se colocarem sempre disponíveis a me ajudar.

Obrigada, vocês, e muitos que não foram citados ou citadas, irão fazer parte da minha história, sempre.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.
[Paulo Freire](#)

RESUMO

O presente trabalho intitulado, A outra margem: a relação dos programas de alfabetização com o processo de letramento dos pescadores e pescadoras

de Xique-Xique tem como objetivo investigar como os programas de alfabetização contribuíram para o processo de letramento dos pescadores e pescadoras de Xique-Xique. Partindo-se desta inquietação alguns objetivos específicos são traçados para nortear a pesquisa: 1) Compreender, através dos relatos das histórias de vida e de leitura, como ocorreu à inserção dos pescadores e pescadoras na escola, seu tempo de permanência e em que medida a alfabetização contribuiu em suas práticas diárias; 2) Identificar quais os programas de alfabetização os colaboradores da pesquisa fizeram parte e a relação desses programas com o processo de letramento; 3) Compreender, através do envolvimento dos colaboradores e colaboradoras com as práticas de letramento, quais as contribuições efetivas do programa de alfabetização mediante as demandas da sociedade contemporânea. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na interface História Oral de Vida, mergulhando nas entrevistas narradas sobre as trajetórias de leitura de homens e mulheres ribeirinhos, oriundos da atividade pesqueira, participantes de programas de alfabetização, sendo este instrumento indispensável para a construção dos dados empíricos analisados.

Percebeu-se que os ribeirinhos estão (re)significando sua realidade, a partir do autorreconhecimento, da (re)constituição identitária, caracterizando um movimento de empoderamento, gerando novas identidades que se reconfiguram no processos das ensinanças, no “entre lugar”, impulsionados pelas marolas que os levam a outra margem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

The present study titled , The other side : the relationship of literacy programs with the literacy process of fishermen and fisherwomen of XIQUE -

XIQUE aims to investigate how literacy programs contributed to the literacy process of fishermen and fisherwomen of XIQUE - xique . Starting from this unease some specific objectives are drawn to guide the research : 1) Understand , through the accounts of the life stories and reading , as was the inclusion of fishermen and fisherwomen in school , your length of stay and the extent to which literacy contributed in their daily practices , 2) identify literacy programs employees were part of the research programs and their relationship with the literacy process , 3) understanding through involvement of employees and collaborators with the literacy practices , which effective contributions of the literacy program with the demands of contemporary society . This is a qualitative research , developed at the interface Oral History of Life, narrated about diving into the reading trajectories of men and women riparian , originating from fishing activities , participating in literacy programs interviews , which is essential for the construction of the instrument data analyzed .

It was noticed that the riparian are (re) signifying their reality , from the self-recognition , the (re) establishment , featuring a movement of empowerment , creating new identities which reconfigure processes in the teachings , the " place between " driven the ripples that lead them to the other shore .

Keywords: Youth and adult education. Literacy. Literacy

LISTA DE SIGLAS

**ABC - AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO/MINISTÉRIO DAS
RELAÇÕES EXTERIORES**

AECI - AGÊNCIA ESPANHOLA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

AJA-BAHIA - PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ALFA SOL - ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

CEAA - CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS

CES - CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS

CODEVASF - COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DOS VALES DO SÃO FRANCISCO E DO PARNAÍBA

CONFINTEA - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DCHT - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENERA - ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA

FAT - FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR

IDH - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES

MEB - MOVIMENTO DE BASE

MEC - MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

MOBRAL - MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

MOVA - MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

NEL/NLS - NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

OEI - ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

PAS - PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

PBA - PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

**PEEJA - PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA
IMPLANTAÇÃO/FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

PLANFOR - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

PNAC - PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA

**PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA
AGRÁRIA**

SEAP - SECRETARIA ESPECIAL DE AQUICULTURA E PESCA

**SEEA - SECRETARIA EXTRAORDINÁRIA NACIONAL DE ERRADICAÇÃO
DO ANALFABETISMO**

SEJA - SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TOPA - TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO

UE - UNIÃO EUROPÉIA

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A
CIÊNCIA E A CULTURA**

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 23 |
| 1.1 Panorama histórico da educação de jovens e adultos | 23 |
| 1.1.1 Educação de jovens e adultos durante o regime militar | 29 |
| 1.1.2 A EJA após o regime militar e a redemocratização do país | 32 |
| 1.2 Políticas de alfabetização de jovens e adultos na região xiquexiquense | 44 |
| 1.2.1 Pescando Letras/Saberes das Águas: um programa para pescadores e pescadoras | 56 |
| 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS QUE MUDAM AO LONGO DO TEMPO | 69 |
| 2.1 História da alfabetização no Ocidente: o que dizem os autores | 70 |
| 2.1.1 Os mitos da alfabetização percorrem o Ocidente | 76 |
| 2.2 Percursos da alfabetização e do letramento no Brasil | 79 |

| | |
|---|-----|
| 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: ENCONTROS E DESENCONTROS NO PERCURSO DA PESQUISA | 89 |
| 3.1 Caracterizando o local da pesquisa: Xique-Xique | 101 |
| 4 VOZES DA BEIRA DO RIO: PESCADORES E PESCADORAS XIQUEXIQUENSES | 107 |
| 4.1 O encontro com ribeirinhos e ribeirinhas participantes da pesquisa | 107 |
| 4.2 Pescadores e pescadoras: quem são e como vivem | 109 |
| 4.3 Categorias de análise | 122 |
| 4.3.1 Situação escolar na infância | 123 |
| 4.3.2 Vivência escolar no âmbito dos programas de alfabetização para jovens e adultos | 138 |
| 4.3.3 Políticas de alfabetização e suas relações com o letramento | 149 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 164 |
| REFERÊNCIAS | 172 |
| APÊNDICES | 182 |
| ANEXOS | 194 |

Entre a largada e a linha de chegada
existe um longo percurso
que precisa ser seguido com cautela e perseverança.
E, em meio às tempestades e marolas,
continuarei remando para chegar ao cais.
(Crizeide Freire)

INTRODUÇÃO

No Brasil, em plena pós-modernidade, ainda estamos lutando para reduzir o alto índice de analfabetismo que ocorre, principalmente, entre os jovens e adultos. Não é difícil perceber que, não estando envolvido, efetivamente, com as práticas de leitura e escrita, o indivíduo sofre discriminação, ficando à margem do processo de construção do conhecimento.

Assim, o educando é rotulado de “analfabeto” pela sociedade grafocêntrica, realidade essa de muitos estudantes dos projetos de alfabetização que são marginalizados, excluídos, impedidos de ocupar novos espaços. Pois, ser analfabeto significa que lhe foi negado o acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade, levando-se em consideração que estamos inseridos numa organização social de base escrita.

Compreendemos que a escolarização pode contribuir, de forma expressiva, para que o indivíduo seja capaz de se perceber como sujeito transformador em potencial da sociedade, de sua história e da comunidade em

que vive. Neste universo formal, sairá da condição de analfabeto para alfabetizado e, fazendo uso contínuo das práticas de leitura e de escrita, poderá ter seu desenvolvimento pessoal, social, político e cultural mais pleno.

Embora o acesso à escolarização seja uma das formas de prestígio e empoderamento do sujeito, ao longo da história, por séculos, esse direito foi privilégio das classes mais abastadas, de forma a levar grande parte da população à ignorância por um longo período.

No entanto, mudanças ocorreram e a educação antes de um “privilégio” passou a ser um direito humano e universal que também deve levar à promoção do autoconhecimento do sujeito, da formação de “cidadãos letrados”.

E, é nessa perspectiva que situamos a educação de jovens e adultos, como uma educação com o papel de libertar os sujeitos da discriminação, herdada de uma sociedade opressora, a ser transformada em uma consciência crítica e reflexiva.

O percurso navegado até aqui é fruto de uma experiência iniciada com os programas de alfabetização ocorridos na região que envolve o Médio São Francisco, dentro do estado da Bahia.

Em contato com moradores das cidades ribeirinhas começamos a refletir com mais criticidade sobre a situação educacional desses sujeitos e nos questionar, enquanto profissional da educação, o que estava fazendo para tornar o acesso à escola para este grupo algo real em suas vidas. Além disso, interrogava-nos ainda, de que maneira poderíamos ajudar nas práticas pedagógicas dos professores, o que contribuiria, conseqüentemente, com uma educação de maior qualidade na região.

Em outubro de 2005, o departamento de Xique-Xique, no qual sou docente, foi convidado para atuar como um dos parceiros em um programa vinculado ao Brasil Alfabetizado, através do Programa Pescando Letras/Projeto Saberes das Águas. Coube ao nosso departamento realizar a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores locais nesse projeto piloto para pescadores e pescadoras profissionais, em quatro municípios sanfranciscanos.

Era importante nesta capacitação, o envolvimento com a realidade do grupo, conhecer as experiências vividas, expectativas e dúvidas, procurando agregar a esses fatos os conhecimentos teóricos que discutiríamos durante a

capacitação. Quando coloco a aproximação com os alfabetizadores como um momento significativo para a formação, acredito que ao compreendê-los poderia buscar algumas alternativas para os questionamentos que os afligiam em suas ações pedagógicas.

Continuamos a trabalhar com a formação de professores alfabetizadores em meio ao fascínio por este mundo misterioso do qual os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos - EJA fazem parte. Em 2007, participamos da primeira e segunda etapa da formação de alfabetizadores do programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), onde reencontrei algumas pessoas que participaram da formação no projeto anterior- Saberes das Águas e, conhecendo outras que pela primeira vez vivenciavam aquela situação.

A preocupação com a capacitação vinha de dois fatores em especial: a importância da formação do professor para os bons resultados nos projetos de alfabetização e a necessidade do aluno da EJA ser alfabetizado na perspectiva do letramento e dar continuidade ao processo de escolarização.

Não estamos aqui considerando letramento como método, mesmo que esse seja o aspecto abordado na prática de professores, compartilhamos a ideia de letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19).

Para conseguirmos colaborar com a formação dos professores e alunos, era preciso maior participação e envolvimento com o grupo, de forma atenta, retirar o que fosse mais instigante, para que pudéssemos ajudar a tornar estas premissas reais na região ribeirinha: desenvolver projetos de alfabetização com bons resultados, professores qualificados e, jovens e adultos em efetiva escolarização.

Ao apresentar trabalhos em congressos e participar de ciclos de discussões acerca da EJA, tivemos a oportunidade de confrontar ideias e rever conceitos, mergulhar na literatura, em busca de aportes teóricos que fundamentassem as informações recentes e contribuíssem na resolução das incertezas, dando margem a novas descobertas e a outras inquietações.

No caminhar, adentramos no Mestrado, na linha de pesquisa - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, a qual, dentre outras características discute sobre os aspectos inerentes à educação, a

trajetória da escola pública, enquanto instrumento de inclusão, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade plural, que rompa com paradigmas e estereótipos canonizados.

Constatamos assim que, esta linha de pesquisa, mantém relação com a discussão que propomos no tocante à educação de jovens e adultos, no que diz respeito ao direito de ingresso e continuidade no espaço escolar, da promoção de uma alfabetização além da decodificação de palavras, mas como etapa de construção do saber e de ampliação do nível de letramento.

Em meio ao percurso feito, entre leituras e reflexões, nos propomos a desenvolver um projeto de pesquisa, o qual deu origem a esta dissertação intitulada: *A outra margem: a relação dos programas de alfabetização com o processo de letramento dos pescadores e pescadoras de Xique-Xique*, que, tem como objetivo geral, investigar como os programas de alfabetização contribuíram para o processo de letramento dos pescadores e pescadoras de Xique-Xique.

Nesta linha de investigação foram traçados alguns objetivos específicos, os quais serviram para nortear a pesquisa: 1) Compreender, através dos relatos das histórias de vida e de leitura, como ocorreu à inserção dos pescadores e pescadoras na escola, seu tempo de permanência e em que medida a alfabetização contribuiu em suas práticas diárias; 2) Identificar quais os programas de alfabetização os colaboradores da pesquisa fizeram parte e a relação desses programas com o processo de letramento; 3) Compreender, através do envolvimento dos colaboradores e colaboradoras com as práticas de letramento, quais as contribuições efetivas do programa de alfabetização mediante as demandas da sociedade contemporânea.

Os colaboradores e colaboradoras deste trabalho correspondem a um grupo de oito pessoas: três homens e cinco mulheres. Eles e elas passaram parte de suas vidas envolvidas na atividade pesqueira, sendo este um dos motivos que os impediu de participarem do processo de escolarização em idade considerada mais apropriada para iniciar a instrução formal.

Nessa perspectiva, expomos de forma breve a proposta do trabalho, construída em quatro capítulos tecidos e edificados, mediante as relações formadas entre a teoria e as narrativas das histórias de leitura dos homens e

mulheres ribeirinhos, complementados pelas ideias introdutórias e as considerações finais.

No primeiro capítulo, **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, discutiremos a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, as políticas públicas de alfabetização que foram relevantes para a redução do analfabetismo brasileiro. Dentre esses programas destacaremos O Pescando Letras/Saberes das águas, do qual nossos narradores e narradoras ribeirinhas foram participantes.

No segundo capítulo, **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS QUE MUDAM AO LONGO DO TEMPO**, proponho uma abordagem teórica que envolve a história da alfabetização no ocidente, as concepções de alfabetização e letramento e como estes conceitos se estabelecem no espaço escolar brasileiro.

No terceiro capítulo, **ASPECTOS METODOLÓGICOS: ENCONTROS E DESENCONTOS NO PERCURSO DA PESQUISA**, abordamos os aspectos relevantes para a escolha da metodologia, técnicas de coleta de dados, desde o trajeto inicial, sendo esta uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na interface da História Oral de Vida, enquanto processo que possibilitou conhecer a trajetória de leitura dos alfabetizando ribeirinhos, agentes principais nesta pesquisa. Fazemos um breve passeio pelo lócus da pesquisa, o município de Xique-Xique, retratando seus aspectos históricos e geográficos.

No quarto capítulo, **VOZES DA BEIRA DO RIO: PESCADORES E PESCADORAS XIQUEXIQUENSES**, iniciamos com a apresentação dos narradores e narradoras xiquexiquense, seguido da análise de fragmentos das narrativas coletadas, divididas em três categorias: situação escolar na infância, vivência escolar no âmbito dos programas de alfabetização para jovens e adultos e políticas de alfabetização e suas relações com o letramento

Nas considerações finais, apresentamos as informações que emergem das narrativas dos ribeirinhos e ribeirinhas que colaboraram com esta pesquisa, revendo seu objetivo geral que é investigar a contribuição dos programas de alfabetização no processo de letramento. Acredito ter agregado novos conhecimentos através da intersecção das categorias, EJA, Letramento e Alfabetização. Ao sair de uma posição de marginal considerada por aqueles que teimam em vê-los numa linha inerte que separa e cria um fosso entre ser

alfabetizado e analfabeto, ser homem e ser mulher, ser branco ou negro, os ribeirinhos insistiram em não ficar à deriva. De remos em prumo, seguiram em suas embarcações, jogando redes e pescando letras, (re)construindo identidades e rompendo estereótipos cristalizados e legitimados por uma heterogeneidade construída socioculturalmente ao longo da história da humanidade.

Agregar saberes e ancorar em outros portos compostos de novas epistemologias que nos permitam continuar a remar, reconhecendo os desafios da sociedade pós-moderna e as possibilidades de rever sempre os pré-conceitos, que é uma das intenções desta pesquisa.

“A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”
(Paulo Freire)

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo propomos uma discussão sobre as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), traçando um panorama histórico desta modalidade de ensino, os desafios enfrentados, compreendendo as relações existentes entre as políticas propostas e as características dos sujeitos que nela se inserem. Estes são jovens e adultos que trazem consigo uma gama de experiências ao longo da vida, conhecimentos e saberes prévios pouco reconhecidos pela escola.

Os momentos que serão expostos nos farão refletir sobre a importância de discutir essa temática, principalmente se considerarmos o processo de exclusão social de grupos menos favorecidos - índios, negros, mulheres, populações tradicionais - que sempre caracterizou o panorama educacional brasileiro ao longo de sua história.

1.1 Panorama histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

A educação é parte integrante do desenvolvimento do indivíduo, o aprendizado ocorre em situações diversas, na interação com o outro, numa construção contínua, tanto de maneira informal, quanto sistemática, formal. Neste processo educativo temos como uma das agenciadoras da educação formal a escola, embora hoje seja um direito de todos, foi durante muito tempo elitizada e, portanto, espaço de exclusão e empoderamento dos grupos dominantes.

Essas características do contexto educacional brasileiro vão mantendo-se nas diversas fases que constituem a história do Brasil. Foi assim no período

colonial, não se modificou na fase do império e continuou nas diversas fases da república, sempre se caracterizando como uma educação elitista e excludente. Mesmo com o surgimento dos diversos programas voltados para a educação de jovens e adultos, o sistema educacional brasileiro continuou sendo excludente, principalmente, para grupos historicamente menos favorecidos.

No século XIX, institucionalizava-se a educação no Brasil. Todavia, isso não foi suficiente para dar à população o direito a uma educação de qualidade e nem enriquecê-la culturalmente como era preciso. O império, na tentativa de inserir as camadas inferiores da sociedade nos processos formais de instrução, instituiu o Ato Adicional de 1834, como política para jovens e adultos, conforme Galvão e Soares (2005).

Com a instituição desse ato começa formalmente o processo de educação de jovens e adultos no Brasil, como tentativa de oferecer às pessoas que não tiveram condições de estudar quando crianças e adolescentes, a oportunidade de terem acesso ao conhecimento formal.

Aparentemente, parecia que a educação de adultos seria concebida com respeito e políticas públicas sólidas; contudo, a realidade não foi bem assim. As manifestações de filantropia surgem para estes alunos, através das aulas gratuitas ministradas no turno noturno por algumas professoras, embora o governo tenha criado escolas para esses sujeitos. O objetivo das aulas era “regenerar” o povo e, a elite da época, acreditava que dessa forma estava dando sua contribuição.

Ao ser o povo considerado “degenerado” pela elite do século XIX, era preciso rever valores, mudar. Para tornar esta mudança possível, modificou-se a forma de ensinar: os conteúdos passados aos adultos eram diferenciados dos demais, além dos saberes comuns repassados a todos os alunos, se tornava necessário ensinar “a leitura explicada da constituição política do império e principais disposições da lei de conscrição, da guarda nacional e do código criminal” (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 31).

O ensino da língua nacional na educação dos adultos deveria ocorrer como corretor da dicção popular, corrigir os “erros” que cometiam constantemente ao falar. Os “vícios” de linguagem provenientes das camadas populares deveriam ser eliminados, era preciso ensinar a todos a falar “correto”.

As iniciativas de escolarização não-formal dividiam espaço com a formal. A criação do Liceu de Artes e Ofício em Pernambuco, oportunizava aos escravos recém libertos conhecer a escrita. A ideia de “iluminar o povo” persistia, a alfabetização de adultos continuava sendo vista como caridade e filantropia, era preciso moralizar, disciplinar as camadas populares, transformar o povo dando-lhe novos valores. Era preciso, mais uma vez, “civilizá-los” .

No início da República, as conquistas eram poucas na economia e a política girava em torno de interesses de uma minoria; assim, a instrução formal demorava muito a chegar para os que não faziam parte da elite. A cada dez brasileiros, apenas dois utilizavam os níveis mais elevados das práticas de leitura e escrita em situações diversificadas, portanto, aproximadamente, oitenta por cento da população era analfabeta. Segundo Souza (2007, p. 27), “o índice de analfabetismo era motivo de vergonha nacional, e a educação passa a ser considerada necessária para elevação cultural da Nação”.

Salientamos, contudo, que esta “vergonha nacional” era vista por dois aspectos: primeiro, pelo pouco investimento do país em seu povo, negando-lhe a educação como direito e benefício sociocultural do indivíduo. E, em segundo lugar, vergonha nacional, pela atitude de considerar o analfabetismo como uma doença incurável, um câncer que devia ser exterminado, pois levava a nação à subalternidade.

Havia, por outro lado, a preocupação com a alfabetização em massa, que deveria ser acompanhada de formação moral, já que o povo era considerado servil, ignorante e degenerado por ser analfabeto, e, a mudança dessa condição poderia provocar uma “anarquia social”, como temia o educador Carneiro Leão (GALVÃO E SOARES, 2005); logo, era necessário ter cuidado com a instrução que seria dada às classes consideradas inferiores.

Esse período da Primeira República (1889-1930) caracterizou-se por várias reformas educacionais. Na década de 1920 ocorreram movimentos da população e de educadores em busca da melhoria da qualidade e ampliação do número de escolas, promovendo condições que iriam favorecer a implementação de políticas para a educação de jovens e adultos.

A segunda república (1930-1937), fase que marcou a história brasileira, teve importantes avanços no setor educacional, dentre eles a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados e a

inclusão na Constituição de 1934, de um Plano Nacional de Educação. No plano foi estabelecida uma série de medidas que ratificavam a responsabilidade do poder público na área educacional, enquanto direito de todos e gratuidade do ensino primário. O ensino era extensivo aos adultos e, portanto, este era o primeiro reconhecimento e tratamento particular que recebia a “educação de adultos”.

No período denominado Estado Novo (1937-1945), marcado pela repressão aos comunistas pelo governo autoritário de Vargas, uma nova Constituição é apresentada com mudanças que atingiam também a educação: o governo passou a priorizar o ensino primário, para crianças, e as outras modalidades de ensino ficaram a cargo dos poderes públicos estaduais e municipais, de entidades filantrópicas ou da iniciativa privada. Neste sentido, as dificuldades aumentavam e o governo, não sendo mais responsável pela educação em sua totalidade, pode ter contribuído com o processo de exclusão escolar.

Embora tenha sido criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que instituiu em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, responsável pela ampliação e reforma da educação primária e do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, as ações só aconteceram efetivamente entre 1945-1964. Em função do estado caótico pela qual passava a educação de adultos no Brasil, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945, denuncia ao mundo a situação desigual entre os países e alerta para o papel que desempenha a educação nesse processo, em especial a educação de adultos.

As dificuldades educacionais cresciam na modalidade e em meados do século XX (1947-1963) o governo lança a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Durante a campanha, 10 mil classes de alfabetização foram criadas, investiu-se na infraestrutura dos estados, municípios e na produção de material pedagógico. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, houve resultados significativos e com novas articulações dos serviços, a campanha expandiu-se às diversas regiões do país.

As críticas à campanha iniciam-se, tanto em relação à administração e ao seu financiamento, quanto na parte pedagógica: não havia preocupação

com o contexto, visto que o material didático, o método de alfabetização e a metodologia eram uniformizados em todo o país, provocando a insatisfação. Paulo Freire, no II Congresso Nacional de Educação, sugeriu que as bases do curso fossem revistas, pois era preciso lidar com a realidade do aluno, a construção teria que ser com os sujeitos envolvidos no processo, não para eles, isto é, a articulação de uma postura de politização dos envolvidos no processo educacional.

Importante compreender que, o adulto não alfabetizado deveria e deve ser visto como ser produtor de cultura e saber e, suas situações de vida precisam ser problematizadas. O ser humano necessita de valorização como aquele que aprende, como alguém que já possui uma bagagem ampla de experiências adquiridas ao longo da vida, não um ignorante ou imaturo, como se fosse apenas um depósito de informações, isso, na medida em que: “Os educandos são sujeitos construtores de seus conhecimentos e que essas construções partem, necessariamente, das suas histórias de vida, da realidade em que estão inseridos” (BORGES, 2003, p.25).

Ao final da década de 1950 a educação de adultos e a alfabetização tomaram novos rumos, inspirados em um conjunto de ideias e práticas que se contrapunham às indicações pedagógicas desenvolvidas anteriormente. Nesta perspectiva de mudanças, Freire (1996) defendia a alfabetização como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador.

Através da concepção freireana surgem entre 1950 e 1960 propostas para desenvolvimento do método de pesquisa-ação para alfabetizar jovens e adultos, dentre eles, movimentos de educação e cultura popular empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos: tivemos os Programas de Movimento de Base (MEB) e o Movimento Cultural de Recife. Os grupos foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional das iniciativas.

Em virtude das reivindicações dos grupos populares, foi aprovado em 1964 o Plano Nacional de Alfabetização, disseminando os programas de alfabetização na proposta freireana, contribuindo para reduzir os índices de analfabetismo no país. Contudo, como a educação é uma questão política e, dar condições para tornar o sujeito crítico e consciente dos seus direitos e deveres é, para muitos, perigoso, o projeto foi interrompido no mesmo ano, em

consequência do novo regime, vetando manifestações que contribuiriam com a reconstrução da identidade do povo brasileiro.

Observamos nessa caminhada que, embora fosse importante para o desenvolvimento do país que a educação estivesse ao alcance de todos, ela não se efetivava por ser um veículo de produção de saberes e que levaria o sujeito a ser consciente e transformador. Ter uma população crítica e politizada nesta dimensão levaria a mudanças não desejadas por muitos políticos detentores e manipuladores do poder. Enquanto jovens e adultos providos de uma larga experiência sobre sua realidade, ter acesso à educação formal é uma forma de habilitá-los a atuar com criticidade, numa ótica de transformação.

- Educação de jovens e adultos durante o regime militar

Tornar a população consciente dos seus direitos civis passou a ser uma ação muito perigosa após 1964. As torturas, exílios, mortes, proibições de todas as formas ocorriam para manter o povo em silêncio, soluções autoritárias, típicas da ditadura. O Golpe Militar deflagra um novo período na história brasileira.

Os ideais freirianos sofrem repressão, inúmeras ações de cunho político são cerceadas pela ditadura, inclusive as experiências de educação de adultos, pelo caráter de conscientização que tinha. Disseminar uma educação dialógica, autônoma, libertária era considerado subversão. Freire, um dos exilados nesse período, defendia que “essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente e totalizante; ela tem que ver com o conhecimento do real e com a alegria de viver” (FREIRE, 2001, p. 102).

Com este processo político da ditadura o país sofre um período de estagnação cultural. Pouco material era produzido e, tudo que era feito tinha que passar por inspeção, a população do país vivia sobre as amarras do governo, que controlava com mão de ferro, todo sistema educacional. Decretos

eram baixados e, um deles proibia os professores, alunos e funcionários da educação de fazerem qualquer manifestação de caráter político.

O programa era politicamente relevante para o regime e a decisão de criá-lo foi uma decisão autoritária: tratava-se de implantá-lo e torná-lo aceito pela opinião pública e para isso realizou-se intensa propaganda através dos diferentes meios de comunicação de massa (PAIVA, 1973, p. 384).

Diante da situação, a alfabetização de jovens e adultos perde o seu caráter de educação dialógica, de conscientização e passa a ser trabalhada na perspectiva do tecnicismo. O governo assume a educação de jovens e adultos e cria em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo levar os indivíduos a ler e escrever e calcular. A concepção inicial era apenas decodificação, a compreensão da leitura e da escrita, nesse sentido, as práticas dessas habilidades, seu aprimoramento para desenvolver o senso crítico não tinham destaque.

O Ministério da Educação conclama a população a fazer parte da campanha em âmbito nacional: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber” (GALVÃO E SOARES, 2005, p. 45). Todavia, acreditamos que colaborar com a instrução dos sujeitos é uma responsabilidade de todos, quando nos sentimos co-partícipes na construção do conhecimento. Contudo, a ideia que prevalecia no slogan era que as experiências desses sujeitos não tinham significado no processo de escolarização.

Embora a campanha fosse provida de recursos financeiros, foi muito criticada ao longo de sua execução por vários fatores: o material didático e o método utilizado assemelhavam-se aos dos movimentos de educação popular, no entanto, não possuíam criticidade e eram unificados, não levava em consideração a realidade de cada grupo. Com essa nova postura, toda a problematização, enquanto construção da consciência política existente nas propostas anteriores, havia se esvaziado.

No Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido na década de 1960, Freire rompeu, conforme Albuquerque (2005), com os métodos tradicionais (analítico e sintético), com o uso de cartilhas, aderindo ao método silábico, usando palavras geradoras e o que tinha significado no contexto vivenciado pelos alunos. O MOBRAL tentou partir desta proposta,

mas não levou em consideração as realidades diversas, o significado de cada palavra, a língua era vista apenas como um código, aprendida a partir de atividades de memorização.

Quanto à contratação dos docentes, não havia um critério rígido na seleção, dessa forma, poderia atuar como profissional da educação no projeto quem quisesse. Sabemos da importância que é termos professores qualificados para desenvolver sua função, ao se tratar de alfabetização de adultos, a exigência é igual. Sendo assim, acreditamos que a falta de qualificação do profissional para esta modalidade tenha comprometido o programa.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p.116).

A afirmativa de Freire reforça a importância da qualificação e do compromisso do educador com aquilo que faz, preocupando-se com o que dialogará com seus educandos, devendo estes ser respeitados e terem suas experiências inclusas nas discussões propostas em sala de aula.

Houve uma expansão na atuação do MOBREAL na década de 1970: em termos territoriais foi complementada através da Lei 5692/71, que criou o Ensino Supletivo no sistema regular de ensino e que limitava a obrigação do Estado, com a educação dos 07 aos 14 anos de idade. O MEC implantou, em 1974, os Centros de Estudos Supletivos (CES) que estendiam a escolaridade além das primeiras séries e se caracterizava pela organização baseada no trinômio tempo, custo e efetividade, “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD & DI PIERRO, 2005, p. 99). Vale ressaltar que o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções:

Suplência [...] suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria. **Suprimento** [...] proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no

todos ou em parte. **Aprendizagem** [...] correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou basicamente a cargo do SENAI e do SENAC. A **Qualificação** foi a função encarregada da profissionalização, [...] formação de recursos humanos para o trabalho (HADDAD & DI PIERRO, 2005, p. 100).

Tanto os discursos quanto os documentos do governo militar mostravam que a educação estava a serviço do modelo de desenvolvimento. Reprimiram os movimentos de cultura popular em razão dos ideais serem contrários aos do regime militar, depois usaram o MOBRAL e o Supletivo como mediação com os setores populares. O movimento teve duração de quinze anos, sendo extinto e substituído pela Fundação Educar, vinculada ao MEC e com apoio de prefeituras municipais e de associações da sociedade civil.

1.1.2 A EJA após o regime militar e a redemocratização do país

Embora neste momento o país buscasse reviver a democracia cerceada durante o regime militar, as reformas na educação de jovens e adultos não tiveram, inicialmente, a visibilidade que mereciam, apesar das políticas públicas que surgiram para efetivar o direito da população à educação formal. A Fundação Educar, por exemplo, criada após a extinção do MOBRAL, não desenvolvia ações diretas de alfabetização, supervisionava as instituições que recebiam os recursos para executar o trabalho e foi extinta pelo governo Collor em 1990, Ano Internacional de Alfabetização.

Diante desta situação, como acreditar que o país tinha a preocupação com a educação do seu povo se, diante do grande número de analfabetos existentes, as ações para reverter este quadro eram inconsistentes? Era preciso mais que ações governamentais brasileiras para encontrar possíveis soluções para esta problemática.

Na mesma época da extinção da fundação, ocorria a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos na Tailândia, cuja preocupação voltava-se para os novecentos milhões (900.000.000) de analfabetos existentes no planeta. Após este encontro foi lançado no país o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que propunha a redução em 70% do analfabetismo brasileiro em cinco anos, universalizando, conseqüentemente, o ensino fundamental.

Em meio às discussões que buscavam novas medidas para a educação mundial, o Brasil vivia um momento de construção sociopolítica, econômica e cultural. As práticas de educação popular que estavam na clandestinidade em função da ditadura, tornaram-se visíveis influenciando os programas públicos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Nesse processo de construção política, a educação de jovens e adultos teve espaço institucional em dois momentos importantes: no Artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988, que instituiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental para todos os brasileiros, independente de cor, sexo ou idade:

[...]

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

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para **todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;**

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (SOUZA, 2007, p. 53, grifo nosso).

O segundo momento foi com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, na qual existem dois artigos sobre a EJA.

[...]

Art. 37. A educação de Jovens e Adultos será destinada a aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

[...]

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (SOUZA, 2007, p. 55).

Embora esses artigos venham assegurar o acesso gratuito, faltam políticas públicas que favorecem essa realidade. Muitas localidades não têm escola, professores qualificados, apoio e material pedagógico e, a falta desses elementos nos mostra que não basta criar leis, embora sejam de grande valia e importância, mas não são suficientes para que, principalmente os que não tiveram acesso à escola em idade própria, tenham a oportunidade de adentrar no sistema educacional.

Quanto a não sinalização feita nos dois artigos em relação à necessidade de haver professores especializados para a EJA, ratifica, de certa forma a ideia de movimentos anteriores de alfabetização, não priorizando a qualificação de profissionais para essa modalidade educacional, que requer, sem dúvida, uma formação específica dos seus docentes.

São elementos fundamentais tanto a profissionalização quanto a formação adequada dos professores de jovens e adultos. Não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções e, muito menos, com precária situação no que respeita à remuneração e condições de trabalho (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 122).

Pensar uma educação de qualidade, real e que possibilite a construção da formação crítica do sujeito, é imprescindível no quadro de professores de qualquer escola. O docente deve ter comprometimento com o que faz, compreender a necessidade de sua profissionalização e da atualização constante através da formação continuada. Por sua vez, os responsáveis pelas instituições precisam contribuir com esta formação, promovendo cursos de capacitação para ampliação dos conhecimentos.

Embora a formação específica aos docentes da EJA não estivesse como prioridade a oferta de educação de adultos, ampliava-se pelo país através dos órgãos municipais e de outras organizações não-governamentais. Atrelado ao número de movimentos emergentes surge uma pluralidade de metodologias de ensino, promovendo novas concepções e interesses sobre os sujeitos da alfabetização.

Dentre as pesquisas e estudos envolvendo a alfabetização, uma das grandes contribuições foram as Teorias Sócio-interacionistas de Lev Vygotsky e os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita; esta rompe com a concepção de língua escrita como código, em que se valorizava a memorização através do uso do método sintético e analítico. Para esses autores o conhecimento não está no sujeito (racionalismo), nem no objeto (empirismo), mas se dá através da troca, da interação entre sujeito e objeto (interacionismo), provocando transformação mútua.

Na perspectiva vygotskyana o homem se produz na e pela linguagem, ou seja, é na interação com outros sujeitos que maneiras de pensar são

construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. No estudo de Ferreiro e Teberosky (1985) o adulto ou a criança passa por fases, que vão da pré-silábica até a alfabética. Prioriza-se o sujeito como ser cognoscente e a escrita é objeto do conhecimento com o qual ele interage para que assim haja assimilação.

Com essa nova perspectiva sobre a linguagem escrita, as propostas de alfabetização de jovens e adultos começam a buscar como resultados de aprendizagem o letramento, ou seja, que os envolvidos neste processo se apropriassem da leitura e da escrita, utilizando-as, conseqüentemente, nas mais diversificadas práticas sociais e de forma dialógica.

A princípio, o conceito que se instituía sobre alfabetização relacionava-se ao processo de decodificação da escrita, isto é, ao de aprender a ler e escrever, o simples aprendizado do sistema alfabético. A significação dessas práticas para o sujeito não era levada em consideração:

Alfabetizar é propiciar condições para que o sujeito, criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades, codificação e decodificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer o uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (SOARES, 1998, p.16)

Os olhares em torno da alfabetização vão se modificando. Segundo o que nos apresenta Soares (1998), alfabetizar é mais que decodificar, e deve ser instrumento de luta. Diante dessa visão, fez-se necessário refletir: leis são criadas em prol da EJA, novas concepções surgem e são relacionadas à alfabetização, tanto da criança quanto do adulto, a preocupação com o analfabetismo se estende e encontros são realizados para buscar soluções.

Diante desses aspectos, indaga-se: o que acontece que, ainda hoje, o número de pessoas analfabetas toma significativo espaço na sociedade? Se a proposta é alfabetizar letrando, por que temos um grande número de jovens e adultos que vão pouco além da decodificação? As políticas públicas desenvolvidas foram planejadas, executadas e avaliadas tendo como preocupação o crescimento intelectual dos jovens e adultos ou apenas visando outros objetivos?

Esses questionamentos se fazem necessário para justificar a criação de novos programas e projetos em vários espaços do país, com o envolvimento do governo e da população, mas que não eram suficientes para resolver o problema que se caracterizava: de um lado por um número considerável de pessoas analfabetas e do outro, por sujeitos recém alfabetizados com pouco desempenho no uso das práticas de leitura e escrita.

Assim, mais uma proposta surge, com base em pressupostos político-pedagógicos democráticos: é implantado em 1990, na administração pública de Paulo Freire, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) na Cidade de São Paulo, com o envolvimento do poder público e da sociedade civil, através de convênios entre os movimentos populares e a Secretaria de Educação.

Diferente do que ocorreu com alguns programas anteriores de alfabetização, o MOVA mostrava-se preocupado com questões decisivas para o sucesso do movimento: as propostas de trabalho seriam desenvolvidas a partir do contexto sociocultural do sujeito, ao levar em consideração a realidade de cada grupo; os educandos eram vistos como co-partícipes no processo de formação; os professores e supervisores receberam curso de capacitação inicial.

O movimento reunia Estado e organizações da sociedade civil para combater o analfabetismo e traçou como objetivo o acesso à educação de forma adaptada às necessidades e condições dos alunos jovens e adultos. Segundo Gadotti (2005, p. 93), “o MOVA não impôs uma única orientação metodológica [...], o ‘Método Paulo Freire’. Procurou-se manter no pluralismo, só não se aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosóficos autoritários ou racistas”. A proposta estava balizada em uma concepção libertadora de educação, sendo o educando visto como sujeito do conhecimento.

Outras propostas voltadas aos interesses e necessidades dos cidadãos que não tiveram acesso à educação básica foram desenvolvidas durante este período: o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) em Porto Alegre; a Escola Plural em Belo Horizonte e a Escola Cidadã, em Betim. Certamente, outras iniciativas de EJA voltadas para uma significativa parcela da população

foram desenvolvidas em vários municípios do país, embora só os mais atuantes tenham sua historiografia conhecida.

O trabalho realizado pelo SEJA priorizava a alfabetização, que equivalia a quatro séries iniciais. O referencial teórico centrava-se no cotidiano do trabalhador, os conteúdos eram relacionados na experiência de vida do jovem e do adulto e, a metodologia baseava-se na dialogicidade, na interação do homem com o mundo e com o conhecimento em construção.

Um dos compromissos do SEJA para o bom desenvolvimento do movimento estava relacionado à reflexão do fazer pedagógico, com o compromisso do professor, cuja ação deveria ultrapassar o processo de ensino, chegar à pesquisa, tornando-os professores-pesquisadores. Ao ingressar no SEJA os professores participavam de um seminário inicial para discussão dos pressupostos teórico-metodológicos, seguido de reuniões semanais, produção de relatórios e participação nos seminários de avaliação.

Vale destacar mais três programas que ocorreram ao longo de 1990 concebidos pelo o governo federal para formação de jovens e adultos: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

O PAS foi lançado inicialmente em Natal, expandindo-se por vários estados e atendendo aos municípios que apresentavam o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) menor que 0,5. A campanha tinha o objetivo de desenvolver um movimento de solidariedade nacional, com a permanente campanha “adote um analfabeto”, o que reforçava a antiga ideia de incapacidade de quem não sabia ler e escrever, passíveis de ajuda e de assistencialismo. O curto tempo de duração da alfabetização, cinco (05) meses, contribuiu para que poucos alfabetizados conseguissem sair interpretando pequenos textos, o que dificultou, sensivelmente, o processo pós-alfabetização.

O PRONERA foi criado em 1997 após a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) e, dos dados obtidos no primeiro Censo da Reforma Agrária no Brasil, que sinalizaram um número significativo de analfabetos nos assentamentos de reforma agrária,

sendo necessária a organização de um programa voltado à alfabetização e à escolarização.

O programa tinha como missão oferecer a educação aos assentados, utilizando uma metodologia específica ao campo que contribuísse para o desenvolvimento sustentável no país. Os educadores eram capacitados para atuar nas escolas dos assentamentos e, os coordenadores locais, agiam como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

O projeto contemplava a alfabetização de jovens e adultos, o ensino fundamental sob a modalidade supletiva, a capacitação e a formação de educadores para o ensino fundamental relacionado à Reforma Agrária.

Quanto ao PLANFOR, este surge com uma proposta de política de emprego, era uma formação complementar de qualificação profissional para a população trabalhadora, não se tratava de alfabetização. Financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), possuía uma rede diversificada de parceiros privados e públicos, organizações não governamentais dentre outros. Seu objetivo “visou ampliar e diversificar a oferta de educação profissional com vistas a qualificar e requalificar anualmente 20% da população economicamente ativa” (VENTURA, 2001, p. 99), mas sua eficácia não se deu como esperado, em virtude do baixo nível de escolaridade dos cursistas.

