

ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES ADULTAS: O LONGO CAMINHO ENTRE O ESPAÇO DOMÉSTICO E A SALA DE AULA

Eliana Sarreta¹

Universidade de Brasília
elianasarreta@gmail.com

Resumo: Este trabalho verifica o universo de sonhos, desejos, angústias de quatorze mulheres adultas, matriculadas na EJA, que não tiveram oportunidade de estudar no tempo devido, e, hoje, estão retornando ou iniciando o processo de escolarização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório interpretativo, realizada em uma escola pública, localizada no Distrito Federal que atende ao 1º, 2º e 3º segmentos da (EJA). Destaca-se, que essas mulheres que tiveram subtraída na infância a oportunidade de estudar adequadamente, têm agora uma necessidade gerada por vontade própria ou por pressão social de se tornarem efetivas usuárias da língua escrita. Os resultados revelam que o manejo limitado da língua escrita e o baixo letramento deixaram essas mulheres alheias aos processos de inserção social.

Palavras-chave: EJA; alfabetização; letramento.

INTRODUÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO

No início do século XX, principalmente após 1940, o analfabetismo no Brasil passa a ser visto como um problema nacional. Até meados de 1950, criticada como “fábrica de eleitores”, foi importante a alfabetização em massa para ampliação dos quadros eleitorais, pois os analfabetos não votavam (FÁVERO, 2004). Embora tivesse uma dimensão política, foram criados cursos para adultos em muitas cidades brasileiras, ampliando oportunidades educacionais.

Em 1969 foi concebido o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, um programa territorialmente difuso que teve o plano político-pedagógico centralizado na esfera federal. Essa mesma sistemática se repetiu na implementação dos Exames Supletivos e nos Centros de Estudos Supletivos de frequência não-obrigatória (VARGAS, 1984). Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, a nomenclatura Ensino Supletivo foi substituída por Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nestes 50 anos de tentativas de reduzir o analfabetismo, a EJA tem mostrado lições sobre uma série de ações coordenadas pelos Governos Federal, Estaduais e Municipais, juntamente com a sociedade civil, como igrejas, ONGs, associações etc. No entanto, entende-se que o analfabetismo ainda passa pela visão de um sujeito alienado e ignorante e influencia a maneira pela qual os poderes públicos tratam a questão da Educação de Jovens e Adultos, sua inclusão na sociedade e inserção no mundo do trabalho. São várias investidas em campanhas e programas que não tiveram êxito pelo seu caráter emergencial, e na maioria das vezes assistencialista.

¹ Doutoranda em educação pela UnB. Pesquisa: Letramento e Formação de Professores: leitura e escrita em sala de aula. Mestre em Educação pela UCB. Graduada em Letras e Especialista em Educação pela UFU. Professora formadora da EAPE da SEDF.

Essa população foi alijada da educação escolar em algum momento de sua trajetória de vida. Além disso, a sociedade brasileira ainda não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias oprimidas pelo sistema capitalista, são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para compor a renda mínima e garantir a sobrevivência.

Entende-se que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada pela descontinuidade, evasão escolar e, ainda, por tênues políticas públicas, embora o Estado tenha assumido a promessa educacional nos setores populares. Contudo, ressalta-se que a inclusão desses sujeitos, não deva se dar somente no domínio do código da leitura e da escrita, mas também e sobretudo na competência de leitor e escritor do seu próprio texto, de suas histórias, de sua passagem pelo mundo.

O agravante é que, ao retornar à escola, o adulto não encontra condições de sustentar a continuidade dos estudos, seja pela baixa auto-estima, pelas práticas pedagógicas inadequadas, seja pela discriminação e ou diversos outros fatores, que favorecem o círculo vicioso que resulta em fracasso escolar.

