

O DESCOMPASSO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Telma Cruz Costa*

RESUMO

A reflexão proposta neste artigo resulta da pesquisa realizada no território insular de Salvador visando compreender as trajetórias escolares dos sujeitos/mulheres que participam do Programa de Alfabetização Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado, identificando os valores, significados e expectativas que atribuem à aquisição e usos da leitura e da escrita. O estudo tece, ainda, discussões sobre o lugar que a leitura e a escrita assumem no cotidiano da sala de aula, evidenciando o descompasso existente entre os desejos e as necessidades que as mulheres elaboram em referência ao domínio das competências da leitura e da escrita e o insucesso diante dos conteúdos escolares poucos significativos. A história oral temática como procedimento metodológico de cunho qualitativo mostrou-se mais apropriada à finalidade da pesquisa e às especificidades dos aspectos socioculturais que configuram as trajetórias escolares dessas mulheres cujas demandas foram reprimidas historicamente. A relevância das reflexões resultantes da investigação enuncia a urgente necessidade da formulação de políticas públicas específicas para atender às necessidades educacionais de grupos sociais que habitam o espaço da ilha do município de Salvador.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos. Trajetórias escolares. Letramento social e escolar.

ABSTRACT

THE DIFFERENT WAYS OF AN ADULT AND YOUNG ALPHABETIZATION PROGRAMS: MEANINGS AND SENSE

The proposal considerations in this article results from a research carried out in the insular territory of Salvador city aimed to understand the school trajectories of the citizens/women who participated on the Alphabetization Program “Salvador Cidade das Letras/Brazil Alfabetizado”, identifying the values, meanings and expectations that are attributed to the acquisition and uses of the reading and the writing. The study still broach discussions about how the reading and the writing appear in the classroom daily, evidencing the difference existent between the desires and necessities that the women feel in reference to the improvement of the reading and the writing abilities and the failure in front of the non-relevant school contents. The use of oral history

* Pedagoga. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Especialista em Educação de Jovens e Adultos, atuando na Coordenação de EJA na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer no município de Salvador. Endereço para correspondência: SECULT - Solar Boa Vista de Brotas, S/N, Engenho Velho de Brotas, CEP: 40.240-640. telmacruz@gmail.com

as a methodological procedure of qualitative aspect revealed more appropriate to the purpose of the research and the peculiarities of the socio cultural aspects that configure the school trajectories of those women whose demands had been restrained historically. The relevance of the resultant considerations from the inquiry enunciates the immediate necessity to think specific public politics that consider the educational necessities of social groups which inhabit the space of the island in Salvador city.

Keywords: Youth and adults alphabetization. School trajectories. Social and school literacy.

Introdução

A turma de alfabetização de jovens e adultos, na qual a pesquisa (COSTA, 2010) foi realizada, funcionava em Praia Grande–Ilha de Maré/Salvador (BA), cuja população é originalmente formada por afrodescendentes de escravos do antigo Engenho Cruz e por migrantes de uma área quilombola da região de Cachoeira (BA). Num espaço sociocultural caracterizado majoritariamente pela presença do povo negro, percebe-se a fragilidade para a preservação da identidade étnico-racial negra, que vem sofrendo um forte processo de aculturação pela influência da cultura branca, sobretudo no que concerne às questões religiosas e aos costumes urbanos.

A questão central que ancorava a investigação foi assim formulada: diante das trajetórias escolares interrompidas, por que as mulheres de Praia Grande–Ilha de Maré/Salvador (BA) retomam o seu processo de letramento escolar no contexto de um programa de alfabetização? Esta questão de partida possuía como desdobramento as seguintes questões: que valores, significados e expectativas as mulheres atribuem à aquisição e usos da leitura e escrita? Qual o lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres que vivem em Praia Grande–Ilha de Maré?