Percebemos que embora esses três programas tenham dado sua contribuição para melhoria da educação, ainda assim, não foram suficientes, as demandas continuam e é preciso que estes projetos sejam reavaliados, observando os pontos positivos e suas fragilidades, de forma a se verificar a necessidade de replantá-los.

A educação para os jovens e adultos, historicamente privados de usufruir o bem simbólico que a educação promove, continua a ser discutida pelos órgãos governamentais e não governamentais, bem como pelos movimentos sociais diversos no século XXI.

Ao se ter em vista as mudanças tecnológicas em constante progresso, e que fazem da informação e da comunicação os grandes responsáveis pelo processo de globalização, de acordo com as observações de Haddad e Di Pierro (2005), várias organizações internacionais como: a UNESCO, a Organização de Estados Iberoamericanos (OEI), a União Européia (UE) e a

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros representantes de vários países, reuniram-se para traçar ações em conferências e encontros diversos, para a garantia efetiva da educação como direito de todos e o direito à educação ao longo de toda vida.

Através destes órgãos tivemos várias conferências mundiais que discutiram a educação de adultos abrangendo diversas temáticas: alfabetização, gênero na educação, educação comunitária dentre outros. Na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), em 1997, em Hamburgo, promovida pela UNESCO, mais de cento e cinquenta países se comprometeram em oferecer à população em geral, oportunidades de educação ao longo de toda a vida, concebida além da escolarização e da educação formal, incluindo todas as manifestações de aprendizagem presentes nos diversos ambientes informais.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 1999, p.18).

O texto aponta como é concebida a educação de adultos e sua relação com a aprendizagem. Ressalta ainda que, a transformação deve vir amparada pelo papel do Estado, dando o suporte necessário para a educação de adultos, expandindo as parcerias com toda sociedade civil. É preciso que o Governo e seus parceiros tomem medidas que garantam o acesso e oportunidade de educação, sendo seu dever também, garantir aos cidadãos a possibilidade de expor seus desejos em relação aos aspectos educacionais.

As ações do governo, a constância da criação de políticas públicas para EJA precisam continuar e, são desafios que se configuram para o século XXI em relação à educação. Tendo em vista os direitos igualitários a todos os cidadãos, aos movimentos sociais, órgãos governamentais e não governamentais precisam mobilizar a comunidade mundial a tornarem-se

parceiros, e adotar políticas e legislações que favoreçam a todos no direito de manifestar a diversidade cultural, o respeito às diferenças, às relações de gênero e a situação socioeconômica de cada um. Em meio a essas mobilizações em torno da EJA, alguns compromissos favoráveis ao desenvolvimento da educação de adultos foram definidos na Agenda para o Futuro, preconizados na Declaração de Hamburgo:

[...] consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação. A educação de jovens e adultos foi valorizada também por sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho, à preservação do meio ambiente e da saúde (DI PIERRO, 2005, p. 20).

A importância dessas metas para a EJA é incomensurável, contudo é preciso que elas sejam efetivadas, que não fiquem apenas no papel ou apenas no âmbito das reuniões. Tornar-se lei, decreto ou mesmo propostas em ações efetivas é relevante, sendo estas acompanhadas e avaliadas para que possam ser detectados, com rapidez, os pontos frágeis, para a garantia de sucesso do trabalho.

Em continuidade às ações em prol da EJA, seis anos após o encontro em Hamburgo, a UNESCO realizou em 2003 uma reunião para avaliar o desenvolvimento das estratégias traçadas para educação de adultos durante a V Confinteia, visando pensar em novas propostas para a próxima Conferência.

O balanço feito, no entanto, não foi satisfatório; houve em quase todos os países presentes uma redução do financiamento público para a aprendizagem de adultos, em decorrência de outras prioridades – redução da violência, combate à pobreza, preservação do meio ambiente - concedidas pelas agências internacionais financiadoras.

Ao avaliar as ações desenvolvidas no Brasil, um dos aspectos sinalizados como de relevância foi a concepção de alfabetização como processo de letramento que se disseminava entre os estudiosos. A educação brasileira continuava demonstrando sua visão compensatória à educação de jovens e adultos, ao promover a reposição da escolaridade, como sugeria o ensino supletivo. A formação do adulto ainda não era concebida na sua “multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação

continuada ao largo da vida” (DI PIERRO, 2005, p. 22), tão discutida na V Confinteia.

Na tentativa de alcançar os objetivos traçados na Declaração de Hamburgo e, nos demais encontros ocorridos para discutir a educação de jovens e adultos, os projetos continuaram acontecendo no sistema de parceria entre o poder público e as organizações da sociedade civil.

Surge em 2003, promovido pelo Governo Federal, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), como mais uma proposta de erradicação do analfabetismo no Brasil. O programa é organizado e coordenado pela Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo do Ministério de Educação e Cultura (SEEA/MEC).

Através do programa, vários convênios foram assinados entre o governo federal e os estaduais para o desenvolvimento do projeto nas regiões do Brasil, onde o índice de analfabetismo continua alarmante. Inicialmente o programa teria duração de seis meses em cada região, sendo ampliado para oito meses.

Segundo Di Piori (2005), a proposta do Programa Brasil Alfabetizado busca atingir os propósitos discutidos na V Confinteia e nos Fóruns de EJA. Contudo, a concepção apresentada ainda não foi bem assimilada por profissionais da educação; ao passo que, muitos educadores, continuam atribuindo uma visão compensatória à educação de jovens e adultos, ao concebê-la como reposição de escolaridade não realizada na idade própria.

Além da preocupação com o processo formativo dos educandos, o programa prevê que cinquenta por cento dos recursos sejam destinados à formação de professores e estes recebem uma bolsa auxílio em função dos serviços prestados durante o processo de alfabetização. Infelizmente, ao passo que quando o docente não é devidamente remunerado, a sua capacidade profissional não é valorizada e, dificilmente estará sendo visto como educador, mas apenas com um mero transmissor de conhecimento em um período pré-estabelecido.

O programa deve atingir regiões com baixa densidade populacional e comunidades populares de periferia urbana. Quanto à metodologia utilizada, não há um método específico de alfabetização, depende das propostas dos parceiros. Ao final do projeto estas são analisadas pelos coordenadores e sugeridas modificações, caso seja necessário. Acredita-se, no entanto, que o

trabalho desenvolvido tenha como base as ideias de Paulo Freire, tendo as experiências dos educandos como ferramentas culturais que contribuirão para sua inserção nas diferentes práticas sociais, a alfabetização como um processo efetivado através das práticas de letramento.

Na Bahia, onde vários projetos ocorreram dentro do Programa Brasil Alfabetizado, dentre eles o Projeto Pescando Letras, a proposta pedagógica está direcionada à perspectiva sociointeracionista de linguagem, sendo a leitura e a produção de ações cognitivas dependentes do processo de interação entre seus interlocutores.

Ao pensarmos a língua não como um código, mas como elemento de interação, o grupo utiliza nas práticas de leitura e escrita a diversidade de gêneros textuais, o que propicia situações concretas de produção discursiva dentro e fora do espaço escolar, com a valorização da diversidade linguística presente nos falares dos sujeitos, por compreender que a linguagem é parte da sua identidade. E, nessa perspectiva, incentiva a promoção de práticas diversificadas de leitura e escrita, levando o educando, neste início de escolarização, à ampliação do nível de letramento durante o processo de alfabetização.

Como anuncia o próprio programa “é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade”, o PBA através de seus projetos, vem tentando reduzir o elevado índice de analfabetismo apontado pelo censo do IBGE de 2000, o qual contribui para a exclusão do direito ao ensino fundamental por jovens, adultos e idosos. Contudo, assim como os programas anteriores, pode não ter sua meta atingida se, por motivos políticos, as ações de continuidade dos estudos dos alfabetizandos não forem promovidas.

As campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos, desde o envolvimento direto de Freire, em 1960, vêm tendo melhores resultados, (ainda que muitas delas tenham priorizado apenas a alfabetização), alguns programas compreenderam a necessidade da continuidade dos estudos pelos alfabetizados, cuja ação contribui, mais efetivamente, ao reconhecimento de si como agente partícipe, construtor e modificado da sociedade.

O número de analfabetos constatado no Brasil em 2000 pelo IBGE chega a 13,3% com 15 anos ou mais de idade, o percentual no Nordeste e no

Norte corresponde a 26,6% e 11,6%, respectivamente. Pensar nos espaços onde estes índices são mais elevados é perceber que a dificuldade de sobrevivência do cidadão tem ligação com sua ausência no ambiente escolar.

A educação não elimina a pobreza, todavia, sem ela não há desenvolvimento possível nem satisfatório. Diante disso, nesse processo seria importante pensar políticas públicas de educação para crianças, com condições dignas de estudo, continuidade, para que não continuemos alfabetizando-as em outra fase da vida, “engordando” os índices de analfabetismo da geração adulta.

Muitos dos jovens, adultos e idosos que passam pelos programas de alfabetização na tentativa de “recuperar” um momento que lhe foi “roubado”, continuam hoje a desistir. Após o tão sonhado aprendizado das letras, são “obrigados” a interromper um dos seus sonhos em virtude do trabalho ou da família. Assim, é preciso pensar que outras políticas públicas devem ser pensadas observando essa realidade, para que tenhamos não uma população alfabetizada, mas envolvida nas mais variadas práticas sociais de forma consciente e transformadora.

Após essa rápida passagem por algumas etapas da educação de jovens e adultos e das políticas públicas implantadas, pode-se compreender que a trajetória do EJA no Brasil foi bastante complexa, principalmente pelo fato de ter sido administrada dentro da perspectiva partidária, ou seja, todas as vezes que houve mudança no governo do país, muda-se a concepção de alfabetização para Jovens e Adultos, efetivando a ideia de que não tivemos políticas públicas sólidas para esta modalidade, mas acreditamos que ainda é possível ter.

1.2 Políticas de alfabetização de jovens e adultos no município xiquexiquense

A cidade de Xique-Xique, como muitas outras cidades do país, através de convênios com o governo federal e estadual, vem criando alternativas para reduzir o índice de analfabetismo no município.

As palavras que se seguem nesta seção têm como propósito discorrer sobre alguns programas de alfabetização de jovens e adultos ocorridos no

município de Xique-Xique, propiciando a este grupo o acesso à escola, de modo a favorecer o pleno exercício da cidadania.

A escola é um espaço destinado à educação formal, esta precisa ser um ambiente acolhedor que conduza todos seus integrantes ao desafio de ampliar o processo de construção de conhecimento Machado (2008). Deve favorecer diferentes espaços e tempos de produção de informação e de criação e, ainda, ser capaz de reconhecer as identidades e práticas socioculturais diversas. Enfim, a escola deve ser um local onde se possam combinar múltiplas linguagens e diferentes sujeitos de direito.

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações (IMBERNON, 2001, p.08).

Chegar a uma instituição escolar, como apresenta Imbernon (2001), múltipla, sócio e culturalmente plural, não é fácil. Levar a população a um espaço educacional democrático, que consolide a participação dos seus agentes e favoreça uma formação cidadã e de inclusão social, é tarefa complexa, mas, possível e passível de tornar-se real. Sendo assim, corroborando como que aponta Di Pierro (2005) faz-se urgente o reconhecimento e a garantia de políticas públicas de inclusão e continuidade ainda mais sólidas, possibilitando o acesso e a permanência de todos no cenário educacional brasileiro.

Dentre as várias políticas públicas em execução no país, alguns projetos e programas foram desenvolvidos em favor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolvendo a sociedade civil, órgãos governamentais e não-governamentais. Essas ações com a EJA buscam contemplar, desde o processo de alfabetização inicial à continuidade do educando na escola. Ao tomarmos de empréstimo as palavras de Freire (1996), podemos dizer que a escola é o espaço que contribui para garantir os direitos que oportunizam aos sujeitos a politização e o letramento, além de auxiliar na redução do déficit educacional sofrido pelo país ao longo da história.

O município de Xique-Xique participou ao longo do seu processo histórico de campanhas e programas de alfabetização escolar, na tentativa de promover a inclusão dos jovens e adultos, possibilitando-lhes o direito de usufruir dos “bens simbólicos” que a escolarização pode garantir, como aponta Bourdieu (2007, p.06).

Durante o período de pesquisa, buscamos informações e registros que comprovassem o envolvimento do município com os programas de alfabetização no âmbito da EJA, para que pudéssemos, com mais fidelidade, apresentar os dados de maior relevância. Infelizmente, não conseguimos junto aos órgãos municipais responsáveis, documentos datados de períodos anteriores com as informações acerca dos programas ocorridos no município xiquexiquense.

Sem os registros locais em mãos, entramos em contato com profissionais que trabalharam com a escolarização da EJA e nos programas de alfabetização e, estes se dispuseram a responder algumas perguntas de forma oral e escrita, para que pudéssemos escrever esta parte da história do município. A saber, para preservar a identidade desses colaboradores, utilizaremos durante o registro das informações dadas, nomes de espécies de peixes nativos do Rio São Francisco.

Conforme as narrativas desses colaboradores, tudo leva a crer que, o primeiro programa de alfabetização ocorrido na região tenha sido o MOBREAL. Criado pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil em dez anos, o Mobreal tornou-se uma superestrutura, expandindo-se por todo o país ao final da década de 70 e ampliando o seu campo de atuação às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O programa propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida" (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 04).

Uma das nossas entrevistadas foi supervisora por quinze anos em programas de alfabetização, relatou o objetivo do programa na cidade e como a prefeitura buscou promover outras propostas de continuidade escolar, a fim de garantir a permanência dos alunos na escola.

Surubim: Comecei em 1973, com o MOBREAL, porém os programas já existiam no município mais ou menos de 68 a 69 em pequena dimensão, algumas classes, a maior expansão foi a partir de 1973. O objetivo do programa era expandir a alfabetização de jovens e adultos em todos os lugares: zona rural e urbana. Oportunizando todos os que não tiveram na escola, aprender em poucos meses e os que já tinham um pouco de conhecimento letrado, entrava no PEI que seria o primário compacto – 1ª a 4ª série.

Pelo depoimento da nossa colaboradora, o programa na cidade enfrentava algumas dificuldades na sua execução, como a falta de profissionais capacitados para o trabalho, principalmente para o acompanhamento na área rural. A dificuldade com a falta professores é reforçada pela colaboradora Pescada:

Pescada: Quando eu estudei no Mobral eu tinha bem mais de 12 anos, fiz até a 4ª série, mas aquela 4ª série assim, uma semana tinha a outra não tinha, era aquela coisa doida. Quando a professora saiu, eu que fiquei no lugar dela, fiquei com a escola do Mobral um tempão, depois acabou. Era uma dificuldade, eu sem experiência, estava aprendendo e ensinando, não tinha os cursos como tem agora para os professores, o pessoal encarregado, dava uma ajuda orientava algumas coisas, mas a gente é quem tinha que se virar, ensinava como aprendi no início ABC e aí lá vai.

Na narrativa da colaboradora Pescada, percebemos que durante a execução do programa não havia preocupação com a formação de professores, seu grau de instrução e conhecimento acerca da proposta de trabalho. O docente, sem preparo para desempenhar sua função de mediador no processo ensino-aprendizagem acaba por contribuir, de forma considerável, para que a proposta não tenha o êxito esperado, pois tanto na formação inicial quanto na continuada, o educador necessita ter conhecimento sobre a modalidade de atua, além de outros aspectos que envolvem a atividade educacional.

Em meio a essa problemática e outras dificuldades encontradas, o programa ainda teve a duração de quinze anos no município, ao propiciar o primeiro contato com a leitura e a escrita, através da escolarização que estava sendo proposta aos sujeitos analfabetos.

Com o término do Mobral, o desafio do governo federal e estadual em contribuir para a redução da taxa de analfabetismo da população de mais de 15 anos de idade não cessou. Outros programas de alfabetização de adultos

surgiram por todo o território nacional, na Bahia ocorreu o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA-BAHIA).

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia assumiu a implantação e o desenvolvimento do programa em 1996, beneficiando cerca de 500.000 cidadãos até 2002. A partir de 2003, o Aja Bahia aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado, firmando parceria entre o governo do estado e o MEC. Entre 2004 e 2007 o programa fez parceria com as universidades estaduais, e estas ficaram responsáveis pelo cadastramento dos alunos e execução do projeto.

O objetivo do programa Aja Bahia era garantir à população não alfabetizada, no espaço urbano e rural, o direito à alfabetização, o que inclui, além da aprendizagem do escrever, ler e contar, fornecer ferramentas de análises e reflexão da realidade que cerca o sujeito, no respeito às diversidades culturais e locais. Embora a finalidade inicial fosse alfabetizar, era preciso garantir a continuidade dos estudos em escolas municipais ou estaduais. Segundo alguns resultados apresentados em 2004 pela Secretaria de Planejamento da Bahia, cerca de 50% dos alfabetizados cadastrados no programa passaram a cursar o Ensino Fundamental. No entanto, por não termos registros locais, não podemos identificar nesse percentual o número de estudantes no município xiquexiquense.

De acordo com a narrativa de uma colaboradora, que aqui chamaremos de Mandin, em 1997, o programa Aja Bahia foi iniciado em Xique-Xique, assessorado pela UNEB, através do Departamento de Irecê. Mandi cursava o 3º ano de magistério e participou do programa como alfabetizadora; em sua fala, ela aponta a dificuldade de encontrar profissionais preparados para exercer a função de alfabetizadores no programa Aja Bahia.

Mandin: [...] na cidade já tinha acontecido outros projetos, algumas pessoas tiveram os encontros para conhecer um pouco sobre alfabetização, mas não tinha ninguém realmente capacitado na área. Nós, os alfabetizadores, éramos estagiários do curso magistério. Fazíamos o que era possível. Não era fácil. Tinha alguns encontros, mas como estudávamos e era em Irecê ficava difícil de ir sempre. Tentávamos pedir socorro aos professores em sala e assim íamos fazendo o que se podia.

Moradora em uma das ilhas do município e atuante como professora no projeto Aja Bahia, Pocomã afirma que durante o projeto foram realizados

encontros pedagógicos para ajudar os alfabetizadores. No entanto, em virtude desse acompanhamento ter acontecido na cidade vizinha, Irecê, com os professores da UNEB, muitos colegas alfabetizadores não participavam das reuniões, acarretando prejuízo à proposta, em decorrência das dificuldades para lidar com a modalidade de ensino proposta pelo projeto.

Pocomã: Tinha... tinha sempre uma reunião pra gente ir. Eu ia... em todas... mas () muita... muita gente não tinha como, acontecia em Irecê... com o pessoal da universidade, nem todo mundo podi...a ... ou queria ir. Era bom ((aspecto de saudosismo))... ajudava muito a gente na hora de fazer os trabalho com os aluno...Com as reuniões as eu tinha dificuldade de como ensinar... imagi::ne quem não ia... muitos alunos desistiam por isso também... tinha professor que tinha mui:::ta dificuldade... até mesmo na leitura... e pra ensinar ((fechou os olhos e colocou a mão na cabeça))... vixe Maria!!!

Mais uma vez a falta de qualificação dos professores era ressaltada, a maneira como é narrada pela nossa colaboradora, sua expressão de indignação ao afirmar a dificuldade que tinham os docentes contratados em leitura, aspecto esse que era o objetivo do trabalho, reforça que já apontamos em momentos anteriores, não basta se dizer professor, é preciso ter as habilidades e competências inerentes para atuar, além de participar da formação continuada.

Segundo Dantas (2005), ainda que o programa tenha oferecido qualificação inicial aos alfabetizadores e formação continuada ao longo do projeto, como descrito pelos colaboradores, os critérios na seleção dos alfabetizadores para lecionar durante a execução do projeto eram direcionados à escolarização e à disposição do alfabetizador para ensinar, não havia preocupação real com a especificidade da EJA nem com a experiência dos docentes nessa modalidade, uma vez que, as escolhas desses docentes eram através de indicações políticas, reforçando o não comprometimento com os resultados do projeto.

Os alfabetizadores, figuras centrais para o sucesso ou fracasso do programa, passam por um processo de seleção baseado em três critérios: a) ser aluno de 3º ou 2º ano de cursos de Magistério (nível médio) ou de cursos de Licenciatura de 3º grau (nível superior); b) pertencer à comunidade nos locais onde não há Escolas de Magistério; c) estar disposto a participar da construção do projeto pedagógico do programa e dos trabalhos de capacitação (DANTAS, 2005, p. 14).

Muitas vezes esses critérios de seleção dos alfabetizadores apresentado por Dantas (2005), contribuem para que os programas de alfabetização não tenham o êxito esperado. É importante que o profissional que trabalha com a EJA seja especializado, ou seja, que ele conheça o referencial teórico específico para auxiliá-lo no trabalho. Como diz Freire (1996), o docente não pode ensinar o que não sabe, deve ter clareza que o currículo para esta clientela precisa atender às características inerentes ao grupo.

Nesse contexto, encontrar um profissional capacitado para lecionar, nem sempre é fácil. Em virtude dos projetos ocorrerem em locais de difícil acesso, muitos profissionais da educação não têm interesse em trabalhar nessas localidades, ficando a cargo de pessoas não capacitadas, realizarem esta tarefa. Em Xique-Xique, por exemplo, o projeto Aja Bahia ocorreu mais na sede, foram poucos os povoados contemplados, visto que, a maioria deles é localizada em ilhas, seu acesso é via transporte fluvial e, no período do projeto, não foram encontrados professores disponíveis e capacitados para atuar nesses locais.

Em 1997 surgiu o programa Alfabetização Solidária – Alfa Sol nos municípios com grandes índices de analfabetismo indicados pelo IBGE e baixos índices de desenvolvimento pelo IDH, com o objetivo de reduzir os elevados números do analfabetismo que ainda perduram no Brasil e no mundo. O programa tem início em Xique-Xique a partir de 2003, sob orientação da Secretaria Municipal de Educação.

Para melhor capacitar os professores, conforme relata uma das coordenadoras do projeto, os professores contratados pela Secretaria de Educação participavam de oficinas mensais que aconteciam na sede para os alfabetizadores do Alfa Sol, ajudando-os no desenvolvimento de suas atividades.

Dourado: Mensalmente aconteciam oficinas com os professores-alfabetizadores para complementar as atividades de sala de aula. [...] a secretari::a contratava os professores para participar do projeto... quando a gente... a gente conhecia algué::m que ti/inha alguma experiência, a gente indicava. Mas tendo experiência ou não com programa de alfabetização, todos participavam das capacitações. As dificuldades deles eram muitas, pareciam que nunca tinham visto algumas discussões. Muitos acabavam participando por não ter outro emprego, mas não tinham perfil para o cargo. Sei que muito

alunos acabavam desistindo por cansaço, problemas de visão, mas muitos reclamavam na forma de ensino.

A iniciativa em promover as oficinas de suporte para os alfabetizadores contribuiu para a obtenção de um ensino de melhor qualidade com a capacitação desses profissionais. Além da capacitação inicial e da formação continuada promovida pelos programas de alfabetização, temos hoje enquanto espaço de qualificação profissional, alguns cursos de Pedagogia, com componentes curriculares relacionados à EJA, possibilitando ao estudante, um conhecimento da literatura específica sobre a modalidade, que possa vir a ajudá-los quando atuarem com esta clientela. Vejamos trecho do parecer do Conselho Nacional de Educação a esse respeito:

[...] dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação à distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; **educação de pessoas jovens e adultas**, educação étnico racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (Parecer CNE/CP 05/2005, p.10, grifo nosso).

Nesta nota observamos que a pretensão do curso não é promover uma habilitação específica ao discente em uma modalidade específica, mas lhe proporcionar subsídios que venham a garantir o conhecimento básico sobre a área, ficando à critério do sujeito dar continuidade a um aprofundamento maior com cursos específicos sobre a modalidade escolhida.

Em 2005 chega a esta região um programa piloto, o Pescando Letras, pertencente ao Brasil Alfabetizado, direcionado aos pescadores e pescadoras profissionais, aquicultores e aquicultoras familiares, com características específicas, adequando-se à realidade do grupo. O curso incidiu suas atividades com intensidade no período do defeso, na tentativa de levar o maior número de pescadores(as) e aquicultores(as) às escolas. O projeto tinha convênio com vários órgãos nacionais e internacionais, e teve duração de dois anos.

O projeto de alfabetização específico aos pescadores trouxe contribuições ao grupo e à região, ainda que tenha enfrentado algumas dificuldades durante sua execução. Em conversa com a colaboradora Piau, coordenadora na primeira etapa do programa e alfabetizadora na segunda, constatamos a importância do projeto para região, bem como algumas das dificuldades enfrentadas.

Piau: Por vivemos em... em uma cidade CHEIA de pescadores, e a gente sabe como é a vida deles, muito difícil... esse projeto foi muito bem vindo.. foi muito bom pra eles... e contribuiu muito para melhoria da qualidade de vida deles, passaram a ler os documentos da colônia, coisa que não sabiam. ASSINAVAM por que mandavam. É uma pena que muitos não tenham concluído... em nenhuma das etapas. Mesmo as aulas tendo acontecido com intensidade no defeso... alguns não participavam e ... ao voltar para pescaria, sumiam de vez, MINHA IRMÃ.... Alguns diziam que não iam mais por conta de não enxergar direito, ficaram esperando por um tempo os óculos como foi prometido, mas nada. Aí já viu... acabaram desistindo.

Tucunaré: Aqui na cidade já aconteceram vários programas de alfabetização... Mobral, Aja Bahia, um MONTE, mas... é... não sei de nenhum voltado para pescadores.... nem pra outra profissão assim... os programas sempre foram para todo mundo que não era alfabetizado... Uma beleza ((risos)). Sei que enfrentamos muitas questões, principalmente em relação os professores e para manter os alunos frequentando. Mas os que continuavam indo perceberam o quanto o projeto pode ajudar eles, agora são outras pessoas, principalmente na colônia.

Tambaqui: O fato do programa ter como parceiros órgãos internacionais... faz a gente ter ainda MAIS empenho, para mostrar que nosso país trabalha com responsabilidade. Além disso, a ajuda que Andres ... que Andres nos dá é muito importante. O pessoal da UNEB... também dá uma força danada. Com a capacitação fica mais fácil trabalhar com os alfabetizadores... quando surge algum/algum problema com relação à parte pedagógica, recorremos a eles... quando é de outra natureza ANDRÉS é logo convocado para ver o que é possível fazer... Ele não dá moleza.

Na fala de Piau, assim como na de Tucunaré e Tambaqui, constatamos o favorecimento do projeto na vida dos pescadores, a importância das parcerias firmadas e a colaboração de seus representantes para dirimir os problemas ocorridos ao longo do projeto. Ter um projeto direcionado a alfabetizar pessoas de uma determinada profissão, é garantir-lhes a possibilidade de exercer seus direitos e deveres.

A atividade pesqueira não requer de seus agentes escolarização, obrigatoriedade da certificação, diploma, sendo esta uma das justificativas para o número de pescadores sem instrução formal. No entanto, frequentar a escola e usufruir dos seus benefícios é direito de todo cidadão, independente da exigência em sua profissão.

[...] entendia-se que o domínio do conhecimento instrumentaliza as relações de poder e, na medida em que o operário se apropria, com a mediação da escola, desse conhecimento, potencializa suas formas sociais de luta. Em segundo lugar, compreendia-se que esse mesmo conhecimento contribui para a formação da identidade subjetiva [...] como ser humano e como cidadão; nesse sentido, a escola se configura como um direito básico constitucional do trabalhador (IRELAND, 2005, p. 98).

Ao participar deste programa, pescadores e pescadoras do Médio São Francisco, tiveram a oportunidade de se alfabetizarem e aplicar os conhecimentos em seu ofício. Com o domínio básico da leitura, escrita e do sistema numérico, esse sujeito ganha espaço em outras esferas sociais.

Depois da conclusão do Programa Pescando Letras em Xique-Xique, surge em 2007 Todos pela Alfabetização (Topa), mais uma proposta do Brasil Alfabetizado, com convênio direto entre o governo baiano estadual e municipal. Os capacitadores do programa são professores das universidades estaduais e os alfabetizadores são escolhidos pela Secretaria de Educação do Município, conforme os critérios estabelecidos: conclusão de 2º grau, disponibilidade, experiência com a EJA.

Embora sejam esses os critérios estabelecidos, nem todos os professores atendem totalmente aos mesmos. Como o salário é baixo, muitos discentes não querem exercer a função, o que gera como consequência a ocupação desses cargos por pessoas sem a devida qualificação. Este fato não é exclusivo desse programa, em falas anteriores discutimos sobre a carência de professores capacitados para lecionar na EJA.

Um dos capacitadores que fez parte dos dois últimos programas, o Pescando Letras e o Topa, faz uma observação de relevância acerca da recorrência dos programas na região e da maneira como são conduzidos.

Curimatã: Sem dúvidas os programas trazem informação, constroem saberes colaborando com a comunidade social e economicamente [...]. Porém, no caso do Pescando Letras não

levou em consideração que os pescadores do Rio São Francisco são também agricultores e nos dois

programas a escolha do professor não se dá pela formação [...]. Um outro ponto que é que, sabemos que muitos alunos já passaram por mais de um programa, são matriculados a cada ano para serem alfabetizados, tirando os que evadem, alguns concluem e são novamente matriculados no programa seguinte. Vejo esta situação por dois ângulos, os alunos não saem preparados ou a falta de discentes a serem matriculados, levam os professores a recorrerem a estes sujeitos.

Dificuldades como essas, ainda são recorrentes na realidade dos programas de alfabetização e, para que elas sejam dissipadas, muitas mudanças são necessárias. Ao nos apoiar em Santos (2003), tencionamos essas modificações a partir da reconstrução dos currículos, que irão requerer do professor uma nova postura, novos saberes, novos conteúdos e estratégias diversificadas. Para tal, será indispensável que o docente se proponha a capacitar-se e buscar outras práticas que o levem a perspectivas educativas diversas.

Além da formação continuada, o educador precisa compreender a realidade dos educandos, comprometer-se com o trabalho que realiza, de forma a respeitar as especificidades do grupo, seus aspectos socioculturais, desnudando-se de preconceitos para re-construir outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

O papel histórico dos educadores transformadores requer uma atitude coerente com o seu compromisso com a humanidade. Trata-se da formação de homens e mulheres novas, para uma nova sociedade, onde todos indiscriminadamente, sem preconceitos, sejam tratados com respeito, onde a exclusão dos bens materiais e culturais faça parte da história do passado (MACHADO, 2008, p. 89).

Ao caminharmos em direção à proposta de Machado (2008), temos a possibilidade de reduzir o índice de evasão entre os jovens e adultos estudantes. É preciso, como educador, estar consciente da existência de várias razões que levam esses discentes a evadirem, como a falta de estímulo em relação às aulas, o cansaço físico proveniente da jornada de trabalho, a falta de apoio da família, cada um aponta uma justificativa que o levou a não continuar o processo escolar.

[...] os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e adulto deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os

horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles (OLIVEIRA; EITERER, 2008, p. 05).

Como ressaltam Oliveira e Eiterer (2008), as razões para o abandono são diversas e significativas. Este quadro leva-nos a tentar compreender os motivos pelos quais os jovens e adultos que abandonam a escola posteriormente se matriculam várias vezes nos programas de alfabetização, na tentativa de conseguirem concluir o curso, com a expectativa, muitas vezes de seguir, adquirindo mais conhecimentos e fortalecendo sua auto-estima, frente às situações diárias.

A pretensão aqui não foi esgotar informações acerca dos programas de alfabetização ocorridos na cidade de Xique-Xique, mas dar uma dimensão sobre eles, pontuar alguns acontecimentos presentes na memória dos participantes, ainda que não tenhamos em mãos dados mais concretos, registros locais que comprovem estas situações e que pudessem nos dar um panorama maior sobre suas propostas e execuções.

Diante das dificuldades documentais sobre os programas, resolvemos escolher o Programa Pescando Letras para um maior estudo e aprofundamento. Assim como os demais, nem sempre poderemos constatar documentalmente alguns fatos, mas, as narrativas dos nossos colaboradores, servirão como registro dos acontecimentos ocorridos ao longo do programa.

- Pescando Letras/Saberes das Águas: um programa para pescadores e pescadoras

A opção em discutir com maior profundidade este programa, se deu pelo envolvimento direto que a pesquisadora teve com o mesmo, durante a execução da primeira etapa. Atuando como capacitadora, teve a oportunidade de conhecer mais de perto a proposta, bem como as angústias que surgiam, gerando várias inquietações. Assim, torna-se importante esta análise do programa para melhor compreendermos os dados fornecidos pelos entrevistados que participaram do projeto.

Não se pretende neste trabalho esgotar a discussão sobre o programa, mas mostrar sua proposta, relatar a formação continuada dos professores, o

caminho percorrido pelos jovens e adultos discentes, enfim, alguns avanços e dificuldades durante sua implantação e execução.

Em novembro de 2003, ocorreu em Luziânia, estado de Goiás, a I Conferência Nacional de Aquicultura e Pesca, que teve como tema amplamente discutido, o analfabetismo entre a categoria de pescadores e aquicultores. Em uma das ações efetuadas pela Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República SEAP/PR foi feito um levantamento entre as comunidades pesqueiras e se verificou a alta incidência de analfabetos entre pescadores e pescadoras profissionais, aquicultores e aquicultoras familiares.

Neste sentido, visando promover a inclusão educacional desses profissionais, pescadores e pescadoras profissionais, aquicultores e aquicultoras familiares, e, colocando esta meta como uma prioridade para o grupo de trabalhadores, a SEAP/PR, inscreveu em seu Projeto Político o Programa Pescando Letras, como compromisso que se integra aos projetos de ampliação do direito de acesso à alfabetização, promovida pelo MEC por meio do Programa Brasil Alfabetizado.

Historicamente, grande parte dos trabalhadores do setor pesqueiro está excluída da proteção social do Estado, situação agravada pelo alto índice de analfabetismo e ausência de qualificação. Seus direitos como trabalhadores não eram reconhecidos nas instâncias de participação e representação do setor (SILVA et al, 2008, p.03).

Nos governos anteriores as políticas implantadas para os pescadores tinham como prioridade o desenvolvimento do agronegócio da pesca e da aquicultura, ficando de lado a qualificação do profissional. Como destaca Silva (2008), além da oferta dos programas de alfabetização, faz-se necessário atentar para as condições de vida desses profissionais e as dificuldades por eles enfrentadas. “O modo de vida desses trabalhadores e o tempo que passam em terra firme são elementos que têm peso na concepção de uma aprendizagem da leitura e da escrita que realmente seja significativa para eles” (SILVA et al, 2008, p.04).

Através do processo de alfabetização esses profissionais terão a oportunidade de ter contato com algumas tecnologias importantes para suas atividades laborais, conhecer melhor seus direitos e dialogarem,

adequadamente, com as instituições que frequentam. Os pescadores realizam várias atividades no seu ofício que serão melhores direcionadas com o aprendizado da leitura, da escrita e de cálculos: negociar, solicitar empréstimos bancários, auxílios do defeso, compras de barcos, entre muitas outras atividades.

O Programa Pescando Letras considerava em sua proposta a experiência sociocultural dos sujeitos pescadores, de forma que se problematizassem as suas condições de trabalho na perspectiva de serem resgatados também os saberes acumulados ao longo de suas histórias de vida.

Este projeto piloto apresentado pelo MEC, envolve algumas regiões do país, dentre elas quatro cidades do Médio São Francisco (Xique-Xique, Barra do Rio Grande, Pilão Arcado e Remanso). O Pescando Letras contava na sua primeira fase com o apoio de alguns órgãos brasileiros e internacionais: Secretária Especial de Aquicultura e Pesca - SEAP/PR, Agência Brasileira de Cooperação/Ministério das Relações Exteriores (ABC), Ministério de Educación Y Ciência - Espanha, Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI).

Na segunda fase, o projeto teve apoio da Secretaria Estadual de Saúde da Bahia, da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF/Projeto Amanhã), da Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN) e da Agência Fluvial de Bom Jesus da Lapa. Nas duas etapas do programa tivemos, também, como parceiros as colônias de pescadores e as prefeituras dos municípios atendidas com a proposta.

Além destas instituições, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Campus Universitário Professor Gedival de Sousa Andrade, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XXIV, Xique-Xique – BA participou como conveniada, orientando e capacitando os coordenadores e coordenadoras locais, alfabetizadores e alfabetizadoras, com suporte teórico e metodológico, através da formação inicial e continuada em quatro municípios ribeirinhos.

Várias reuniões foram realizadas para articulação dos convênios e discussão da proposta. No último encontro, antes da execução do projeto, que ocorreu em agosto de 2005, em Brasília-DF, reuniram-se representantes dos

órgãos conveniados e parceiros na Oficina de Educação: Experiências em Comunidades Pesqueiras. Logo após esta atividade e definidas as localidades onde aconteceria o programa, iniciou-se a segunda parte da preparação, com o curso de formação inicial de 30 horas/aulas realizadas por professores da UNEB, Campus XXIV.

Surge assim, através do Programa Pescando Letras, o Projeto Saberes das Águas que seria desenvolvido em cinco municípios baianos banhados pelo Rio São Francisco: Barra do Rio Grande, Pilão Arcado, Remanso, Xique-Xique e Ibotirama. Todavia, tivemos apenas a participação de quatro municípios, a cidade de Ibotirama não compartilhou do projeto como estava previsto inicialmente.

O programa tinha como meta atuar em todo o território nacional para reduzir em 50% o índice de analfabetismo, disponibilizando aos parceiros locais, um projeto pedagógico com metodologia específica para essa categoria, respeitando a cultura, a experiência e a realidade que envolvia os sujeitos das comunidades ribeirinhas.

O objetivo central do programa era atender à necessidade urgente de alfabetização dos pescadores e pescadoras profissionais e aquicultores e aquicultoras familiares, jovens e adultos, numa perspectiva de educação continuada, levando em consideração o contexto sociopolítico dessa população e o desafio de fortalecer a sua participação na construção de espaços democráticos como afirma Vasconcelos e Brito, (2006).

Fundamentado na perspectiva freireana de alfabetização, o programa pretendia a ampliação da leitura de mundo dos alfabetizandos, viabilizando uma participação mais ativa da categoria nas decisões relacionadas ao seu trabalho e à sua vida, levando-os ao fortalecimento de sua identidade profissional e pessoal, reforçando, ainda, os laços de pertencimento e sociabilidade comunitária.

A prática pedagógica de alfabetização do programa direcionava para uma possibilidade de construção e apropriação de uma nova forma de expressão das ideias, transformando-as em ações que atendessem às necessidades reais dos alunos, expressas na autonomia e na construção coletiva. Para tanto, o planejamento precisava “explicar a realidade desejada e de construir (transformar) a realidade existente tendo como rumo aquela

realidade desejada” (GANDIN, 1994, p. 41, grifo do autor), dando significação às ações pedagógicas e favorecendo uma educação significativa.

Durante a formação inicial e continuada dos coordenadores e coordenadoras locais, juntamente com os alfabetizadores e as alfabetizadoras, os docentes da UNEB, encarregados de realizar as oficinas, discutiram concepções teórico-metodológicas que auxiliassem no planejamento, contribuindo, conseqüentemente, para que o educador se sentisse mais seguro ao lidar com o grupo e com as dificuldades apresentadas ao longo do processo.

Atuaram como alfabetizadores e alfabetizadoras algumas pessoas, cursando o 2º ou 3º ano do ensino médio, com o ensino médio concluído em formação geral e alguns com formação e magistério, com pouca, e outras, sem experiência educacional ou em classes da EJA. Enquanto capacitadores e parceiros do programa optamos por desenvolver uma formação em que esses docentes pudessem ter contato com conhecimentos teóricos que corroborassem com a suas práticas, compreendendo a especificidade dos alfabetizados e a importância de desenvolver uma “práxis reflexiva”, Zabala (1998).

O objetivo é que cada educador vá, ao longo do processo, se tornando mais seguro para lidar com o seu grupo e para enfrentar as dificuldades que surgem. No seu trabalho ele precisa ser atuante e reflexivo e não um mero executor e repetidor de metodologias prontas, pensadas por outros, para outros grupos e em outros contextos (ROCHA FILHO, 2006, p. 06).