Segundo Kleiman (2001), nas décadas de 30 e 40, até nos meios educacionais declarava-se que o ônus do fracasso era do próprio adulto. O jovem e o adulto que não sabiam ler nem escrever eram considerados deficientes e incapazes de aprender. Graças aos estudos dos psicólogos, educadores e sociólogos, essa discriminação deixou de existir nos meios acadêmicos. Entretanto, observa-se que esse preconceito ainda não saiu do imaginário de muitos professores, que atribuem aos alunos da EJA o fracasso na aprendizagem.

Outra situação constrangedora, que fere a auto-estima dos jovens e adultos é a sua infantilização. O estigma do “sujeito iletrado infantilizado” leva a pensar que esse aluno deva ser tratado como criança, porque “ele pensa como criança”. Ingressar no mundo desse aluno é o primeiro passo; conhecer seus sonhos, frustrações, dúvidas e medos, para assim propiciar uma ação que se relacione com o contexto da sala de aula. O que os alunos já sabem; conhecimentos prévios, contatos com a leitura, distinção de letras, são estados ou condições de letramento que estão ligados às suas práticas sociais e não podem ser desprezados pela educação escolar. Nenhuma pessoa é vazia de conhecimentos e, estando numa sociedade grafocêntrica como a atual, é possível que seja detentora de vários conhecimentos sobre a língua escrita, levando-os, então, para a escola.

As abordagens a respeito do letramento nos convidam a observar a sua importância no processo de desenvolvimento do aluno na Educação de Jovens e Adultos, que é de interesse desse trabalho. A trajetória da EJA muda significativamente quando o trabalho é realizado na perspectiva de letramento. Segundo Bagno (2002) as mudanças introduzidas nas relações de produção e sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos tomou imperiosa necessidade de eliminar o analfabetismo e dar um mínimo da qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo verificar o universo de sonhos, desejos e angústias de quatorze pessoas, que não tiveram oportunidade de estudar no tempo devido, e, hoje, estão retornando ou iniciando o processo de escolarização. Destaca-se, que esta situação, deve-se aos longos períodos de elitização escolar, onde só as classes mais abastadas tinham

acesso à educação; e esse direito, sendo mais comum entre homens que entre mulheres.

A vida de grande parte dessas pessoas era voltada para a criação dos filhos, trabalhos com a agricultura e afazeres domésticos. O acesso aos livros e aos bancos escolares era muito desigual, um patamar alcançado por poucos. Dentre os que conseguiram chegar às escolas, Berquó (1999) declara que apenas 50% puderam completar o curso primário, mostrando assim a baixa escolaridade naquele período.

CAMPO DE PESQUISA: OS ATORES ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório interpretativo, realizada em uma escola pública, localizada no Distrito Federal que atende ao 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Plano Piloto e as cidades satélites é o público dessa escola a qual recebe um total aproximado de 4000 estudantes, distribuídos da seguinte forma: 30% estudam no turno matutino; 20% no turno vespertino e 50% estão matriculados à noite; sendo este o turno mais procurado pelos alunos trabalhadores.

A coleta de dados foi realizada com quatorze alunos, surpreendentemente, todos do sexo feminino, com idade entre 62 e 75 anos, com a média etária de 68 anos. O fator gênero, talvez explique o fato do turno ser o matutino. Essas alunas não trabalham fora de casa e “esse é um horário”; segundo elas, mais tranquilo, sem problemas de transporte. Das entrevistadas, 78,5% são sozinhas e não têm o compromisso com os afazeres domésticos.

O instrumento da pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, com a finalidade da obtenção de dados que interessavam à investigação, na qual foram coletados, na primeira parte, dados pessoais das participantes e a segunda constou de perguntas abertas buscando obter das entrevistadas, suas percepções e opiniões sobre a contribuição do processo educacional para seu engajamento social.

A escolaridade dessa população distribuiu-se da seguinte forma: 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª série, 7ª série e 1º ano do ensino médio. Ressalta-se que, naquela data não havia nenhum aluno do sexo masculino matriculado no turno matutino, daquele semestre letivo.

O Quadro 1 apresenta uma síntese de dados das longevas entrevistadas.

Quadro 1 – Gênero, idade, escolaridade, situação civil, ocupação passada e atual das alunas entrevistadas.