Para melhor explicitar este debate, a pesquisa teve como pressupostos teóricos: os percursos históricos da alfabetização de classes populares (FREIRE, 2001, 2006; FÁVERO, 2009; DI PIERRO, 2000, 2001); e as práticas de letramento e alfabetização nos contextos social e escolar (SOLARES, 2004a, 2004b; KLEIMAN, 1995a, 1995b; OLIVEIRA, 1997, 1999, 2005; RIBEIRO, 2004). O objetivo principal que definiu a investigação foi compreender as trajetórias escolares dos sujeitos/

mulheres da pesquisa, identificando os valores, significados e expectativas que atribuem à aquisição e usos da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, o caminho investigativo foi demarcado com base nos seguintes objetivos específicos: 1) Caracterizar o território de Praia Grande–Ilha de Maré/Salvador, situando as especificidades que configuram a realidade local, a fim de compreender o espaço sociocultural em que residem as mulheres sujeitos da pesquisa; 2) Entender o processo de alfabetização de jovens e adultos, identificando suas limitações associadas ao letramento (escolar e social) baseado no contexto sócio-histórico das políticas públicas na EJA no município; 3) Contextualizar os aspectos socioculturais que configuram as trajetórias escolares interrompidas das mulheres pesquisadas e o lugar da leitura e da escrita no seu cotidiano; 4) Identificar os valores, significados e expectativas que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas experiências de aprendizagem e usos da leitura e da escrita; e 5) Analisar, com base em narrativas de vida, o papel social que a língua escrita assume na trajetória escolar das mulheres pesquisadas.

A fim de assegurar a centralidade do tema da pesquisa (as trajetórias escolares, processos de aprendizagem da língua escrita associados ao letramento escolar e social), a história oral temática configura-se como procedimento metodológico que atende plenamente ao propósito deste estudo. Segundo Meihy e Holanda (2007, p. 39), a história oral temática compreende,

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

Assim, a abordagem metodológica proposta na pesquisa consolidou-se por meio do uso da entrevista narrativa como eixo estruturante da pesquisa, com foco nas histórias de vida das mulheres pesquisadas no contexto de um programa de alfabetização com o objetivo de situar o lugar da leitura e da escrita no cotidiano dessas mulheres, cuja seleção foi se delineando após as entrevistas realizadas com todo o grupo. A definição do gênero feminino para a seleção dos sujeitos da pesquisa aconteceu, espontaneamente, baseada no envolvimento natural das mulheres interessadas em participar da entrevista. Nesse sentido, é importante assumir que a pesquisa não foi deliberadamente proposta para discussão de gênero.

As conclusões demarcaram o lugar da leitura e da escrita e o papel social que a língua escrita assume no cotidiano dessas mulheres, evidenciando o descompasso entre os desejos e necessidades que as mulheres elaboram em referência ao domínio das competências da leitura e da escrita e o insucesso diante dos conteúdos escolares poucos significativos. Os dados revelaram, ainda, a capacidade reflexiva que essas mulheres demonstraram durante as entrevistas, por meio de narrativas que mostravam as referências escolares construídas pelas mulheres nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e as estratégias de interlocução com uma sociedade predominantemente grafocêntrica.

A relevância das reflexões resultantes da investigação enuncia a urgente necessidade de formulação de políticas públicas sociais e educacionais específicas para atender às necessidades de grupos sociais que habitam o espaço insular de Salvador.

O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – Salvador Cidade das Letras/ Brasil Alfabetizado

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

Imerso nesse contexto de desigualdades, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado foi implantado no município de Salvador, no ano de 2004, com o propósito de reduzir os elevados índices de analfabetismo, de 3,97%, o que corresponde em números absolutos a 84.240 pessoas com 15 anos ou mais de idade de uma população de 2.675.656 habitantes de Salvador, conforme dados do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

A execução do Programa no município estava estruturada em três ações que se complementavam entre si, segundo documento oficial (SALVADOR, 2007): 1) ação de alfabetização que se refere ao funcionamento das aulas propriamente, acompanhamento e avaliação do processo de aquisição da leitura e da escrita; 2) ação de formação inicial e continuada dos alfabetizadores, subdividida em mobilização, seleção, cadastramento e formação dos alfabetizadores e coordenadores de turma envolvidos no programa; e 3) continuidade dos estudos dos egressos do programa, com a inserção dos alfabetizados na educação de jovens e adultos do sistema municipal de ensino.