Privilegiaram-se nesse contexto: as discussões sobre as contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos; as pesquisas de Jean Piaget que abrem espaço para que se pense em um fazer pedagógico para além da repetição e transmissão, direcionadas ao aprender a partir da experiência (CARRANO, 2008). Outro tópico debatido foi o novo olhar acerca da aquisição da leitura e da escrita promovidas por Emília Ferreiro mediante os ensinamentos de Vygotsky; além da expectativa de gerir, através das considerações de Magda Soares, Leda Tfouni, Ângela Kleiman entre outros, uma alfabetização na perspectiva do letramento, discutindo suas concepções e finalidades do trabalho.

Em outros momentos, os professores formadores discutiram sobre a adequação do planejamento, a escolha de estratégias e metodologias que evitassem a infantilização do ensino, bem como a pertinência dos textos utilizados, pois, era importante adequar a linguagem ao grupo, valorizar a cultura local, atentando para as diversidades. Uma das formas de atender a estas sugestões era agregar aos “temas geradores” sugeridos por Gadotti (1989, p. 35), temas transversais, que levassem a novos saberes e reflexões sobre a realidade vivenciada pelo grupo.

Não há dúvida de que, com os temas transversais, podem-se introduzir no currículo vários assuntos da maior relevância atual para serem discutidos na escola. Eles propiciam que importantes questões polêmicas – tais como, entre outras, as relações étnicas, etárias e de gênero, o multiculturalismo, o conservadorismo e a poluição ambiental – sejam incorporadas ao dia-a-dia da sala de aula (VEIGA-NETO, 2002, p. 157).

Torna-se importante e produtivo o uso dos temas transversais como foco de discussão em sala de aula, pois sendo o assunto, muitas vezes comum a todos, e polêmico, possibilita a discussão no grupo e dá oportunidade ao professor de conhecer o poder de criticidade e o nível de conhecimento dos discentes. Em mãos desses diagnósticos, o docente pode rever seu planejamento, intensificando alguns pontos que notar necessários bem como replanejando outros.

Embora tenhamos esses relatos dos envolvidos sobre a metodologia utilizada no processo de formação dos coordenadores, sendo estes responsáveis por capacitar os professores alfabetizadores, podemos inferir que, as discussões foram insuficientes ou não estavam claras para que o educador fosse capaz de planejar seu trabalho com base na proposta do programa, visando ter um número de alfabetizandos envolvidos de forma efetiva nas práticas de letramento.

Durante a capacitação percebemos a angústia de alguns integrantes ao acreditarem que a formação inicial traria respostas imediatas às suas dúvidas, que receberiam um roteiro do que fazer em sala de aula, uma espécie de receita, de como ensinar. Para muitos as discussões teóricas não faziam sentido, até que gradativamente iam compreendendo que não bastava alfabetizar jovens e adultos: era preciso entender o que era alfabetização e a especificidade da EJA, para que o trabalho desenvolvido tivesse êxito.

Mostramos através de situações-problemas a necessidade de se conhecer a proposta do programa e a fundamentação teórica que a sustentava, de refletir sobre as teorias que subjazem toda prática e a metodologia mais indicada para o grupo. O educador precisa conhecer a realidade do grupo, buscar estratégias diversificadas para discussão das temáticas, lembrando da heterogeneidade de cada turma e da importância de valorizar os conhecimentos de cada um. Sendo assim, não cabem receitas, mas reflexões na busca de uma prática pedagógica que atenda às necessidades da turma.

Após as trinta horas de formação inicial, continuamos o contato com os coordenadores, realizando a cada dois meses uma nova etapa da formação continuada. Durante esse período os coordenadores traziam as dúvidas e apontavam algumas necessidades, assim, preparávamos a capacitação na tentativa de dirimir as dificuldades, agregando novos conhecimentos que eram pertinentes e indispensáveis a serem repassados aos alfabetizandos, no intuito dos alfabetizadores (as) desenvolverem o trabalho com mais segurança e seguindo a proposta do programa.

O projeto pedagógico do programa previa a reflexão teórica da proposta de Paulo Freire, para que os professores pudessem alfabetizar numa relação entre conhecimento e politização, a educação deveria ser mais que o aprendizado da leitura e da escrita. Esses conhecimentos apreendidos durante a capacitação deveriam ajudá-los quando fossem discutir as temáticas apontadas, como assuntos inerentes à realidade do grupo, sendo estas o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Quanto aos conteúdos trabalhados com os alfabetizandos, jovens e adultos pescadores (as) e aquicultores (as), a indicação no projeto pedagógico estava baseada em temáticas que deveriam ser divididas ao longo dos oito meses e direcionadas às experiências de vida, portanto, o grande desafio era “alfabetizar uma pessoa, como minha mãe, sem eliminar o conhecimento fantástico, a autoconfiança e a sabedoria que essa pessoa possui” (FASHEH, 2005, p. 138). Desta forma, as temáticas trabalhadas eram **Identidade; Vida em comunidade; Tempo; Atividades pesqueira e aquícola; Organização dos pescadores profissionais e aquicultores familiares e Meio ambiente.**

Embora as temáticas tivessem relação com o cotidiano dos pescadores, era preciso que o trabalho desenvolvido pelos professores extrapolasse o

universo diário, que partissem dos pontos em comum e dessem novos direcionamentos, fazendo o grupo refletir de forma consciente e política sobre sua própria vida e da comunidade. No entanto, diante do que nos passavam os coordenadores, muitos professores tinham dificuldade em manter as discussões em nível mais elevado, ao mesmo tempo em que não se davam conta que, embora não decodificassem os textos, os alfabetizados (as) conheciam os temas e os vivenciavam dia a dia, precisando de alguém que despertasse neles o exercício de estabelecer uma relação política com a realidade vivenciada.

Antes das aulas iniciarem, os alfabetizadores e alfabetizadoras tiveram a oportunidade de participar de uma formação que teve continuidade ao longo do projeto, tanto com os capacitadores da UNEB, como nos encontros com os coordenadores locais. No entanto, as dificuldades apontadas pelo grupo como: não saber utilizar as metodologias indicadas, tentativa de infantilização do adulto no desenvolvimento das atividades, falta de material didático, entre outros, comprometiam, de certa forma, um resultado mais produtivo do programa, ainda que em cada encontro algumas temáticas fossem discutidas, com novas estratégias e direcionamentos.

Os programas de alfabetização acontecem com duração de no máximo um ano, tornando muitas vezes, a capacitação inicial “aligeirada” e complexa para os professores que atuarão como alfabetizadores - sendo alguns inexperientes. Em virtude da dificuldade que apresentam em acompanhar as discussões, os alfabetizadores e alfabetizadoras, não conseguem refletir o suficiente sobre o referencial teórico, comprometendo a transposição didática, como expõe Nóvoa (2009, p. 35), esta deve ser uma “transformação deliberativa, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

Durante a formação continuada, muito se alertou aos professores, mesmo os que tinham mais experiência em sala de aula, quanto à infantilização de suas práticas com os adultos e/ou a realização de uma simples transposição de conteúdos do ensino regular para as turmas de alfabetização de adultos. A postura do professor diante do aluno também foi um ponto importante nos encontros, os dois precisam ser parceiros, conceber o

espaço como local de troca de conhecimentos e experiências, sendo o docente não o que educa, mas um eterno aprendiz, assim como seu discente.

É através do diálogo que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador; mas educador-educando. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...] (FREIRE, 1987, p. 68).

Com a pouca formação dos alfabetizadores, muitas vezes não conseguiam compreender a necessidade da formação ocorrer de forma contínua. O objetivo com a formação continuada é que cada educador, ao longo do processo, compreenda a verdadeira função de aprendiz, de educar aprendendo, sintam-se mais seguros com o trabalho no grupo, possibilitando-o enfrentar as dificuldades. Deve tornar-se autônomo, reflexivo e atuante, não um repetidor de metodologias prontas, cabíveis em outros contextos distintos do seu. A formação deve ser entendida como um processo real que pretende discutir, refletir, acompanhar e rever a prática de sala de aula.

Ainda que o profissional tenha uma formação específica para auxiliá-lo, é preciso que haja critérios na seleção dos docentes. Na proposta pedagógica do programa há três critérios para a contratação dos professores alfabetizadores: ter o nível médio completo como grau de escolaridade, vínculo com a comunidade em que irá trabalhar e conhecimento da cultura local e de suas expressões. Embora fosse uma exigência que todos os professores tivessem o segundo grau completo, em certas localidades, havia alguns professores sem concluir o curso, outros finalizaram há muito tempo e estão durante um bom período sem contato direto com a escola, a não ser no “acompanhamento” escolar dos filhos.

A escolha dos professores foi feita pela Secretaria Municipal de Educação, por indicações políticas em algumas localidades ou sugestão dos moradores locais. Em muitas situações, as pessoas convidadas não se interessavam em participar, pois, a região onde as aulas aconteciam era de difícil acesso, distantes e, além disso, a remuneração destinada aos alfabetizadores não os motivava em virtude de ser muito baixa, era evidente a insatisfação com o valor da bolsa auxílio.

Desmotivados com o salário, cientes de que a alfabetização de jovens e adultos requeria conhecimentos específicos e habilidades para lidar com o

público, alguns professores desistiram, alguns alunos foram remanejados para outras turmas, outros abandonaram o curso.

Para os discentes, assim como para os docentes, outro ponto que precisava ser visto com atenção era o horário de aula. O calendário destinado à alfabetização do grupo não seguia o utilizado pelas demais escolas, nem tinha uma carga horária de 200 dias letivos. Era preciso que o professor tivesse disponibilidade para adequar o horário ao grupo de acordo com a necessidade apresentada.

Como o projeto estava voltado para atender ao público de pescadores e pescadoras profissionais, aquicultores e aquicultoras familiares, cuja jornada de trabalho nem sempre corresponde ao que estamos habituados, o programa já previa que os horários das aulas seriam diferenciados, para trazer e manter em sala o máximo de alunos matriculado, como destaca Fuck (2003).

Ao entendermos que a disponibilidade dos pescadores(as) e aquicultores(as) variavam entre as diversas comunidades, foram apresentadas no projeto pedagógico do Pescando Letras, cinco sugestões de calendário para a realização do trabalho: **aulas no período do defeso** – nos momentos em que eles estivessem fora da pesca e com duração diferente nas localidades; **aulas diárias** – ocorreriam em comunidades onde os pescadores desembarcavam todos os dias; **aulas duas vezes por semana: aos sábados e aos domingos** – embora não fosse ideal, às vezes era a única opção dos que não desembarcam diariamente; **aulas uma vez por semana: aos domingos e/ou feriados** – além de não desembarcarem diariamente, não tinham disponibilidade para dois dias consecutivos de aula, devendo então, ter aulas intensificadas neste período, e **aulas de acordo com a lua e o vento** – os docentes deveriam combinar com a turma, aproveitando o horário que estivessem em terra, um horário para que as aulas acontecessem.

Mesmo com essa distribuição da carga horária, muitos pescadores não iam regularmente para as aulas. Ao que parece, o governo não levou em consideração que além de pescadores esses sujeitos assumiam atividade paralela, eram agricultores, necessitando assim trabalhar durante horas a fio na lavoura, plantando, molhando, colhendo.

Sem dúvida, o trabalho foi uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos, levando alguns a não dar continuidade ao curso. Outros fatores

contribuíram para este fato: locais inapropriados para o estudo, com pouca iluminação; as carteiras em mal estado de conservação, provocando dores lombares nos trabalhadores braçais; fadiga do trabalho; falta de merenda escolar, e a baixa autoestima por não conseguirem compreender com facilidade.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores podemos citar: a precariedade da iluminação das salas de aula, doenças como gripes constantes, limites de visão, dificuldades de transporte quando o alfabetizador não reside nas proximidades da sala de aula, cansaço dos alfabetizandos após um dia de trabalho, indisciplina em algumas turmas da zona urbana, problemas de assiduidade e pontualidade por questões de trabalho e tarefas domésticas, insatisfação com o valor da bolsa auxílio aos alfabetizadores e dificuldade de acesso dos coordenadores às salas, para as visitas de acompanhamento (OLIVEIRA; MIRANDA, s/d, p. 09).

Dificuldades vivenciadas pelos alunos atingem diretamente aos professores, pois a docência é uma atividade dialógica e, nesta troca, os problemas e soluções encontradas envolvem o grupo como um todo. Na tentativa de sanar algumas dessas dificuldades para que o projeto seguisse seu curso com menos transtornos, algumas iniciativas foram realizadas por parceiros do programa na tentativa de minimizar as reivindicações dos alfabetizandos como: exames oftalmológicos e óculos, quando necessário; merenda escolar, na tentativa de mantê-los no programa, dando-lhes a oportunidade de concluir esta etapa, tão importante para as subsequentes; locais apropriados para a execução das aulas.

Em todos os encontros as reclamações continuavam, os professores relatavam as ausências dos alunos pelo cansaço diário, a baixa visão, dificultando o processo ensino-aprendizagem. A SEAP através da Secretaria de Educação se comprometeu em conseguir junto a Secretaria de Saúde exames e óculos, mas isso ocorreu em poucas localidades, reforçando a evasão que já acontecia. Diante deste fato não podemos deixar de lembrar o que aponta Freire quando diz que “as escolas expulsam muito mais do que delas se evadem os alunos” (2001, p. 253), daí entender que estas dificuldades sejam exemplo disso.

A política da educação precisa sair do campo das promessas para as ações. Sabemos que os problemas são inúmeros e muitos deles difíceis de

serem geridos. No entanto, mais complexo que a não resolução das questões é iludir os sujeitos e deixá-los na expectativa desta mudança imediata. Faz-se necessário lidar com a situação de forma adulta, afinal o grupo é constituído de jovens e adultos e tem maturidade para compreender o que ocorre com a “máquina” administrativa e a burocracia inerente ao setor.

Ora, alfabetizar alunos de classes populares é possível se a educação for realmente valorizada, pagando-se salários dignos aos professores, garantindo condições adequadas de aprendizagem nas escolas, com prédios decentes e com materiais didáticos, com a busca de vivências de relações democráticas no interior das mesmas, mas, sobretudo, com clima permanente de aprendizagem para os professores, porque “só ensina quem aprende” (FUCK, 2003, p. 11).

Embora a aprendizagem não se dê apenas no espaço escolar, quando este existe é preciso que esteja em condições de uso, oferecendo o mínimo de conforto aos sujeitos que ali circulam, através de uma boa estrutura física, material didático apropriado, professores capacitados e em processo contínuo de formação, recebendo salários dignos para que possam desenvolver um trabalho voltado para o bem estar dos seus educandos bem como ao seu crescimento intelectual e moral.

Como uma das formadoras dos coordenadores e professores-alfabetizadores do Projeto Saberes das Águas, me senti impotente em certos momentos por não conseguir aprofundar as discussões teórico metodológicas com os alfabetizadores para ter um aproveitamento melhor no processo de construção do conhecimento pelos alfabetizandos. Além disso, os problemas aqui apresentados desde a infraestrutura às condições de saúde oftálmica por parte dos alunos e alunas foram sinalizados aos órgãos competentes, alertando-os do quanto esta situação prejudicaria o andamento do projeto.

O objetivo do Programa Pescando Letras era alfabetizar os pescadores participantes, de modo a lhe propiciar condições para atuarem na sociedade letrada sem grandes dificuldades ao utilizar as práticas de leitura e escrita, tornando-os mais independentes e participativos socialmente. Contudo, esta realidade ainda não foi possível verificada.

Sendo assim, constatamos ao final do Programa nas cidades onde foi oferecido, que muito ainda precisa ser feito para que os programas de alfabetização cumpram o objetivo de alfabetizar os sujeitos numa perspectiva

de educação continuada. Essas mudanças devem ocorrer a partir da proposta pedagógica, pensar a formação do professor em maior tempo, preparando-os não para um momento de alfabetização, mas para atuar como professor, compreendendo a necessidade de continuar sua própria formação.

Faz-se necessário ainda que os espaços escolares tenham uma melhor estrutura física, com materiais pedagógicos específicos para atender a clientela. Melhorias simples podem evitar a evasão dos educandos bem como ampliar o nível do seu aprendizado, levando-os a tornarem-se leitores e escritores, capazes de inferir de forma crítica sobre as situações do seu cotidiano.

Esses programas precisam também visar à integração escolar, promovendo uma alfabetização que se adeque às condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras, privilegiando a formação de educadores que correlacionem às vivências destes discentes à prática em sala de aula.

Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado?
Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto.
Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as ideias em ação, individual ou coletivamente – então o mundo mudaria.
Johan Galtung

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS QUE MUDAM AO LONGO DO TEMPO

Esta seção busca apresentar um pouco da história da educação no Ocidente, as concepções existentes sobre alfabetização e, de que maneira, as mudanças ocorridas neste percurso influenciaram o processo de alfabetização ocorrido no Brasil, mais especificamente, nos programas de alfabetização realizados em Xique-Xique, dos quais nossos ribeirinhos e ribeirinhas entrevistados fizeram parte e são os sujeitos dessa pesquisa.

Mediante a proposta pedagógica e o objetivo do Projeto Saberes das Águas, evidenciava-se discutir durante a formação inicial e continuada dos

coordenadores e professores alfabetizadores, conceito, importância, metodologia de alfabetização para os jovens e adultos, a fim de compreender seu significado para que se pudesse desenvolver o trabalho com bases epistemológicas sólidas e claras. Sendo assim, justificamos a importância de discutirmos nessa seção, algumas questões sobre alfabetização e o letramento como forma de fundamentar este projeto de investigação.

Vale ressaltar que, compreender o que significa do letramento e de alfabetização é fator preponderante neste trabalho, pois a escolha de uma concepção contribui para determinar a alfabetização ocorreu de forma técnica ou numa relação complementar como o letramento, visto que, numa perspectiva de construção do conhecimento intelectual e político, é imprescindível se alfabetizar letrando, como veremos nas páginas subsequentes.

2.1 História da alfabetização no Ocidente: o que dizem os autores

Para entendermos historicamente a alfabetização, torna-se importante questionar o lugar que ela ocupa no mundo hoje: seria uma prioridade para o homem? É uma condição de civilização do sujeito? Habilidade funcional para a sobrevivência do indivíduo? Talvez nenhuma delas, pois, como argumenta Graff (1994), ao supervalorizarmos a alfabetização a removemos do seu contexto sociocultural, o que dificulta uma definição clara, e não revela as habilidades básicas de ler e escrever.

Na verdade, muitas são as maneiras utilizadas para definir os significados e contribuições da alfabetização na vida dos indivíduos. Parte dos estudos a colocam como prioridade, assim como a imprensa para a sociedade e para o indivíduo deixa de lado as “origens ideológicas de nosso próprio mundo e sociedade e do lugar que ocupa a alfabetização dentro deles” (GRAFF, 1994, p. 28).

Ao longo dos tempos, a alfabetização vem sendo uma das características mais significativas que determina o homem como ser civilizado, em uma sociedade civilizada. Não deixando, pois, de ser um ato político, é preciso compreender que a alfabetização ocorre de forma diferente de um país

para outro e, sendo assim, não nos cabe dizer que determinadas culturas não são socialmente alfabetizadas.

As definições sobre alfabetização são várias e divergem de um autor para outro: conforme a passagem do tempo, ao levar em conta pontos de vista sociogeográficos e mediante os contextos históricos. Cook-Gumperz et al (2008) expõe duas definições escritas com duzentos anos de diferença, uma voltada para um produto proveniente da industrialização, a outra numa perspectiva do mundo em desenvolvimento:

Williams enxerga uma progressão histórica, na qual a alfabetização por meio da escolarização compulsória leva à tomada de poder político e a possibilidades de mudança social, Akinnaso, refletindo sobre o resultado de permitir que a alfabetização pela escolarização em estilo ocidental domine como único caminho para a mudança social e econômica, argumenta que isso resulta na desvalorização das tradições não-ocidentais (COOK-GUMPERZ ET AL, 2008, p. 30).

Autores como Olson (1997) chegam a afirmar que a alfabetização é excessivamente valorizada por causa da própria estrutura da escolarização pois esta envolve o aprender fora do contexto da ação. Conforme aponta Cook-Gumperz et al (2008), uma visão histórica da alfabetização a relacionava com aspectos morais, ou seja, uma pessoa letrada era boa, capaz de ter julgamentos razoáveis e bons, pois os julgamentos do sujeito letrado dependem do seu acesso à tradição escrita. Descrever uma pessoa como analfabeto mesmo nos dias atuais tem uma conotação para além da incapacidade de ler, ela é vista como alguém com falta de julgamento adequado.

A supervalorização da alfabetização ocorre de várias maneiras: ao defini-la não levam em conta sua origem; utilizam indicadores não apropriados para evidenciar níveis de alfabetização (testes de aptidão escolar), ao invés de usarem indicadores mais sistemáticos e consistentes (respostas a enquetes e questionários).

A alfabetização deve ser compreendida como um fundamento e não como um fim, é uma habilidade aprendida assim como o é a habilidade oral. É nada mais que uma “tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos” (GRAFF, 1994, p.33). A alfabetização deve estar envolvida com a visão de mundo de

uma pessoa, não apenas por algumas experiências abstratas e pontuais. Ela deve ser definida através do seu uso: como, quando, onde, por que, e para quem a alfabetização foi transmitida, ou seja, o significado e a constituição da alfabetização devem ser os focos da pesquisa, não apenas pressupostos.

Na busca por uma abordagem que vá além da generalização sobre a alfabetização, Cole e Scribner (1981) destacam a importância do ambiente, ou seja, a depender de onde a alfabetização ocorra, numa escola formal ou informalmente, as habilidades adquiridas pelo indivíduo mostram-se diferentes. Nessa perspectiva, os autores tentam distinguir os papéis e as contribuições da alfabetização e da escolarização, dando espaço para que seja questionado que tipo de alfabetização as escolas oferecem, para que possamos entender os níveis de habilidades que adquirem o sujeito e como estas podem “libertá-lo”, já que alguns pressupõem a alfabetização como revolucionária ou libertária.

Nessa relação entre escolarização e alfabetização há um impasse ao discutir se a aprendizagem da alfabetização é exclusiva do espaço escolar ou ocorre em locais onde os códigos escritos circulam. Segundo Cook-Gumperz et al(2008), o lingüista O’Neill sugere que a alfabetização ocorre fora dos espaços formais de aprendizagem, e que os métodos utilizados pela escola não são os melhores para a prática da alfabetização, devido à forma que é concebida: a escola exclui ou desvaloriza as maneiras de argumentar do senso comum, como se as mesmas não fizessem sentido na sala de aula.

A alfabetização deve ser levada em consideração pelo seu uso em contextos sociais diversos, pois, concebê-la de forma generalizada é também interpretá-la através da dicotomização de conceitos a ela relacionados: *oral X escrito, alfabetizado X analfabeto* (grifo meu), que limitam a compreensão sobre o percurso histórico da alfabetização. Em um dos momentos da história, entre o século XI e XIII, estudos constataram que a alfabetização não aconteceu instantaneamente e sem grandes lutas com o poder da cultura oral, os primeiros documentos escritos eram palavras reproduzidas das cerimônias orais.

Diferente do que imaginamos, a alfabetização se iniciou de forma restrita e de pouco prestígio para o sujeito, era um instrumento a serviço da burocracia do Estado, da Igreja e do comércio, em um mundo predominantemente oral. Aos poucos a leitura e a escrita foi sendo disseminada entre os povos, embora

por muito tempo o mundo oral tenha prevalecido nos mais variados locais por toda Idade Média.

Reflexões como essas, envolvendo as dicotomias, continuam sendo discutidas por alguns autores na atualidade. Ainda em relação ao oral e ao escrito, Marcuschi (1995) mostra sua preocupação ao analisar as formas textuais num contínuo tipológico, principalmente para demonstrar a inconsistência da dicotomia contextualização X descontextualização.

Esses elementos não precisam ser colocados em oposição, pois a história demonstra que eles permitiram uma interação à medida que a alfabetização se difundia, a exemplo da religião enraizada no livro e propaganda pelos ensinamentos orais, assim como a leitura que foi por muito tempo uma atividade oral e coletiva. Como afirma Hérbrard (1999, p. 72), até meados do século XX, a palavra leitura era feita,

em voz alta, lenta, atenta, que se apoiava no modelo magistral [...] aprender a ler significava aprender os mecanismos de decifração [...] e exercitar-se a dar voz e vida a um escrito breve (relato, descrição) assinado por um nome conhecido.

Ainda na perspectiva de quebra das dicotomias, faz-se necessário que conheçamos as discussões sobre as continuidades e as contradições na história da sociedade e da cultura, no tocante a alfabetização. Vistos como elementos dicotômicos, as mudanças contínuas e descontínuas da alfabetização vivem simultaneamente em determinados momentos históricos, não podendo, desta forma, ser consideradas contraditórias.

A ordem social produzida num processo de construção social contém as contradições, rupturas, inconsistências e incompatibilidades do tecido da vida social. Algumas contradições são ameaça à ordem ou destrutivas. Outras estão embutidas no processo de desenvolvimento em curso. Elas estão presentes, independentemente da extensão da continuidade ou da descontinuidade, embora os resultados certamente difiram (GRAFF, 1994, p. 43).

As contradições fazem parte do desenvolvimento econômico, social e cultural que giram em torno do percurso histórico da alfabetização no Ocidente, numa visão dialética do passado ou do futuro não há um desenvolvimento contínuo, este é repleto de possibilidades e dependente das ações realizadas pelo homem.

Destacamos assim, alguns acontecimentos que estimularam o nível crescente de uso primário da alfabetização a partir do século XII em várias regiões do Ocidente: o Estado, a Igreja e o comércio, sendo, dentre esses, a religião maior representante das continuidades e contradições da alfabetização. Através dos meios orais de ensino e da pregação, a alfabetização teve grande difusão. A Reforma Protestante pode ser considerada como a primeira campanha de alfabetização individual, com força social e moral.

Compreender a alfabetização significa saber que as contradições advêm do desenvolvimento cultural, econômico e político da sociedade, que são, por sua vez, históricos. O desenvolvimento econômico da Idade Média no século XIX, em relação ao comércio e à indústria, não dependeu da alfabetização ou de escolarização, e esse crescimento não contribuiu para aumentar o nível de alfabetização da população.

A atividade econômica não foi a única razão para o desenvolvimento da alfabetização, pois era bastante possível ganhar a vida sem habilidades letradas. Inicialmente, a alfabetização tinha valor nas áreas sociais e recreativas da vida: apenas gradualmente entrou na vida econômica das pessoas comuns, de maneira que podiam determinar suas perspectivas de vida (COOK-GUMPERZ ET AL, 2008, p.37).

As pessoas não se alfabetizavam por uma razão específica, mas pela necessidade diária determinada através da comunicação, assim, mesmo rudimentar, a alfabetização levava ao crescimento da cultura popular, isto é, parte da vida cotidiana da maioria das pessoas antes do surgimento da escolarização ou da industrialização.

Tempos depois os níveis mais altos de educação popular provocaram resultados diferentes. A alfabetização, a partir do século XIX, tornou-se indispensável, ainda que esta não esteja relacionada ao sistema alfabético, mas a outros tipos de alfabetizações: visual, artístico, tecnológico, matemático entre outras que, independente de terminologias como afirma Graff “são todas conceitualmente distintas, mas, no entanto, relacionadas” (1994, p. 45).

Discutir a história da alfabetização sugere navegar por várias rotas. Os exemplos de alfabetização do passado nos indicam que modelos de alfabetização lineares, simplistas, de memorização não garantem níveis crescentes de escolarização. Como exemplo houve uma campanha patrocinada pela igreja estatal no século XVIII, que levou os suecos a terem

níveis altos de alfabetização através da educação doméstica, sem a escolarização formal no desenvolvimento econômico ou cultural que exigisse a utilização funcional ou a prática da alfabetização.

Esta campanha além de contribuir para a alfabetização entre a população aumentou em grande escala o alto índice de alfabetização feminina, além de difundir a leitura sem a escrita, sendo esta agregada à alfabetização popular, após a construção do sistema escolar do estado. Tendo o auxílio das instituições formais na alfabetização, os líderes políticos e religiosos perceberam que esta seria uma forma controlada de alfabetizar, a ser utilizada posteriormente para outros fins, não se tornando perigosa ou uma ameaça à ordem social.

Até o século XVIII a alfabetização era vista pelos poderosos influentes como um bem perigoso à população e às classes trabalhadoras. Hoje, no entanto, perigoso é a continuidade do analfabetismo. Com os movimentos que surgiam em favor da alfabetização a partir do século XIX a “alfabetização e a escolarização assumem uma posição central como força social e técnica fundamental na vida contemporânea” (COOK-GUMPERZ ET AL, 2008, p. 35).

A alfabetização passa a ser padronizada e estratificada em sua transmissão, a aquisição das habilidades letradas estavam relacionadas à bondade do indivíduo, ou seja, ser alfabetizado significava ser um cidadão virtuoso, bom e com a possibilidade de ter um bem-estar econômico. Essa era a ideologia da alfabetização do século XIX que assume novo caráter no século XX: a alfabetização, através da Unesco passa a ser um direito humano e não só um objetivo pessoal. Torna-se, desse modo, um elemento tecnológico para mudança.

Muda-se o foco, a alfabetização passa de uma virtude moral para uma habilidade cognitiva e a escola torna-se um dos principais agentes de transmissão seletiva do conhecimento. Assim, os resultados da alfabetização estão relacionados ao tipo de escolarização que recebe o indivíduo, que pode ser resumida em duas linhas pedagógicas.

A primeira diz respeito aos benefícios da alfabetização ao indivíduo: de aumentar sua capacidade de compreender, transformar informações, ampliar seus interesses culturais. A segunda está relacionada conforme Cook-Gumperz et al (2008, p.50) ao “crescimento da sofisticação tecnológica dentro da prática

educacional”, surgem os mecanismos de seleção, testagem, no desenvolvimento de habilidades cognitivas avaliadas individualmente.

Esta união entre alfabetização e escolarização trouxe conseqüência ao longo dos tempos, tornando possível repensar verdades e perspectivas. Tempos atrás acreditava-se que a escolarização proporcionava várias habilidades e competências capazes de levar o sujeito a posições sociais e intelectuais avançadas na vida, embora hoje o capital intelectual tenha, de certa forma, perdido lugar para um capital monetário e fixo.

Hoje, a alfabetização é escolarizada, ocorre muitas vezes num panorama de conhecimentos descontextualizados, legitimado no sistema educacional através de testes de desempenho que vão desde o período escolar até outros segmentos da vida adulta. Contudo, é preciso repensar o seu valor, transformá-la de “produto” de escolarização para “processo”.

Como vimos, a história da alfabetização atravessa vários caminhos, mostrando sua continuidade e descontinuidade não como elemento de contradição, mas como essências num processo dialógico, dentro de uma perspectiva histórica. Sendo assim, nos cabe dizer que é importante alfabetizar, na medida em que esta prática esteja relacionada à promoção da autonomia, da criticidade, levando o sujeito a transformar as idéias em ações individuais e coletivas, reflexivamente.

2.1.1 Os mitos da alfabetização percorrem o ocidente

Discutir sobre os mitos que percorrem o ocidente torna-se importante nesta investigação, pois, teremos a oportunidade de conhecer alguns implicativos no processo de alfabetização, como o de que ser alfabetizado está relacionado apenas ao domínio da escrita.

Na modernidade, ainda que os acordos se iniciem através da verbalização, da discussão oral, sua concretização se efetiva pela escrita. As habilidades de ler, escrever e calcular são de grande valor social e é função da escola repassar esses conhecimentos aos indivíduos.

No Ocidente, há uma preocupação com a alfabetização, órgãos como a UNESCO, lideram campanhas em favor da erradicação do analfabetismo, sendo este uma tentativa de resolver alguns problemas sociais como a pobreza

e o desemprego. As sociedades ágrafas consideram a supervalorização da escrita pelo Ocidente uma forma de favorecimento, mostrando que uma gama de mitos sobre a pretensa superioridade dos letrados. Essa situação chega a ser comparada a postura dos fiéis em relação à fé absoluta destinada aos preceitos cristãos.

Vejamos, segundo Olson (1997), alguns mitos e dúvidas relacionados ao domínio da escrita e suas implicações nos dias atuais: escrever é transcrever a fala e ser superior a ela; tecnologicamente o sistema de escrita alfabético é superior e é um órgão do progresso social; a escrita como instrumento do desenvolvimento cultural, científico e cognitivo.

Embora em contexto geral saibamos falar antes de aprender a ler, é um equívoco dizer que a escrita é capaz de transcrever a fala. Quando proferimos uma palavra, esta pode ter interpretações diversas em função da ênfase dada, da entonação, sendo que, muitas vezes, por mais que usemos determinados sinais de pontuação, não somos capazes de transcrevê-la com todas as características que ela foi dita. Marcuschi (2005) frisa que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.

Na tentativa de justificar que a escrita é superior à fala, afirmam que esta é solta e desregrada, sendo planejada ao ser escrita em ocasiões importantes e, que a escrita é precisa e instrumento de poder. Contudo, o poder da escrita é questionado por linguistas como Saussure ao destacar a fala como objeto de estudo da linguagem, além disso, é preciso compreender que todas as línguas têm uma estrutura léxica e gramatical rica e cheia de significados. Ao se proferir um discurso oral, este é precedido do preparo, o que demonstra que a escrita depende da fala, sendo secundária a ela.

O alfabeto foi criado pelos gregos e é um elemento que distingue as culturas alfabéticas das não-alfabéticas, é uma das tecnologias de comunicação. Mas, não pode ser considerada uma representação de linguagem superior às demais, por isso constitui-se um dos mitos da escrita. O fato de termos povos do Oriente, ainda na infância, com nível elevado de proficiência, é um exemplo que reforça que esta superioridade não pode ser considerada como verdadeira.

Em determinado momento da história, a leitura e a escrita podem ter sido consideradas difusoras do desenvolvimento industrial e do crescimento econômico no Ocidente, tendo o mito de progresso social reforçado, através do comprometimento da UNESCO em erradicar o analfabetismo como meio de modernização.

Contudo, em alguns períodos e lugares os níveis altos de alfabetização não demonstravam serem os estimulantes para o desenvolvimento moderno entre a Idade Média e o século XIX.

Na verdade, a industrialização, com frequência, reduziu oportunidades para a escolarização e, conseqüentemente, as taxas de alfabetização caíram à medida que ela cobrava seus direitos sobre o “capital humano” de que se alimentava (GRAFF, 1994, p.44).

Ainda que a escrita tenha vindo da cultura grega, seu emprego era restrito a alguns intelectuais e filósofos como Platão. A tão proclamada “glória que foi a Grécia” ocorreu mediante a cultura oral, sendo propagada através de debates e argumentações, visto que poucos sabiam ler e escrever. Sendo assim, dizer que a escrita é um instrumento de desenvolvimento cultural e científico é negar o valor da língua falada entre os povos.

Uma das formas de promover o conhecimento é através da alfabetização que se dá no âmbito escolar, levando o indivíduo ao aprendizado da leitura e da escrita. Mas para que haja comunicação, essas habilidades não são as únicas formas, esse processo pode se dar pela língua falada, pelo grafismo e pelos outros elementos não-verbais.

Assim, tomar a escrita como responsável pelo desenvolvimento cognitivo é ignorar que, embora aprendamos a ler e escrever, essas habilidades não fazem sentido sozinhas, afinal, o indivíduo precisa acionar conhecimentos prévios, fazer inferências e conjecturas para que a informação faça sentido e seja transformada em conhecimento.

A escrita é uma forma de conhecimento que pode contribuir para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas não pode ser responsável pela democracia ou pela ciência. As culturas não-alfabetizadas são produtoras de ciência e, regiões tidas como berço da cultura, tiveram seu legado advindo principalmente da oralidade, não da escrita.

Não devemos, pois, declarar escrita como superior a oralidade e negar a existência de formas variadas de conhecimento e aprendizado. Assim como o mito da onipotência busca lugar, o direito à dúvida faz-se necessário, seja ele dito ou registrado no mundo do papel.

2.2 Percursos da alfabetização e do letramento no Brasil

No início desse capítulo, conhecemos um pouco da história da alfabetização e conhecemos os mitos que circulam acerca da escrita. Nas palavras que se seguem, buscaremos percorrer um pouco da literatura para discutir os conceitos que são apresentados sobre alfabetização e letramento segundo os autores brasileiros, bem como algumas palavras que se inserem em seu campo semântico e estão presentes a todo o momento em nossas discussões sobre educação.

O objetivo em trilhar este caminho é compreender de que maneira esses conceitos são concebidos pelos professores no ensino-aprendizagem no contexto da educação de jovens e adultos.

Em muitas considerações feitas em relação à alfabetização, e ao letramento, ambas são entendidas como processo de aquisição de um sistema escrito, por sua vez, visto como um produto cultural. Enquanto bem cultural, a escrita, assim como a leitura, não fora privilégio de todos durante muito tempo em nosso país, levando a população brasileira a um índice elevado de analfabetismo.

Desde o período colonial que o censo busca conhecer o número de pessoas que sabiam ler e escrever, para análise do analfabetismo da população. As mudanças nas definições de analfabetismo alteravam os índices que consideravam alguém como alfabetizado ou não.

Para o censo de 1940 ao assinar o próprio nome uma pessoa era considerada alfabetizada, em 1950 era preciso ser capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse. Surge, assim, o termo “analfabeto funcional”, que incluía pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas, não demonstrando a capacidade desejada para ler e escrever, tendo até mesmo dificuldade em escrever seu próprio nome.

No censo de 2000 eram consideradas alfabetizadas as pessoas “de 05 anos ou mais de idade capazes de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecessem. Aquelas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram e as que apenas assinassem o próprio nome foram consideradas analfabetas” (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002, p.09).

Embora os índices de analfabetismo fossem apresentados por instituições e programas diversos, e cada um deles levasse em consideração diferentes fatores (faixa etária, camada social), a taxa crescia, contribuindo com a exclusão social e desenhando o futuro do país. O termo analfabeto, utilizado desde o século XVIII, tem destaque como uma das características de grande parte dos brasileiros.

Com o surgimento da UNESCO as definições que envolvem alfabetização/analfabetismo e letramento vêm sendo reelaboradas e revisadas, sendo discutidas entre diversos países, na busca de alternativas que propiciem a melhoria da educação, para que se eleve o nível de competência do sujeito.

As palavras alfabetizado ou analfabeto, letrado ou iletrado precisam ter seus significados analisados em períodos distintos e mesmo por diferentes autores, para que possamos entender por que se configura o Brasil, hoje, como um país, de maioria letrada ou analfabeta.

Gramaticalmente, as duas palavras, “analfabeto e analfabetismo” apresentam o prefixo grego “a(n)-” que indica negação, compreendido hoje como a negação do conhecimento do alfabeto, da leitura e da escrita. Esta condição indica cronologicamente o que antecede, a possibilidade de mudança ocorre quando é dado ao indivíduo o acesso à educação, através do ensino e da instrução, tornando-o alfabetizado, denominado no *Aurélio* como “[Part. de alfabetizar.] *Adj.* e *s. m.* Que, ou aquele que sabe ler”.

No campo semântico, nos cabe relacionar dois verbetes importantes na caracterização da relevância da instrução primária no aprendizado das primeiras letras. Registra-se no *Aurélio*: “alfabetizar”- *V. t. d.* 1. Ensinar a ler. 2. Dar instrução primária a. 3. Aprender a ler por si mesmo. “Alfabetização” - *S. f.* Ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura.

De acordo com estudos apresentados por Soares (2008), etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar

uma pessoa a aquisição do alfabeto”, isto é, ensinar o código da língua escrita, das habilidades de leitura e escrita.

Nossa sociedade é organizada em torno do sistema de escrita, uma cultura onde os valores, crenças e atitudes são transmitidas pela linguagem escrita, sendo que a leitura e a escrita ocupam lugar de destaque em detrimento da fala e da audição.

A leitura e a escrita são consideradas bens culturais constitutivos de uma sociedade letrada. A aquisição e utilização desses bens contribuem para mudanças socioculturais do indivíduo, embora seus significados e usos sofram modificações no tempo, e conforme o desenvolvimento da sociedade, afirma Mortatti (2004).

Em corroboração com o que afirma Rojo (2009), esses bens culturais, a leitura e a escrita, são processos distintos que envolvem uma multiplicidade de competências e habilidades desenvolvidas em situações diferentes de ensino/aprendizagem e ao longo da vida, compreendidas, segundo Soares (2008), em uma “dimensão individual”, que depende de conhecimentos linguísticos e psicológicos e uma “dimensão social”, que diz respeito às práticas sociais utilizadas em contextos diferentes, dependendo da necessidade.

[...] ler [...] é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] as habilidades e conhecimentos da escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial. [...] não são categorias polares, mas complementares [...] (SOARES, 1995, p. 08-9).