CATEGORIA	VARIÁVEL	QUANTIDADE	%
Gênero	Masculino	0	0
	Feminino	14	100
Idade	61 a 63 anos	4	28,57
	64 a 66 anos	1	7,14
	67 a 69 anos	3	21,42
	70 a 72 anos	2	14,28
	73 a 75 anos	4	28,57

Escolaridade	2ª série	5	35,71
	3ª série	5	35,71
	4ª série	1	7,14
	5ª série	1	7,14
	7ª série	1	7,14
	1º ano ensino médio	1	7,14
Estado conjugal	Viúva	5	35,71
	Separada	4	28,57
	Casada	3	21,42
	Divorciada	1	7,14
	Solteira	1	7,14
Ocupação passada	Do Lar	6	42,85
	Doméstica	5	35,71
	Comerciante	1	7,14
	Merendeira	1	7,14
	Trabalhadora rural	1	7,14
Ocupação Atual	Do lar	11	78,57
	Aposentada	2	14,28
	Copeira	1	7,14

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Das quatorze entrevistadas, nove delas entraram na escola há menos de três anos; quatro tiveram a oportunidade de estudar na infância, mas logo pararam, não concluindo sequer o primário, e uma começou os estudos aos 18 anos, porém cursou apenas até a 2ª série. Do discurso das participantes, dois significados emergiram de maneira unânime: o lamento pelo não vivido, pelo que não pode sequer ser lembrado. Assim, pelo fato de nunca terem frequentado uma escola, logo após dizerem a idade, ressaltavam os percursos, a falta de oportunidades e as dificuldades por que passaram.

Suas falas naquele momento da entrevista ganharam um tom melancólico, muitas falaram bem baixinho, outras aumentaram o volume de voz; com um tom de ressentimento, por terem deixado para trás momentos e oportunidades irremediavelmente perdidas, das quais só resta um “branco”, não tendo o que contar sobre sua frequência à escola.

Nove entrevistadas apontaram a questão da subsistência, pois a família era grande e tinham que trabalhar para pôr “comida” em casa. Na maioria das vezes, segundo, os relatos das entrevistadas, lhes eram negadas as oportunidades de estudo, pois o pai sempre enfatizava que mulher era feita para casar e ter filhos e não para se sentar em banco de escola.

Alguns exemplos de respostas que ilustram os dados coletados são apresentados a seguir:

[...] fia muié não precisava estudá não, só os fiu home, mas já tinha escolinha, escola pequenininha, mas tinha, mas só os home que podia estudá, fia muié não era pra sentá em banco de escola.(L3)

[...] Num istudei porque num tive oportunidade de estuda. Eu era da roça, num tinha como istuda, as escolas era só pra quem podia mais, então a gente tinha que trabaiá nas roça, pra ajudá a família. (L4)

Percebe-se que a construção dos papéis sociais dessas mulheres foi baseada na herança de um sistema hierárquico injusto e desigual, que sempre lhes destinou um papel secundário. A vida dessas alunas girou em torno da tutela dos pais e dos maridos, com esses primeiros tiveram o trabalho familiar e com os últimos lhes foi reservado o cuidado com os filhos. A obediência foi uma constante na vida dessas mulheres e suas vontades e desejos foram sempre subjugados; naquele mundo o saber e o aprendizado não conseguiram encontrar espaço.

As oportunidades educacionais de 60, 70 anos atrás eram um “luxo” para poucos frente às necessidades dos demais cidadãos. Além disso, no caso desse grupo de alunas, a moradia na zona rural dificultou ainda mais o ingresso e a permanência no meio escolar, visto a raridade de escolas e a precariedade de transportes daquela época.

Para essas mulheres, a ênfase dada ao casamento pelos seus pais, refletia uma das poucas possibilidades de desempenho de papéis que lhes cabiam, que eram os de ser mães e esposas.