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

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

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

ação prioritária de uma política de alfabetização de jovens e adultos [...], através de um processo de

alfabetização sustentado na concepção de aquisição e apropriação do sistema de escrita. Este processo acontece num contexto de letramento onde a competência para o uso do sistema se desenvolve nas práticas sociais que contribuam para a construção da consciência crítica na perspectiva da transformação social. (SALVADOR, 2007, p. 10).

Entretanto, com base nas observações do trabalho docente na turma, suscitam-se algumas reflexões. Inicialmente, foi constatado que o alfabetizador, embora fosse uma pessoa querida pelos alunos, não tinha formação adequada para atuar numa turma de alfabetização. Além de não ter concluído o ensino médio, fato muito comum naquela comunidade, também não frequentava os encontros de formação continuada previstos no Programa. Outro ponto observado refere-se à concepção didático-pedagógica da alfabetização implícita à ação alfabetizadora, com práticas altamente conservadoras, nas quais o professor posiciona-se como transmissor do conhecimento; conhecimento este como vem sendo tradicionalmente trabalhado, com conteúdos desvinculados da realidade local, com ênfase nos aspectos gráficos da escrita por meio do uso de cópias de tarefas postas na lousa. Igualmente evidente foi a falta de textos e/ou portadores textuais diversificados nas atividades de sala de aula, embora a coordenação do programa informasse da distribuição de livros de alfabetização destinados ao programa em todas as turmas. Segundo o alfabetizador, o material recebido não atendia o nível de aprendizado dos alfabetizandos motivo pelo qual decidiu não distribuí-los.

Observava-se, ainda, que mesmo com a precariedade da intervenção pedagógica de um trabalho descontextualizado, os educandos consideravam-se gratos pela “disposição” do professor em ensiná-los, já que não existiam escolas no turno da noite naquela parte da ilha. Ficava evidente, então, que esses homens e mulheres desconheciam seu direito subjetivo à educação, portanto não atribuíam nenhuma responsabilidade aos órgãos públicos (Prefeitura ou Secretaria de Educação) pela falta de acesso à escola.

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

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

Como constatado na pesquisa, as evidências contradizem essas premissas, que se restringem aos documentos oficiais, distantes de se efetivarem na prática alfabetizadora. Era notória a lacuna entre a proposta teórica, desconhecida pelo alfabetizador, e a ação pedagógica realizada, espontaneamente, de forma improvisada. A realidade observada no contexto da prática alfabetizadora, quase sempre alicerçada no saber-fazer do professor, que emerge dissociado de uma ação reflexiva, notadamente se constituía com base no que ocorria no cotidiano da sala de aula.

Para execução do Programa, além das ações descritas como prioritárias na proposta do município, identificamos, ainda, no documento Plano Plurianual de Alfabetização 2005-2010, as seguintes estratégias de inserção dos jovens e adultos partícipes do Programa:

- a) continuidade dos estudos – os alfabetizados após a conclusão serão automaticamente matriculados na rede municipal de ensino;
- b) atendimento à população de 15 a 29 anos em situação de vulnerabilidade social, através da inclusão nas políticas de ação social e projetos educativos do município;
- c) parceria com as instituições para funcionamento de turmas pólos: na penitenciária, no presídio feminino e na casa de acolhimento sócio-educativo, para atendimento à população carcerária e aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
- d) emissão de documentos, encaminhando os alfabetizados para retirada de 2ª via e regularização da documentação, junto aos órgãos competentes;
- e) oferta de cursos para geração de emprego e renda, através da parceria com instituições que atuam na área de qualificação profissional, com o intuito de

agregar conhecimentos profissionais à vida do aluno trabalhador;

f) realização de exames oftalmológicos e doação de óculos aos alfabetizandos, em convênio com as secretarias de saúde e Ministério da Saúde, através do Programa Olhar Brasil. (SALVADOR, 2007, p. 13-14).