Enquanto categorias polares, essas habilidades se estendem em um “*continuum*” segundo Mortatti (2004, p. 101, grifo do autor), que passa por estágios diversos com níveis e tipos de conhecimentos e habilidades múltiplas, bem como os objetivos, contextos e situações: ler com fluência um determinado texto, não significa ter a mesma competência para escrever.

Ao analisarmos a história da alfabetização, constatamos que em determinado período, no século XVIII, a alfabetização era entendida como o aprendizado da leitura, obrigatória a todas as pessoas sobre penas da lei, na Suécia, pela Igreja Luterana e pelo Estado. A partir da metade do século XIX,

com a construção do sistema escolar é que a escrita foi acrescida à leitura, conforme apresenta Graff (1994).

Esses conceitos plurais que envolvem a alfabetização, as habilidades de leitura e de escrita, misturam-se às definições acerca de letramento, tanto em sua dimensão social quanto individual. Até a terceira edição do dicionário *Aurélio*, o verbete “letramento” não era registrado segundo Mortatti (2004), só encontramos o vocábulo “letrado”, que significa: [Do lat. *litteratu.*] *Adj.* 1. Versado em letras; erudito. *S. m.* 2. Indivíduo letrado; literato. O verbete “iletrado” corresponde: [Do lat. *litteratu*] *Adj.* e *s. m.* 1. Que ou aquele que não tem conhecimentos literários; iliterato. 2. Analfabeto ou quase analfabeto.

A palavra “letramento” no Brasil resulta do termo inglês *literacy*, que era tradicionalmente traduzido como alfabetização. Letramento apareceu pela primeira vez na língua portuguesa no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, onde a autora se pronuncia: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1993, p. 07, grifo meu).

O termo “letramento” vai tendo outras definições, como a que estabelece Tfouni (1988), centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças ocorridas em uma sociedade letrada. Reforça a autora que “*letramento*, para mim, é um *processo*, cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 2005, p. 31, grifo do autor).

Nessa perspectiva, compreendemos que o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, precisa ir além do aspecto individual, situar-se no âmbito social. Em um dos artigos da coletânea *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, logo abaixo, a autora apresenta uma definição de letramento relacionando com a situação de ensino e aprendizagem do sujeito, criança, jovem ou adulto.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a

qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19, grifo do autor).

Cabe a escola promover atividades para que os alunos desenvolvam não só as habilidades de leitura e escrita, mas que possam elevar seu grau de letramento em outros aspectos: matemático, simbólico, tecnológico entre outros. Não é preciso ser alfabetizado para ser letrado. A alfabetização é apenas um aspecto. É necessário que o indivíduo compreenda que “o que lê acione o seu conhecimento de mundo” afirma Solé (1998), pois estes, além de produtos sociais, são circunscritos em condições históricas e objetivas desenvolvidas por cada um.

Como aborda Vygotsky (1984 apud TFOUNI, 2005, p. 21, grifo do autor), o letramento

representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados ‘processos mentais superiores’ tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas.

Estas ações são desenvolvidas de maneiras diversas por todo o ser humano, reforçando a ideia de que o letramento ocorre em níveis e graus distintos em cada sujeito.

Com base em Menocchio, que demonstra como o letramento mantém relações estreitas com o poder, constata-se que, o aprendizado da leitura é parte de uma multiplicidade de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo sujeito em situações variadas, que possibilitarão uma mudança gradativa no nível de letramento.

Definir, comparar, estabelecer pontos estancos e similares entre esses fenômenos, alfabetização e letramento, é bastante complexo e multifacetado. Soares (1995) coloca inicialmente a palavra “letramento” como neologismo e seu uso desnecessário, visto que o termo *literacy* apresentava o mesmo sentido que alfabetismo. Nas releituras feitas em vários dos seus artigos sobre o tema, o termo “letramento” aos poucos vai sendo destacado pela autora como fenômeno plural, o letramento é enfatizado como contrário ao alfabetismo.

Letramento é, nesta concepção, o contrário de *analfabetismo* (razão pela qual a palavra *alfabetismo* tem sido freqüentemente usada em lugar de *letramento*, e seria mesmo mais vernácula que esta última). Se analfabetismo é, como habitualmente definido nos dicionários, o estado de analfabeto (cf. Michaelis, Moderno dicionário da língua portuguesa), o estado ou condição de analfabeto (cf. Novo Aurélio Século XXI e Dicionário Houaiss da língua portuguesa), o contrário de analfabetismo – alfabetismo ou letramento – é o estado ou condição de quem não é analfabeto (SOARES, 2002, p. 146, grifo do autor).

O termo “alfabetismo” não foi utilizado em detrimento de “letramento” apenas por Soares (2002), outros autores também fizeram esta opção. Ribeiro (1999), por exemplo, discute o “alfabetismo” durante uma de suas pesquisas direcionada à área da educação de jovens e adultos. Em uma das seções da obra, o “alfabetismo” é apresentado como um “divisor de águas”, ou seja, revela sua importância para explicar as transformações e diferenças culturais da história da humanidade.

Esta definição é reforçada por Goody e Watt (1968 apud RIBEIRO, 1999, p. 21), ao destacar que é relevante a maneira como a cultura é transferida de uma geração para outra, quando a comunicação é

verbal, no contato face a face, [...] a relação entre os símbolos e os referentes é restrita, [...] nas sociedades com a escrita, os indivíduos teriam a possibilidade de confrontar sua visão de mundo [...] e desenvolver a consciência histórica e atitude crítica.

O uso do termo alfabetismo tem destaque entre outras pesquisas brasileiras. Dentre as várias pesquisas realizadas no Brasil, temos o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. “O INAF considera como alfabetismo a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (ROJO, 2009, p. 44).

Na introdução do livro *Letramento no Brasil*, organizado por Ribeiro (2004), a autora explicita que a escolha pelo termo “alfabetismo” na pesquisa se deu em virtude da palavra “letramento” ser conhecida no âmbito acadêmico e na educação, mas, o público alvo da pesquisa não tinha familiaridade com o termo e poderia ter implicações nos resultados. No entanto, os autores que discutem sobre os resultados do INAF fazem referências constantes ao letramento.

Os testes do INAF definiram três níveis de alfabetismo: a) nível 1 ou rudimentar que corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos; b) nível 2 ou básico, cuja capacidade é a de localizar informações em textos curtos; e c) nível 3 ou pleno, o sujeito é capaz de ler textos longos, localizando mais de uma informação, destaca Ribeiro (2004). Vale ressaltar que, mesmo no nível mais alto de alfabetismo, não é exigido uma capacidade de leitura crítica, apenas literal.

O letramento, pois, vai além do conjunto de competências e habilidades para ler e escrever, como o alfabetismo em seu “foco individual”, relacionado às competências cognitivas e linguísticas como propõe Rojo (2009). O termo “letramento” abrange os usos e as práticas sociais de linguagem que envolve a escrita, em situações diversas numa perspectiva sociocultural e histórica.

De acordo com Street (1993), o letramento tem dois enfoques: o “autônomo” e o “ideológico”. O enfoque autônomo levaria o indivíduo ao desenvolvimento de níveis de alfabetismo através do contato escolar; no ideológico, as práticas do letramento estão relacionadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, que se diferem a cada contexto.

O enfoque *autônomo* vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca. [...] O enfoque ideológico vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (STREET, 1993, apud ROJO, 2009, p. 99).

Diante desses olhares acerca do significado de letramento, Soares (1998) faz uma reflexão apontando duas versões do conceito: uma fraca, ligada ao enfoque autônomo e que tem relação com o alfabetismo funcional; outra forte, que tem afinidade com o modelo ideológico e com a visão de Freire (1987, 1996, 2001) sobre alfabetização: libertária, revolucionária, crítica, que leva o sujeito ao resgate da autoestima através da (re)construção de suas identidades e empoderamento. “A alfabetização, como a educação em geral, não é a força motriz da mudança histórica. Ela não é apenas meio de libertação, mas instrumento essencial para todas as mudanças sociais” (FREIRE, 1987, p. 130).

Mediante as proposições apresentadas, podemos dizer que o termo “letramento” pode até ser substituído por “alfabetismo” em contraposição ao “analfabetismo”. No entanto, cabe salientar que, “o termo ‘iletrado’ não pode ser usado como antítese de ‘letrado’” (TFOUNI, 2005, p. 23). Não existe, pois, “iletramento” na sociedade moderna ou grau zero de letramento, tendo em vista que no processo sócio-histórico há graus de letramento, letramento heterogêneo, letramentos múltiplos.

As abordagens mais recentes sobre letramento, ligadas aos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS), apresentam a heterogeneidade das práticas de leitura, escrita e uso da língua/linguagem nas sociedades letradas, tendo em vista seu caráter sociocultural de acordo com as colocações de Rojo (2009). A partir dos estudos de Street (2003) e Hamilton (2002), Rojo (2009) destaca o letramento plural, “letramento**S**” (grifo do autor).

Esses “letramento**S**” estão divididos em duas categorias: “dominantes e os locais ou vernaculares” (ROJO, 2009, p.102). Os letramentos dominantes referem-se aos institucionalizados, têm relação com as organizações formais: igreja, escola, trabalho, tendo como agentes promotores os professores, advogados, autores de livros didáticos.

Os letramentos vernaculares não são controlados, fazem parte da vida diária, nas culturas locais e são, frequentemente, desvalorizados pela cultura oficial, o que os torna, muitas vezes, uma prática de resistência. São exemplos dos letramentos locais o *internetês* ou *bloguês*, linguagem da mídia digital, constantemente desprestigiada no contexto escolar, mas de grande uso pela categoria estudantil.

Os NLS estão intensificando os estudos sobre letramentos locais e marginalizados, considerando a importância da associação destes com os letramentos escolares na contemporaneidade. E, dentre os aspectos que caracterizam a contemporaneidade estão as mudanças constantes em relação aos meios de comunicação e à circulação da informação, elementos esses relevantes nas reflexões sobre letramento.

Mediante os recursos midiáticos, as informações chegam “num piscar de olhos”, promovendo a redução das distâncias espaciais, tanto geográficas quanto culturais e trazendo uma multiplicidade de “textos *multissemióticos* que extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os

impressos (jornais, revistas, livros didáticos)” (ROJO, 2009, p. 105, grifo do autor). Esses recursos, muitas vezes ficam fora do espaço escolar, não sendo vistos como “letramento verdadeiro”, deixando às sombras os letramentos múltiplos e diferenciados que ali circulam.

Quando afirmamos que não é mais viável alfabetizar fora da perspectiva do letramento, alertamos para a importância de se conceber este conceito, o letramento, na sua pluralidade. Ao valorizar os letramentos locais (dentro e fora do ambiente escolar), percebendo as diversas configurações que a linguagem se apresenta (música, imagens, sons) e como circula socialmente, sem dúvida, estaremos assumindo um papel “cosmopolita”, pois “[...] o global acontece localmente. É preciso fazer com que o local contra-hegemônico também aconteça globalmente” (SANTOS, 2005 apud ROJO, 2009, p. 107). Assim devem ser os letramentos.

Em meio à multiplicidade de conceitos tão complexos que envolvem a alfabetização, o letramento, as palavras dos seus campos semânticos, bem como a educação constatamos que os desafios são crescentes, constantes e, em virtude disso, não teremos a intenção de esgotar esta efervescente discussão.

Dentre os desafios educacionais está a necessidade de se alfabetizar letrando, compreendendo a amplitude dessas práticas, pois, “ler e escrever não são mais o único modo de alfabetização” (SCHELEMMER, 2004 apud DEMO, 2007, p. 109). O acesso à informação torna-se cada vez mais ilimitado, numa velocidade de vários *gigabytes* por segundo, numa dimensão multimidiática, com links por todos os lados reforçando que é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar efetivamente das práticas diversas de letramentos existentes em uma sociedade.

Além disso, não podemos esquecer que, o sujeito antes do processo de escolarização percorre os espaços sociais “guiado” pelas suas experiências de vida e estas, independente do grau de escolarização ou de letramento que alcance ao longo da vida, precisam ser valorizadas como uma etapa do letramento, que lhes permitem circular e realizar suas atividades. Sendo assim, a EJA, enquanto uma modalidade de educação precisa privilegiar o que durante muito tempo a educação formal marginalizou, a experiência cotidiana.

O letramento, portanto, segue níveis que vão gradativamente possibilitando o sujeito para atuar em variadas situações sociocomunicativas, mas, é preciso reforçar e garantir que esse sujeito, ainda que analfabeto, detém um nível de letramento, e este precisa ser respeitado e valorizado.

Tua caminhada ainda não terminou...
A realidade te acolhe dizendo que pela frente
O horizonte da vida necessita
De tuas palavras e do teu silêncio [...]
Teus passos ficam.
Olhes para trás...
Mas vá em frente, pois há muitos que precisam que chegues
Para poderem seguir-te.
(Charles Chaplin)

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: ENCONTROS E DESENCONTROS NO PERCURSO DA PESQUISA

Ao analisar criticamente o conhecimento científico, Demo (1980) revela que o mesmo é um modo de ver a realidade, sendo este limitado pela complexidade da realidade na qual está inserido. Considerando as possibilidades e limitações do trabalho científico, reconhecendo-o como uma

forma de perceber a problemática que envolve a pesquisa, é necessário que se mantenha uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos.

O pesquisador precisa compreender a sua função mediante o universo a ser pesquisado, para que não venha, mediante seus valores pessoais, promover uma visão equivocada, preconceituosa e estereotipada dos dados coletados, comprometendo o cunho científico do trabalho. É necessária uma reflexão epistemológica sobre as teorias do conhecimento que se deseja trabalhar, bem como uma análise cuidadosa do universo pesquisado, para que se proceda ao recorte teórico e metodológico que mais se adeque ao trabalho.

[...] há a necessidade de uma *distância* mínima que garanta ao investigador condições de *objetividade* em seu trabalho. Afirma-se ser preciso que o pesquisador veja com olhos *imparciais* a realidade, evitando *envolvimentos* que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões (VELHO, 1981, p. 123).

Enquanto sujeito social e culturalmente situado, o pesquisador precisa conhecer seus limites e possibilidades diante do objeto em estudo, mantendo um distanciamento, para evitar que o seu envolvimento com os sujeitos pesquisados distorçam as impressões sobre as informações colhidas, causando interpretações tendenciosas dos dados coletados.

É necessário cuidado com a qualidade do trabalho, tanto no seu conteúdo quanto na sua forma de produção, ou seja, no domínio das técnicas de coleta de dados e sua interpretação, rigor na manipulação das fontes de informação, além do método a ser utilizado.

Fiar a vida e temperar o tempo são suas especialidades. Por isso, pura delicadeza. Dupla delicadeza: a delicada/arriscada tarefa do pesquisador diante de delicadas/soberanas presenças. A pesquisa pendulando entre o que periga incorrer: na leveza desenvolta de um exercício ensaístico, e o que deve apresentar: o rigor do valor científico. Acerquem-nos, portanto, com cautela (NASCIMENTO, 2006, p. 43).

O caminho metodológico deve ser apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, sendo determinado pela natureza do problema e seu nível de aprofundamento. Apoiada na pesquisa de campo e nos estudos de caso, a História Oral toma espaço nesse trabalho, dando visibilidade às práticas de leituras realizadas pelos xiquexiquenses, num caminho dialético que possibilita

conhecer suas questões históricas, as realidades construídas, e possíveis imbricações com as condições de inserção sociocultural.

As potencialidades da metodologia da História oral são inúmeras, podem problematizar os possíveis efeitos de sentidos construídos nas narrativas dos depoentes, conduzido pelo compromisso de considerar, em primeira instância, o “ponto de vista do sujeito, para indagar-se sobre o que ele pensa, sente, analisa e julga” (MACEDO, 2006, p. 19).

Enquanto processo que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com sujeitos diversos que narram suas memórias, herança de acontecimentos coletivos e individuais, a história oral apresenta ainda uma polissemia que permeia os estudos que se inscrevem nos diferentes procedimentos do método qualitativo.

Utilizadas nas diversas áreas das ciências humanas, as histórias de vida contribuem e reconstroem o passado em tramas tecidas de emoções, lembranças que possibilitam ao leitor viajar pelo desconhecido. A história, enquanto uma forma de saber, faz da memória uma de suas fontes de informação e conhecimento que se cruza com o “tempo presente e possibilita ao ser humano dimensionar a temporalidade em seus múltiplos movimentos, abstratos ou concretos” (DELGADO, 2006, p. 58).

Imbuídos de conhecimentos epistemológicos específicos acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa, é necessário, para seguir o percurso, que estejamos preparados sobre a temática da pesquisa, sendo o mais fiel possível ao confrontar esses aspectos teóricos à realidade do universo pesquisado. Assim, virão à tona, de forma simples e especial, as narrativas fornecidas pelos nossos sujeitos colaboradores. E, “entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido” (BOSI, 1994, p. 90).

A interlocução com os conhecimentos teóricos que balizam este trabalho de pesquisa nos levou a confrontar ideias, fazer conjecturas, analisando e refletindo sobre as informações adquiridas. A cada leitura realizada descobertas foram feitas, promovendo reflexões e novas indagações expressadas ao longo desse estudo.

Uma das discussões fortalecidas com o amadurecimento teórico, diz respeito à necessidade de diferenciarmos, em primeira instância, a

alfabetização como meio de aquisição do sistema de escrita por um indivíduo ou grupos de indivíduos e, o letramento como um processo que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade, segundo Tfouni (2005).

Diante das crescentes transformações socioculturais, econômicas, políticas e tecnológicas, hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita, é poder se engajar nas práticas sociais letradas, atendendo às necessidades da cultura grafocêntrica. Segundo afirma Kleiman (1995) letramento refere-se às práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico em contextos diversos com objetivos específicos para cada um deles.

Para Soares (1998) há um elemento a mais a ser levado em consideração quando se trata de letramento,

o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (p. 145 grifo do autor).

Nessa perspectiva, torna-se importante que a escola, enquanto uma das agenciadoras do letramento promova em seu lócus não só um tipo de letramento, a alfabetização – aquisição do código numérico e alfabético, mas várias situações práticas, dependendo das necessidades dos educandos.

A alfabetização deve ultrapassar o aprendizado técnico e linguístico, balizado apenas em códigos como ocorreu por muito tempo com os programas de alfabetização da EJA. Além de promover as práticas de letramento, é preciso que seja vista como um processo que leva em consideração as questões de ordem afetiva, política, técnica e social.

Nesse contexto, teremos uma alfabetização também voltada para uma educação multicultural, da compreensão mútua, contra a exclusão do indivíduo em relação à raça/etnia, sexo/gênero, cultura/religião, no combate à discriminação. E, pensar a educação nessa instância é levar aos sujeitos, neste caso os jovens e adultos, uma educação de qualidade.

Atrelados aos conhecimentos adquiridos em mergulho à literatura específica, descemos rio abaixo buscando fazer uma análise qualitativa, adotando o procedimento metodológico que fosse mais adequado à

observação e registro das narrativas coletadas dos ribeirinhos e ribeirinhas xiquexiquenses.

Com a perspectiva de compreender o universo das ribeirinhas e dos ribeirinhos, passando a compartilhar parte de sua vida, atuava como uma observadora (ora distanciada ora participante) e ouvinte de suas narrativas, atenta às nuances que levariam à metodologia desse trabalho. Inicialmente, o caminho metodológico escolhido foi o de estudo de caso do tipo etnográfico, de vez que, segundo André (2005), o conhecimento por ele gerado é mais concreto, contextualizado, voltado para a interpretação do leitor.

Dando início ao processo de investigação, saímos para reconhecimento de algumas ilhas da cidade e seus povoados. Em conversa com seus moradores, buscando participar de momentos de sua vida, fomos colhendo informações para que pudéssemos fazer um recorte e escolher o *lócus* da pesquisa.

Foram feitas algumas viagens em direção a Pilão Arcado, atracando nas ilhas mais próximas ao município de Xique-Xique: Ilha do Paulista, Miradouro, Guaxinim, Amarracouro e Mendonça. Em cada uma delas mantivemos contato com os moradores das localidades, fizemos filmagens dos locais e tivemos a oportunidade de fazer algumas entrevistas não padronizadas, semi-estruturadas com alunos que participaram dos projetos de alfabetização na região, objeto principal deste trabalho.

Em outro momento, fizemos o percurso por terra para reconhecimento de alguns povoados, Marreca Nova, Marreca Velha, Povoado da Lagoa de Itaparica, verificando a possibilidade de um deles ser o local de pesquisa. Conversamos com moradores, alguns professores que participaram das capacitações de programas de alfabetização na região, a exemplo dos programas Saberes das Águas e das várias etapas do Topa.

Constatamos durante as visitas, nos encontros e desencontros, que a vida dos ribeirinhos não é fácil, seus horários de trabalhos são diversificados e instáveis, assim como seus momentos de descanso. Eles saem para a pesca, às vezes, à noite ou na madrugada, sem horário de retorno. Ao chegar, alguns vão descansar, outros seguem direto para a roça para cuidar do cultivo da lavoura (milho, aipim, hortaliças) e dos animais, deixando o repouso para o

retorno. Outros não retornam diariamente, fazem viagens mais longas, chegando a ficar até quinze dias na pescaria.

Assim, em meio ao fluxo de atividade dos pescadores e pescadoras, dos horários “desordenados” que dificultavam marcar encontros periódicos com os moradores que haviam participado dos programas de alfabetização, e conseqüentemente, concordaram em colaborar com a pesquisa, ainda conseguimos realizar algumas entrevistas.

Embora tenhamos iniciado as entrevistas com alguns colaboradores das diversas ilhas, não conseguimos concluí-las, o desencontro era constante entre os entrevistados e a pesquisadora. Não se podia determinar o horário de chegada às ilhas, nem se tinha a garantia de encontrá-los na comunidade ou acordados. Muitas vezes, ficávamos a maior parte do tempo “explorando” o local, conversando com outros moradores para compreender melhor esta realidade e na expectativa de que um deles aparecesse para que pudéssemos dar continuidade às narrativas iniciadas dias atrás.

Para encontrarmos alguns colaboradores nos povoados, precisávamos andar algum tempo “mata adentro”, cortando caminhos, para que o percurso fosse mais curto e não perdêssemos tanto tempo no encontro entre um grupo e outro, visto que há uma divisão espacial na ilha (povoado de cima, do meio), as casas ficam espalhadas, tornando distante o acesso de um grupo ao outro.

Outro fator que nos fez mudar o curso do trabalho foi à vazante do rio. Saíamos com todo o equipamento na perspectiva de passar o dia com o grupo fazendo as entrevistas, vivenciando o dia dessas pessoas. No entanto, várias vezes ficamos encalhadas por horas, empurrando o barco para desencalhar ou esperando outra embarcação para nos ajudar a seguir. Muito tempo se passava e, quando chegávamos ao local, muitas vezes não encontrávamos mais os sujeitos que estavam colaborando com o trabalho, interrompendo assim o prosseguimento das entrevistas.

Em virtude dessas intempéries, das maretas que batiam cada vez mais forte na embarcação, resolvemos mudar o *lócus* da pesquisa, e conseqüentemente, os seus sujeitos. As águas mudaram seu curso e a proposta inicial teve que se reconfigurar. Dando continuidade às leituras que embasassem novos olhares no trabalho, percebemos que seria necessário repensar os procedimentos metodológicos, visto que outros direcionamentos se

formavam e não víamos mais uma perspectiva de estudo de caso do tipo etnográfico.

Em concomitância com as idas às ilhas, nos propomos a buscar alguns ribeirinhos participantes dos programas de alfabetização que residissem na sede e que pudessem colaborar com este trabalho. Iniciamos um novo processo de reconhecimento, só que agora em alguns bairros da sede. As visitas se seguiram pelos bairros Ponta da Ilha, Santa Marta, Pedrinhas, Centro, BNH Novo e Paramelos. Conversamos com várias pessoas e aos poucos íamos reestruturando como se dariam as novas entrevistas.

Através de contatos fornecidos por funcionários da Secretaria de Educação Municipal de Xique-Xique que participam de atividades voltadas para EJA, iniciamos os primeiros contatos com os dois grupos de moradores dos bairros distintos: Pedrinhas e Paramelos. Com o primeiro grupo, no bairro das Pedrinhas, tivemos uma conversa inicial e informal para explicar o objetivo do trabalho, a sua relevância e a necessidade de contarmos com a colaboração de alguns alunos para que o objetivo fosse alcançado. Das cinco pessoas que participaram deste encontro, apenas duas delas compõem os sujeitos da pesquisa.

Com o segundo grupo, no bairro Paramelos, a professora que havia acompanhado a turma em um dos projetos, no Pescando Letras - Saberes das Águas promoveu um encontro com dez alunos. Na oportunidade, expliquei ao grupo qual era o objetivo da nossa pesquisa, como eles poderiam cooperar e se gostariam de fazê-lo. Neste encontro, conversamos um pouco sobre o período que participaram do projeto, suas expectativas, decepções e quando poderíamos ter outra conversa individualmente.

Após este primeiro contato, iniciamos os encontros individuais com alguns dos sujeitos para que pudéssemos, de forma mais detalhada, coletar suas narrativas, compreendendo a experiência vivenciada por eles a partir do registro que estava sendo feito. Mediante estas narrativas e depoimentos apresentados nas entrevistas, caminhamos em busca de outras fontes que permitissem compreender de que maneira os programas de alfabetização por eles frequentados contribuíram para o processo de letramento, através das narrativas de suas histórias de leitura, que, conseqüentemente, espelharam suas histórias de vida.

As narrativas das histórias de leitura dos ribeirinhos e ribeirinhas são construções memoriais que desvelam sentidos e significações para as experiências nos programas. Este movimento de partilha possibilita a quem conta refletir sobre parte de sua trajetória de vida, e ao outro, ouvinte ou leitor, perceber um entrecruzamento da história narrada e sua própria história, revivendo sua construção de leitor.

Revolver as camadas do tempo, vasculhar a memória procurando vestígios tradutores de uma época e de uma forma de vida; reviver em cada gesto, em cada palavra, cada objeto citado um tempo ímpar, onde o que conta não é o episódico, mas os retalhos de uma narrativa. Vasculhar a memória a ponto de tornar possível perceber, como num desenho, perfis tradutores de uma realidade vivida, perdida, porém, no tempo [...] (NASCIMENTO, 2006, p. 53).

Tão importante quanto vivenciar alguns momentos de nossas vidas, é revivê-los, é ter a oportunidade de partilhar um episódio como se ele estivesse acontecendo naquele instante. Entender o outro, refinar os sentidos, em especial o olhar, romper com preconceitos, despir-se, fazer uma “escuta sensível” como denomina Barbier (2002); é permitir-se ser capaz de coexistir com as tensões e contradição inerentes à cultura, às identidades e à memória deste grupo.

O processo de contação de suas histórias de vida deixava os narradores empolgados ao dividir essa experiência, em meio as perguntas que fazia ao longo dos diálogos, muitos acontecimentos eram rememorados, alguns em tom nostálgico outros com entusiasmo, e sempre com saudosismo. Demonstravam satisfação em saber que sua vida sofrida, como diziam, estava sendo motivo de um trabalho acadêmico.

Assim como os narradores, ao ouvirmos suas histórias nos sentíamos emocionados com a trajetória vivida, com a semelhança entre os fatos e o desprendimento que demonstravam em nos receber, interrompendo seus momentos de descanso ou seus afazeres para conosco conversar. A cada encontro novas descobertas e lembranças há tempos guardadas vinham à tona, tornando possível uma reflexão maior do que a que propúnhamos. Antes de refletir sobre suas histórias de leitura, sobre a contribuição do programa de alfabetização em seu letramento era necessário sentir e reviver junto com eles, como cada um se tornou o que é.

O trabalho com a memória é um componente essencial do método (auto) biográfico, constituído através das narrativas de si, muitas vezes produzidas por outros, promovendo um diálogo entre pesquisador e pesquisado, dando formas às identidades narradas e instauradas em cada contexto. “Quando Scheerazade contava, cada episódio gerava em sua alma uma história nova, era a memória épica vencendo a morte em mil e uma noites” (BOSI, 1994, p. 90).

Nesse percurso de possibilidades e rememoração, do contar da história, a História Oral torna-se um das possíveis formas de registro do que ficou, recorrendo à memória e traduzindo visões particulares das narrativas individuais e coletivas. Segundo Delgado (2006) partilhar essas histórias de leitura é possibilitar ao narrador refletir e (re) avaliar sua trajetória de vida. Ao outro interlocutor é possível recontar a história percebendo seu entrecruzamento com sua história e tantas outras.

[...] é a parte da narrativa em que o passado é cristalizado por meio da linguagem e materializado na palavra que é dita. Ao narrar, os sujeitos re-significam as suas experiências e as reconstróem. E essa reconstrução se dá em função de os interlocutores – aquele que narra e aquele que escuta – estarem em relação com o outro (ALBERTI, 2000 apud GUEDES-PINTO, 2008, p.35).

Não há outra forma de repassar ao outro o episódio vivido se não for através da narrativa, e esta constitui fontes de conhecimento do passado, mas não podem ser tomadas como a única realidade, são versões validadas pelo narrador e seus interlocutores.

Através das narrativas da História Oral de Vida, os ribeirinhos e as ribeirinhas rememoram as versões de suas trajetórias de leitura como possibilidades de interpretação de um passado espelhado em um presente. Para Guedes-Pinto (2008), este momento é um mergulho ao passado no sentido de (re)significação de uma trajetória que está em processo de análise

Ao incorporar experiências subjetivas em consonância com os contextos sociais, a história de vida pode ser considerada como instrumento privilegiado para a análise e a interpretação dos dados, fornecendo ao pesquisador a oportunidade de compreender a interface sua com a cultura, uma vez que as manifestações das trajetórias de leituras narradas interagem com as práticas

sociais que contribuem para (re)construção de identidades, através das diversificadas formas de significação da identidade cultural de uma coletividade.

O observador que trabalha interessado na “linha de vida” dos atores sociais, ao fazer com que as pessoas confiem em suas lembranças e interpretações, em sua capacidade de colaborar para escrever a história, possibilita-lhes a aquisição de um sentimento de estima e de valor social, um sentimento de identidade, de pertencer a um determinado lugar e a uma determinada época, num mundo em que a desreferencialização é um processo que tende a avançar por diversas vias e interesses. Pela própria história, lança-se vida para dentro da história (MACEDO, 2006, p. 114).

Nesse lançar-se na história mediante o processo de rememoração, há um diálogo intrínseco entre memória, tempo e espaço possibilitando aos envolvidos na pesquisa uma vivência no tempo passado, através das narrativas dos depoentes, e no tempo presente, no momento do depoimento. Segundo Delgado, “o tempo é um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro” (2006, p. 33) e, essas projeções são articuladas a um porvir que se apresenta através da linguagem, que é composta de coisas ditas e ouvidas, e a narrativa é uma de suas grandes expressões.

Independente do tempo ou do espaço de encontro das narrativas, as vozes do passado se atualizam no tempo presente através da memória, desvelando fatos e acontecimentos, vivências que nos possibilitam construir o futuro. A trajetória de vida é registrada através dos relatos orais, e podem ser auxiliadas por outras lembranças trazidas por alguns objetos que servem de âncoras, expressando as identidades dos sujeitos históricos que somos.

Assim, durante os encontros sondamos a possibilidade dos entrevistados terem algum documento pessoal que corroborasse com a trajetória narrada, tais como: fotos, bilhetes, cartas ou outros gêneros textuais, as “muletas da memória” como são chamadas por Guedes-Pinto (2008). Infelizmente, não pudemos contar com nenhum outro registro além das narrativas. Os colaboradores e as colaboradoras falavam saudosos das situações que se lembravam, como também de alguns textos lidos (cartilhas), mas não tinham nenhum objeto em mãos que pudesse ser acrescido como documento na pesquisa.

Os entrevistados eram sempre solícitos, demonstravam-se preocupados em estar realmente colaborando com o nosso trabalho e de poderem contribuir de outras formas com o esse estudo. O prazer de como tudo era dito parecia mais uma história relatada de um livro de conto de fadas em sua versão mais original, cada palavra chegava aos nossos ouvidos atentos e ficava à espera do próximo enredo. Como diz Celso Sisto “o contador de histórias tem que ter paixão pela palavra pronunciada e contar a história pelo prazer de dizer” (2005, p. 21). O prazer nesses encontros ocorreu no contar e no ouvir.

Além das narrativas registradas em gravador e nas filmagens feitas pela pesquisadora, pudemos marcar estes momentos com algumas fotografias que estão sendo apresentadas ao longo do trabalho, permitindo ao leitor ver, ou mesmo “re-ver” os sujeitos, a sua forma de viver e mesmo a região em que ocorre a pesquisa com a realidade ribeirinha.

[...] o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. **Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações.** Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí modificam – o mundo referencial contido no texto (ISER, 1996, p. 107 – grifo nosso).

Com a utilização desse aparato tecnológico tornou-se possível ouvir e visualizar várias vezes os registros feitos, buscando no momento da transcrição ser o mais fiel possível às falas, conservando ao máximo o discurso dos narradores, registrando as marcas da oralidade e evitando um número alto de incompreensões do que fora dito pelos colaboradores. As transcrições das falas foram feitas na íntegra, para que se garantisse legibilidade aos fatos, narrados seguindo orientações teóricas.

Durante todo o trajeto entre as entrevistas e as leituras específicas sobre o percurso metodológico e a literatura específica das categorias que norteiam este trabalho de pesquisa, realizamos outras incursões que nos dessem mais subsídios e compreensão deste universo.

Percorremos alguns órgãos municipais, Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal, representação do IBGE local, em busca de documentos

que subsidiassem a pesquisa, possibilitando comprovação de fatos narrados, bem como a compreensão da realidade que nos era apresentada.

Infelizmente, muitos documentos que nos dariam uma melhor imagem do percurso dos programas de alfabetização no município não estavam disponíveis, pois, conforme informação – de secretários, coordenadores e funcionários diversos - documentos foram perdidos entre uma gestão e outra, alguns computadores foram danificados sem que tivesse sido executado o *backup* para arquivamento dos dados, outros documentos foram enviados ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, mas não tinham sido feitas cópias impressas.

Na tentativa de buscar mais informações, distribuímos cerca de 30 entrevistas semi-estruturadas, a serem respondidas por várias pessoas da comunidade que tiveram ligação direta com os projetos de alfabetização, antigos secretários de educação, coordenadores, supervisores, alfabetizadores e alunos. No entanto, grande parte deste grupo não retornou com a entrevista, sinalizando a pouca lembrança que tinham do período. Como não encontramos registros na Secretaria de Educação do Município de Xique-Xique, sobre os programas, íamos coletando, pouco a pouco, alguns dados que pudessem ser utilizados no trabalho. Com algumas dessas pessoas, além da entrevista escrita, tivemos a oportunidade de conversar e fazer registro em gravação.

Entre as idas e vindas a esses locais, com a ajuda de muitos colaboradores que se sensibilizaram com nossa pesquisa e se dispuseram a colaborar, os documentos que eram recuperados chegavam através deles em nossas mãos para análise, sendo utilizados mediante a relevância para o trabalho. Em virtude dessa situação, muito do que descrevemos e refletimos sobre os programas de alfabetização ocorridos na cidade de Xique-Xique estão balizados em entrevistas e conversas com profissionais da educação, coordenadores, supervisores, secretários, docentes que trabalharam com a educação de jovens e adultos por algum tempo.

Vale ressaltar que, as entrevistas gravadas, tanto com os colaboradores da secretaria participantes de programas de alfabetização na região, quanto com os narradores, os alunos que vivenciaram o processo de alfabetização, foram aqui transcritas seguindo as normas de transcrição baseadas no livro

Português no Ensino Médio e formação do professor, organizado por Clécio Bunzen e Márcia Mendonça.

Em mãos das narrativas orais transcritas, das entrevistas com os profissionais da educação e do embasamento teórico navegado ao longo do processo, seguimos com a análise dos dados coletados, buscando investigar como os programas de alfabetização contribuíram para o processo de letramento dos pescadores e pescadoras de Xique-Xique.

Tendo em vista o diálogo que deve ocorrer entre pesquisa e realidade, durante o processo investigativo a metodologia desenvolvida levou em consideração os sujeitos envolvidos. A cada encontro era reafirmada a confiança, fazendo com que os entrevistados se sentissem protagonistas do seus discursos, os quais seriam analisados na perspectiva de compreender uma realidade não acabada, mutável, em que se vão (re)formulando as interações dos sujeitos.

3.1 Caracterizando o local da pesquisa: Xique-xique

Como em todo o nosso país, a história xiquexiquense é marcada por um projeto de ocupação portuguesa com interesses de ordem econômica, política e social, o que levou a uma exploração desordenada das riquezas brasileiras. A nação passou por um processo de colonização que iniciou pelo litoral, interiorizando-se e seguindo o curso dos rios.

O Rio São Francisco, companheiro e testemunha silenciosa deste trabalho, assim como muitos outros espaços, foi explorado através das terras férteis e ricas em minérios que margeavam o seu curso. Com a chegada dos bandeirantes, as expedições se intensificaram e se dividiram à procura de metais preciosos, chegando, desta forma, por volta do século XVI, ao território que constitui hoje a comunidade de Xique-Xique.

Guiado pelo índio Guaracy, Belchior Gabriel Soares Dias e seu filho Robério Dias, adentrando as terras ribeirinhas, passaram pelo Rio Verde e chegaram às minas da Serra do Assuruá – hoje pertencente a Gentio do Ouro – rica em ouro e diamante.

O conde da Casa da Torre, Francisco Garcia Dias D'Ávila, foi o primeiro latifundiário brasileiro a conseguir o direito de propriedade em quase toda

margem esquerda do Velho Chico. Por volta de 1549 a 1553 se inicia o povoamento dessa margem, com a construção de currais a cada 20 léguas com alguns equinos e novilhos aos cuidados de um casal de escravos. Em 1690, aproximadamente, surge o povoado de Nossa Senhora de Sant'Ana na Ilha Miradouro – localizado à margem esquerda do canal secundário do Rio São Francisco em Xique-Xique, dando início ao processo de colonização.

Aos poucos a população na ilha crescia com a chegada de bandeirantes, tropeiros, vaqueiros e devotos de Sant'Ana, que teve uma capela construída para receber sua imagem. A Ilha do Miradouro foi doada aos garimpeiros, lavradores e pequenos criadores de animais da Serra de Assuruá pela viúva D. Inácia. A ilha hoje possui, segundo o censo (2007) do IBGE, cerca de 280 habitantes com intenso grau de parentesco que vivem principalmente da pesca e está situado a 20 minutos de barco, rio acima, da sede da cidade.

Devido às dificuldades encontradas na ilha após sua criação, a população ia aos poucos se dedicando à atividade pesqueira, levando boa parte do grupo a se tornarem pescadores. Os muitos tropeiros ali existentes circulavam em outras localidades recém-fundadas, trazendo mercadorias variadas que vendiam principalmente nos garimpos.

As intempéries do percurso eram imensas, as tropas formadas por homens livres, escravos, índios, percorriam trilhas na Chapada Diamantina, nas margens do Rio São Francisco, surgindo em virtude disso muitas fazendas de gado curraleiro. Tantas foram as fazendas na região que o rio passou a ser chamado naquele período de Rio dos Currais.

Acelerava-se o desenvolvimento de outros povoados nascidos em terra firme, na margem direita de outro canal de águas paradas e muito piscosas denominadas de ipueira. A ilha tornou-se fazenda de bois e as ipueiras foram crescendo mediante o alargamento do rio. Dez anos depois, nasce a segunda comunidade que ganhou o nome de Senhor do Bonfim e Bom Jesus de Chique-Chique localizada dentro da Fazenda Praia.

Com o tráfego do barco a vapor, Sr. do Bonfim e B. Jesus de Chique-Chique tornam-se o centro comercial da região, recebendo encomendas vindas de São Paulo a serem desembarcadas no seu porto. Era intenso o intercâmbio comercial entre Xique-Xique e outras cidades ribeirinhas como, Barra, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Casa Nova e Juazeiro. Antes do surgimento das

estradas, o comércio fluvial era grande: levava-se e trazia cera de carnaúba, peles de caprinos, ovinos e bovinos e cristais de rocha.

Em 1714, o arraial é elevado à categoria de distrito, com a denominação Freguesia do Senhor do Bonfim, possuía uma capela, que hoje é a Igreja Matriz do Senhor do Bonfim. O decreto imperial de 06 de julho de 1832 a promove de Freguesia à Vila, com o topônimo Senhor do Bonfim de Chique-Chique. Pela Lei Estadual nº 2082 de 13 de junho de 1928, Xique-Xique passa a ser considerada cidade.