[...] Não, nunca fui à escola, porque não tive oportunidade. Meu pai dizia que mulher não deveria estuda, mulher foi feita pra casá e ser mãe e assim foi a vida. (L11)

O acesso à escolarização no Brasil, no século passado, era limitado, primeiro, aos homens brancos abastados e, depois, a poucas mulheres brancas de condição econômica favorável. A maioria da população - homens negros, mulheres negras e pobres - tinha o acesso às primeiras letras negado, guardadas as exceções (GUIMARÃES, 2002)

O quadro 2 apresenta os motivos que levaram as longevas a não estudar ou sair da escola.

Quadro 2 – Motivos para não estudar ou sair da escola

▶ Subsistência - trabalho precoce	5
▶ Separação entre gêneros	4
▶ Falecimento dos pais	2
▶ Autoridade excessiva do pai	1
▶ Moradia na zona rural	1
▶ Falta de escolas e professores	1

As longevas L5, L6, L9, L10 e L14 frequentaram a escola na infância, mas, aquelas que mais estudaram alcançaram um período máximo de 4 (quatro) anos, tendo que sair pelos motivos já mencionados acima. Ressalta-se, conforme dados desta pesquisa, que essas alunas, mesmo tendo frequentado a escola na infância, não eram totalmente alfabetizadas, e quando a ela retornaram foram matriculadas nas séries iniciais. Fora da escola por muito tempo, não falam em números ou datas, muitas vezes assim resumem suas falas:

[...] Nem sei mais, faiz tanto tempo... (L9)

[...] Imagina todo esse tempo... (L5)

Para esse grupo de longevas, voltar ou retornar aos bancos escolares tem significados distintos, mas repletos daquela mesma vontade que lhes foi tolhida quando crianças que se resumia em aprender a ler e escrever, de ter conhecimentos e entender o mundo.

[...] Às vezes eu ia entrá em um ônibus e não sabia em que ônibus eu tava indo, eu tinha que procurá uma pessoa pra me orientá, que tivesse mais leitura, falasse pra onde eu tava indo, então por isso eu voltei. (L4)

O sentimento da longeva L4, por ser analfabeta, era de embaraço e constrangimento. A insegurança e a exposição freqüente a enganoso, além da reiterada dependência de outras pessoas, geraram sentimentos de inferioridade. O sentimento de vergonha, medo e exclusão constituintes de uma auto-estima baixa e a crença na incompetência para a aquisição do saber escolarizado foram constantes nas falas de algumas das entrevistadas.

O quadro 3, abaixo, traz um resumo dos motivos que os longevos apresentaram para voltar aos estudos.

Quadro 3 – Motivos para voltar a estudar

▶ Solidão	7
▶ Necessidade de entender o mundo	3
▶ Vontade de criança	3
▶ Não depender de outras pessoas	1

Ainda, como motivo para retornar à sala de aula, encontra-se o depoimento de L8, o qual foi expresso com muita emoção; o sentimento por ter passado tanto tempo sem saber ler e escrever confere-lhe, agora, não apenas segurança e auto-estima, mas, sobretudo, poder de argumentar e direito de ser ouvido.

[...] Meu maior limite que já venci é estar aqui dando uma entrevista pra você, isso já é um grande limite e ter a oportunidade de estar aqui, porque, se eu não tivesse estudano, eu não tava aqui, então é essa barreira de fala e não fica dependeno das pessoas, porque você tem perna, mão, braço, mas quando você não sabe le e escreve você é uma pessoa inútil, você depende, oh lê aqui pra mim, e sendo que você tem capacidade pra fazer aquilo, entendeu, mas é o desconhecido, então são coisas que só quem passa que entende, é por isso que tô aqui. (L8)

Diante de todos os motivos expressos pelas entrevistadas, entende-se que o contexto onde essas mulheres nasceram, viveram e construíram suas vidas não foi o mais propício para freqüentar a escola. Trazem dentro de si muitas histórias e experiências que conquistaram através dos anos vividos. Agora chegam à escola como alunas diferenciadas não pela idade que têm, mas pela bagagem de aprendizagens e experiências vividas.