Por meio da análise dos depoimentos das pesquisadas, por se tratar exclusivamente de mulheres, a ausência da efetivação dessas estratégias de inserção social voltadas para a intersectorialidade ficava evidente, confirmando a precariedade das diversas políticas públicas que ou não conseguem atingir a todos, ou não se materializam em ações, mesmo quando fazem parte dos planos de trabalho.

Ainda assim, vale ressaltar que, diferentemente da situação da ilha, em diversas turmas do Programa constatava-se a ocorrência de somente duas dessas ações: a primeira, a realização de exames oftalmológicos e entrega de óculos para aqueles alfabetizandos que conseguiram realizar a consulta médica; e a segunda, a promoção de políticas direcionadas às questões de gênero e raça, instituídas por meio do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes¹ (FIEMA), que visava atender as especificidades das mulheres negras, considerando as demandas socioeducativas do programa de alfabetização.

O Programa de Alfabetização de jovens e adultos: limites e perspectivas

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

Na sala de aula, *locus* da pesquisa, o que foi

observado nas atividades propostas pelo alfabetizador para a turma, indistintamente, foram: cópia no caderno, separação de sílabas, treino do próprio nome e outros “exercícios” desta natureza. Assim, o tratamento dado à leitura e à escrita não apresenta ações específicas voltadas ao atendimento das demandas da vida local, muito menos a inclusão de textos provenientes do universo adulto daquela realidade sociocultural.

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

No decorrer da investigação, baseados na escuta das narrativas das trajetórias escolares das duas mulheres sujeitos da pesquisa, percebemos que, para além das limitações, as pesquisadas relatavam que conseguiam aprender “alguma coisa” nesta etapa do programa que, na opinião delas, vem ajudando-as a lidar melhor com o mundo escrito.

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

o desafio colocado para a alfabetização seria propiciar uma inserção plena dos sujeitos no mundo da escrita; daí necessidade das práticas de alfabetização enfatizarem seus usos e não apenas a decodificação. Constata-se, também, a ineficácia dos programas pontuais de curta duração (tão criticados) para esses alunos, pois se reconhece a importância de os processos de escolarização atenderem ao ritmo do educando. (PEREIRA, 2005, p. 22).

Nessa perspectiva, a questão parece estar centrada na forma como os sujeitos/mulheres da pesquisa interagem com a cultura escrita no cotidiano da escola, e como a mediação pedagógica realizada

¹ O Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes desenvolve uma política de promoção de equidade entre gêneros e raças e desenvolvimento humano das mulheres que se encontram em situação de maior vulnerabilidade econômica e educacional, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Educação, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, a partir do ano de 2006.

tem contribuído, ainda que minimamente do ponto de vista da concepção tradicional de alfabetização, favorecendo a aprendizagem mecânica da leitura e da escrita. Portanto as práticas sociais de leitura têm uma importante função no processo de alfabetização, entretanto as limitações associadas ao letramento escolar das mulheres pesquisadas no contexto do programa de alfabetização em Praia Grande pouco têm impactado essas aprendizagens.

O cenário pedagógico da turma aponta que tanto a concepção de alfabetização quanto a metodologia do alfabetizador poderiam traçar novos rumos para a dinâmica do processo de alfabetização, principalmente para as mulheres jovens e adultas, caso fosse levado em conta que as práticas sociais e culturais muito podem oferecer para que os programas de alfabetização repercutam de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita nas diferentes formas como são vividos pelos diversos grupos culturais, dentre os quais se incluem os formados por mulheres nas suas singularidades.