O município de Xique-Xique está situado às margens do Rio São Francisco, com outras seis cidades, na microrregião geográfica de Barra. A sede localiza-se à margem direita da Ipueira a 6 km do Rio Grande, interligado por um canal secundário natural. Limita-se ao Norte com Sento Sé, ao Sul com Morpará, ao Leste com Itaguaçu da Bahia e Gentio do Ouro e, ao Oeste com o Rio São Francisco.

Distribuído em uma superfície territorial de 5.987,5 km² altitude de 402m em relação ao nível do mar, clima bastante quente, dista 596 km da capital baiana, pela estrada do Feijão, BA-042 e BA-324 e pertence a Micro Região administrativa de Irecê.

A economia da cidade gira em torno da agricultura, do comércio local e também da pesca rudimentar, possuindo ainda um porto fluvial de grande utilidade para a região. O município se divide em relação à agricultura em duas regiões distintas: a Ribeirinha, formada por terreno alagadiço e solo arenoso, e o Centro, composta de terrenos ondulados e férteis.

Em Xique-Xique pratica-se a agricultura do lameiro, utilizando a época de baixa do rio São Francisco para praticar a agricultura, ainda de pequena expressão econômica nas margens do Grande Rio e também em suas ilhas. No período da seca, a agricultura é irrigada pela iniciativa privada. A pesca, atividade de grande potencial na região, tem sido fonte de sobrevivência de muitas famílias que vivem às margens do Rio São Francisco. Entretanto, vem sendo explorada indiscriminadamente, provocando a redução e extinção de muitos peixes da região, contribuindo para o desequilíbrio ambiental.

Por iniciativa do Governo do Estado foi implantado no município um Terminal Pesqueiro, a fim de melhor viabilizar a condição e o processo de limpeza, promover orientação e disciplina da pesca, na expectativa de

estimular a melhoria da qualidade do pescado para o consumo da população e comercialização.

Além disso, o departamento da UNEB em Xique-Xique articula com os órgãos responsáveis (UNEB, Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco e do Parnaíba - Codevasf, Prefeitura local, Governo do Estado, entre outros), a implantação do curso de Graduação em Engenharia de Pesca e Aquicultura, visando colaborar de forma mais efetiva com a economia da região, contribuindo com ações que levem à preservação do meio ambiente, e, conseqüentemente, a uma melhor qualidade de vida para seus habitantes e microrregião.

A cidade de Xique-Xique segundo dados do IBGE (2000), é dividida por três distritos: a sede, Copixaba e Iguira. Composta por mais de quarenta ilhas com vários povoados, Xique-Xique retira de suas águas parte do sustento da população ribeirinha. Os moradores das ilhas, em sua maioria, vivem do pescado, da agricultura, do artesanato, e uns poucos têm alguma atividade ligada ao funcionalismo municipal.

A existência de algumas dessas ilhas não é perene. Em uma temporada podem estar povoadas, apresentar belos pastos, animais criados à corda, e a sua volta grandes cardumes à espera de um bom pescador e sua rede; em outros tempos fica encoberta pelas águas, quase submersas, forçando os seus moradores a migrarem para outras ilhas ou para a sede da cidade. Tudo depende da maré, da correnteza, da impetuosidade das águas regida pelo Velho Chico.

Está sendo construído na cidade de Xique-Xique um projeto de irrigação denominado Baixio de Irecê, no intuito de oferecer novos empregos à população, contribuindo para que muitos moradores não busquem a sua subsistência na pesca indiscriminada, desrespeitando o período de defeso, que prejudica a reprodução dos peixes e inviabilizará a atividade pesqueira a médio e longo prazo.

Em relação à educação, a comunidade xiquexiquense dispõe de cento e quarenta e três escolas municipais entre a sede e povoados/ilhas do ensino fundamental I e II, três estaduais e nove da rede privada. Conta ainda com quatro instituições de nível superior, sendo três privadas e uma estadual, a UNEB, que atende não só ao município, mas alunos da microrregião

De acordo com os dados apresentados pelo censo de 2000 (IBGE), sobre a escolaridade de pessoas de 25 anos ou mais de idade, a diferença entre as que não possuem instrução ou tem menos de um ano de estudo, das que possuem doze anos ou mais de estudo na cidade de Xique-Xique é considerável, registra-se o percentual de 30% para o primeiro grupo e 10% para o segundo.

Quanto a análise da frequência da população entre 07 e 14 anos no ensino fundamental, a cidade possui um percentual de mais 90%, demonstrando que há um trabalho voltado para a educação infantil, evitando-se assim a elevação do índice de analfabetismo.

Segundo dados apresentados no Planejamento Estratégico para implantação/fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (PEEJA) no município, em 2008 houve 2.243 matrículas, sendo registradas 342 em relação ao programa de alfabetização ofertado nesse período, o Topa.

Após percorrermos as terras firmes que formam o legado xiquexiquense, compreendendo um pouco de sua história, seguiremos entre as águas turvas e profundas do Velho Chico, navegando para conhecermos parte do universo de alguns desses ribeirinhos, compreender suas narrativas e encontrar nelas respostas ou novas inquietações a serem usadas no longo percurso que pretendemos seguir rumo a construção de novos saberes.

“Andei pelo passado através de papéis.
Papéis antigos, saídos de sótãos,
com aspectos velhos...
Desses papéis, a memória reconstrói
lembranças de lugares, de pessoas e
de práticas sociais comum, velho álbum de família,

cujos retratos permitem reconstituir o ontem,
o antes de ontem e o antes de antes de ontem.”
Lílian Lacerda

4. VOZES DA BEIRA DO RIO: PESCADORES E PESCADORAS XIQUEXIQUEENSES

4.1 O encontro com ribeirinhos e ribeirinhas participantes da pesquisa

Entre homens e mulheres ribeirinhos da região xiquexiquense, que têm como profissão a pesca, tivemos como sujeitos colaboradores da pesquisa alunos que participaram de dois programas de alfabetização no município: o Pescando Letras/Saberes das Águas e o Topa. Esses programas dizem respeito às políticas públicas implementadas no Brasil e na Bahia para a alfabetização de jovens e adultos, visando à redução do analfabetismo de pessoas que não frequentaram à escola.

Os dois programas ocorreram em várias comunidades, compreendendo as ilhas e a sede, mediante as demandas de cada localidade. Dentre esses programas de alfabetização de jovens e adultos ocorridos no município de Xique-Xique, entretanto, nesse estudo, dar-se-á destaque ao Pescando Letras/Saberes das Águas.

Em virtude da diversidade de locais onde as atividades dos programas se efetivaram, tivemos inicialmente, dificuldades e incertezas na escolha da comunidade e dos colaboradores para a pesquisa, como já informamos no capítulo anterior. A princípio, pensamos em escolher sujeitos de localidades diferentes (ilhas e sede) para que pudéssemos compreender em que, exatamente, as particularidades de cada região - distância, acesso aos bens de consumo variados - contribuíram com o processo de letramento escolar vivenciados por eles nos programas de alfabetização, delineando um quadro comparativo dos espaços estudados.

Durante as visitas de campo em alguns bairros da cidade em que ocorreram os programas de alfabetização, bem como em ilhas e seus povoados, entendemos que seria mais pertinente fazer um recorte, escolhendo

uma determinada comunidade para que se pudesse melhor atender ao propósito investigativo.

Com essa nova perspectiva, deixamos para outro momento o trabalho realizado com os moradores das ilhas e nos direcionamos para os colaboradores e colaboradoras de dois bairros nos extremos da cidade, Pedrinhas e Paramelos, cujos sujeitos são antigos moradores das ilhas, mas que hoje possuem residência fixa na sede do município.

Mediante o recorte do *corpus* para coleta de dados, desenvolvemos nossas entrevistas com três colaboradores e cinco colaboradoras: dois são moradores do bairro Pedrinhas, D. Maria de Lourdes Ferreira Leite (41 anos) e seu esposo Sr. João Correia Ribeiro (51 anos).

No outro extremo da cidade temos o bairro Paramelos, local de residência dos demais colaboradores e colaboradoras da pesquisa: Sr. Carlos Francisco da Silva (64 anos), Sr. Edvaldo Rodrigues (60 anos), Sra. Enóia Daniela da Conceição (49 anos), Sra. Francisca Marcolina da Conceição (61 anos), Sra. Helenita Silva de Jesus (54 anos) e Sra. Iracema de Alencar Rego (57 anos).

O bairro das Pedrinhas, com pouca infraestrutura no que diz respeito ao saneamento básico, localiza-se na periferia da cidade. É um bairro populoso, seus moradores possuem baixa renda *per capita*, tendo como ocupação predominante a pesca, ou seja, seus moradores são, em sua maioria, pescadores e agricultores temporários. A comunidade possui duas escolas municipais de ensino fundamental, uma delas com uma quadra poliesportiva, sendo esta o único espaço de lazer para os moradores dessa comunidade.

Ao sul do município temos o bairro Paramelos, constituído de uma população de classe média baixa, formada por pequenos comerciantes, pescadores, agricultores e funcionários públicos. Possui boa infraestrutura, saneamento básico e lá está localizada a sede da Colônia de Pescadores, associação que reúne aproximadamente oito mil sócios, pescadores e pescadoras do município xiquexiquense.

Quanto ao aspecto cultural, a comunidade tem contribuição significativa para o município, nela ocorre anualmente a tradicional festa de São Pedro, após várias novenas na Capela local em homenagem ao santo junino. Além disso, moradores da localidade, dentre eles dois dos nossos colaboradores,

Sra. Helenita e Sr. Carlos, vêm realizando as apresentações de reisado, por muito tempo esquecida na cidade.

Com algumas áreas de lazer em seu entorno, como parques infantis, praças, quadra poliesportiva e o Parque Aquático Ponta das Pedras, situado às margens do canal do Guaxinim, o bairro ainda possui em suas imediações cerca de dez escolas, sendo três particulares e as demais públicas.

Os fragmentos que seguem visam mostrar quem são os sujeitos que compõem este trabalho, através da amostragem de trechos de suas narrativas colhidas ao longo da pesquisa. As palavras aqui narradas registram momentos de suas histórias de vidas refletindo o trajeto percorrido e as transformações vivenciadas até aqui.

4.2 Pescadores e pescadoras: quem são e como vivem

As informações iniciais sobre os colaboradores e a colaboradoras, aqui apresentadas, foram colhidas de suas narrativas, na tentativa de apresentar um breve panorama de suas vidas que se entrelaçam ora nas semelhanças das memórias narradas, ora nas suas singularidades enquanto pescadores e pescadoras. Outra situação os uniu: tentar aprender mais para ter a possibilidade de modificar a si e ao ambiente ao seu redor.

Os dois primeiros colaboradores descritos são os residentes do bairro das Pedrinhas, os demais residem no bairro Paramelos.



SENHOR

JOÃO CORREIA RIBEIRO

Cinquenta e nove anos, casado com a Senhora Maria de Lourdes, pai de cinco filhos. Desde cedo, ainda quando criança teve que ajudar o pai na lavoura e na pesca. Diz ter caminhado pouco para escola, foi pela primeira vez aos catorze anos, aproximadamente, ia um dia faltava outro(s), até que não teve mais condições de ir estudar em virtude do trabalho intenso. Já na fase adulta, relata que resolveu acompanhar a esposa e retomou as aulas para aprender um pouco mais e melhorar a letra. Diz que havia esquecido algumas partes do seu nome e que ao retornar os estudos conseguiu lembrar, mas que só consegue fazer o nome, que não “dá para leitura”, acha difícil e complicado seu aprendizado. Durante todas as entrevistas comentava a sabedoria da esposa e como ela se destacava na escola.



SENHORA

MARIA DE LOURDES FERREIRA LEITE

Foto 02, 2010.

Quarenta e um anos, casada, teve seis filhos, dos quais três moram com ela. Sua única filha é deficiente e tem dois filhos. Dona Maria de Lourdes mora no bairro das Pedrinhas, próximo à residência de seus pais. Embora tenha tido grande incentivo da mãe quando começou a estudar aos oito anos, abandonou os estudos aos catorze logo que começou a namorar. Engravidou na adolescência e não tendo como conciliar estudo e trabalho abandonou a escola. Após o casamento e o nascimento dos outros filhos, as dificuldades aumentaram. No período de pesca intensiva, acompanhava o marido por um tempo e quando a demanda diminuía, regressava à cidade para cuidar dos filhos. Retornou à escola já adulta, depois da visita de uma professora à sua casa convidando-a a participar de um programa de alfabetização que ocorreria em seu bairro direcionado para os pescadores. Em sua narrativa, revela que não considera que aprendeu mais, porque ainda não sabe lidar com o caixa eletrônico, que irá aprender a digitar e tirar seu dinheiro sozinha.

SENHORA ENÓIA DANIELA DA CONCEIÇÃO



Foto 03, 2011.

Quarenta e nove anos, viúva, mãe de sete filhos, dos quais cinco moram na mesma casa. Veio de uma família numerosa, situação essa que dificultou aos seus pais o custeio de seus estudos e dos irmãos. Devido à limitação financeira, todos iam para a roça cuidar da lavoura ou para pescaria. A oportunidade de frequentar a escola só ocorreu na fase adulta, depois de estar casada, dos filhos estarem crescidos e estudando. Ao narrar as dificuldades vividas durante a trajetória de sua vida, mostra a casa sem reboco e contrapiso. Demonstra a satisfação ao ver que seus filhos estão buscando melhorias para a família, sem lhe causar “dores de cabeça”. Enfatiza no seu depoimento, que o motivo real que a levou a ir à escola foi descobrir, por intermédio da filha, que seu esposo estava recebendo e escrevendo cartas para outras mulheres. Ao saber do curso que estava sendo realizado no seu bairro, e sendo convidada por uma professora, aproveitou a oportunidade para “aprender a ler e ficar mais atenta”, como diz, para saber se o marido continuava trocando correspondências às escondidas.



SENHORA

HELENITA SILVA DE JESUS

Foto 04, 2011.

Cinqüenta e quatro anos, seis filhos, viúva há onze anos, irmã do Sr. Carlos, um dos nossos colaboradores. Iniciou seus estudos com um professor particular aos oito anos, abandonado os estudos aos dezesseis. Declara que, por ser caro, não dava mais para estudar por isso deixou de fazê-lo, precisava ajudar na pescaria e em casa. Em virtude do incentivo de pessoas com quem convive, retomou a escola na fase adulta. Participou de algumas aulas do Mobral, abandonando o curso antes de acabar a etapa final. Ao receber o convite de sua vizinha, resolveu voltar à escola, período em que participou do *Programa Saberes das Águas*. Querendo aprender mais, continuou os seus estudos e está na 2ª série. Durante a narrativa, ao falar sobre a família, a Sra. Helenita relata com tristeza o sofrimento que vem passando por um dos seus filhos estar cumprindo pena, quando reforça que o momento de ir à escola é também uma tentativa de se distrair diante da situação.



SENHORA

IRACEMA DE ALENCAR REGO

Foto 05, 2011.

Cinqüenta e sete anos, separada, possui três filhos que residem em São Paulo. Perdeu os pais aos seis anos e foi criada com a tia. Passou a infância e a adolescência entre os afazeres da roça e a pesca. Foi à escola aos oito anos e parou de estudar por volta dos doze anos, sendo seu professor leigo e pago por seus pais e tia. Precisou parar de estudar por não conseguir conciliar a atividade da lavoura e da pescaria com os estudos. A vontade de aprender crescia e, em casa ia pegando as cartas e copiando, aos poucos foi escrevendo melhor e considera que aprendeu mais sozinha do que no período da escola, quando criança. Depois de ficar muito tempo fora da escola, resolveu aceitar o convite de uma vizinha, que seria sua professora, para retomar os estudos, participando do programa de alfabetização oferecido na cidade para pescadores e pescadoras, o *Pescando Letras/Saberes da Águas*.



SENHOR

EDVALDO RODRIGUES

Foto 06, 2011.

Sessenta anos, solteiro e não possui filhos. Mora com uma irmã, justifica não pescar há muito tempo em virtude de problemas de saúde, tem asma; ajuda os pescadores fazendo e consertando redes, limpando peixes. Até os dez anos morava em Sento Sé, depois mudou com a família para Pilão Arcado, passando depois a residir em uma das ilhas de Xique-Xique. Trabalhou muito na roça e na pescaria durante a infância e adolescência, sem conseguir frequentar regularmente à escola. Com o trabalho, entre 13 e 14 anos custeou seus estudos por certo período, mas não conseguiu continuar por muito tempo, por ser muito caro. Ao vir para Xique-Xique, continuou na atividade pesqueira e aproveitou a oportunidade para tentar mais uma vez estudar, visto que no seu bairro havia um professor leigo, com qual teve algumas lições de cartilha. Com o trabalho intenso, mais uma vez parou, só retornando à escola na fase adulta através de um programa de alfabetização para pescadores. Diz que se tivesse a oportunidade de ter estudado muita coisa seria diferente, poderia ser pescador, mas não teria passado por algumas dificuldades.



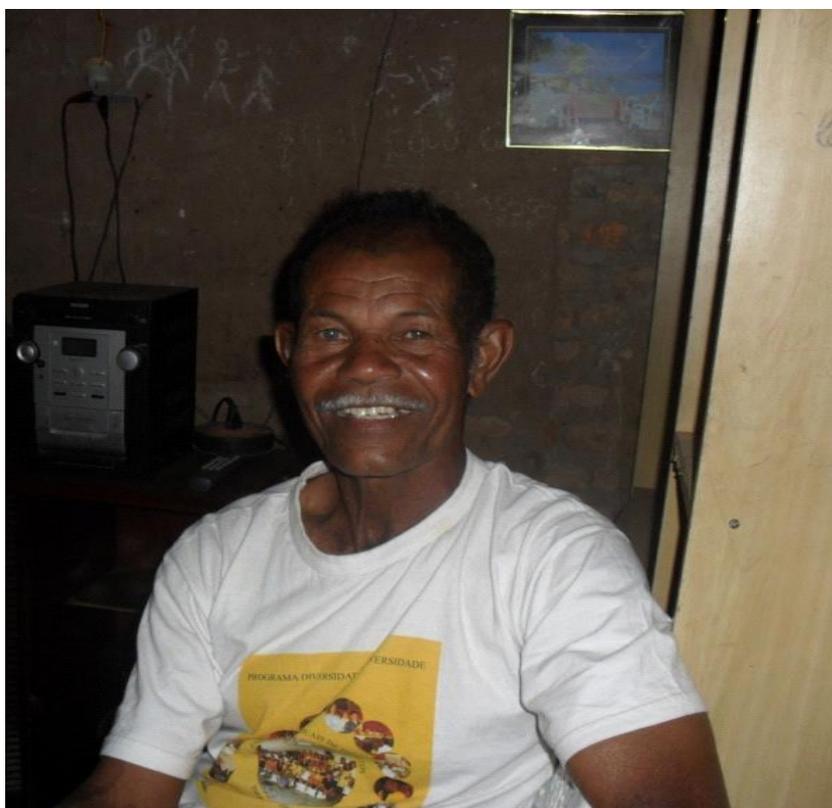
SENHORA

FRANCISCA MACIEL DA CONCEIÇÃO

Foto 07, 2011.

Sessenta e um anos de idade, casada, possui doze filhos. Perdeu os pais ainda na infância e foi criada por uma tia. Viveu sua infância e adolescência entre a cidade e a roça. No período de estiagem seguia com a

família para ajudar na pescaria. Iniciou os estudos por volta dos oito anos e parou aos quinze, em virtude da família não ter condições de custear sua ida à escola. As aulas que recebia eram particulares, e aconteciam na cidade, em tempo de chuva e de cheia do rio, ou na ilha, no período de “seca” em que iam pescar. Em ambos os locais os professores que a acompanharam eram leigos. Através do convite da professora, resolveu voltar a estudar, convidou o marido para acompanhá-la, mas este disse que não era mais para ele. Participa ativamente de um grupo religioso do bairro, faz leituras, gosta muito de cantar, mas afirma que tem vontade de fazer as leituras na hora da missa, mas não tem coragem e diz que precisa ler melhor.



SENHOR CARLOS

FRANCISCO DA SILVA

Foto 08, 2010.

Sessenta e quatro anos, é viúvo, tem seis filhos. Entre filhos e netos moram com ele nove pessoas. Aos sete anos começou a estudar com uma tia no período que não estavam pescando. Quando a pesca começava, iam para casa, no Mangue Fundo, para trabalhar com os pais na pescaria. Tempos depois, foi estudar com o Mestre Chico, um professor leigo, muito severo, que mantinha o controle do grupo jogando nos alunos que conversavam durante a aula, uma bola de cera. Com este professor estudou a cartilha, livro utilizado para ensinar a ler e escrever. Seus pais diziam que era bom aprender, mas incentivavam todos a trabalhar para poderem comprar uma casa. Ressalta que, embora tenha parado de estudar por conta do trabalho, o pouco estudo que teve o ajudou a enfrentar algumas situações complicadas, como pegar um ônibus sozinho em São Paulo sem conhecer a cidade. Retornou à escola na fase adulta na tentativa de aprender mais a leitura, participando da primeira fase do Programa de Alfabetização de Adultos *Pescando Letras/Saberes das Águas*, oferecido para os pescadores e pescadoras da região.

Os colaboradores e as colaboradoras da pesquisa vivenciaram, como muitos outros ribeirinhos e ribeirinhas, o processo de migração entre a ilha e a sede. Alguns desses sujeitos residiam nas ilhas durante a infância e vinham para cidade apenas no período de defeso. Outros seguiam o percurso do rio com suas famílias, de uma cidade a outra em busca de melhores condições de vida. Entre essas mudanças de moradia, aproveitavam a oportunidade, quando esta surgia, para frequentar aulas no intuito de aprender “as primeiras letras”.

Sr. Carlos: A gente/a gente morava na pescaria... lá:::: num lugar que tinha por nome Mangue Fundo [...] então quando o

rio enchia, assim no mês de dezembro, a gente vinha pr'aqui ... aproveitava pra estudar até voltá... voltá pra pescaria.

Sra. Iracema: Sou do município de Santo Sé. Nasci no lugar chamado Santa Rita... município de Santo Sé, ai vim pra qui já/já mocinha nova... dentro dos uns 15 a 16 anos, lá agente trabalhava em roça..era roça, pescaria era saindo da roça e indo para a pescaria no rio..... No tempo em que eu nasci lá, é o centro assim de caatinga... e/e fui criada pela a irmã de meu pai já cá/cá para beiro do rio... lá::: pro lado de Pilão Arcado... já fui criada pra cá.

Sr. Edvaldo: Eu/eu morava em Sento Sé... aí depois nós/nós mudamo lá para Pilão Arcado, e/e lá... eu comecei a trabalhar, assim, pescando, cuidando da roça, e fiquei sem estudar... depois mudamo pra a ilha, que se chama Ilha Das Casas, que fica lá::: embaixo.

Nas três narrativas, além da mobilidade constante ocorrida na vida dessas famílias, percebemos que, desde cedo, os sujeitos se dividiam entre as atividades agrícolas na roça e a pesca. Nesse movimento de mudanças, em busca de melhorias, nossos colaboradores e colaboradoras demonstram que as dificuldades para continuar os estudos tornavam-se crescentes, levando-os a parar este processo em vários momentos da infância.

Era preciso conciliar as duas moradias: uma em virtude do trabalho da pesca, a outra para assegurar aos filhos à oportunidade de frequentar a escola. A mulher pescadora, esposa e mãe passava a residir na sede em virtude dos estudos dos filhos, enquanto o esposo aparecia nos intervalos da pescaria. Quando a pesca se intensificava, algumas companheiras iam ajudar seus esposos por dias e os filhos, já crescidos, ficavam na cidade ou eram levados juntos, em virtude da idade e/ou para aprender o ofício.

Sra. Maria: [...] ficava sempre na roça, só vinha pra aqui, pra cidade quando era o período de ganhar neném depois voltava [...] vim por conta dos meus filhos, pra botar eles na escola, mas sempre na roça, lá e cá, um final de semana aqui, outro lá pra da uma força ao marido e ele ficava lá..tinha dia que ia todo mundo pra ajudá.

Sra. Helenita: Eu ajudava mais na pescaria com meu pai ... meu marido pescou pouco... era mais meu pai...porque meu marido pescou depois quando a pescaria arruinava ai ele vinha trabaia na roça... Trabaia na roça... e ia as vezes ajudar quando precisava,mais os minino.

O envolvimento da família na atividade pesqueira dava-se tanto pela necessidade de mão de obra no momento de grande fluxo de peixe, quanto pela oportunidade de ensinar a todos o serviço, perpetuando a profissão entre

os seus. Além do conhecimento sobre a pesca, todos aprendem que na pescaria é preciso haver um “lugar para pouso”, um acampamento, sendo este provisório, dependendo do local em que as redes são jogadas. Quando esses moradores não possuem uma residência na ilha, ficam provisoriamente nos acampamentos, uma vez que, suas residências fixas são na sede.

Sr. João: a gente:: fica no acampamento que é daqui a 6 léguas , daqui lá ...lá eu ficava com um irmão meu ... a gente saia um dia ...chegava lá de tarde ... pra voltar é mais ligeiro que é descendo. Tinha tempo que a gente ficava muitos dias, mais o acampamento muda... depende da pesca... quando volta fica aqui na casa ... até:: volta pra pescaria de novo... num demorava não...

Sr. Edvaldo: Eu fico aqui e na pescaria... lá é o grupo da pesca... já morei por lá... mas/mas agora fico aqui... é/é () ainda tenho vontade de ter minha casa... fico com minha irmã, ela me ajuda, mas... tô incomodando (muita tristeza ao falar).

Sr. Carlos: Essa casa eu tenho que acabar de ajeitar () quer para ajeitar. Fica mais fácil... já melhorou mui::to ... olha aí a altura dela (aponta para as marcas que diferenciam a altura antes e depois da reforma)) ... era baixinha/baixinha...Consegui levantar mais ... aí...aí estou pensando em fazer mais... primeiro é colocar o piso né ((aponta para o chão da casa))...O que ta difícil para mim aqui não é nem o cimento é o barro... de que TEMPO que eu peço um barro?? Já mandei esse rapaz da caçamba trazer um barro... O que ta dificultando é/é o cavador de barro.

Embora todos residam na sede, desses oito participantes da pesquisa, apenas um, Sr. Edvaldo, não possui casa própria. Assim, por não ter seu espaço próprio, vive com uma irmã. Mesmo com o trabalho intensivo na pesca, alguns precisaram complementar a renda atuando como pedreiros e lavadeiras, agregando o recebimento da aposentadoria e benefício, para terem a possibilidade de adquirirem suas casas, reformando-as aos poucos na busca de mais conforto e privacidade.

A condição financeira dos ribeirinhos e ribeirinhas participantes da pesquisa não é elevada, mas, à medida que narram suas histórias, é perceptível a superação das dificuldades que passaram, tanto durante a sua infância quanto ao constituírem família. Nesta lembrança, revelam o contentamento por terem conseguido proporcionar aos filhos um pouco mais do que seus pais puderam lhes dar, principalmente no que tange à educação formal, no privilégio de poderem ir à escola com mais facilidade.

D. Francisca: Eu acho que eles têm aquele orgulho de... de saber, que a gente se esforçou tanto para dar o sabe a eles, pois naquela época era fogo né , ... não era moleza não.[...] se eu fosse uma pessoa que eu pude::sse, ti/os meus filhos tinha mandado pra Salvador estudar como os outros, mas.. a condição é pouca.. (baixa a cabeça, com pesar).

D. Helenita: [...] meu marido me trouxe pra cá, pra eu... ficar aqui com os meninos, pra eles estudar... ele falava assi::m que queria que eles estudasse:::, aprendesse ele...que.. pra depois, eles já... que ele não sabia ler... dizia... que o pai dele nunca botou ele na escola [...] queria que...que eles estudasse::: para sirvi eles,[...] que as minina ia estudar pra ser PROFESSORA, me ensinar que eu não sei...

Com filhos formados, alguns estudando e outros desistentes, embora deixem claro em suas falas que eles não deveriam desistir, pois a escola é que pode ajudá-los no futuro, apontam para o fato de estarem trabalhando e poderem ajudar a complementar a renda da família. Entre os colaboradores e colaboradoras há os que recebem auxílio da bolsa família dos netos que residem com eles:

Sr. Carlos: Minha profissão é pescar, era pescador, agora::: aposentei, agor:::a tô pescando mais pouco... também além de ver... de se pesca... é::: além das piranhas comer a rede e:::todo dia o ladrão pega... fica difícil fazer rede ((risos))... ((risos)), fica difícil fazer a rede, né::: ((risos)) então eu fui trabalhar... trabalhar no () de pedreiro... no calçamento.

Helenita: eu recebo pensão, lavo roupa também, mas/mas... é::: ... e os fi agora não quer que eu lave mais roupa... mas é::: enquanto eu tiver pudeno tiver com saúde... vou lavano...

D. Maria: [...] ele não tá podendo mais pescar...os meninos me ajudam, recebo a bolsa família... tem a da menina també::m... e a gente vai vivendo... o seguro desemprego... o do defeso...

Dos entrevistados aqui apresentados, as mulheres demonstram em suas narrativas a relevância que possuem na família. Mediante suas falas, as que não foram arrimo de família pela perda do esposo, sempre se colocaram como bússolas, guias, companheiras fiéis durante toda jornada. Além das atividades domésticas, ajudam na pescaria, lavam roupa de ganho, fazem faxinas, tudo que podem para colaborar com a renda.

Em virtude de algumas delas terem um pouco mais de instrução escolar do que os esposos, pois estudaram até a 3ª série, salientam terem condições de orientar e opinar com mais autoridade e segurança nas finanças e na criação dos filhos.

D. Helenita: [...] eu ficava com ele... na pescaria [...] ficamos trabalhando em uma... roça no Rio Verde quando a pesca::ria num dava mais. [...] vim pra cá pro... mininos estudar, aí eu lavava roupa, ainda la-vo, mas meus filhos não querem , lavo roupa pra ajudar, a vida é... difí::cil..((demonstra emoção ao falar da situação)).

D. Francisca: [...] eu ajudava muito e::le...((risos)) eu ia pra pescaria... a gente passava na pescaria a vida todinha, a seca todinha na pescaria...eu ajudava ele tratar o peixe () ajuda::va, botava os menino pra aprender... depois que ele adoeceu num foi mais pra pescaria, aí só fazia comprar, aí eu ajudava ele tratar até o derradeiro peixe... ((risos))... ainda fazia tudo de dentro de casa... era... e lavava roupa também.

As dificuldades enfrentadas para irem à escola foram muitas. Durante as entrevistas, os ribeirinhos e ribeirinhas da pesquisa narraram que as aulas que tiveram na infância e na adolescência foram pagas pela família. Nas ilhas, onde residiam, não havia escola e, o que a família ganhava nem sempre dava para custear os estudos dos filhos, a maioria tinha uma prole numerosa, o que dificultava ainda mais o ingresso deles no mundo da escrita. Na impossibilidade de todos estudarem, escolhia-se um ou dois para ir à escola, enquanto os demais ajudavam nas atividades diárias: na lavoura, na pesca ou nos afazeres domésticos.

Diante dessa situação, quase sempre os rapazes iam para a “lida” ajudar os pais na pesca e na agricultura e, dentre as garotas, as mais velhas tomavam conta dos irmãos e da casa, sendo que um ou outro filho mais novo tinha a oportunidade de ir à escola. Sendo o estudo pago, em virtude de não haver escolas públicas para todos, a renda familiar não garantia o acesso de todos ao ambiente escolar. E foi dentro desse contexto que algumas dessas mulheres tiveram a oportunidade de aprender um pouco mais do que seus esposos.

Nas páginas que seguem, teremos a oportunidade de conhecer melhor os nossos colaboradores e colaboradoras ribeirinhas, compreendendo um pouco da sua trajetória de vida escolar através de suas histórias de leitura, na busca de perceber qual a contribuição dos programas de alfabetização de que participaram no seu processo no letramento.

4.3 Categorias de Análise

Na tentativa de responder aos questionamentos deste trabalho ou provocar outras tantas questões, buscaremos dividir as análises dos dados coletados em três categorias: a primeira pretende analisar as descrições sobre a situação escolar vivida durante a infância por nossos pescadores e pescadoras. Nesta categoria procuraremos perceber como se deu a inserção dos ribeirinhos e ribeirinhas no âmbito escolar, sua relação com a leitura e a escrita, e quais as contribuições desta fase no processo de letramento.

Na segunda categoria, vivência escolar no âmbito dos programas de alfabetização para jovens e adultos, busca-se perceber o que levou os jovens e adultos a não continuarem seu processo escolar, retornado a escola através dos programas de alfabetização oferecidos e, de que maneira este contribuíram para uma alfabetização além da decodificação de letras.

Na terceira e última categoria, políticas de alfabetização e suas relações com o letramento, propõe-se discutir a tênue questão entre ser letrado e não ser alfabetizado, o envolvimento dos ribeirinhos e ribeirinhas em praticas reais e diversas de letramento e, como os significados da alfabetização e do letramento ocorrem na sociedade contemporânea.

Muitos equívocos em torno das concepções de alfabetização e letramento nos levaram a perceber que, na sociedade grafocêntrica em que vivemos, na qual a leitura e a escrita tem grande valor, a alfabetização precisa ser compreendida como uma das etapas de letramento, visto que este pode ocorrer dentro e fora da sala de aula e precisa de situações concretas para acontecer.

4.3.1 Situação escolar na infância

Esta categoria tem como proposta, apresentar as narrativas e reflexões acerca das histórias de vida dos entrevistados e entrevistadas ribeirinhas, no que tange à trajetória escolar por meio das experiências de leitura no período da infância. Pretende-se perceber com estes relatos como ocorreu a inserção de cada um deles na escola, seu tempo de permanência, os percalços e conquistas alcançadas, bem como em que medida a alfabetização contribuiu em suas ações diárias ou se suas ausências lhes impediram de ocupar alguns espaços na sociedade.

Os relatos são singulares, com semelhanças entre si, que nos permitem perceber em suas particularidades, as memórias que emergem e salientam os desafios para conseguirem exercer um direito de todos e há muito tempo constituído: o de frequentar uma escola gratuita e de qualidade.

Ao analisar escritos autobiográficos de autores franceses, Pompougnac (1997) propõe um recordar de momentos de leitura da infância inscritas na idade adulta, reconhecendo que a leitura vai além da decodificação do escrito, pressupõe o domínio de outras práticas, habilidades e competências em situações reais e concretas. Assim: “se ler verdadeiramente é poder ler algo que ainda não conhecemos, aqueles que não nasceram no mundo dos livros terão necessidade de nada menos que uma reestruturação de seu horizonte cultural de referências para aí chegar” (POMPOUGNAC, 1997, p.15).

Nossas narradoras e narradores ribeirinhos, vivenciadores e vivenciadoras de aprendizagens múltiplas, constituídas de experiências vividas e partilhadas dialogicamente, carentes da experiência do mundo dos livros, deixam aflorar nas narrativas de vida, através de suas trajetórias de leitura, os momentos que promoveram o aprendizado da leitura e da escrita e sua inserção na escola.

A escolarização, segundo os ribeirinhos e ribeirinhas, era dificultada por eles não serem assistidos com ações governamentais de incentivo ao conhecimento da leitura e da escrita em suas localidades. Expressam a importância do acesso à escola e, ao se inserirem em espaços escolares diferenciados, narram suas experiências nesses locais, que levam os sujeitos a trocar as brincadeiras e brinquedos, por utensílios que os encaminhariam a um novo universo, o do aprender a ler e escrever.

Sr. Carlos: Eu comecei a estudar com 07 anos [...] tinha uma, minha mãe tinha uma tia, que ela entendia um pouco da leitura, né. A gente ficava na pescaria né, [...], então quando o rio enchia, assim no mês de dezembro, a gente vinha pra aqui, aqui a gente ficava na escola, quando era assim no tempo da pescaria, a gente ia embora pra casa, num dava tempo de brincar muito não.

[...]

Tive, tive de parar de estudar eu tinha na base de, na base de 17 ou 18 anos. eu mesmo quando, quando eu desisti da leitura, que não fui mais, não sei se você chegou a alcançá o livro por nome Criança Brasileira, naquele tempo pra cá, quando era

para eu estudar no 4º ano, aí não deu mais, tive que parar, tive que parar....Eu parei de estudar pra trabalhar não pra casar.

Sra. Enóia: eu comecei ir pra escola já depois que meus meninos cresceram mais, porque eles não tinham como.. aí quando eles cresceram mais eu ia e levava ela (aponta para uma das filhas) que era mais pequena. [...] Qual é mulher, quem vive na roça, nos cafundó do Juda, lá que não tinha uma escola, era muito menino, não dava pra botar, colocar pra fora porque não tinha condições. A gente já foi na escola depois de grande.

Sra. Francisca: Quando eu comecei a estudar, desde quando meus pais eram vivo [...] Comecei com sete anos, mas só que a gente ficava direto aqui na cidade. Quando a gente ia pra pescaria com meus pais era o finado Zé Buraco que dava aula pra esses aluno tudo da pescaria e era particular.

[...]

Eu tive na escola acho que uns 15 ano.. Parei porque não tinha condições. Naquela época não tinha condições, entendeu? Só para meus SENHORES que tinha com que colocar no colégio. Aí eu não tinha.

Como podemos observar nos trechos acima, há situações diferentes quanto ao ingresso desses narradores e narradoras na escola. Nas narrativas de Sr. Carlos e da Sra. Francisca, eles começaram sua vivência escolar na infância, na da Sra. Enóia este momento só ocorreu na fase adulta. Embora em nossa sociedade várias pessoas iniciem sua atividade escolar ainda na infância, a taxa de evasão é grande. Ao chegarem à adolescência, muitos jovens abandonam o curso por razões diversas: perda de interesse; baixa condição financeira que os obrigam a trabalhar; o cansaço do trabalho diário, não conseguindo cursar a escola em turno oposto, entre outras.

O momento da leitura, seja esta interativa ou cartilhada, cede espaço para a “labuta” na roça ou para os afazeres domésticos. Nas narrativas do Sr. Carlos e da Sra. Francisca, esses sujeitos são levados a abandonar o percurso escolar pela escassa condição financeira, o horário do estudo é ocupado pelas atividades da lavoura e da pesca. O trabalho infantil é uma atividade comum para muitas dessas famílias, é vista pelos pais como necessária e fonte de aprendizado a ser deixada para os filhos.

O momento de ser criança é interrompido com a carga de trabalho que lhe é imposta, as responsabilidades chegam e, antes mesmo da compreensão do significado da infância, a criança assume o papel de “adulto em miniatura”, tendo que arcar com compromissos e tarefas que não competem à sua idade.

A dificuldade financeira da família, como a da Sra. Enóia, a fez assumir a lida ainda na infância e a impossibilitou de participar do processo escolar ainda criança.

Além de ter que trabalhar neste período, na infância, outra situação reforça o não acesso à escola por muitas pessoas. Como a Sra. Enóia nos mostra quando narra: “*quem vive na roça, nos cafundó do Juda...*”. Ao morar em uma das ilhas existentes na sede, localizada a mais de 70 km da sede, não tinha condição de ter acesso aos locais em que as escolas públicas funcionavam, ficando sem acesso ao ambiente escolar.

Na área urbana 50% das crianças que freqüentam escola estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é ainda maior: 72% dos alunos. Talvez essa realidade deva-se ao fato de que as instituições são muito longe dos domicílios das crianças. Na área rural, apenas existe oferta para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos (MEC, 2001).

O que torna uma escola acessível não é a apenas a quantidade de vagas oferecidas, mas a possibilidade das crianças chegarem a ela, de poderem frequentá-la diariamente. A história brasileira nos mostra que, até os anos 1920, o sistema educacional serviu como instrumento de mobilidade social, uma via de ascensão e prestígio, embora esta possibilidade de acesso não fosse disponível para a maioria da população, conforme sinaliza Cunha, (1999). Não obstante, algumas mudanças ocorreram, ainda que de forma lenta e insatisfatória. Aos poucos, pessoas da classe menos favorecida, moradores de localidades distantes e de áreas rurais passaram a ter acesso a uma escola pública e gratuita.

Ainda que alguns dos nossos ribeirinhos e ribeirinhas não tivessem vivenciado o aprendizado da leitura e da escrita na infância em escolas públicas, este encontro ocorreu através de aulas “particulares” e com o auxílio de uma ferramenta tradicional da época, a cartilha.

Ao serem questionados sobre os suportes de leitura que dispunham no espaço escolar, os entrevistados e as entrevistadas apontaram a cartilha como o instrumento utilizado para aprender a ler e escrever. Ao conseguirem realizar todas as lições da cartilha com desenvoltura, “recordando” todos os seus ensinamentos, passavam para a série seguinte e eram acompanhados com

outra cartilha para treinarem a leitura e serem capazes de escrever algumas palavras.