Submissas às barreiras do analfabetismo, tentam justificar-se, buscando a alfabetização como forma para ler instruções, avisos, assinar seu nome e realizar contratos, apresentando-se

assim como pessoas honestas (porque sabem escrever), como garantia de obter um lugar na sociedade, para poder conversar com as outras pessoas, utilizando palavras mais condizentes com a norma padrão e, assim, participar de discussões.

Assim sendo, essas mulheres que atualmente se encontram em processo de escolarização são exemplos de uma população que, por muitos anos, negligenciou a educação, mas que agora se vêem na necessidade de buscar os estudos. Daí a mistura de sentimentos relatados pelas entrevistadas. Por um lado, sentem-se felizes por voltar a estudar e, por outro lado, desvalorizadas pelos danos causados em suas vidas pela falta de escolarização.

Além disso, essas mulheres vivem em um momento onde o conhecimento é passagem para a interação e entendimento do mundo, por isso muitas delas, como no caso de L8, se vêem “amputadas pela falta de conhecimento”. De certa forma, esses analfabetos têm um conhecimento letrado, no entanto para muitos essas experiências já não são mais suficientes, daí o retorno à escola em busca de desenvolver uma autonomia frente à leitura e a escrita.

[...] Porque você tem perna, mão, braço, mas quando você não sabe ler e escrever você é uma pessoa inútil...(L8)

Entende-se que hoje o domínio da escrita alfabética é um conhecimento necessário para que alguém seja, de fato, uma pessoa letrada e tem-se clareza que aquele conhecimento de reconhecer letras, formar sílabas e decodificar palavras já não basta. No entanto, é preciso ter clareza que esse conhecimento tem que estar articulado ao uso social da leitura e escrita, caso contrário, não dará conta do aprendizado dos diferentes gêneros textuais e de suas funções no cotidiano.

O quadro 4 traz os dados relacionados ao tempo fora da escola.

Quadro 4 – Tempo fora da escola

<p>▶ Idade que entrou na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aos 7 anos • Aos 18 anos <p>Obs: Nove alunas não foram para a escola quando crianças.</p>	<p>4</p> <p>1</p>
<p>▶ Tempo de permanência na escola das cinco longevas que entraram na escola na idade regular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por 1 ano • Por 2 anos • Por 3 anos • Por 4 anos 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>
<p>▶ Tempo fora da escola das 14 longevas entrevistadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais de 50 anos • Mais de 55 anos • Mais de 60 anos 	<p>5</p> <p>4</p> <p>5</p>

O tempo de 50, 55, 60 anos fora da escola traz à tona histórias que foram sempre cedidas a favor do outro. Seja, primeiramente, quando crianças na luta pela subsistência ou depois com os cuidados a favor de marido e filhos. A educação sonogada a essas mulheres representa um espaço vazio na vida de cada uma delas que não pode ser resgatado, mas sim compreendido para que através de suas leituras de mundo entendamos melhor o aluno adulto que está em sala de aula querendo aprender e apreender o tempo que lhe foi roubado.(SARRETA,2007)

Compreendendo melhor a realidade social dessas mulheres, Pinto (1991) oferece uma oportuna definição de analfabeto não é simplesmente aquele que não sabe ler e “(...) sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler (...). O adulto se torna analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social” (92; 102). A pessoa se torna analfabeta por um processo de exclusão social. O analfabetismo é o resultado de uma realidade absolutamente injusta.

[...] Já aprendi a lê, escrevê, já sei as contas, sei escrevê o nome. Eu mudei para melhor, bem melhor, não dependo mais dos outros, sei lê e escrevê. Já fui tirá meu dinheiro no banco, antes era minhas filhas, sentia muita dificuldade naquelas máquinas, né, então uma vez eu fui tirá a máquina engoliu meu dinheiro, aí fico difíci.(L3)

[...] Eu aprendi, eu não sei falá, mas sei quais são as palavras certas, eu não sabia, eu falo errado, mas agora eu sei o que é certo. Eu já pego uma coisa e sei o que está escrito, e antigamente a gente não sabia, era tudo escuro, eu leio, quando eu vou para a parada, eu já leio o número do ônibus e isso para mim é muita luz que apareceu.(L12).