A alfabetização de jovens e adultos passa a ser um espaço plural que responde concretamente ao conjunto das necessidades do cotidiano e dos diferentes movimentos do dinamismo de vida das mulheres, e, mais especificamente, que se articula à luta contra a segregação educacional, étnico-racial e cultural, considerando que a educação de jovens e adultos consolida-se ao longo da vida.

Em suma, compreender a complexidade inerente ao letramento escolar e social em todas as suas dimensões é um empreendimento histórico que requer múltiplos olhares. Por outro lado, pensar como as mulheres de Praia Grande, na Ilha de Maré, trilharam seus percursos escolares e ainda insistem e persistem em aprender a ler e escrever; como se manifestam culturalmente nas suas filiações identitárias e/ou se apropriam de outras culturas; e como sobrevivem, ou não, com resistência aos processos de aculturação sublinharam as estratégias investigativas, possibilitando a reflexão dos valores, significados e expectativas que as mulheres atribuem à aquisição e usos da língua escrita.

Inicialmente, ficou evidente na investigação que, considerando o contexto da vida cotidiana na realidade local, há uma lacuna de articulação entre

as práticas alfabetizadoras e as práticas sociais e culturais das mulheres alfabetizadas no que concerne às necessidades funcionais da leitura e da escrita no cotidiano da ilha.

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

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

Portanto o letramento destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes para a educação de jovens e adultos, conceito que vem se firmando em consequência do “esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo ‘alfabetização’, apesar de todos os esforços históricos de se buscar compreender e explicar, de outros pontos de vista, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo” (MORTATTI, 2004, p. 80).

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

a participação social num mundo letrado cada vez mais exigente.

Nesse sentido, o debate proposto toma como referencial a ideia de “indissociabilidade entre alfabetização e letramento”², examinada por Magda Soares, tanto no que se refere à abordagem teórica quanto à prática pedagógica:

A alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida [...] através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos *reais*, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004b, p. 92, grifo do autor).

Entretanto, o que se percebia, com base nas narrativas das mulheres pesquisadas, era o descompasso entre alfabetização e letramento (escolar e social), desconectados cada vez mais das identidades socioculturais dos sujeitos jovens e adultos. Nesse caso, os processos de aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidos no programa estavam fortemente vinculados a um modelo de educação idealizada e tradicional.

Nessa perspectiva, a concepção de letramento comumente adotada no universo escolar, sobretudo pelos programas de alfabetização que pretendem a inserção dos sujeitos “não alfabetizados” no mundo da escrita, se distancia em muito da concepção explicitada na última citação. Como afirma Kleiman (1995, p. 20), “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...]”.

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

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p. 2).

Essa discussão, digamos, não muito recente no panorama educacional brasileiro, encontra em Paulo Freire sua essência, para quem “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 2006, p. 41-42).

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

Em decorrência, exclui-se, também, a visão de que os programas de alfabetização de jovens e adultos desconsideram o sujeito histórico e as potencialidades e significados inerentes aos diversos grupos culturais. Essa análise pode ser entendida com base nos significados atribuídos pelas mulheres pesquisadas ao próprio processo de aprendizagem, valores e expectativas na apropriação e usos do sistema escrito.

O lugar da leitura e da escrita no cotidiano das mulheres

O papel social que a língua escrita assume na vida cotidiana das mulheres pesquisadas amplia o debate que se coloca para responder à questão: diante das trajetórias escolares interrompidas, por que as mulheres de Praia Grande–Ilha de Maré/Salvador (BA) retomam o seu processo de letramento escolar no contexto de um programa de alfabetização? Diante dessa formulação é fundamental compreender o lugar da leitura e da escrita

no cotidiano das mulheres que vivem em Praia Grande–Ilha de Maré.