Sr. Carlos: é que naquele tempo existia cartilha né,[...] o livro era a Cartilha do Povo. aí quando a gente foi estudar com a cartilha [...] foi com o (dá uma parada) mestre Chico [...] era particular não tinha escola pública [...] depois da cartilha foi até, até o 3º ano.

Sra. Iracema: mas o estudo daquele tempo [...] não tinha essas provas que nem hoje em dia tem, você só lia o livro, recordava o ABC, aí ia pra cartinha, recordava a cartinha, aí ia pra 1ª série [...] e aí né ia conseguindo o estudo, não quem nem hoje em dia que você tem as provas para fazer, tem muita coisa para fazer para poder passar de ano, antigamente não tinha isso.

Sra. Francisca: Naquele tempo o livro era assim ... aquele caderno, se a gente passasse, ali aquele... Lia aquele livro e recorda:::va...a gente lia aquele livro todii:::nho.. todo dia tomava lição.. TODO dia tomava lição... todo dia tomava lição. E ainda tinha mais o:::utra..Tinha aquela,..aquela... como é que diz o nome?((para um tempo para pensar)). AH!!! Hoje vai ter argumento, aquele que não soubesse fazia aquela rodada de aluno ... aquele que não soubesse alí, BOLO... e aqueles que não soubesse ((risos)) e o derradeiro soubesse, ia bater naqueles tudim ali...((risos))...naquele tempo era muito difícil, ... não é como hoje que tem todo tipo de livro... Vem do governo, né? Todo tipo de revista.

[...]

Por que de primeiro só fazia, fazia ler só aquele livro... no dia do argumento tinha uma mesa e a tabuada... aquele que errava ia pro bolo.. e depois ... começa aquele livro todinho,... agora passava pra outro livro,. ... começa da alfabetização até a quarta série... da alfabetização é assim: Começa daquele ABC, lia aquele ABC, tinha aquele professor que procurava aquelas letras.. SUB-SALTADAS, da alfabetização ia pra cartilha,... QUEM soubesse ler aquela cartilha TODINHA, da cartilha ia pro primeiro, do primeiro a mês:::ma coisa, ia pro segundo, do segundo ia pro terceiro... até a quarta.

Historicamente, durante muito tempo, o uso da cartilha na escola brasileira era o meio utilizado para o aprendizado da leitura e da escrita através do processo de decodificação e memorização das letras, sílabas do alfabeto e algumas palavras soltas, dessa forma, Cagliari (1998, p.85) nos diz que “A cartilha é algo contraditório tendo em vista que ensina os alunos a silabarem e depois quer que eles leiam com fluência”.

[...] as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas [...], baseavam-se nos métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação). [...] As cartilhas produzidas sobretudo no início do século XX, por sua vez, passaram a se basear

programaticamente no método de marcha analítica (processos de palavrção e sentençação). [...] A partir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização (MORTATTI, 2000, p. 42- 45).

Como aborda a autora acima, a leitura dentro das cartilhas pressupunha a apresentação das letras e suas famílias, formando palavras e frases isoladas ou agrupadas, ampliando-se posteriormente para as historietas. Com base nos aspectos de leitura, a escrita era restrita ao ensino da caligrafia, objetivando o desenho correto das letras através de atividades de cópia e ditados.

Os métodos e as cartilhas a partir da década de 80, com o surgimento dos pensamentos construtivistas e interacionistas, começaram a ser questionados. Novos modelos de cartilhas foram produzidos e utilizados nessa perspectiva, sendo utilizados paralelamente com as cartilhas tradicionais. Embora tenha sofrido alterações ao longo dos tempos, a cartilha permanece nos dias atuais conservando-se como instrumento que determina o método para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, da alfabetização e suas concepções.

Assim, através de estudos com textos cartilhados, a alfabetização é compreendida para os nossos ribeirinhos, como ensino da leitura e da escrita da cartilha, isto é, o aluno alfabetizado é aquele que termina a cartilha. Por sua vez, a leitura e a escrita são compreendidas enquanto decodificação de símbolos, não como um conjunto de práticas para o uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes finalidades, como afirma Kleiman (1995).

A concepção de linguagem que pressupõe a cartilha é de expressão de pensamento e instrumento de comunicação, tornando o texto um conjunto de frases nem sempre com nexos, mas que obedeça a um nível de dificuldade gradativa, necessária à aprendizagem naquele momento. Perde-se assim, a perspectiva que aponta Geraldi (1997; 1999) de conceber a linguagem em suas diferentes formas de expressão, como um processo de interação, onde as práticas da leitura e da escrita ocorrem em situações dialógicas e produzindo significados.

Diante das narrativas, constatamos que o processo inicial vivenciado pelos entrevistados e pelas entrevistadas segue uma concepção de alfabetização como “processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, 2008, p. 16). Dessa forma, decodificar o texto, saber ler e escrever é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas da sociedade atual. Portanto, é preciso, pois, alfabetizar letrando, e o material disponível para eles naquele momento, a cartilha, não atende a essa perspectiva.

Outro aspecto importante apresentado nas narrativas da Sra. Francisca e do Sr. Carlos, diz respeito ao não acesso à escola pública. Embora desde a Constituição de 1946 a educação gratuita tenha sido garantida como um direito de todos, este mesmo direito não se estendia a toda população; a escola era excludente, destinada à elite e a uma nascente classe média, deixando um significativo percentual de crianças e adultos fora dela.

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento (SILVA, s/d, p.01).

Em virtude desta exclusão, muitas famílias, como exemplificam os nossos entrevistados, tentavam custear o estudo dos filhos, o que, na maioria das vezes, não era possível em virtude da baixa condição financeira. Isto é reforçado pela Sra. Francisca quando diz: “*Só para meus SENHORES que tinha com que colocar no colégio. Aí, eu não tinha*”.

Sem o acesso à escola pública, as pessoas que ensinavam a esses sujeitos, muitas vezes, não tinham a qualificação formal necessária, eram professores leigos, vizinhos, pessoas da família que, em algum momento da vida, tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever e agora repassavam esse aprendizado, como ratifica esta fala do Sr. Carlos: “*foi com o mestre Chico, era particular, não tinha escola pública*”.

Ao enfatizar o estudo em uma escola particular, o Sr. Carlos reforça a falta de investimento do poder público em relação à educação, principalmente

na educação do campo nessa época. Conforme afirma o antropólogo Carlos Brandão (1981), com algumas exceções, a escola rural no Brasil aproxima-se de uma escola urbana mal equipada, com professores leigos e mal pagos e carentes de estratégias relacionadas ao campo.

Ao passar parte do tempo nas ilhas, tida como moradia fixa ou temporária, no momento da pescaria, a falta de escolas públicas era suprida com a contratação de professores particulares. O esforço da família em manter pelo tempo que podia o estudo dos filhos, nos mostra que a população rural sofre defasagem no processo de aprendizagem, mais pela falta de oportunidade do que pela ineficácia do curso ou desinteresse dos sujeitos.

Vivendo nas ilhas e em locais distante da sede, em espaços carentes de escolas, livros, bibliotecas e professores qualificados, a possibilidade de exercitar uma prática leitora mais efetiva e proficiente para esses sujeitos era reduzida. Ainda que, outros espaços de interação como a família e a comunidade promovessem o aprendizado dos sujeitos, as ações cotidianas que envolviam práticas de ler, escrever, calcular entre outras atividades pedagógicas, eram limitadas. As memórias narradas pelos ribeirinhos e ribeirinhas reforçam as aulas de leitura ministradas pelos professores como importantes para saberem ler e escrever seus nomes, o que confirma a pouca ou a inexistente preocupação em tornar o sujeito um leitor, enquanto sujeito crítico e transformador a partir do que lê, através de estratégias diversificadas de leitura e escrita e com funcionalidades diferentes:

Sr. Carlos: lá a gente aprendia a escrita, a escrever, aprendia a fazer conta e assinar o nome, é isso que mais a gente tinha a preocupação... aprendia a escrita, a escrever, aprendia a fazer conta e assinar o nome, é isso que mais a gente tinha a preocupação. Também estudava só no período de (pausa), parece que 3 ou 4 meses só, a gente ficava lá na pescaria e só chegava aqui no mês de dezembro. Tinha o dia do argumento...tinha um professor... que ficava com um bolo de cera na vara.. era... se conversasse.... pertubasse... não desse a lição ((olhar de assustado)... jogava a vara e/e grudava no cabelo e/e ele puxava... vinha cabelo e tudo... todo mundo ficava queta... com medo.... com medo...

[...]

Se eu estivesse com o livro aqui e/e chegasse alguém para conversar... VIXE:: recebia a bolada de cera na cabeça ((risos)) ... ELE DIZIA: ESTU::DA CARA, VOCÊ VEIO FOI PARA ESTUDAR E NÃO PARA CONVERSAR NÃO... ((um

balançar de cabeça)... e/e doía mesmo ... ((risos)) E uma coisa também que/que tinha mui:::to quando estava na escola, na época do mestre Chico... era o argumento: era 4 pessoas em uma roda assim... ((faz a demonstração)) ... aí ele perguntava os números da tabuada... ((reforça)) IA ARGUIR TODO MUNDO pra ver quem sabia mais quem sabia menos, quem não sabia nada. ((olhos bastantes arregalados demonstrando o momento de apreensão e medo))... Quem não sabia apanhava mesmo... Eu apanhei. Também BATI MUITO nos que sabia menos que eu ((risos)) os que sabia mais que eu me batia... era assim... sobre a tabuada né, de somar, diminuir, multiplicar.

Sra. Helenita: estudei numa escola particular... meu pai queria que a gente soubesse.... meu pai não tinha condições de deixar a gente na escola, nois nunca fizemo uma prova... porque ele vivia da pescaria...não dava pra aprender muita coisa... a leitura era pouca... a gente aprendia mesmo era escrever o nome, isso aprendia e contar um pouco.

Sr. Edvaldo: quando eu comecei logo na primeira vez né, eu estudei lá até uns tempos, eu era novo e morava em Sento Sé.Eu tinha na faixa de uns 13, 14 anos... (...)

[...]

Quando a gente estudava lá era pago (...) mas eu nem me lembro mais como era, já faz muito tempo (risos). Aí de lá eu fiquei estudando um tempão e até aprendi umas coisinhas, mas escrever eu escrevia mal, eu não tinha prática, mas fazia o meu nome. Aprendi nesse tempo a fazer. Meus pais sabia ler um pouco menos...é .. assinava o nome.

A oportunidade que tinham de estar na escola tornava-se rara. Mas nesses pequenos momentos em que possuíam contato com a leitura, nossos ribeirinhos e nossas ribeirinhas aproveitaram para aprender o que era mais urgente, o que os identificaria, naquela época, como um sujeito alfabetizado, a assinatura do nome. Como ressalta o Sr. Edvaldo ao dizer que *“escrevia mal, eu não tinha prática, mas fazia o meu nome”*, o seu desenvolvimento não era satisfatório, e as *“coisinhas”* que aprendera não foram suficientes, mas no momento, eram de grande valia e lhe proporcionava boa satisfação e vontade de continuar aprendendo mais, se tivesse oportunidade.

O esforço da família mais uma vez se insere nas narrativas dos ribeirinhos e ribeirinhas xiquexiquenses, ao rememorarem seus primeiros contatos com a escola. A importância dada à leitura e a escrita pelos pais, no papel de grandes incentivadores, os tornavam, também, *“responsáveis”* pela não continuidade da ação educativa na infância. Esse momento é refletido no discurso da Sra. Helenita, ao demarcar a vontade do pai em querer que os filhos aprendessem e a dificuldade de mantê-los nessa condição de

aprendizes: “*estudei numa escola particular... meu pai queria que a gente soubesse... meu pai não tinha condições de deixar a gente na escola*”.

Ao nascerem em espaços não privilegiados de letramento escolar, providos de pouca leitura, alguns pais aprenderam apenas a rabiscar o nome, como conta o Sr. Edvaldo, “*meus pais sabia ler um pouco menos... é... assinava o nome*”. Na perspectiva de Hérbrard (2001), para os envolvidos com a leitura de forma superficial, este processo de aprendizado pode se configurar culturalmente como máquina de deslocamento, sendo um fator de exclusão social para a perpetuação de desigualdades socioeconômicas.

O desejo de oportunizar aos filhos, ainda na infância, o contato com a leitura através da contratação dos professores particulares ou do ensino no aconchego do lar, são as primeiras ações que determinam os pais como agenciadores do processo de ensino-aprendizagem. A narrativa da Sra. Maria, repleta de emoção ao rememorar o incentivo dado pela mãe para que não parasse de estudar, comprova isso:

D. Maria: [...] meus pais me botaram na escola mais ou menos com... oito ou nove anos, a idade normal naquele tempo[...]. Ah, parei, tinha... a base de uns catorze anos, com quinze fui mãe. Pelo gosto da minha mãe ainda tava estudando. Eu num culpo minha mãe por eu não ter tido um bom estudo ... pro eu não ser uma professora... eu não culpo minha mãe ... ela foi muito esforçada... se fosse pelo gosto da minha a mãe, até hoje eu ainda tava estudando, nem que não fosse um estudo na escola normal, mas pelo gosto dela eu fazia um curso de computação, qualquer um curso que tivesse ao meu alcance e alcance da minha mãe, por minha mãe eu ainda tava estudando, eu não culpo minha mãe... a única culpada sou eu mesmo.

[...]

Minha mãe, é mãe de 13 filhos, somos 13 irmãos... é ... tenho (saiu nomeando e contando) 05 irmã formada, os menino home não, escolheram trabalhar a estudar... queriam as COISAS e mãe não tinha mais pai pra dá (sussurra sobre a dificuldade que tiveram.) ai eles escolheu ou trabalhar ou estudar eles queriam um tênis uma roupa nova mãe e pai não tinha dinheiro pra dar ai ele que desistiu.mas ela ficou persistindo com quem queria..... com muita dificuldade elas também tinham interesse, mãe se interessava ainda, mas trabalhava na roça de cebola, lavava trouxa de roupa pros outro foi assim que ela formou minhas irmã.

Sr. Francisca: Eu sempre disse aos meu filhos, vocês hoje em dia acha TANTA glória!.. E... naquele tempo eu tinha aquela inteligência de eu conseguir mais pra frente. Uma

senhora... (que ele chamava Inês, né)... perguntou a minha mãe: porque que a Sra. não bota essa menina pra estudar no colégio? Eu não boto porque não tenho condições eu queria. E mesmo a gente não ficava aqui na seca.. tinha que sair, né? Só ficava aqui no verde, na seca a gente passava todinha na ilha, na pescaria.

Com muito esforço, constatamos que a mãe da Sra. Maria, de acordo com a narrativa, buscou formar os filhos que se interessavam em continuar a estudar. Morando na cidade, com escolas mais acessíveis, era preciso aproveitar a oportunidade, coisa que sua filha Maria não fez e demonstra a dificuldade que vive em virtude disso. Já a Sra. Francisca reconhece também o esforço dos pais, mas lamenta ao dizer aos filhos que não teve a oportunidade de permanecer na escola e que batalhou para dar-lhes esta condição, conseguir que todos estudassem e se formassem.

A família é uma das instituições mais importantes na formação do sujeito. Além de incentivo, os pais dão aos seus filhos orientação para a vida, o que inclui a frequência e a participação no espaço escolar como ambiente de construção do conhecimento. Família e escola são formas intrínsecas presentes nas relações que permeiam o indivíduo. Cunha (1996) afirma que é importante compreender a dinâmica da relação família-escola e destaca a família como agente socializador ao enfatizar que os filhos aprendem valores, sentimentos e expectativas por influência dos pais, e, a escola colabora depois.

Ao rememorem alguns desses momentos escolares na infância, nossos ribeirinhos e nossas ribeirinhas xiquexiquenses destacam o medo que tinham na hora da “argumentação”, tida como um suplício, como destaca a Sra. Francisca ao narrar: *“AH!!! Hoje vai ter argumento, aquele que não soubesse fazia aquela rodada de aluno ... aquele que não soubesse ali, BOLO...”*. Neste período, vários professores tinham como prática, o uso da palmatória, instrumento de madeira pesado que servia de punição para os mais agitados e para os que não conseguiam lembrar a lição. O processo avaliativo mostrava-se além de descontextualizado, punitivo, não servia como um “termômetro”, capaz de sinalizar como o aprendizado estava acontecendo e, se necessário, que mudanças deveriam ser tomadas para efetivá-lo.

No discurso do Sr. Carlos outro instrumento é citado, não menos punitivo e doloroso, a bola de cera; ferramenta que conduzia a uma prática

obsessiva de controle do professor sobre os alunos: *“Tinha o dia do argumento... tinha um professor... que ficava com um bolo de cera na vara...”* .

Neste ambiente, em que o medo tinha “cadeira cativa”, percebemos que aprender a lição e sair da cartilha, era mais do que aprender. Era uma questão de sobrevivência, de se manter o bem estar físico, haja vista que muitos, por terem apanhado na escola – sinal que tinham feito alguma coisa “errada” – ao chegar a casa, também eram repreendidos pelos pais.

Marcados pela obrigatoriedade do acerto, os momentos de leitura aconteciam de forma intensa, sem prazer: ler para decodificar, ler para memorizar, ler para aprender as letras e acertar a lição. Independente da função expressa que tinha a leitura, entre as lembranças do medo de errar a lição, estão as narrativas emocionadas de quem teve a oportunidade de, na infância, aprender um pouco da leitura e da escrita.

Para eles, ter conseguido aprender a escrita do seu nome, passar da cartilha e saber ler algumas palavras, permitiu-lhes locomoverem-se em outros espaços diferentes do seu cotidiano e enfrentar algumas situações que poderiam ser mais difíceis se não fossem alfabetizados. Da mesma maneira que a ausência da alfabetização na infância dificultou alguns momentos em suas vidas, a pouca competência adquirida foi um instrumento valioso para lhes assegurar a possibilidade de ir e vir.

Sr. Carlos: A leitura desenvolve muito a pessoa. Eu mesmo quando cheguei em São Paulo que eu não sabia ler direito, eu cheguei em SP e aí não sabia andar nos lugar né , aí eu na cidade, eu fui com meu irmão, meu irmão foi pro serviço, e eu fiquei lá [...] e ele falou assim, ô Carlos, agora você vai por aqui, você pode pegar essa avenida, aqui, adiante tem um ponto de ônibus aí você pega. É certo. Aí eu fui, cheguei no ponto de ônibus. E agora qual é o ônibus pra eu pegar pra eu voltar? Que ele não me explicou, né. Eu fiquei sem saber o que eu fazia. Aí eu fiquei olhando toda vida. Todos os ônibus que passava aí eu lia, eu lia a placa, por que tem a placa em cima. Eu entendia um pouco e enxergava bem também né. Aí, todos que passava eu enxergava. Aí, lá vem um lá pra cá de longe eu avistei: é, parece que é “vila livier” aquele ônibus alí. É é por aí, né?! É “vila liviero”, seja lá onde for, aqui não é Xique-Xique, é o nome liviero, de lá eu vou pra casa (risos). Aí peguei o ônibus, né. Aí pronto eu subi. Pronto sou um cara sem jeito, não sei pra onde é que eu vou mesmo. Eu sei que lugar é esse que nós tava,né .Aí quando chegou o ônibus parou bem na porta, bem na porta.. Digo é aqui mesmo. Se eu não soubesse ler ficava toda vida, né!!

Sr. Edvaldo: Mesmo com dificuldade, eu tenho dificuldade, quando eu vou pra um lugar eu fico olhando, assim as coisa que tá escrito né, porque eu aprendi ler um pouco, eu fico assim num canto olhando as pessoas, prestando atenção para ver como é que faz, aí vou atrás dos outros, sempre venho conseguindo assim algumas coisas, com dificuldade, mas a gente faz, o pouco que aprendi já ajuda muito.

Sra. Maria: Não, sempre quando, eu desisti eu tava na 2ª série, mas eu fui bem alfabetizada, quando eu saí na 2ª série eu já sabia escrever e ler, não é bem que nem uma professora formada, mas deu pra eu ir sobrevivendo, porque no período que eu estudei eu fui bem alfabetizada, porque se eu não fosse bem alfabetizada, mesmo estudando até a 2ª serie, eu não tinha a capacidade de fazer as coisas que eu faço hoje. Cuidá das contas, ler as revista.

Sr. João: Eu só aprendi fazer meu nome, mal, mal. Num aprendi muita coisa, aqui quando precisava era ela que resuvia as coisas (aponta para Sr. Maria, sua esposa) ela sabe mais do que eu, eu só sei assinar mais um nome, ela sabe bem, ler e escrever. Ai ela resovi, eu fico aqui, num ligo não, num vou saber mais mesmo.

Guardadas as devidas proporções, tanto a narrativa do Sr. Carlos quanto a da Sra. Maria demonstram que o acesso à cultura letrada deu-lhes condições relevantes para inserção social. A primeira narrativa sinaliza que encontrou em sua condição de leitor a possibilidade de se locomover com mais eficácia nos ambientes sociais onde não tinha convívio, principalmente, em suas itinerâncias por São Paulo. Mesmo com sua pouca condição de leitor, o letramento social, que corresponde ao conhecimento de mundo, conforme afirma Mollica e Leal (2009) contribuiu, sobremaneira, para que pudesse chegar ao destino esperado.

As duas primeiras narrativas apontam para a importância que tem a leitura e a escrita para a condição do sujeito hoje, sujeito este capaz de resolver as demandas e/ou atividades diárias, de se locomover e, neste caso, tomar as decisões cabíveis perante sua família, quando esta requer a necessidade de ler, antes que as devidas providências sejam tomadas.

A condição apenas de assinante do nome, como declara o Sr. João, não lhe garante percorrer, assim como sua esposa, alguns ambientes sociais. Assume que, ao necessitar resolver determinada situação, deixa a cargo da Sra. Maria, sua esposa, por estar mais apta para essa função: *“ela sabe bem, ler e escrever. Ai ela resovi, eu fico aqui, num ligo não”*.

A narrativa de Sr. João nos faz refletir sobre as concepções de letramento ao longo do tempo. Embora a assinatura de documentos, a leitura do mundo, se constituam práticas de letramento, não são suficientes na atualidade, o sujeito necessita desenvolver outras habilidades e muitas delas demandam de formas mais elaboradas do comportamento humano, os processos mentais superiores, como raciocínio abstratos, que são aprendidos e desencadeados com a execução constante.

Constatamos assim, que não basta decodificar as palavras, ou seja, realizar sua codificação sem que haja sentido real no seu uso, sem que no seu dia a dia esta atividade torne-se uma prática interativa e seja compreendida pelo leitor. Assinar o nome é um momento de empoderamento do sujeito sim, mas não lhe garante a compreensão e uso das práticas de leitura e escrita que circulam socialmente na contemporaneidade e numa sociedade ocidental e grafocêntrica.

No caso do Sr. Edvaldo, foi ressaltado por ele que, mesmo sabendo “*ler um pouco*” é preciso observar à sua volta, ativando os conhecimentos prévios, analisando como o outro atua, para que possa se apropriar de algumas dessas atitudes, na tentativa de não se envergonhar diante da sua pouca condição de leitor e escrevente. Embora a leitura e a escrita não sejam fatores por si só que determinam a inserção social do indivíduo na sociedade, é direito de todos e, contribui para fortalecer a ação crítica do sujeito frente aos discursos que circulam na sociedade.

Tomando de empréstimo as reflexões de Olson (1997, p. 29) quando diz que “o conhecimento pode ser transmitido de várias maneiras: pela fala, escrita, gráficos [...] e a função da escola não é deslocar a percepção, mas desdobrá-la e elaborá-la”, pode-se dizer que, a escrita, proveniente do letramento escolar, é uma das condições para o desenvolvimento cognitivo, não a única, embora seja de grande prestígio na modernidade. O autor ainda destaca que:

a capacidade de leitura depende não só do reconhecimento das letras e palavras, mas também do conhecimento geral dos fatos tratados no texto. Assim, não se pode defender uma distinção estrita entre as habilidades básicas e o saber especializado (OLSON, 1997, p. 29).

Nessa perspectiva, percebemos que aprender ler e escrever é importante para formação do sujeito e na construção do conhecimento, mas precisa manter relação intrínseca com o letramento social, com seu conhecimento de mundo. A escola enquanto agência de letramento deve valorizar este conhecimento e, a partir daí, promover a apropriação e uso das habilidades práticas de leitura e escrita, o que corresponderá ao letramento escolar.

Nestes relatos tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da trajetória de leitura vivenciada pelos ribeirinhos e ribeirinhas xiquexiquenses durante o período da infância o que aponta para uma compreensão mais ampliada de suas trajetórias nos programas de alfabetização para jovens e adultos que veremos na categoria de análise a seguir.

4.3.2 Vivência escolar no âmbito dos programas de alfabetização para jovens e adultos

No que tange à inserção na escola, constatamos que a maioria dos nossos entrevistados freqüentou o ambiente escolar no período da infância, cursando no máximo, até a segunda série. Ao passo que, nenhum deles, na fase adulta, dirigiu-se a uma instituição pública de ensino para retomar os estudos na série subsequente, ou como de costume reiniciar a partir da 1ª série, documentando sua vida escolar em uma instituição pública de ensino. Todos eles demarcam este reencontro com a escola a partir de programas de alfabetização ocorridos na cidade, fazendo acontecer este retorno atendendo aos apelos dos professores no período da matrícula do curso.

Dentre os programas oferecidos na região xiquexiquense, esses ribeirinhos e essas ribeirinhas destacam terem participado do Mobral, do Pescando Letras/Saberes das Águas e do Topa. A proposta de todos esses programas era de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar no período da infância, ainda que cada um deles apresentasse suas especificidades. Ao serem questionados do porquê participar de um programa

de alfabetização considerando-se alfabetizados, ao invés de buscarem um curso regular, tivemos curiosas e interessantes justificativas.

Sra. Maria: Quando eu voltei a estudar não faz muito tempo eu voltei a estudar nos Saberes das Águas... eu já tinha o que? Hoje eu tô com 41... (ficou pensando e fazendo as contas) na época eu tava ...tava o que? Com 39 anos. É... Voltei na primeira etapa dos saberes. eu fui fazer o saberes através da minha profissão. Porque a minha profissão é pescadora, aí então, incluído a colônia, e aí chegou esse projeto de saberes das águas, pros pescadores... pra aqueles que não sabia ler ou assinar o nome ()... e ter a oportunidade de fazer tudo direitinho e bonito. Ia ajudar né... nas coisas da colônia... na hora de assinar, ler as coisas... agora né () quem participou não coloca mais o dedo nos documentos.

Pra mim o saberes me ajudou muito, eu já tinha muito tempo que eu tinha desistido da escola e... tu sabe ... que cada vez mais que a pessoa sabe, uma coisa que a pessoa põe em prática, cada dia que pratica mais experiente fica... nesse projeto do saberes das águas... foi... eu equilibrei a minha letra e desenvolvi mais um pouco da leitura.

Sr. João: Eu... eu já sabia é... escrever meu nome, eu faltava... alguma letra aí... aí eu normalizei de novo. Nos saberes eu só aprendi... aprendi a assinar o nome... Vou indo eu esqueci as letras e... e lá eu normalizei e aprendi a assinar, malmente o nome.

Sra. Iracema: Depois que veio na colônia aí... aí apareceu a professora Maria Angélica e... ensinando... e aí ela perguntou pra gente se a gente... a gente não queria entrar... entrar na escola dela...aí a gente tava parado mesmo... aí resolvemos entrar no/no saberes das águas... estudamos aí na colônia...

[...]

Eu ainda tava casada...inda tava com meu esposo... ia nós dois pra lá ... ele mais é que devia ir ... ele mesmo não sabia a ler ... quem devia ir mais do que eu era ele mais, por que ele só assina só o nome ele não sabe ler de jeito nenhum, nada, nada. Aí... eu comecei e mais ele aí... () tinha coisa que ele não sabia... aí me pedia ajuda, eu fazia o meu depoimento eu dava explicação pra ele... ele não sabia ler nada... aí eu lia pra ele. Porque eu já tinha estudado... ele não...

Ainda que nossos ribeirinhos e nossas ribeirinhas vissem no retorno à escola uma forma de adquirirem mais conhecimento, apontam, também, para a necessidade dos que não sabem ler irem à escola. A fala da Sra. Iracema ao relatar que *“quem devia ir mais do que eu era ele mais, por que ele só assina só o nome [...] Porque eu já tinha estudado... ele não...”* reforça que o aprendizado da leitura e da escrita, para eles, vai além da assinatura do nome, e, que a escola pode contribuir para que isso seja efetivado.

Outro ponto importante a ser observado nessas narrativas são os motivos que levaram esses adultos a frequentar estes programas. Na fala da Sra. Maria quando relata *“eu fui fazer o saberes através da minha profissão. Porque a minha profissão é pescador::ra”*, ela mostra a importância de ter um projeto voltado para os pescadores e, como afirma, sendo ela uma pescadora, era interessante participar, pois só iria lhe acrescentar, apesar do sacrifício que teria que fazer, se desdobrando entre as tarefas de casa, a pescaria e a escola.

No caso do Programa *Pescando Letras/Saberes das Águas*, houve uma boa repercussão em relação à sua proposta junto aos pescadores e pescadoras. A categoria via na oportunidade de fazer o curso, uma maneira de ser visto de forma diferente entre os colegas de profissão, de vez que, no momento da assinatura dos documentos, não precisariam mais usar o dedo como assinatura, nem deixar de ler o que deveriam assinar por falta de conhecimento, o que ressalta mais uma vez a Sra. Maria em sua narrativa *“[...] la ajudar né... nas coisas da colônia... na hora de assinar, ler as co::isa... agora né () quem participou não coloca mais o dedo nos documentos.[...]”*.

A historiografia brasileira destaca alguns momentos em que foram oferecidos cursos a população trabalhadora, para que estes pudessem auxiliá-los em sua atividade profissional. Conforme aponta Paiva (1973), os pronunciamentos do Parlamento na década de 20 defendiam o ensino das classes laboriosas, sendo este dever do Estado. Em outro momento, no período do Estado Novo destaca o crescimento da rede de ensino, favorecendo o desenvolvimento da educação técnico-profissional nas cidades, com o objetivo de capacitar mão de obra.

Embora a iniciativa de alfabetização para pescadores tenha sido de grande importância, entendemos que não bastava alfabetizar esses profissionais, era preciso dar-lhes condições de continuar a atividade acadêmica e, possibilitá-los a utilizar esses novos conhecimentos, não apenas em sua atividade laboral, mas na construção de sua identidade pessoal.

No caso da Sra. Enóia, a possibilidade de ir à escola, de ser alfabetizada, foi além da contribuição para o trabalho, teve importância direta no reconhecimento de si enquanto mulher, dando-lhe condição de dar passos e (re) significar seu espaço dentro de casa, enquanto esposa, mãe, pescadora e mulher.

Sra. Enóia: Meu marido me passava a perna DIRETO....Ele escrevia as cartas pra FÊMEAS DELE em minha vis::ta e eu não sabia pra que que/que era ... ele mandava as cartas marcando encontros com as fêmeas na minha vista e eu não sabia o que era. Ele fazi::a e::ra.... aí... UM DIA... um dia foi descoberto... porque ele tava fazendo... assim::... desconfiado... que a menina tava aí estudando, ela era pequena ainda, que a menina não lia..... ele não desconfiou... mas ele ia escrevendo e a menina lendo... depois... aí ela chegou e disse: mainha, deixa de ser besta...painho tá escrevendo carta pras muié aqui dentro de casa... e a senhora deixa? Ai foi que a gente começou a desconfiar. Olha, eu não senti bem não; dei vontade de matar ele, ainda bem que ele já morreu sem precisar.... eu já tinha vontade...depois disso foi que os filhos ficaram dizendo: MAI::NHA, vá/vá para ele não fazer a senhora de bes::ta... a senhora.....aí foi que eu comecei..... aí ele não fez mais, de quando eu comecei ir... ir pra escola... eu fui aprendendo... ele me via lendo um pouco em casa... OLHE... eu só não quis botar outro nele, né?? ((risos))... mas por causa dos meus filhos....mas/mas::: vontade eu tive de fazer. eu falei para ele: ó Rosino vai e escreve a carta agora...escreve ..Aí ele disse .. eu não sou doido... e parou assim... parou até dentro de casa..... ele ficou mais caseiro.... antes eu era ignorante... não sabia ler... fui enganada...eu não enxergava... quem não sabe ler é cego... ele sabia que se eu não dava moleza, sabendo ler, depois que eu fui pro Saberes era que ERA COISA... ir para a escola... FUI ME ALFABETIZAR e saber o que o marido podia fazer no papel...

Diferente dos demais narradores, a Sra. Enóia não tinha ido à escola na infância e possuía muita vontade de frequentar o espaço acadêmico. Em meio a todas as situações enfrentadas ao longo da vida, um fato que a impulsionou ainda mais a participar do processo escolar, no programa de alfabetização para pescadores, o *Saberes das Águas*, foi à indignação em ver seu marido traí-la através da escrita. Ao relatar, “*fui enganada...eu não enxergava... quem não sabe ler é cego...*”, a narradora, Sra. Enóia, reforça a importância que foi ser alfabetizada e a mudança pessoal que este momento proporcionou em sua vida.

Quando dizemos que uma pessoa é cega, ignorante; não nos referimos aqui a aspectos físicos ou psicológicos, mas intelectuais. Ser capaz de ler a sua volta sem precisar decodificar palavras, é tão complexo quanto decodificá-las e não compreendê-las. Assim, esta cegueira precisa ir além do aprendizado do código alfabético, precisa levar o novo leitor a utilizar esta prática comunicativa para funções e em situações diferenciadas, para que desta forma seja capaz de compreender que a cegueira da qual fala a Sra. Enóia pode se

fazer presente em um sujeito alfabetizado, por não se envolver efetivamente com as diversas práticas de letramentos existentes na sociedade.

A forma como esses narradores se apresentam enquanto aprendizes, demarcando a importância desse processo em suas vidas, como as questões diárias são impulsos para este novo universo, é uma marca reveladora da construção da identidade desses sujeitos em um espaço formal de alfabetização e letramento. Um momento em que sua “imagem reflete a reconstrução da identidade do alfabetizando adulto em meio a conflitos e tensões peculiares ao contexto da alfabetização e letramento” (BARBOSA, 2005, p. 63) que o levará a um crescimento pessoal, profissional e intelectual.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que levemos em consideração que a construção das identidades não ocorre à margem das interações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo, mas a partir delas. As relações cotidianas desenvolvidas pelos sujeitos são representações de uma coletividade que demarcam também, os aspectos cultural, econômico e político dessa coletividade.

O desenvolvimento de um trabalho pautado na construção requer atenção às atividades que são realizadas com estes sujeitos em sala de aula. O professor precisa preocupar-se com propostas significativas e que possibilitem aos seus alunos um espaço constante para rever e reconstruir a realidade à sua volta. Cada um dos elementos que envolvem a ação educativa, o fazer pedagógico, objetivos, metodologias, conteúdos entre outros, devem ser bem definidos, numa perspectiva teórica consistente, que promova uma reflexão teoria-prática-teoria.

Segundo os depoimentos dos nossos entrevistados e entrevistados, a metodologia utilizada nas aulas era um dos motivos apontados por eles, para permanência no programa. Ressaltam a importância das professoras durante sua frequência na escola no período do programa, como estas desenvolviam as atividades e o tipo de discussão e aprendizado que propunham ao grupo.

Sr. Francisca: Eu voltei mesmo depois foi... assim... ela veio aqui em casa... a professora. Ela veio aqui... Eu não to fazendo nada, né? Ent ão eu fui estudar...Na hora que tou lá, é::: pelo menos tô descansando a cabeça, né((risos)) aprendo a ler um pouco mais...Era muito bom a escola dela... tinha aqueles contador de estória e a gente ficava... dava pra sorrir, aquelas coisas, né ...aí vai passando... no DIA MESMO que

essas outras deram entrevistas, lá ... pergunto o que era bom... porque nós estava na escola..... porque no levantar da gente mesmo ...professora nenhuma força ninguém vir pra escola... se nós tava gostando, tamo gostando, tamo gostando... e assim a gente continuava... gostava de ir... ela ensinava bem...

[...]

A gente discutia muitas coisa assim, né... da pesca... ela explica as coisa da pesca... como era... como não era... como a gente era pescadora, casada com pescador, ela explicava TUDIM... nós era mulher de pescador... como era, como não era . já vinha os livros, já vinha os cadernos... tinha umas piadas, umas história daqui, os contos como a da serpente do Miradouro, estudava muita coisa e era divertido...É.. Aprendi mais agora ... porque ... é::: naquele tempo tinha aquelas letras...fazia assim, eu já sabia um pouco. Mas... tinha... agora, não é como aquelas de primeiro, sabe? Que a leitura de hoje em dia é diferente... do jeito que a professora faz... no sabe... a gente aprende mais agora... tem muita coisa pra ler...

Sra. Helenita: Ela veio aqui em casa né.... disse que ia ter umas aula pra/pa pescadores... aí meu irmão já tava... eu resolvi também... ela ajudava muito nós... todo mundo se divertia ((risos)) era uma amizade... as coisa que ela discutia era coisa da gente... falava mais um pou:::co né... tinha muita leitura, no quadro, no livro, fazia uns cartais... ela trazia muita novidade, AVE MARIA ..eu tava com Angélica... ela lia história... lia lá nem lembro mais... um bucado de coisa lá... falava sobre o curso que ela dava saberes das águas... trazia texto diferente... a gente via muita coisa da colônia... pra entender nas reunião.

Sr. Edvaldo: Num fui eu que procurei a escola naão...((risos))... NÃO, ela andou falando com umas pessoas aí/ aí eu fiquei assim... a idade não aprende ler mais não((risos)). O que eu aprendi já dava para viver ((risadas)). E todo mundo falava assim:-Não moço, é bom, é bom.vai. Ela também isistiu.. aí eu aresolvi ir ((risos)) foi bom, aprendi mais um pouco... um pouquinho... é::: mais/mais tiraram ela aí/ai nós sai, todo mundo, ninguém mais quis ir... ela era boa... tinha paciência com nois...((risos))

Sra. Enóia: Depois que o marido morreu eu voltei... Angélica era uma pessoa boa... ela chamou..A. Aí chegou lá faz um...ficou querendo tirar Angélica.... Aí todo mundo desistiu... ((expressão de indignação com a situação))...Eu não voltei mais. Se Angélica voltar, eu volto... Só mais por causa dela, porque ela é uma ótima professora...Então::: quando ela pegou a gente/a gente não sabia DE NADA, depois que ela preparou a gente, agora pra um recém-formado, que nem a letra a gente entendeu. Aí é que todo mundo desistiu.Ela era muito animada, criativa, trazia coisa que a gente conhecia mais de jeito diferente,não era só o ABC, tinha muitas leituras... ela fazia que parecia que a gente sabia ler muito com tanto texto ((risos)). A coordenadora ainda foi lá na escola. Aí Eu falei pra ela mesmo. Eu falei: Não é justo com ela, porque/ porque muié... quando ela pegou a gente, a gente não sabia na:::da, e por que agora

depois que ela preparou a gente... Por que não pode ficar?... ela era muito boa.. agora minha filha faz as provas ((risos)) apaga e me dá pra fazer... num voltei mais... eu tenho um bocado de professor em casa ((risos)).

Mediante as narrativas constatamos a importância que teve a professora no retorno desses sujeitos à escola, bem como sua permanência durante o Programa *Saberes das Águas*, todos eles afirmam terem sido convidados e convencidos pela professora a retornar à escola. Na outra etapa do programa, em virtude da professora não fazer mais parte do quadro de docentes, perderam, de certa forma um dos seus estímulos e não deram continuidade aos estudos.

Observamos que a relação de afetividade entre o professor e os alunos, bem como entre os próprios alunos, contribui, significativamente, para a construção de um vínculo do aluno da EJA com a escola, tornando esta relação mais prazerosa: as dificuldades encontradas no retorno a sala de aula são amenizadas pelo carinho, compreensão e respeito, o que reflete num processo de ensino-aprendizagem mais expressivo.

Na fala desses alunos há uma valorização do trabalho desenvolvido pelo professor, pela competência ao conduzir o processo ensino-aprendizagem e permanência do grupo na escola. Ser professor não é tarefa simples e não se efetiva na transmissão de conhecimentos, pelo contrário. A ação docente é complexa e requer do sujeito além das habilidades pedagógicas e conhecimentos específicos, um comprometimento e um olhar sobre si antes de agir sobre o sujeito. Segundo Freire,

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Em toda a narrativa da Sra. Enóia constatamos que ela, assim como os demais colegas, considerava a professora legal, não por ser “boazinha”, mas por desempenhar suas atividades de maneira que todos demonstraram aprender, que o momento disponibilizado para ir à escola, além de um momento de descontração, de diversão, era local de aprendizado. Aprendizado este adquirido com paciência, em seu tempo, a partir das vivências de todos, imprescindíveis no processo de construção dos alunos da EJA.