A longeva L12 usa as palavras “escuro” e “luz” para definir os dois momentos de sua vida, o antes e o depois de entrar na escola. A metáfora usada por ela exprime de maneira bastante consciente o que está sendo a aprendizagem em sua vida.

O depoimento dessa “senhora aluna” mostra o quanto as oportunidades educacionais podem fazer na vida das pessoas; o que a educação lhe traz, agora aos 72 anos é “luz”, o que faz “crescer seu mundo pequenininho”.

[...] Eu falo que o mundo daqui da escola é um mundo diferente daquele que eu vivi a minha vida inteira, um mundo pequenininho, agora tá um mundo mais claro, com mais espaço, um mundo melhor.(L12)

Sobre uma abordagem mais significativa é necessário que se evite o oferecimento de informações sem aprofundamento; com uma abordagem superficial, despojada de significado para o adulto. Valorizar as experiências trazidas para a sala de aula possibilita uma compreensão melhor do mundo, e dessa maneira os novos conhecimentos serão vistos e usados com criticidade. Entende-se, que é importante desenvolver um trabalho de auto-estima, para que o aluno entenda que tem capacidade, que tem consciência e que tem valores.

[...] *Eu quero melhorá na leitura, melhorá bastante na leitura, não gaguejá, porque, quando ia aprendendo, fica com medo de lê, atrapalha nas letras, aí eu quero lê desenroladamente. (L3)*

[...] *Tem hora que eu fico até assustada, fico assim não era pra eu tà aqui, eu não sou desse povo, eu sou uma pessoa diferente, eu me sinto muito pequenininha, mas estou indo (L12)*

Os alunos adultos sofrem muito quando decidem ou são chamados a aprender a ler e escrever. Eles entram em conflito porque, ao mesmo tempo em que querem aprender, esbarram no medo, na insegurança, de estar em terreno desconhecido. Eles sentem que podem e não podem ao mesmo tempo, têm medo de arriscar, e isso faz com que eles recuem, não acreditando com firmeza que podem aprender.

Sobre a fala de (L12) (Biarnés apud Silva & Colello, 2003) tece algumas considerações sobre o “analfabetismo de resistência”. Segundo esse autor, essa situação ocorre quando o aluno se sente como um estrangeiro na escola e as letras passam a representar o risco de perda da identidade. Ele aprendeu a escrever, mas não a se expressar; ele aprendeu a ler, mas não a compreender o seu mundo; ele foi alfabetizado, mas, na prática, ele se sente convidado a abrir mão de suas raízes. Neste caso, a “a-funcionalidade” torna-se uma eficaz arma contra a ameaça de perda fundamental. “Em outras palavras, o analfabetismo de resistência acaba produzindo o letrismo a-funcional, a razão do insucesso de inúmeros programas de alfabetização”.

Outro aspecto evidenciado, nas falas das entrevistadas é o uso da escrita ou da leitura, na resolução de situações cotidianas, essa ação parece ter impulsionado esses sujeitos a desenvolverem estratégias em torno do uso social da leitura e escrita lhes dando assim, mais autonomia.

ALGUNS APONTAMENTOS

Quadro 6 – Quadro comparativo entre o antes e o depois da volta aos estudos

ANTES DE ESTUDAR	DEPOIS DE ESTUDAR
Calada	Falante
Presa	Livre
Mundo pequeno	Mundo grande
Escuridão	Clareza
Humilhação/Limitação	Olhos para o futuro
Vergonha	Respeito
Dependência	Independência
Tristeza	Alegria
Desconhecimento	Aprendizagem
Submissão	Enfrentamento
Incapacidade	Capacidade
Solidão	Novas Amizades
Dependência	Planos
Falta de oportunidade	Participação/sonhos

Nota: todas as palavras elencadas acima para exprimir os sentimentos das longevas foram retiradas de suas próprias falas no decorrer das entrevistas..