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

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

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

Com base na história de vida, percebe-se que a convivência na ilha imprime marcas de confinamento de tal maneira naturalizadas pelas mulheres

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

Nessa perspectiva, uma análise possível seria a compreensão da significação social dos espaços – casa, rua e outro mundo – que, para Roberto Damatta (1997), expressa muito mais do que separar contextos e atitudes, pois contém visões de mundo ou éticas particulares que dão sentido à própria realidade e que permitem regular e moralizar o comportamento por meio de perspectivas próprias.

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

Portanto, o entendimento possível do processo de apropriação da língua escrita das mulheres pesquisadas na comunidade de Praia Grande resulta

em trajetórias escolares interdidas e influenciadas por elementos socioculturais mais amplos. Esses espaços podem ser compreendidos pelas concepções apresentadas por DaMatta:

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

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

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

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

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

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

Outro elemento observado nos espaços percorridos em Praia Grande foi à presença restrita de materiais impressos, como, por exemplo, placas de construção de obras públicas, nomes em fachada de bares e posto de saúde e pequenos letreiros (com informações do tipo: “vendemos doce de banana”, “geladinho”, “siri catado” etc.), correspondências, contas para serem pagas e as bíblias de religião evangélica.

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

Pode-se depreender, pelo exposto, que a reconstituição das narrativas e trajetórias escolares dessas mulheres/sujeitos nativas de Praia Grande foi fundamental para a compreensão dos motivos das várias interrupções nas unidades escolares e na atual busca do processo de escolarização por meio da inserção no Programa de Alfabetização Salvador Cidade das Letras, bem como as dificuldades enfrentadas por elas em determinados momentos históricos, da infância à fase atual. Sabe-se o quão é difícil para a mulher decidir prosseguir seus estudos em meio a tamanhas limitações de diferentes naturezas materiais e espirituais (consciência, subjetividade).

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

processos de reprodução do capital e suas formas de manipulação político-ideológicas, ainda que de maneira inconsciente.

Considerações finais

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

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

defronta: a resposta muda o próprio homem/mulher, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente” (FREIRE, 2001, p. 42).

Assim, aprender a ler e escrever e fazer uso da língua escrita é percebido pelas mulheres, quando ingressam no programa, como um sonho possível, mas distante da realidade cotidiana. Consta-se, ainda, que as mulheres usam estratégias próprias para lidar com os desafios do mundo letrado, produzidas ou não no processo de letramento escolar. Os significados desses usos estão relacionados diretamente aos aspectos da vida pessoal, como, por exemplo, deslocar-se na cidade, pegar ônibus, mostrar aos filhos que já sabe ler e escrever, assinar o próprio nome e ajudar os filhos nas tarefas escolares. Estão enfatizadas, aqui, as funções pragmáticas da língua escrita. Isso fica evidente quando as mulheres compreendem que a aprendizagem da língua escrita não se circunscreve exclusivamente como atividade escolar, mas, ao contrário, torna-se parte de uma educação ao longo da vida.

Desse modo, o descompasso existente entre as práticas escolares e as práticas sociais demarca o processo de letramento escolar desvinculado das expectativas, valores e significados atribuídos pelas mulheres pesquisadas aos usos da leitura e/ou da escrita. Entretanto, ainda assim, as mulheres insistem e persistem no seu processo de escolarização e, como diriam, “não desistem nunca”. Vale lembrar que os aspectos socioculturais que configuram as trajetórias escolares interrompidas representam os contextos de exclusão forjados pelos projetos societários na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

COSTA, Telma Cruz. **Percursos de vida, trajetórias escolares**: narrativas (auto) biográficas das mulheres do programa de alfabetização de jovens e adultos de Praia Grande, Ilha de Maré-Salvador-BA. 2010. 140 f. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

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

DIPIERRO, Maria Clara. Descentralizações, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez.2001.

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

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos

que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DEPETRUS, 2009. p. 9-21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).

_____. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados do Censo 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=29>. Acesso em: 28 out. 2011.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995a.

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

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

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

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

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

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1999.

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em 23/11/2011

Aprovado em 06/04/2012