Ao relatar “quando ela pegou a gente, a gente não sabia na::da, e por que agora depois que ela preparou a gente” Sra. Enóia reforça o desempenho da docente em colaborar com o crescimento intelectual do grupo. A maneira como discutia os conteúdos, as estratégias utilizadas para mediar a construção do conhecimento, tornava aquele encontro mais atrativo, menos cansativo, onde a dificuldade por ser adulto era reduzida por todos se sentirem a vontade, importantes e capazes de aprender.

Percebemos também nas narrativas que uma diversidade de textos circulava entre nossos colaboradores e colaboradoras durante as aulas no programa. A proposta pedagógica do Programas *Pescando Letras*, de onde surge o projeto *Saberes das Águas* na região ribeirinha, propõe que o trabalho com os jovens e adultos seja significativo partindo de suas experiências, apoiado nas discussões de Freire (1987,1996), Vygotsky (2003), Ferreiro (1985). O encaminhamento dado aos professores durante a capacitação sugeria a utilização constante de gêneros textuais diversos e que as discussões dos conteúdos partissem da realidade do grupo.

O trabalho com gêneros textuais diversificados foi constatado em outras narrativas apresentadas pelos colaboradores e colaboradoras, demonstrando a heterogeneidade dos textos trabalhados e da metodologia desenvolvida com o grupo.

Sra. Enóia: Nas aulas a gente fazia muitas coisas... às vezes tinha ditado de palavras. Eu gostava de escrever, falava e escrevia umas história..as lenda daqui da cidade.. da ilha do Miradouro, do Nego D’água e/e mais... às vezes assim.. a gente escrevia uma mensagem pro colega...quando ele tava completando ano...A gente fazia muitas coisas...Tinha alguma coisa que era bom ter discutido e não foram... A gente... como a gente participa da Colônia precisava estuda mais sobre a pesca, a gente estudo::: pouco.... por que assim... tem::: muita coisa sobre isso de OUTROS LUGAR e a gente só sabe o que acontece e/e o que usa por aqui mesmo... devia conhecer mais::: coisas....

Sra. Iracema: a professora passava um BOCADO::: de coisas para nó...s a mai-o-ria era pessoas de idade, né...((risos)) e/e nem todo mundo sabia, aí::: ela colocava as coisas no quadro, as história, as lenda, a gente lia, ela explicava, a gente copiava, depois ela explicava. Escrevia uns bilhe:::tes, ela tinha paciência de explicar pra nós, coisas que as outras não tinha. Como meu marido estudava mais eu, ele não sabia ler de JEITO nenhum, só assinava o nome, aí eu ia ajudar no que ela passava e ele fazia ... eu lia e ele fazia ... em casa eu

ajudava, na escola também...((risos)) Por que ela levava as piada as adivinha, muita coisa diferente pra nós. Trazia também coisa da pesca. Falava dos documentos dos nossos direito, discutia coisa diferentes era muito texto, muita leitura, muita coisa mesmo. Discutia muito matemática, porque não passava assim por minha cabeça, mas discutia muito mesmo, uns aprendia outros ((risos)). Ler e escrever não era problema, mas a matemática, até ho::je ainda tenho dificuldade... ((risos)) mais dá pra levar...((gargalhada)).

Sr. Edvaldo: Era MUITO bom na escola. Eu gostei muito... no começo eu achava ruim... nos primeiros dias... VIXE MARIA... porque assim;;... eu num conhecia... fiquei assim;;; um pouco, mas do terceiro dia em diante fui acostumando... ela fazia umas coisas no quadro , uns devê pra nós fazê, fazia UM MONTE de coisa, tinha umas história assim daqui... muita coisa da pescaria, ela botava uns probema assim... comprano e vendeno peixe... coisa que nós já faz, mas tinha de fazer umas conta, aí ((risos))... ela trazia uns documento, uns pape lá da/lá da colônia pra mostrar pra/prá nós... tia vez que teve umas poesia, uns versos, tipo assim...((risos)) era muita coisa diferente que ela trazia...era bom... era muito bom ((risos)).

Sra. Helenita: Na sala... sabe eu num lembro muito bem... mas tinha mui::tas coisas na aula... ela levava muitas lei-turas, história... nos fazia uns bilhe::te,((tosse)) e aprendeu mais conta, é bom que eu já aprendo mais pra quando precisa aqui de ler alguma coisa...((tosse)) aí eu resolvo sozinha... quando os minino num tão. Quando precisa as-sim ir na rua... vô resolvê... quando tem alguma coisa que eu não sei eu levo eles pra me ajudar... num faço tudo só não... as coisas hoje,você sabe... Mais lá ela fazia umas coisas que distraia a gente... umas coisas da pesca... o que discute na colônia... falava dos documentos...

Enquanto instituição social, a escola deve ser um espaço de formação e informação do sujeito, onde os conteúdos precisam estar relacionados com as questões socioeconômicas demarcadas pelo contexto histórico cultural, contribuindo com a aprendizagem. Desta forma, o professor estará possibilitando ao aluno a apropriação de um conteúdo crítico e voltado também, para a valorização de sua comunidade.

Nesta perspectiva, ao observarmos as narrativas produzidas por nossos colaboradores e nossas colaboradoras, percebemos que a discussão dos conteúdos era apresentada numa diversidade de gêneros textuais, possibilitando aos alunos jovens e adultos, compreenderem os contextos situacionais vivenciados, através da variedade de textos orais e escritos.

O trabalho com gêneros textuais com os alunos da EJA possibilita ao grupo uma aproximação real com os diversos textos que circulam na sociedade e fazem parte de seu dia a dia, demonstrando ainda que, a comunicação ocorre de maneira diversificada, com a utilização de instrumentos diferentes, dependendo da situação sociocomunicativa estabelecida.

Baseado nas discussões apresentadas por Bakhtin (2002), Marcuschi (2002) define os gêneros textuais como formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Para o autor, o trabalho com gêneros textuais é “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Ao relatar “ela trazia uns documento, uns pape lá da/lá da colônia pra mostrar pra/prá nós”, o Sr. Edvaldo nos mostra que dentro da atividade exercida pelos alunos, ter mais intimidade com alguns documentos relacionados à pesca era de suma importância, tanto quanto, compreender que os alguns textos que compõem a história do município são lenda passada por geração, hoje registradas pela escrita, ou ainda ter a possibilidade de felicitar um colega com uma mensagem como sugere o momento, assim descrito pela Sra. Enóia, “escrevia umas história as lenda daqui da cidade.. da ilha do Miradouro, do Nego D’água e/e mais... às vezes assim.. a gente escrevia uma mensagem pro colega...quando ele tava completando ano..”

Pelo que percebemos nas narrativas acima, o professor tinha a preocupação em trabalhar com conteúdo que faziam parte da realidade dos discentes, levando-os a ler e escrever sobre fatos que lhes eram familiar, para que desenvolvessem melhor esta prática tendo mais segurança sobre o que estava falando. Assim como o conteúdo, a metodologia utilizada demonstra ter sido adequada ao grupo.

Durante o período de aulas é importante que o professor tenha organizado seu planejamento diário, deixando claro ao grupo os objetivos que pretendem com os conteúdos trabalhados, por que determinados textos estão sendo usados em detrimento de outros. É indispensável ainda, que o docente reveja sempre a metodologia, que seja adequada ao grupo, no tocante à faixa etária, ao grau de instrução, à atividade que está querendo realizar, para que os objetivos traçados sejam devidamente alcançados.

Os temas a serem trabalhados na EJA devem ser atuais, relacionados à vida e à realidade dos alunos, despertando o interesse do grupo, tendo funcionalidade e permitindo-os a interagir com conhecimentos de áreas diversas, de forma a promover novos desafios aos jovens e adultos através das múltiplas interpretações. Para tanto, o educador precisa ter um planejamento que deve ser flexível e que expresse uma prática pedagogia preocupada com a formação crítica do sujeito, não apenas em transmitir conhecimentos.

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo (FUSARI, 2008, p.47).

Enquanto docentes, precisamos nos programar para as discussões propostas em sala de aula, como diz Moretto (2007), é preciso organizar ações, e isso é planejar. Esse planejamento deve estar voltado ainda pra que o aluno perceba o sentido do que está sendo discutido e compreenda este processo vivido como momento de construção na educação escolar. Assim, tomando de empréstimo as ideias de Saviani (1987), o discente terá a oportunidade de avançar, do “senso comum” a “consciência filosófica”.

No tocante às aulas da EJA, é indispensável que a realidade do aluno seja levada em consideração. As ideias de Freire (1996) reforçam que, pensar a construção do conhecimento a partir das experiências já adquiridas é uma forma de promover ações heterogêneas e que reconheça seu papel enquanto sujeito da práxis, problematizando o cotidiano descrito na realidade. Ao refletir sobre si mesmo, descobre-se e atua em favor das transformações.

Os momentos sinalizados nas narrativas pelos nossos colaboradores e nossas colaboradoras demarcam a importância da atuação do professor nas vivências no programa de alfabetização. O desafio de sair de casa e ir à escola, preocupados com as dificuldades que encontrariam ao longo do percurso é o que menos se mostrava evidente na trajetória dos nossos ribeirinhos. A maneira como tecem seu retorno à escola demonstra que para que o jovem e adulto permaneça na escola é imprescindível que ele se sinta confiante, perceba a sua importância no grupo e que o aprendizado é

construído lentamente, cada um no seu ritmo e com os parceiros de viagem: colegas e professor.

4.3.3 Políticas de alfabetização e suas relações com o letramento

A discussão entre ser letrado e não ser alfabetizado, bem como sobre os significados da alfabetização e do letramento continuam ocorrendo na sociedade contemporânea. Muitos equívocos em torno dessas concepções nos levaram a perceber que na sociedade grafocêntrica em que vivemos, na qual a leitura e a escrita tem grande valor, a alfabetização precisa ser compreendida como uma das etapas de letramento, visto que este pode ocorrer dentro e fora da sala de aula e reque situações concretas para acontecer.

Em diversos momentos das entrevistas os ribeirinhos e as ribeirinhas relatam que foi importante ao voltar para escola, aprender a ler mais. Sinalizam que a “leitura era pouca, mas, ao voltar a estudar ficou melhor”. Embora deixem claro em suas narrativas que escrevem pouco, demonstram a satisfação de hoje terem esta condição. Ao serem questionados sobre o que significa ler e escrever para eles, responderam:

Sra. Maria: Pra mim a leitura significa muito... MUITO mesmo... que eu acho que::: pra quem não sabe LER carrega a MORTE com as própria mãos. É::: eu acho... a pessoa que não sabe a ler.. claro ... a senhora sabe a ler... as vez se a senhora tem que fazer uma maldade ou comigo ou com qualquer a senhora me dá uma intimação... senhora ô Dona Maria leva essa intimação entrega lá a seu João ((indignada faz um xingamento - #.# ???))...eu tô levando, tô trazendo um papel pra da uma pessoa que eu não sei nem o que é que SIGNIFICA... se é uma coisa que vai fazer bem a ele ou se vai fazer o mal...então eu acho que a leitura é muito importante... ler é importante... EM TUDO POR TUDO... em tudo por tudo...

Sra. Enóia: MULHER::: ler é muito importante, porque::: quem não sabe ler é cego. É CEGO..É::: Acho que é até pior que um cegoporque::: tem cego que::: entra numa escola e aprende ((o tom de voz nesta frase é modificado)).....é:::Escrever é a mesma coisa... eu faço minhas coisas assim num peço ninguém pra assinar.... antigamente era.. eu BOTAVA O DEDO... e ti::a.. se for num resolver uma coisa era os minino que tinha que ir... agora eu resolvo minhas coisas tudo... outra coisa que eu não sou também:: se eu for num lugar resolver alguma coisa NINGUÉM TENTE ME ENROLAR, eu... num dô moleza também... num assino nada sem ler... eu vou pegar uma coisa pra mim

assinar, eu não sei se alguém tá mandando eu assinar pra manda alguém me matar... num sou eu não... eu gosto assim de ler a BÍBLIA... eu tinha uma inveja disso... mas agora eu não tenho mais não/não...

Sr. Edvaldo: Mo::ço pra mim ler é uma coisa muito importante né ((risadas)). Tem vezes que eu fico assim, penso em fazer alguma coisa que eu não sei fazer e/e....fico imaginado pedir os outros, procurar cuma é aquilo...mo::co é/é ruim dema::is. Se eu soubesse....tantas coisas que as vezes tem vez que eu me bato... vou no banco fazer uma coisa :::::.. aí num sei como é que faz mo::ço...logo das vista enxergo pouco...EU SEI LER... mas as vista as vezes num dá... fico nos cantos esperando procurando os outros ((caiu na gargalhada)) e pra escreve:: vi:::Xe...uma coisa que nunca entrou na memória foi escrever... escrevo assim::: mas é mais difícil escrever, ler é mais fácil, e eu gosto até... é/é difícil a letra ...porque eu nunca aprendi fazer uma letra bem feita, nunca entrou na minha memória escrever não, nunca consigo... eu sou meio avexado assim., e eu não tenho muita paciência de ta /de ta caprichando naquilo..((risos)) pra mim de qualquer jeito ta feito ((mais risos)) Agora na escola, quando tinha alguma coisa no quadro eu copiava, mas sai mal fei:::to minina..logo era de noite, eu enxergava pouco, fazia cada uma letrona feia, saía da linha() tinha vez que eu dava uma confirida em casa mais já tava diferente... MAIS CONSEGUIA SEMPRE FAZIA com dificuldade e tudo, mais fazia.. eu nunca fui bom pra escrever assim...mais ((risos e mais risos))

Sr. Carlos: Quem não sabe ler é cego ... quem não sabe ler é cego e não enxerga nada. Como se diz... carrega a morte pra cima de si... assim você tá sem saber ler aí uma manda você entregar a carta e outro lhe mata. Eu acho a leitura muito importante para todo mundo.

A leitura possibilita conquistas importantes e, o conceito formulado pelos colaboradores e colaboradoras surge na simplicidade com que é dito e na força de seu significado em suas vidas.

As palavras são fortes, carregadas de significados, demarcam momentos vividos e refletem como são agora a partir do encontro com as letras. Diz a Sra. Maria, “eu acho que::: pra quem não sabe LER carrega a MORTE com as própria mãos”. O Sr. Carlos e a Sra. Enóia comparam o não conhecimento da leitura com a cegueira: ”quem não sabe ler é cego. É CEGO..É::: Acho que é até pior que um cegoporque::: tem cego que:::.. entra numa escola e aprende”.

A Sra. Enóia destaca em sua narrativa dois tipos de cegueira: a física, dos olhos que não vêem, e a intelectual, a de quem não sabe ler. Durante parte de sua vida experimentou a cegueira intelectual por não saber ler nem

escrever, mesmo não tendo nenhuma deficiência visual. Esta situação difere da realidade vivida pelo escritor argentino Jorge Luís Borges que, ao perder totalmente a visão, passou a se guiar pelos olhos de sua mãe Leonor, que fazia suas leituras e escrevia o que ele ditava, para que continuasse escrevendo suas obras.

Nesta comparação, conseguimos diferenciar a concepção de leitura dos nossos narradores e a sinalizado pelo autor Borges. Os ribeirinhos conferem a leitura, o processo de decodificação, ainda que apontem para a necessidade de um entendimento sobre textos e de compreensão. Diferente do que sugere Borges quando ler o não lido e reflete seu olhar sobre a sociedade, através da percepção dos elementos a sua volta, dando sentido e destino ao texto.

Ao dizer que os sujeitos se expressam pela “palavra alheia”, Bakhtin (2002) procura mostrar que a linguagem individual se forma a partir do outro, num processo constante de intertextualidade. Assim, parafraseando Bakhtin, podemos dizer que Borges lia através dos “olhos alheios”, mediante as experiências vividas, interpretava o que ouvia e seguia sua vida de escritor.

A senhora Enóia, também leu durante grande parte de sua vida pelos olhos alheios, no entanto para ela, essa leitura não lhe garantia a autonomia, que adquiriu após o aprendizado da leitura e da escrita, reforçada na narrativa: “agora eu resolvo minhas coisas tudo... num assino nada sem ler...”. Nas palavras de nossa ribeirinha percebemos a satisfação e a importância desta prática em sua vida.

Soares (1998) faz uma reflexão sobre a função da leitura para a classe dominante e as camadas populares. Para a autora, ler para classe dominante é entrar em contato com a cultura, é ascender o espírito, é cultivar a intelectualidade; para as camadas populares, em geral, aprender a ler é tão somente um caminho para a ascensão social, ou para a conquista de um melhor emprego. Se analisarmos a situação do escritor argentino em comparação com a da Sra. Enóia, constatamos que esta interpretação apontada por Soares (1998), é aplicável neste caso.

Ao tomar consciência da importância da leitura para mudança do *status quo*, da melhoria da qualidade de vida, seja pela cultura ou pela ascensão social, o sujeito passa a ter mais condições para que o conhecimento seja

construído e reconstruído e que este processo seja reflexivo e constante. De acordo com Grammont (1999) "ler devia ser proibido", pois, pode estimular a imaginação, estimular a curiosidade, empoderar o homem e torná-lo ativo e crítico.

Ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo insofrito e ordinário em que vivem. A leitura induz à loucura, desloca o homem do humilde lugar que lhe fora destinado no corpo social [...]. Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Sim, a leitura devia ser proibida. Ler pode tornar o homem perigosamente humano (GRAMMONT, p. 73, 1999).

Como afirma a autora a leitura pode tirar o homem da submissão, torná-lo consciente de si e dos seus direitos. Não saber ler para a Sra. Maria "é carregar a morte"; para o Sr. Carlos "é ser cego". Assim, podemos dizer que ler é enxergar o mundo através dos seus próprios olhos, dando vida a cada interpretação feita, mediante as experiências vividas e adquiridas.

Não basta, contudo, saber ler e escrever. É preciso que essas práticas se tornem usuais e constantes na vida de cada um desses ribeirinhos e ribeirinhas. O processo de alfabetização é ensinar o educando a ler e escrever, mas é preciso ir além desse processo. Durante as entrevistas, quando conversamos com nossos colaboradores e nossas colaboradoras sobre o uso das práticas de leitura e escrita no cotidiano, ouvimos as seguintes falas:

Sra. Francisca: é::: depois que eu voltei eu aprendi mais... assim... eu já sabia ler eu escrevia muita carta... agora ficou melhor... não faço mais carta, porque tem o telefone... mas eu gosto muito de ler a bíblia, principalmente o livro/livro dos Cânticos ... mas é::: as vezes eu pego fico uns 15 minutos todo dia, num dá pra ficar muito tem dia, porque as vistas não deixa, mas eu leio aqui, na igreja e sempre que precisa eu escrevo, quem resolve minhas coisas sou eu... é::: eu anoto tudo e vou resolver .

Sra. Enóia: Às vezes assim... quando eu tou sozinha eu/eu fico fazendo cópia para melhorar, pra para de engolir as letras mas::: assim... ler mesmo eu só pego mais a bíblia, pra quem num lia nada antes, já é muita coisa. Ali tem uma ruma de livro ((apontou para algumas revistas e livros didáticos))...Às vezes assim eu pego um de Matemática...que eu sou meio assim.....despreparada... é porque eu... começo a ler... sei lá, eu vou ler, depois eu paro... me dá uma preguiça de ler... Por que assim... nem toda hora que eu quero fazer alguma coisa

que os menino passa eles tão aqui pra ensinar ... Aí::: eu vô... procuro. E MAIS... Não pego papel nenhum pra mim jogar ele fora sem eu saber o que é que ele é..... Uma hora eu pego o papel e jogo ele lá e vai que é alguma coisa, UM DOCUMENTO, UMA COISA IMPORTANTE.

Sr. Carlos: Depois que parei a escola...eu leio/leio muito pouco as vez... eu nem leio nada...pego uma coisa assim::: uma revista... tem uma revista aí eu pego aquela revista vou lê, tem aque::le jornal, os crentes passam por aqui dá muito jornal... aquele jornal da igreja. O único livro que eu ainda pego assim direto é um livro de oração... pego um pouco a bíblia aí a gente entende um pouquinho... só assim o que interessa. Às vez assim... uma revista de/de uma coisa assim de futebol... as vez eu leio ou conto uma história daquele tempo pos minino, eles gostam...só assim... pro mode das vista também, né?... então eu num leio mui:::to não.

Sr. Iracema: Na minha infância não tinha livro em casa, só na escola. Eram POUÇOS::: quando um tinha emprestava para o outro. Não tinha condições de comprar a vida era dura. E hoje... eu já to aposentada graças a Deus, faço crochê, rede de pesca cuida das plantas. Num tenho paciência pra pegar um livro assim e lê não ((gargalhadas)). As vez eu pego um papel quando encontro, depois encosto... ((risos, muitos risos)) eu num tenho mui:::ta curiosidade no livro, mas tem nas revistas de crochê, bordado, costura coisa assim... aí as vez eu uso ((mais gargalhadas)) quando eu vou ler... eu gosto de ir até o fim, num gosto de deixar pela me-ta-de, porque aí já é difí:::cil as vez, então se não ter TUDO FICA PIOR.

Nas situações diárias apresentadas pelos nossos narradores e nossas narradoras, percebemos que colocam as leituras de textos religiosos como uma das práticas mais comuns. Caso esteja à mão uma revista, um livro didático, em alguns momentos eles são folheados, sem pressa ou obrigação, para passar o tempo ou lembrar algumas coisas. Geraldi (1999) afirma que lemos com finalidades diferentes, para nos informar, para distrair, para compreendermos melhor alguma informação adquirida. Enfim, assim como um texto tem várias leituras possíveis, o leitor pode escolher aquilo que lhe é conveniente ler.

Na narrativa da Sra. Francisca fica claro que a intimidade com o gênero carta melhorou com o retorno à escola contudo, para ela entrou em desuso em virtude do avanço tecnológico e maior acessibilidade aos telefones fixos e móveis. Agora, ao invés de escrever suas cartas e esperar por notícias, faz uso do celular para falar com a família que está distante e mantém a comunicação em tempo real.

Durante o período de aula, esses ribeirinhos e essas ribeirinhas tiveram a oportunidade de ter contato com uma diversidade de gêneros textuais, uns com maior ênfase que outros. Tanto que lhes permitiram se apropriar de forma distinta das práticas de leitura e escrita que circulam socialmente. Este contato com os gêneros reforçam a importância da leitura e da escrita na vida, dentro ou fora da escola, e dá significado ao papel dos livros, da leitura, da escrita e da variação dos mesmos de acordo com diferentes sociedades e culturas, mas sempre trazendo para a realidade escolar dos alunos.

Podemos interpretar erroneamente que, pelas escolhas de leitura e de escrita feitas pelos nossos colaboradores e colaboradoras, o hábito de leitura e escrita não é grande e de pouco aprofundamento crítico. Contudo, Pennac (1993) diz que há dez direitos fundamentais aos leitores, independentes de serem estes fluentes ou não. Destes direitos, destacamos dois, o direito de não ler e o direito a saltar páginas, que tem relação com a fala da Sra. Enóia: "... me dá uma preguiça de ler..." e da Sra. Iracema: "Num tenho paciência pra pegar um livro assim e lê não".

No dia a dia, enquanto leitores e escritores que somos utilizamos a leitura pela necessidade ou pelo prazer. Ao termos o direito de fazer escolhas em relação à leitura, a escrita também só terá sentido se observamos alguns aspectos como afirma Geraldi (1997) "as condições de produção do texto", é preciso ter o que dizer, para quem, razões para dizer. Como diz a Sra. Francisca: "quem resolve minhas coisas sou eu... é:: eu anoto tudo e vou resolve" demonstrando que no que diz respeito às atividades cotidianas, o conhecimento que tem é suficiente para desenvolvê-las.

Embora nossos entrevistados e nossas entrevistadas tenham mudado sua condição ao aprender as práticas sociais de leitura e escrita utilizando estes conhecimentos para resolver situações do dia a dia, nos depoimentos que seguem, notamos que eles gostariam de ter uma maior competência leitora ou escritora, de vez que ainda não se sentem totalmente preparados. Durante a entrevista foram questionados se eles consideravam-se leitores. Contudo, para eles a questão não era ser leitor, mas efetuar esta prática com maior proficiência. Vejamos:

Sra. Francisca: NÃO, eu num me considero uma BO::A leit::ora, não. Porque/porque a gente sabe um pouco, mas não

é como uma pessoa que é formada, na igreja mesmo, quando uma pessoa que é formada faz um comentário, lê lá na frente, na liturgia é diferente, aquelas pessoas que é formada, que lê bem mesmo, mas eu não tenho vergonha de participar de quase nada, eu ajudo lá em outras coisa ((risos)) mas é aquela coisa, eu tenho um pouco de um pouco... é de pavor de ficar lá pra frente, a gente fica com medo de errar. A coordenadora fica me reclamando, diz que eu devo ir, que eu sei muito ((risos)) Porque no grupo eu sei mais um pouco das que participam, umas estudou comigo e eu leio mais assim, escrevo tudo, num faço mais por causa das vistas.

Sr. Carlos: Olhe... mesmo eu lendo um pouco mais eu/eu não me considero um leitor não, um bom leitor. NÃO::: Porque não sei mesmo ((risos)), porque não sei lê muitas coisas, o que/o que eu sei num da pra ser BOM::: Leitor é um professor... é::: um formado que entende da lei isso aí sim é um leitor é um advogado, um medico, promotor esse aí tá certo... mas eu que não sei nada. ??? ((risos e balançar de cabeça)). Por isso que eu acho que eu não sou um bom leitor, eu sei ler, mais podia ler mais e melhor, entender mais... mais num dá né??...

Sra. Iracema: Eu num me acho uma boa leitora, eu sei/eu sei... ler um pouco, quando voltei pra escola eu/eu aprendi mais, eu não consigo/ não consigo ((risos)) ser uma boa leitura assim não ((risos)) porque quando você pega:: um papel...ou uma revista::... você vai ler aquilo ali tudo e/e::: devia saber o significado de tudo. E:: eu tenho coisa que eu leio mais no sei o significado::.. de tudo.. eu sei de algumas coisas((risos)) pra ser uma boa leitora tem que saber ler, tem que saber o significado daquilo dali... tem que entender tudo... tudo

Sr Edvaldo: Não sou muito não ((risos))... eu me considero assim... eu sei um pouco... mas num sei não.. ((risos)) mas eu me considero, eu leio...assim::... as vez quando eu pego as coisas... assim::... eu entendo muito... mas tem coisa que eu não entendo muito não.. eu sou muito avexado, assim::: e tem coisa ... assim... a gente deve ler com pon-tu-a-ção cum pontuação né... quando eu quero ler eu vou naqueles nomes grande ali... em cima das páginas, vou passando pra ver o que me interessa.. ai eu leio....mas tinha que entender tudo.

Consideramos pertinente o posicionamento crítico apresentado nas narrativas. Os narradores e narradoras apresentam pontos de valorização do aprendizado que tiveram, dos aspectos linguísticos e gramaticais que antes passavam despercebidos, mas, sinalizam também a dificuldade que percebem ter ao ler determinados textos, por não compreendê-los na íntegra.

Ler é reconhecer o mundo através das diversas imagens que o texto pode nos oferecer. Muitas vezes as imagens refletidas nos espelhos são fragmentadas, distorcidas; para que sejam decifradas, necessitam que

acionemos nossos conhecimentos prévios, conhecimentos estes indispensáveis à compreensão da realidade que nos cerca.

Em alguns dos textos lidos pelos narradores e pelas narradoras ribeirinhos a compreensão não é completa por não terem domínio de outros conhecimentos, conhecimentos estes que são apreendidos com outras leituras, com as experiências vividas. Podemos dizer que para o leitor consiga interpretar e compreender um texto, é preciso que ele possua, além da competência sintática, textual e semântica, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto. Assim, ler um texto é:

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decorando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (PCN's, 1997, p. 53).

O Sr. Edvaldo relata que não tem paciência para ler, “*eu sou muito avexado*” e, esta situação pode dificultar a compreensão. O texto precisa ser lido com atenção, calma, relido se necessário, o leitor vai ao longo da leitura buscando atingir seu objetivo, verificando seu conhecimento sobre o assunto, o autor. A atividade de interpretar e compreender ultrapassa a extração de informação pela decodificação de letras ou palavras, implica a utilização de estratégias de antecipação, seleção, inferências e verificação.

Ao apontar as estratégias de leitura para direcionar a interpretação de um texto, Solé (1998) enfatiza que essa atividade tem a finalidade de suscitar o aluno a descobrir as diversas utilidades da leitura, oferece recursos para ajudá-lo no ato de ler e a transformá-lo em um leitor crítico e reflexivo. Essas estratégias devem ser ensinadas pelo professor, favorecendo na formação do leitor e dando subsídios aos discentes para compreender que a prática dessas estratégias o ajudará a tornar-se um bom e hábil leitor.

Nesta perspectiva, cabe-nos perceber quais as habilidades e competências utilizadas durante as aulas no programa de alfabetização freqüentado pelos ribeirinhos e ribeirinhas que possam ter contribuído nas situações diárias vivenciadas por eles. Durante as capacitações, buscávamos passar para o grupo propostas que levassem os alunos a desenvolver

efetivamente as práticas sociais, que ficavam mais evidentes durante as oficinas.

Em contato direto com os coordenadores, tínhamos informações que muitos professores utilizavam às estratégias propostas, adequando-as a realidade de sua sala de aula, tendo resultados positivos. No entanto, quando a adequação não acontecia, os docentes não tinham êxitos, e muitas vezes, ainda reclamavam dos discentes, não compreendendo que o fracasso estava na inadequação da metodologia.

A leitura pressupõe diversas capacidades e procedimentos - cognitivos, motores, linguísticos, que dependem da finalidade e das estratégias utilizadas para compreensão. Os procedimentos dizem respeito a um conjunto mais amplo de rituais e fazeres que envolvem as práticas de leitura e requerem determinadas competências linguísticas, cognitivas e discursivas. Para ler hoje é preciso que outras capacidades além das relacionadas à decodificação sejam trabalhadas, principalmente na escola, constituindo a leitura como um ato cognitivo, de conhecimento de práticas sociais e lingüística como sugere Rojo (2009).

O reconhecimento de que a escola contribuiu no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita é assinalada nas narrativas abaixo, confirmando que o processo de decodificação adquirido em determinada fase de suas vidas, teve ampliação no retorno à escola, mesmo que as competências adquiridas, ainda não sejam suficientes para esses narradores.

Sra. Francisca: Quanto mais a gente vai lendo, mais a gente vai aprendendo, eu sempre participei da igreja, mas não era efetivo assim, mas depois que eu voltei a estudar eu aprendi a ler mais e melhorou as coisas na igreja, e foi a coisa mais maravilhosa da minha vida. Fui aprendendo mais as coisa e quanto mais eu faço, mais dá vontade de fazer. E me ajudou muito ter estudado nos saberes, eu desenvolvi mais com as coisas que a gente fazia lá.

Sr. Carlos: Depois que eu voltei para escola, nos Saberes, melhorou mais, por que aquilo que eu não sabia, né, eu aprendi mais. Nos saberes/nos saberes das águas nos sabia as coisas da pescaria né, mas tinha outros problemas aí no livro que a gente não sabia, então melhorou. Aprendi mais fazer a conta, eu leio melhor do que antes, mas.... é::: antes de ter telefone eu mandava carta muito bem pra todo mundo, mandava muita carta pra São Paulo, botava o endereço tudo certinho, mas agora depois que chegou o telefone a gente fica cum aquela preguiça de escrever assim:::, e num escrevo mais por causa

das vista também. Tenho mais preguiça de escrever do que de lê... lê eu leio mais um pouco.

Sra. Iracema: Eu me sinto muito feliz, sou outra pessoa depois da escola, a gente vai dando valor... assim:... você... cada vez mais vai se valorizando. tá ali com ela, cum a professora, cum os alunos foi muito bom, eu fui uma pessoa muito ligada em casa:... na escola, eu já me sentia importante tinha amigos novos, ia aprendendo muito mais, fazia bem ouvir e participar das palestras ... a escola contribuiu muito pra eu ser a mulher que eu sou hoje, aprendi mais... penso até em poder ajudar mais no terreiro ((risos)) com as crianças... posso ajudar as professoras..é agora eu sei mais... e, agradeço muito a Deus pelo que eu sou.

[...]

Dia de sexta-feira eu já não ia pra escola não... ela, a professora Angélica, já sabia... eu tinha minha obrigação que tinha que fazer. Ela já sabia ... eu faço parte do Terreiro da Divina Providência, é uma associação de Cosme Damião. Eu sou filha de santo. No terreiro todo mundo é igual, quem estuda, que não estudou, a gente segue as orientações. E eu queria aprender mais... mexer quem sabe na internet pra aprender a fazer as comidas dos orixás, EU SOU DOIDA PRA APRENDER OS PÉ DE DANÇA DE ANGOLA, A LÍNGUA KUETO, ler assim... umas coisas, mesmo que num seja num livro...

As atividades humanas estão relacionadas ao uso da linguagem, seja por enunciados orais ou escritos, independente da classe social a que o sujeito pertença, assim afirma Bakhtin (2002). O uso dessa linguagem se dá mediante o contato com o outro, em situações diferenciadas, possibilitando ao sujeito ampliar sua competência comunicativa. A narrativa da Sra. Francisca “Quanto mais a gente vai lendo, mais a gente vai aprendendo” pode exemplificar esta afirmativa.

A ampliação desta competência comunicativa pode ser adquirida no espaço escolar, através do aprendizado de estratégias que levem o sujeito ao estímulo das capacidades mentais – cognitivas e metacognitivas, favorecendo-lhe o uso efetivo das práticas que circulam socialmente, a leitura e a escrita.

As atividades realizadas em sala com a Sra. Iracema foram de grande importância para sua auto-estima: o relacionamento amigável com o grupo, o aprendizado adquirido, colaborou para seu empoderamento. Poder este que, lhe permite ser capaz de ajudar as professoras com as aulas que acontecem no terreiro para crianças carentes. O desenvolvimento das práticas de leitura e

escrita na escola contribuiu para transformar esses sujeitos em cidadãos mais pensantes e questionadores, dispostos a modificar a realidade que os cerca.

Nossos narradores e nossas narradoras participaram do Programa de Alfabetização *Saberes das Águas*, com o propósito de melhorar a leitura e a escrita e calcular, através de estudos mais aprofundados de conhecimentos específicos, que lhes garantissem alcançar este objetivo. É importante verificarmos nos depoimentos, as satisfações e as insatisfações que este momento provocou na vida dos ribeirinhos.

Sr. Carlos: eu podia assim ser pescador, no formar pra outra coisa não.... só queria ter a oportunidade de saber mais coisa... de/de saber MAIS COISA... se eu fosse formado dirigia alguma coisa pra mim, qualquer uma coisa na vida eu era, assim mesmo eu sei ler só pra pescar, só pescar... e fazer as coisas assim pouca que precisa... só.. eu nunca mexi num computador ah, se eu pudesse..((suspiro e risos))... um computador é bom demais, aí, tem uma parte que eu não me sinto um leitor por causa disso, eu não sei mexer em computador nada disso ((digo da oportunidade usar com a UATI, ele sorri e demonstra interesse)).

[...]

Voltar estudar mais não dá a preocupação é demais... tem muita coisa pra dá conta... mais essas minina aqui... eu digo o tempo todo... tem que estudar, porque quem estuda tem coisa mior para fazer, se não vai trabalhar no pesado... num estudou... agora ta mior ... eu num pude quando divia.... agora pra mim num dá mais... parei. Você ta dizendo desse programa pra nós, assim:: de idade...((referindo-se ao convite que eu o fiz para participar da UATI)) eu vou ver se dá eu até sei mexer o violão... canto um pouco... isso dá mais istudá não....

Sra. Iracema: O estudo foi mui::to importante ... eu as vez... eu/eu tinha mais:: dificuldade de ler ... mais agora eu tenho MENOS, aprendi mais coisa pra frente . Na escola, quando eu voltei a estudar eu vi que a vida, não só é ficar em casa lavando, passado, cuidando de tudo, é também conhecer outras pessoas, fazer amigos como na escola... ((risos)) é aprender, assim::... eu me sinto uma pessoa feliz ((risos)).

[...]

Não dá mais pra estuda::... o estudo puxa muito pela memória... ((risos)) a gente que teve uma vida muito sofrida, agora quer descansar um pouco, ainda mais eu, que num tive um casamento muito bom ((risos)) agora num dá mais não ... ainda mais:: que num é mais a mesma professora, foi bom, me ajudou, mas parei ((risos)).

Sr. Edvaldo: Eu estudei aí , mas.. É bom aprender algumas coisas assim::... mas num... eu acho... mas... já chegou ... se eu tivesse casado assim... eu acho que eu não tinha voltado a estuda...não sei... eu estudei aí mas é bom aprender algumas

coisas . Mas.. não tenho vontade de estudar mais não, já chegou NÃO, NÃO ((risos))... eu não tenho muita paciência pra negócio não moço..de estudar... assim::...() que seja/que seja... pessoa que/que tem tudo na mão, num/num precisa de/de trabalhar aí/aí tá certo mais/mais () eu tenho que trabalhar pra ter minhas coisas, e aí fazer tudo né... pra estudar tem que/que ter quem faça as coisas... chega em casa tá tudo feito, chega em casa as vezes:: num tá. fica esperando pelo outros.. VIXE::... tem hora que mo::ço é um trabalho da peste... tem hora que não tem a um/mulher gente faz UMA FAL::TA DANADA ((risos))...precisa mesmo/ precisa mesmo.... mas é::... fazer o que?? por isso que eu ((gagueja bastante)) não tenho vontade mais de certas coisas... estudar mais não..tem hora que eu tenho vontade de aprender... mais:: umas coisinhas assim... TEM HORA que eu penso que num dá... A IDADE QUE DA GEN::TE... tem a vista também... eu tô querendo fazer um exame de vista... pode ser que dá certo volta... vou pensa... era bom né ((olha para cima e fica um minuto pensativo)) ... de repen::te... pode dar certo... sei lá ... rapaz eu tenho vontade de aprender mais... um bocado de coisa mas.. desejava mui::to aprender mais a leitura, desejava saber, acho tão difícil agora...já teve um tempo que eu tinha tanta vontade de aprender... mas só trabalhando/sótrabalhando... VIXE:: eu nem sei mais... pode até ser que eu volte um dia mas... não sei..

Sra. Enóia: Estudei já nos Saberes, aprendi um pouco... sou alfabetizada, num precisa mais não... porque aqui em casa quase todos é formados. Eu tenho uma casa CHEIA :: de professor ((risos))Aqui, oh! Ela ali ((aponta para a filha que estava chegando)) ela faz prova, cabá ela/ela apaga tudo... e/e:: me bota pra fazer...Éh:: todo dia eles me insina aqui ... eles diz: Mãe, a senhora vai estudar? A gente vai ensinar, depois a gente vai passa a Senhora pra outra escola ((risos)) eu já tenho um certificado de quando estudei, sei ler, escrevo... tá bom.....não dependo mais de/de ninguém pra fazer minhas coisa... anoto tudo vô pra rua, pro mercado... já tá bom ((risos))

Sra. Helenita: ta na escola me ajudou muito... uma vida assim sabe como a minha... se fosse só pra ficar pensando eu não sei o que seria... ainda mais cum um filho desse jeito... preso...((olhos cheios de lágrimas)) então quando eu vou estudar me distrai um/pouco, aprendo mais...((tosse)). num é muito não, mas já ajuda...se eu num tivesse voltado a estudar...eu/eu num ia aprender a conta de dividir... eu num sabia nada, nem armar... cum ela, nos saberes eu aprendi de uma letra, sabe? Fica mais fácil na hora de ver onde gasto o dinheiro... agora o que eu to achando difícil nessa escola é o algarismo romano...é complicado ((risos))... mas como eu ainda to estudando... devo aprender...eu num sei direito se eu to na primeira e segunda ou é na segunda e terceira... quero ver se eu termino... mas... não vô pro colégio depois como elas dizem não ((risos)) num/num tenho mais paciência... nem quero ir... já tô veia ((risos)) vai fazer mais o que lá

Jung (2007) reflete que, na contemporaneidade a educação é um processo de seleção e torna o sucesso econômico do indivíduo relacionado aos avanços da alfabetização em sua vida. No entanto, em nossa sociedade muitas pessoas alfabetizadas não adquiriram competência para usar a leitura e a escrita em situações diversificadas.