Entende-se que o desejo de aprender a ler e escrever tem mobilizado homens e mulheres em diferentes regiões do Brasil, desafiando-os a continuar a estudar depois de muitos anos de carências, privações e até humilhações, por não dominarem a leitura e a escrita. Essa busca por aprender revela segredos guardados há anos por esses sujeitos e que são expostos de maneira singular:

*“É vontade de criança, vontade de ir para a escola, vontade de livro e caderno novo”
(L9).*

As falas dessas entrevistadas revelam que o manejo limitado da língua escrita é fator de exclusão, razão pela qual Colello (2010) conclui que o baixo letramento assim como o analfabetismo, configura-se como vilão do mundo moderno, pois mais do que estar alfabetizado, importa saber o que o sujeito pode fazer com o conhecimento sobre a língua. Dialogando com esta discussão, Mortatti, (2004) menciona que:

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando “letramento”. (p.34)

Essa autora ressalta ainda, alguns aspectos problemáticos na associação entre escola e alfabetização: o processo de escolarização inicial não se restringe à alfabetização; a escola não é a única instância em que pode ocorrer o processo de alfabetização; e o modelo de alfabetização escolar não serve indistintamente a crianças e a jovens e adultos.

Nesse sentido, dois aspectos merecem destaque na fala das longevas, o primeiro é o desejo de ler bem e escrever corretamente. Querem reconhecer letras, formar frases, ler um livro inteiro. O que desejam parece limitado, aos olhos de pessoas que já possuem a habilidade da escrita, mas para essa população é a garantia de se verem como pertencentes à sociedade letrada. O segundo aspecto a ser considerado é o modelo tradicional escolar de ensino que o aluno traz para a sala de aula como a memorização, a cópia de textos, a leitura em voz alta, o reconhecimento das letras do alfabeto. Constata-se que esses alunos não apontam a leitura vinculada à compreensão do sentido.

Destaca-se que os caminhos dos atores, como esses dessa pesquisa, que buscam a escola tardiamente, trazem “ethos” diferente, que lhes propicia agir na sociedade de uma maneira diferenciada, pois carregam dentro de si experiências que lhes dão empoderamento para circular nesta sociedade que é letrada. Assim, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, e que este não esteja imbricado no processo de alfabetização. Considerá-lo neste processo é entender que a vida vivida pelo aluno adulto; suas experiências e trajetórias devam ser ponto de partida para o diálogo entre quem ensina e quem aprende.

Por fim, trago as reflexões de Ferreira (2005) quando elucida que a prática educativa não pode ser passiva diante da posição hierárquica que organiza a sociedade brasileira. Essa prática

precisa construir, em seu cotidiano, maneiras de pensar e agir a alfabetização e principalmente o letramento de homens e mulheres adultas com práticas que desenvolvam os valores culturais, científicos e tecnológicos da sociedade e dos grupos sociais específicos.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BERQUÓ, E. Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. In: DEBERT, G.G; NERI, A. L. (Orgs). **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999, p.11-40.
- COLELLO, S.M.G. **A escola e o ensino da escrita: conflitos?** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.
- FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In OLIVEIRA, I.B. PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP7A, 2004, p. 13-28.
- FERREIRA, A.T.B. **Ler e escrever também é uma questão de gênero**. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. (orgs) **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.71-88.
- GUIMARÃES, M.B. **Saberes consentidos conhecimentos negados: O acesso à instrução feminina no início do século XIX em Pernambuco**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Pernambuco, 2002.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p.15-61.
- MORTATTI, M.R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.
- PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SARRETA, E. **O idoso na sala de aula: um novo ator**. Dissertação de Mestrado: Brasília, UCB, 2007.
- SILVA, N. & COLELLO, S.M.G. **Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica**. Videtur 21. 2003 www.hottopos.com.br
- VARGAS, S.M. A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-1979. **Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1984.**