Os narradores e narradoras deste trabalho fazem parte do número de pessoas que não adquiriram estas competências. Durante a infância alguns deles frequentaram a escola, mas tiveram que interromper este momento de aprendizado. Vivendo na contemporaneidade em que a alfabetização é vista como um bem cultural, o grupo retorna ao espaço escolar para aprender e/ou aprimorar seu potencial como leitores e escritores.

Discute-se hoje que só a alfabetização, enquanto etapa para o aprendizado da leitura e da escrita, não garante o uso efetivo dessas práticas em situações sociais diversificadas, é preciso, pois, alfabetizar letrando. Assim, surge o termo letramento que, pressupõe segundo Soares (1998, p. 72), "o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" que amplia a concepção reducionista de leitura e escrita da alfabetização.

Para que os nossos ribeirinhos e nossas ribeirinhas, narradores desta pesquisa tenham adquirido a competência leitora e escritora necessárias na contemporaneidade, é preciso que o período de alfabetização por que passaram, tenha sua proposta e prática cotidiana, apoiada na perspectiva do letramento, como processo complementar à alfabetização.

Nas análises dos trechos acima narrados, observamos que a participação no programa de alfabetização do Programa *Pescando Letras/Saberes das Águas*, contribuiu, de certa forma, para ampliar o nível de letramento desses sujeitos, embora não tenha garantido a continuidade desses participantes na escola

Ao apontarem que hoje se sentem mais capazes de desempenharem tarefas simples que antes lhes pareciam impossível, constatamos que a alfabetização foi além do aprender a ler e escrever, realizam alguns eventos de letramento, ao anotar o que necessitam antes da ida ao mercado, ao fazer contas para verificar o quanto já foi gasto, na consulta a um versículo da Bíblia ou ao folhear uma revista à procura de uma história interessante.

Percebemos ao longo das narrativas que, para realizar algumas atividades que envolvem habilidades com certos equipamentos, como o computador, caixas eletrônicas, esses ribeirinhos e essas ribeirinhas apresentam dificuldade, não conseguem ler rápido o suficiente para saber qual o próximo passo a ser feito para retirada do seu benefício, sendo obrigados a solicitar ajuda de outros, o que ainda lhes causa constrangimento.

Enquanto sujeitos participantes dessa sociedade que avança em grande velocidade precisamos, gradativamente, desenvolver outras competências e habilidades que nos permitam circular e realizar tarefas cada vez mais complexas. O processo de letramento não se finda na ou com a alfabetização, é uma ação que constantemente requer novos pré-requisitos para enfrentarmos situações desconhecidas.

Ser escolarizado não garante ao sujeito ter um nível pleno de letramento, mas, sem dúvida, a escola enquanto agência de letramento pode contribuir bastante para que cheguemos a este estágio. O professor precisa criar situações diversificadas em que necessitemos fazer uso constante das práticas de letramento.

Percebemos nas narrativas que, embora esses sujeitos tenham ampliado seu conhecimento através da prática de leitura e escrita, a maioria deles não consegue essas práticas além da necessidade, de forma instrumental. O prazer com a leitura e/ou a escrita tem pouco espaço em seu cotidiano, o que torna a sua função na vida de cada um deles menor do que deveria.

Mas, acreditamos que a alfabetização tenha colaborado com o letramento dos nossos narradores e das nossas narradoras. Contudo, muitas insatisfações e dificuldades apresentadas poderiam ser dirimidas se estes tivessem maior contato com estas práticas, percebendo suas diferentes funcionalidades, bem como tivessem dado continuidade ao processo escolar. Como retratamos, a escola poderia ser mais um espaço de letramento vivenciado por eles, devendo oferecer-lhes suporte para o crescimento individual e grupal.

Ao contrário disso, o que presenciamos são projetos elaborados com fins eleitorais ou apenas para atender a organismos internacionais que, na verdade, não estão voltados para a efetivação do desenvolvimento intelectual

dos jovens e adultos, como se esses sujeitos não necessitassem de uma educação continuada para o exercício pleno da cidadania.

O caminho é longo eu sei
E eu vou fazer valer
Cada segundo que eu faço sentir
Sem dizer por que

Vou mergulhar mais fundo
Sair do quarto escuro
Vou descobrir o que é melhor pra mim

(Fiuk & Hori)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida para discutir sobre as experiências escolares de pescadores e pescadoras da cidade de Xique-Xique em programas de alfabetização, implica numa reflexão sobre as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Para a compreensão dessa abordagem foi necessário um referencial teórico que nos levasse ao conhecimento de conceitos, pressupostos, críticas e análises em relação à educação, políticas públicas, educação de jovens e adultos, alfabetização e letramento.

O estudo e a reflexão sobre o campo teórico necessita tornar “a escuta e o olhar sensível”, esquivar-se do óbvio e perceber as implicações que subjaz este objeto. Nessa caminhada, faz-se mister, compreender o poder da educação enquanto veículo de difusão de ideias e, o quanto o caráter

ideológico das instituições de ensino pode levar o sujeito à perpetuação ou à transformação de sua consciência ingênua em crítica, sendo esta fundamental para a afirmação e reconhecimento da legitimação da educação de jovens e adultos.

Diante das narrativas apresentadas, percebemos que a proposta desenvolvida nos programas de alfabetização não dá conta de promover a transformação efetiva dessa consciência ingênua à crítica; visto que, os sujeitos aprendizes, embora demonstrem uma ampliação no horizonte cultural, carecem de um acompanhamento mais profundo para que possam fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita em situações diversas, sem que elas sejam vistas como atividades cansativas, mas prazerosas e corriqueiras em suas vidas.

Os sujeitos da EJA, jovens e adultos trabalhadores, impossibilitados em determinados momentos de suas vidas de conciliar essa trajetória com a trajetória escolar, ficando a margem do processo de construção do conhecimento formal, precisam ser assistidos por políticas públicas que tenham a educação como estratégia para melhorar suas vidas e que contribuam para o exercício da cidadania.

A construção e materialização de uma educação de jovens e adultos, onde o sujeito seja reconhecido nas suas diferenças e, as desigualdades de oportunidades no desenvolvimento intelectual sejam repudiadas, devem ser vistas como ações permanentes enquanto direito de cada um e responsabilidade pública.

Embora tenhamos consciência da quantidade de programas e políticas públicas de educação de jovens e adultos, estas ainda não foram suficientes para suprir parte da problemática educacional brasileira, em razão da evasão, repetência, a baixa oferta de escolaridade. Há uma necessidade de mudanças contínuas para o segmento, visando uma educação que não exclua nem marginalize o grupo, com o uso de métodos ultrapassados, fragmentados, infantilizados e desvinculados da realidade discente.

A sociedade em que vivemos requer uma nova postura do sujeito, em virtude das novas exigências políticas, econômicas, socioculturais e tecnológicas. Ao ingressar ou regressar para escola através dos programas de alfabetização promovidos pelo governo, é preciso que esses jovens e adultos

encontrem uma proposta direcionada para a ampliação da formação do indivíduo, partindo do seu referencial para as novas demandas sociais, no que tange à apropriação e ao uso efetivo de um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita em situações diversificadas, para objetivos específicos.

Ao considerar a escola e o processo que nela ocorre, a escolarização, responsáveis pela alfabetização – habilidade básica de leitura e de escrita, bem como pelo uso efetivo e competente das práticas sociais - o letramento, percebemos o quão é importante compreendermos como esses elementos são trabalhados na instituição escolar, nos programas de alfabetização oferecidos, e sua contribuição no processo de desenvolvimento dos jovens e adultos.

Muitas vezes o trabalho desenvolvido na escola, leva os educandos ao aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita, submete os saberes, de maneira geral, as práticas e as culturas, a um conjunto de transformações para torná-los ensináveis na sala de aula, através dos manuais didáticos, dos programas curriculares, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados, os quais os alunos se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola.

Esse processo de pedagogização do saber faz com que o caráter construtivo do sujeito fique em segundo plano, seu processo de escolarização torna-se deficiente, o educando pouco interpreta e critica suas práticas, bem como o uso da leitura e da escrita não garantem uma condição diferenciada na sua relação com o mundo. É preciso dar-lhe possibilidade de usar os conhecimentos em benefício individual e coletivo, utilizando formas diversificadas de expressão e comunicação, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Promover a alfabetização de jovens e adultos pautada na ampliação dos níveis de letramento do sujeito, é a maneira de contribuir na formação crítica dos educandos e, nos propomos a investigar se esse processo ocorreu em programas de alfabetização, em que nossos ribeirinhos participaram, mais especificamente no Pescando Letras/Saberes das Águas.

Nos relatos dos colaboradores e colaboradoras sobre suas experiências de leitura no período da infância, constatamos inúmeras dificuldades que os fizeram abandonar à escola por várias vezes, tendo como lembranças dos

momentos de aprendizado as lições da cartilha que eram tomadas pelos professores, como verificação de leitura. A escrita, por sua vez, se dava na assinatura dos seus nomes, sem distinção consciente entre o tipo de letra a ser utilizada.

Sem dúvida, nesse período vivenciado por eles, o foco educacional era o conhecimento do alfabeto, a leitura de palavras simples e a assinatura do nome. As discussões acerca do letramento não faziam parte desse contexto, as concepções em relação à alfabetização eram técnicas, envolvendo basicamente a decodificação.

De certa maneira, as narrativas nos mostram que, nesse período, o que conseguiram aprender, não foi através da escola formal que conhecemos hoje. Com dificuldade, algumas famílias tentavam custear este aprendizado, através da contratação de professores particulares. Professores leigos, que não tinham didática apropriada para o processo de alfabetização, fato que contribuiu ainda mais para tornar este período de aprendizagem deficiente.

Após longo período fora do ambiente escolar, os colaboradores e colaboradoras, na fase adulta, participaram de programas de alfabetização que ocorreram na região xiquexiquense. Assim como na época da infância, os educandos frequentaram vários programas de alfabetização e abandonaram o curso antes de concluírem determinadas etapas.

As razões para as evasões são várias, mas sabemos que, as metodologias de ensino contribuíram sobremaneira para que este fato ocorresse. Muitos professores desenvolvem aulas para jovens e adultos de forma infantilizada, constringendo o educando. Outra situação comum, é não considerar a experiência de vida desses sujeitos como pressupostos de aprendizagem e ponto de partida para a discussão das temáticas.

Essa postura do professor dificulta o envolvimento com as práticas de leitura e escrita, principalmente quando os jovens e adultos já tem contato com uma variedade de textos que fazem parte de sua vida diária, mesmo que não saibam lê-los decodificando-os e, isso, não é levado em conta. É necessário entender que, esses jovens e adultos, tem um espaço na sociedade, mesmo limitado, sem desenvolver as habilidades de leitura e escrita, o que nos faz retomar fatos passados, onde se constatava que a alfabetização não era fator determinante para a ascensão econômica do indivíduo.

Na contemporaneidade, através da escolarização, o valor dado à educação difere do período da idade média, visto que, além de passar de objetivo pessoal para um direito humano, é tecnologia fundamental sobre a qual se constrói a sociedade atual, sendo a educação e, mais precisamente, a alfabetização e o letramento, pré-condição para o progresso futuro. Contudo, esta alfabetização precisa estar atrelada ao letramento, ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica em várias habilidades como a capacidade de ler e/ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Há uma linha tênue nessa relação entre alfabetização e letramento, esses processos não devem ser considerados dicotômicos, mas complementares. A escolarização deveria promover tanto a alfabetização quanto o letramento, de maneira a tornar o sujeito-aprendiz capaz de lidar com várias situações, fazendo uso da fala ou da escrita em momentos diversos. Os narradores e narradoras da pesquisa ao entrarem e saírem, sequencialmente, de programas de alfabetização de jovens e adultos oferecidos na região, não tiveram a oportunidade de participar, de forma efetiva, de práticas de letramento social.

Embora as propostas dos programas de alfabetização recomendem que seus participantes dêem continuidade ao processo escolar, não há políticas públicas consistentes que levem os discentes a esta ação. Ainda que, muitos freqüentem o programa de alfabetização até o fim, não demonstram motivação suficiente, nem interesse na possibilidade de construção contínua do conhecimento no espaço acadêmico.

Destarte, o fato do programa conseguir promover a alfabetização de alguns discente ao final do período previsto, não garante a estes sujeitos um nível necessário de letramento que o constitua enquanto sujeito modificador da sua realidade. Contudo, a continuidade do processo escola pode viabilizar tal condição e, cabe aos órgãos governamentais promover políticas públicas mais consistes que efetivem a permanência do educando na escola e lhe dê condições de desenvolvimento real das práticas sociais e diárias de letramento.

Nos depoimentos os colaboradores sinalizam que no último programa que participaram, o Saberes das Águas, muitas mudanças ocorreram em suas vidas, no tocante às suas histórias de leitura. Aqueles que há tempos estavam fora do espaço escolar tiveram a oportunidade de recordar momentos de sua

trajetória anterior, agregando novos conhecimentos aos adquiridos em épocas passadas e na sua experiência diária. Uma das narradoras, cujo encontro com a escola só se deu na fase adulta, pôde vivenciar o universo das letras e usufruir dos benefícios que essa instituição oferece.

Apesar desse novo lugar em que os colaboradores se colocam, constata-se que pouco foi feito, muitas habilidades que fazem parte de suas atividades diárias não foram internalizadas ou mesmos trabalhadas durante o processo de alfabetização. Atividades como manusear no caixa eletrônico, para retirar mensalmente o seu benefício, para a grande maioria ainda é momento de desconforto e dificuldade. É uma habilidade básica, que faz parte do cotidiano do sujeito e este precisa ter as ferramentas necessárias para efetivá-la.

Esse novo encontro com a escola se deu em um tempo diferente, em que se acredita que este espaço de construção do conhecimento precisa estar interligado com a rapidez em que as coisas vão se modificando. Não dá mais para a escola ficar utilizando técnicas de alfabetização em que seus indivíduos não sejam respeitados, que seus conhecimentos fiquem em segundo plano. Aprender ler e escrever em uma perspectiva de criticidade é, um dos propósitos dessa escola, é uma das habilidades que devem ter o nosso jovem e adulto para que esteja em um processo de letramento constante.

Os procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula, segundo as narrativas coletadas, visavam, de certa forma, ampliar a competência dos colaboradores e colaboradoras com práticas de leitura e escrita próximas de sua realidade, ao promover a produção de mensagens, cartas, leitura de material relacionado à atividade da pesca. No entanto, era preciso que eventos sociais reais fossem trabalhados com maior frequência, pois o uso dos gêneros citados, embora circulem socialmente, são muitas vezes preteridos em detrimento de outros pelo professor, pela facilidade em ensiná-los, tornando a prática de letramento ensinada mecânica e sem sentido.

Ao ler um livro, todo sujeito tem o direito de não lê-lo na íntegra, escolher partes, apenas folheá-lo, isso também é autonomia. No entanto, há determinados textos que necessitam ser lidos na íntegra e interpretados com bastante criticidade. No momento em que os eventos e práticas de letramento

não são diversificadas e reais, se torna mais difícil para o sujeito ampliar seu nível de letramento.

Podemos dizer que, as aulas realizadas no programa não foram conduzidas com metodologias que levassem o jovem e adulto aprendiz a conhecimentos mais elaborados, necessários em algumas situações diárias, que requerem níveis de letramento específicos a serem adquiridos no cotidiano e utilizados em sala de aula.

Os docentes, em especial os participantes do programa discutido neste trabalho, precisam compreender a importância da formação continuada e da necessidade de se tornar um professor aprendiz. Ao atuar como um aprendiz, o professor busca, continuamente, rever seu trabalho, rediscutindo as propostas existentes em função das teorias que vão se apresentando, lembrando que, o importante não é seguir as novas tendências, mas adaptar seu planejamento à necessidade do grupo, entendendo que estamos inseridos em uma sociedade que vive em transformação constante.

Alem disso, não podemos dizer que o período em que participaram do programa os tenham transformado em leitores assíduos, ao considerarem a atividade cansativa, não tendo muitas vezes paciência para deleitar-se com determinada leitura. Nos locais onde as aulas aconteceram, não houve mobilização para construção de espaços para leitura, uma biblioteca ou mesmo a promoção de condições para que estes agentes tivessem acesso contínuo com gêneros textuais diversos.

Essa interpretação se faz pertinente ao analisar nas narrativas o relato sobre o constrangimento dos colaboradores em terem que solicitar ajuda para manusear equipamentos como o caixa eletrônico, por exemplo. Embora eles se sintam com competência e habilidade para resolver outros problemas: de terem, através do processo de alfabetização ampliado o letramento, este ainda não é suficiente para resolver várias situações diárias.

Assim, compreendemos que, ainda que o programa de alfabetização no qual os colaboradores e colaboradoras participaram tenha contribuído com o letramento dos jovens e adultos, era necessário algumas mudanças para que eles se tornassem capazes de fazer uso da língua oral e escrita em situações sociocomunicativa diversificadas.

O olhar direcionado à EJA precisa ser mais específico, observando-se as especificidades dessa modalidade, a partir do conhecimento e experiências vividas pelos jovens e adultos no contexto da pesquisa empreendida. Além disso, é imprescindível que o professor leve em consideração o tempo e o espaço, que a metodologia utilizada seja adequada a cada situação proposta e que os educadores compreendam que o letramento não é um método, mas um conjunto de habilidades e competências a serem adquiridas, é um processo.

Acreditamos assim que, esse trabalho tornou-se relevante no momento em se propôs a refletir sobre os programas de alfabetização, ao avaliar em que medida tem levado em consideração o letramento e a possibilidade de estimular novos estudos em relação à modalidade de EJA e as práticas de letramento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos:** construindo práticas de alfabetização. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos:** em uma perspectiva de letramento. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos:** um campo de direitos e derresponsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N.

L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2002.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. A construção da identidade de alfabetização em formação. In; LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; NOVELLINO Maria Salet. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil** : evolução no período 1940-2000. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002. Disponível em: <http://www.ence.ibge.gov.br/publicacoes/textos_para_discussao/textos/texto>. Acesso em: 23 de Abr. 2011

BERTAUX , Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal. RN: EDURFN, 2010.

BORGES, Liana. **O conceito de alfabetização no Brasil e no mundo**. In: Revista Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Marisa. **Educação básica de jovens e adultos e trabalho**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Emenda constitucional nº 14 de 1996. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho, *et al.* **Educação Básica: Políticas, Legislação e gestão**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.

BRASIL. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRASIL. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, AMPEd, 2005.

BRASIL, **Parecer CNE/ CP nº. 05, de 13 de dezembro de 2005**. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno.. Diário Oficial da União Brasília, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 08/10/2010.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org). **Português no ensino médio e a formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, Maria Margarida. Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CONFERENCIA internacional sobre a educação de adultos. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>>. Acesso em 15.07.09.

COOK-GUMPERZ, Jean [et al]. **A construção social da alfabetização**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CUNHA. Conceição Maria da. **Introdução Discutindo Conceitos Básicos**. In: SEEB – MEC Salto para o futuro. Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CUNHA, M. V. **A escola renovada e a família desqualificada**: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 77, n.186, p. 318-345, maio/ago, 1996.

DANTAS. Tânia Regina. **A Alfabetização de Adultos Como Estratégia de Desenvolvimento Social**. 2005. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_TaniaRegina.pdf. Acesso: 13/02/2010.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**, São Paulo: Atlas, 1980.

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação**: avaliação, desafios e perspectivas. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 951. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

FASHEH, Munir. **Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?** In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Revista e aumentada, 32ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S. A, 1986.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSCKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4ª ed., trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana de Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**: relato de uma experiência construtivista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 27/11/2008.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira Galvão; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de jovens e adultos no Brasil**. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político religiosos e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. [et al]. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. SILVA, Leila Cristina Borges da. GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

GRAMONT. Guiomar. **A formação do leitor**: pontos de vista. RJ: Argus, 1999.

HADDAD, Sérgio. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasil**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, Ação Educativa, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos. Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, AMPEd, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HÉBRARD, Jean. **Três figuras de jovens leitores**: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.) Leitura, história e história da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPES, 1999, p. 49-96.

HÉBRARD, Jean. **O autodidatismo exemplar**. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas da leitura. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais 2000**: Educação melhora, mas ainda apresenta desafios. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticiavisualizada.php?idnoticia=1233&idpagina=1>>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional - formar-se para mudança e a incerteza**. 2a ed. São Paulo, Cortez- 2001

IRELAND, Timothy. **Uma prática educativa com operários da construção**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ISER, Wolfgang. **Fictício e o Imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 105-118.

JUNG, K. M. **A pesquisa na formação do professor**. Disponível em http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Jung.pdf Acesso em junho de 2010.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Editora Ática, 1993.

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

LACERDA, Lílian de. **Álbum de leitura**: memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

Machado Neto, Cassimiro. **Senhor do Bonfim e Bom Jesus de Chique-Chique**: História de Chique-Chique. Xique-Xique: 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e Escrita. Conferência apresentada no II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIROS SOBRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO**, na Universidade federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 26-28 de Junho de 1995. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/download/7396/5262. Acesso em: 14/08/11

MEC. Sistema de avaliação do Ensino básico - SAEB, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/10/2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "**Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)**" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130>, visitado em 22/2/2011.

MENEZES. João Gaulberto de Carvalho (et al). **Educação Básica: políticas, legislação e gestão**. São Paulo: Thomson, 2004.

MOLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. **A prática de ensino e a produção de saberes na escola**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Cadernos Cedes, ano XX, n. 52, novembro/2000. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>

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

MOURA, Tania Maria de Melo. **Brasil Alfabetizado Em Foco- Pgm 3 – Alfabetizar jovens e adultos é só o começo**. Salto Para O Futuro / Tv Escola. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf/tetxt3.htm>> Acesso em: 15 de Mai. 2011.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. **Feitio de viver: memórias de descendentes de escravos**. Londrina: Eduel, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de; MIRANDA Joseval dos Reis. **A Formação Continuada Para Professores Alfabetizadores Do Programa Todos Pela Alfabetização – Topa**. Disponível em: <http://www.seeja.com.br/Trabalhos/13%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores/Joseval%20dos%20Reis%20Miranda%20&%20Isaura%20Francisco%20de%20Oliveira_AForma%C3%A7%C3%A3oContinuadaParaProfessores%20AlfadoTOPA.pdf> . Acesso em: 11 de mar. 2011.

OLIVEIRA, Maria Kohl de. **Jovens e adultos com sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, Ação Educativa, 2001.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de; EITERER, Carmem Lúcia. **Evasão Escolar de Alunos Trabalhadores na Eja.** In: I SENEPT – 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Tema 6 - Educação Profissional e Tecnológica e EJA. 2008, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte: CEFETMG - Centro Federal de Educação Tecnológica em Minas Gerais. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo10.pdf>. Acesso em 22 de fev. 2011.

OLSON, David R. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 1973.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINTO, Heldina Pereira. **O educador frente ao conflito dos saberes do aluno e os saberes e escolares.** In: SAUL, Ana Maria (org.). Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade /Escola, 2000.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. **Representação e imagem da leitura.** São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes:** Pesquisa com jovens e adultos. Campinas, SP: Papirus/Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, Ação Educativa, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do Inaf 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROCHA FILHO, J. S. **Alfabetização de jovens e adultos:** a importância da formação dos professores no Programa Pescando Letras/Saberes das Águas. In: ADM pública vista & revista: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Gestão de Organizações – DCH – Campus I – UNEB. Salvador, ano 5, n. 7, jan/dez. 2006.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas, SP: mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo. Cortez: 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Processos de globalização**. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização em as ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005; Porto: Afrontamento, 2001, p.31-106.]

SANTOS, Carlos Souza. **Crônicas Xiquexiquíssimas..** São Paulo: Neograf Indústria. Gráfica e Editora 2004.

SILVA, Alexsandro da. et al. **Desafios da alfabetização de jovens e adultos**: o Programa Brasil Alfabetizado em foco. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de & LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA Fausta Calado ET AL. **Educação para a inclusão**: Programa Pescando Letras. Congresso Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e poder. Florianópolis: 2008. Anais eletrônico. Disponível em: www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/stc Acesso em: 23/05/2008.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Letramento**: uma prática em busca da (re)leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Local e data não informados. Disponível em http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developime nto_Sustentavel.pdf Acessado em 10/02/2010

SISTO, Celso. **Contando a gente acredita**. In: SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2005.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Língua escrita, sociedade e cultura**: relações, dimensões e perspectivas. Revista brasileira de educação, ANPEd. N. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e adultos**. Curitiba: Ibpx, 2007.

SOUZA, Neuza M^a. Marques de. **Desencontros entre discurso e prática na escola**: a contribuição de Paulo Freire. In: SAUL, Ana Maria (org.). Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

URPIA, Maria de Fátima Mota; LINS, Maria José de Faria. **Programa Topa – Todos Pela Alfabetização / Brasil Alfabetizado**: quem é o alfabetizador? 1º SEEJA- SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA PUC-Rio (Tema: “... e uma educação pro povo tem?” – 06 a 09 de out. 2010. Disponível em:

http://www.seeja.com.br/Trabalhos/1%20Letramento%20e%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Maria%20de%20Fatima%20Urpia%20e%20Maria%20Jos%C3%A9%20Lins_ProgramaTopaQuem%C3%A9%20o%20Alfabetizador.pdf->

Acesso em: 19 de Mar. 2011.

VASCONCELOS, M.L.M.C. e BRITO, R.H.P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

VEIGA-NETO, A. **Uma lança com duas pontas**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUSA, Vanilton C. (orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. RJ: DP&A, 2002.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar**. In: Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: a subalternidade reiterada. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001. Disponível em:

http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/397/1/Jaqueline_Pereira_Ventura.pdf.> Acesso em: 22.03.11 às 22: 45.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE CESSÃO



Universidade do Estado da Bahia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
Departamento de Educação/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____
brasileiro(a), maior, portador(a) do RG nº _____,
residente _____ e domiciliado(a) _____ na

_____,
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista (áudio e
imagem), concedida em ____ de _____ de 2010, para a
pesquisa de Mestrado realizada pela professora Crizeide Miranda Freire, sobre
a minha história de vida e leitura, objeto de estudo da professora, para usá-la
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a

presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros, que podem ouvi-la e usar o texto final que está sob a guarda da referida professora.

Xique-Xique, _____ de _____ de 2010

Assinatura

APENDICE B- ROTEIRO DAS ENTREVITAS SEMI-ESTRUTURADAS



**Universidade do Estado da Bahia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
Departamento de Educação/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade**

Roteiro para entrevistas semi-estruturadas

I – EXPLICITAÇÃO ACERCA DOS PROPÓSITOS DA PESQUISA, OCULTAÇÃO DA IDENTIDADE E AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAR.

II - TEMAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. Histórias de leituras
2. Memória de estudante (entrada e motivos da saída e retorna da escola)
3. Importância da leitura e da escrita
4. Contribuição da escola na identidade de gênero
5. Reconhecimento de si (ser mulher)

III - DADOS

Local da entrevista:

Data: _____ Início: _____ h Término: _____

Número da entrevista: _____

Obs.: _____

IV - IDENTIFICAÇÃO

Nome completo:

Idade:

Cor:

Naturalidade:

Local onde reside:

Sexo: _____ masculino _____ feminino _____ outros
(_____)

Estado civil: () solteira () casada () divorciada () viúva () Outro

Filhos:

Profissão:

V – FORMAÇÃO

Estudou até que série: _____ Idade em que parou _____ Ano

Idade que retornou a estudar _____

Série ou curso(s) que participou _____ Ano _____

VI – QUESTIONAMENTOS A SEREM REALIZADOS

LEITURA E MEMÓRIA

1- Quem possibilitou o primeiro contato com a leitura?

() Mãe () Pai () Escola () Irmãos () Parentes () Amigos () Iniciativa própria

() Não lembra () Outro -

Especifique _____

2- Quando foi seu primeiro contato com a leitura?

() Infância () Adolescência () Fase Adulta

3- Como teve acesso aos livros na infância e hoje?

() Biblioteca paterna/familiar () Biblioteca pública () Biblioteca particular

() Comprando () Ganhando () Xerocopiando

() Emprestado () de familiares

() de amigos

() de vizinhos

() de professores

() Outro-

Especifique _____

Nas suas horas de folga o que você mais fez é:

() assiste TV()Ler () praticar esporte () descansar () outra coisa:

A LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES ENQUANTO LEITOR

- Por que motivo teve que parar de estudar?
- Teve incentivo de alguém para voltar a estudar?
- Por que não continua estudando?
- O que significar ler para você?
- Como se sentia quando não sabia ler ou com pouca leitura (termo usado por eles)?
- O fato de ter aprendido a ler, provocou alguma mudança em sua vida?
- A leitura e a escrita chegaram juntas em sua vida?
- Sente mais dificuldade ao ler ou quando vai escrever? O que acontece?
- O que foi mais difícil: aprender a ler ou escrever?
- Já passou algum constrangimento por não saber ler /escrever ou ter dificuldade em uma dessas duas práticas? Conte.
- Depois que voltou a estudar o que mudou em casa?
- E na rua?
- Qual a importância da leitura hoje em sua vida?
- E da escrita?
- Que espaços na sociedade a leitura e a escrita trouxe para você?
- As pessoas a tratam diferente depois que voltou a estudar?
- De quais programas de alfabetização participou?
- Por que, ao invés de frequentar a escola regular, os cursos de EJA fez parte desses programas de alfabetização?
- Quando participou dos programas enquanto aluna, tinha mais alguém de sua família estudando com você?
- Como se dava esta relação enquanto alunos?
- Frequentava diariamente o curso?

- Que assuntos eram discutidos pelo professor?
- Que tipos de textos lia na escola?
- Qual o sentido da escola para você?
- Quais as maiores dificuldades que teve durante o curso?
- O que mais gostou de fazer durante esse períodos?
- Que assuntos gostava mais de discutir com os colegas e o(a) professor(a)?
- Que assunto gostaria de ter trabalhado na escola nesse período e não houve discussão?
- Por que depois de participar desses programas de alfabetização não foi para a escola dar continuidade ao estudo?
- As pessoas de sua família estudam? Qual o grau de instrução delas?

A LEITURA HOJE

- Hoje, você gosta de ler? Sim ___ Não ___ Às vezes
- Você entende o que lê? ___ Sim ___ Não ___ Às vezes
- Qual o tempo que destina para a leitura hoje?
 A maior parte do tempo Boa parte das horas vagas
 Menor do que há alguns anos Maior do que há alguns anos
 Quase não leio Não tenho tempo para ler
 Outro -
 Especifique _____
- Você se considera um leitor?
 Sim Não Por quê?
- O que é ser leitor para você?
- Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:
 ___ ficar no início
 ___ parar na metade
 ___ ir até o final
 ___ só olhar a capa e as figuras
- Possui livros em casa?
 Sim Não - Número aproximado de volumes _____
- Tem revistas em casa?
 Sim Não - Quantidade de títulos _____

- Internet em casa
 Sim Não

- Quais livros/revistas gostaria de ter em sua biblioteca pessoal? Por quê?

- Costuma partilhar suas leituras?
 Sim Não-

- 17- Com quem costuma partilhar suas leituras?
 Mãe Pai Irmãos Família Amigos Filhos Colegas de faculdade
 Professores Namorado Marido
 Outro -
 Especifique _____

- Que livro você mais gostou de ter lido ate hoje? Por que?

- Escreva três assuntos ou temas sobre os quais você mais prefere ler
- Que textos gostaria de ler e não tem oportunidade?

- Você procura um livro para ler:
 por iniciativa própria
 por indicação do professor
 por indicação de um amigo
 pelo titulo ou nome do livro
 pela capa e figuras
 quando ganha de presente
 quando o vê na biblioteca
 outro jeito: _____

**APENDICE C – ENTREVISTAS COM PESSOAS QUE ATUARAM NA EJA -
PROFESSORES E COORDENADORES**

Universidade do Estado da Bahia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
Departamento de Educação/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

NOME _____
LOCAL DE TRABALHO _____
CARGO/FUNÇÃO _____
TEMPO DE SERVIÇO NESSE CARGO _____

ALGUNS QUESTIONAMENTOS

- TRABALHA OU TRABALHOU DE ALGUMA FORMA COM A EJA –
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?
() SIM () NÃO

- QUE TIPO DE ATIVIDADE OU ENVOLVIMENTO TEVE OU TEM COM A EJA?
- TEMPO TRABALHO COM GRUPO (EJA).
DURAÇÃO _____ ANO DE INÍCIO _____
- PARTICIPOU DE ALGUM PROGRAMA/PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?
() SIM () NÃO QUANTOS? _____
- QUANDO PARTICIPOU DO PROJETO QUE CARGO/FUNÇÃO OCUPOU?

SOBRE CADA PROGRAMA/PROJETO QUE PARTICIPOU

- NOME DO PROGRAMA/PROJETO
- DURAÇÃO:
PERÍODO INICIAL ____/____/____ TÉRMINO ____/____/____
- MOTIVO(S) PELO(S) QUAL (IS) O PROJETO TERMINOU.
- DE QUE FORMA O PROGRAMA/PROJETO FOI IMPLANTADO NO MUNICÍPIO?

- QUEM SÃO OS ÓRGÃOS E/OU ENTIDADES ENVOLVIDAS COM O PROJETO?

- QUAL A CONCEPÇÃO DO PROJETO (OBJETIVO DO TRABALHO)?

- CARACTERÍSTICAS BÁSICAS:
 - CLIENTELA _____
 - QUANTIDADE DE VAGAS _____
 - QUANTIDADE DE INCRITOS: _____ MASCULINOS _____ FEMININOS
 - QUANTIDADE DE PROFESSORES _____ COORDENADORES _____

- QUAIS OS LOCAIS DE EXECUÇÃO DO PROJETO NO MUNÍCIPIO?

- QUE CRITÉRIOS ERAM UTILIZADOS PARA A ESCOLHA DOS LOCAIS ONDE O PROJETO DEVERIA ACONTECER?

- COMO ERAM ESCOLHIDOS OS PROFESSORES PARA PARTICIPAR DO PROJETO?

- OS PROFESSORES PASSARAM POR ALGUM TIPO DE CAPACITAÇÃO ANTES OU DURANTE A EXECUÇÃO DO PROJETO?EXPLIQUE COMO ACONTECIA.

- QUAIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ERAM UTILIZADAS NO PROJETO?

- HAVIA RECURSO (FINANCEIRO E MATERIAL) NECESSÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO?

- DENTRO DA PROPOSTA DO PROJETO A DISSCUSÃO ERA EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO OU DO LETRAMENTO?COMENTE

- NAS DIRETRIZES POSTAS NO PROJETO HAVIA ALGUMA DISCUSSÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO? EXPLIQUE.

- AO TÉRMINO DO PROJETO QUANTOS ALUNOS CONCLUÍRAM?
_____MASCULINO _____FEMININO

OBS.:

**APENDICE D- ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIOS DA SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE XIQUE-XIQUE**

Universidade do Estado da Bahia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
Departamento de Educação/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

ENTREVISTA

INFORMAÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

- Atualmente que programa(s) de Alfabetização de Jovens de Adultos acontece(m) hoje no município de Xique-Xique?

- Há um convênio para existência desses programas? Quem são seus parceiros e de que forma esta parceria acontece?

- Em que localidades acontecem esses programas?

-
- Como se dá a escolha dos professores que trabalham nesse(s) programa(s)?
-

- Há alguma capacitação para esses professores?
-

- Quantas turmas de EJA há em Xique-Xique? Discrimine por setores (sede, ilhas)
-

- Quantidade de alunos matriculados:

Masculino _____ Feminino _____ Total _____

ANEXOS

| Ocorrências | Sinais | Exemplificação |
|------------------------------------|---|---|
| Incompreensão de palavras | () | Do nível de renda () nível de renda nominal |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) | (estou) meio preocupado |
| Truncamento | / | e come/e reinicia |
| Entonação enfática | Maiúscula | Porque as pessoas reTÊM moeda |
| Prolongamento de vogal e consoante | :: podendo aumentar para ::: ou mais | ao emprestarem... éh:::... dinheiro |
| Silabação | - | Por motivo tran-sa-ção |
| Interrogação | ? | e o banco central... |

| | | |
|-------------------------|----------------|------------------------------------|
| | | certo? |
| Qualquer pausa | ... | São três motivos... ou três razões |
| Comentários descritivos | ((comentário)) | ((tossiu)); ((risos)) |

ANEXO A - TABELA DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Regras de transcrição apresentadas por Clécio Bunzem e Márcia Mendonça.
Ver referências.

ANEXO B - PÁGINA DA CARTILHA DO POVO

ca-va-lo ca-va-le-te

-
1. Es-te ca-va-lo é do Vi-ta-li-no.
 2. Vi-ta-li-no é o meu ti-o.
 3. Ele vi-ve na vi-la.
 4. O ca-va-lo tem o no-me de Vu-vu.
 5. É um ca-va-lo bem bom.
 6. Va-mos, Vu-vu! Va-mos à vi-la.
 7. Va-mos, Vu-vu!

M .B. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1928, p. 15 Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp- Marília)

| Estimativa da carga horária em diferentes casos | Período de defeso de 4 meses | Período de defeso de 3 meses | Período de defeso de 2 meses |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Nº de dias de aulas na semana | 5 | 5 | 6 |
| | | | |
| Nº de horas de cada aula | 3 horas/dia | 3:30 horas/dia | 3:30 horas/dia |
| Carga horária semanal | 15 horas/semana | 17:30 horas/semana | 18 horas/semana |
| Carga horária mensal | 60 horas/mês | 70 horas/mês | 72 horas/mês |
| Carga horária período defeso | 240 horas | 210 horas | 144 horas |
| Carga horária período "safra" | 80 horas/4 meses | 110 horas/5 meses | 176 horas/6 meses |
| Carga horária mensal "mês/safra" | 20h/mês | 22h/mês | 29h/mês |
| TOTAL DE MESES | 8 meses | 8 meses | 8 meses |

ANEXO C- PROPOSTA DE CARGA HORÁRIA DO PROJETO

PEDAGÓGICO DO PESCANDO LETRAS

Propostas de carga horária de 320 horas - 8 meses

O quadro acima está baseado na Resolução CD/FNDE nº 23 de 08 de junho de 2005. Porém, as especificidades de cada local podem indicar outras soluções, desde que se atenham à carga horária estabelecida de 320horas-aula.

ANEXO D - FOTOS DIVERSAS DE XIQUE-XIQUE E COLABORADORES



BEIRA DO CAIS DE XIQUE-XIQUE



MORADIA NAS ILHAS DE XIQUE-XIQUE



LAVADEIRAS E PESCADOR XIQUXIQUEENSES



SALA DE AULA DO SABERES
DAS ÁGUAS

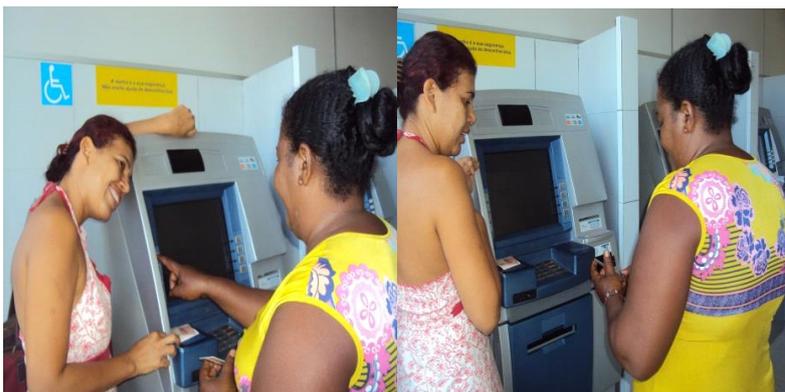


CURSO DE CAPACITAÇÃO
DOS SABERES DAS ÁGUAS



COLABORADORES DO BAIRRO
PARAMELOS

COLABORADORES DO BAIRRO
DAS PEDRINHAS



ORIENTANDO D. MARIA A MANUSEAR O CAIXA ELETRÔNICO



PARTICIPAÇÃO DE Sr. CARLOS E Sr.^a HELENITA NO SAMBA DE RODA REALIZADO NA UNEB



PROFESSORAS NO PROJETO SABERES DAS ÁGUAS –
EDINEUZA, ÂNGELICA, GILVÂNIA, ANITA.



COORDENADORES NO PROJETO
PESCANDO LETRAS/SABERES
DAS ÁGUAS

COORDENADORA GERAL DA
EJA E SECRETÁRIO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO



COORDENADORES PEDAGÓGICOS NAS ILHAS ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA E ALUNO DO CURSO DE LETRAS