

1. INTRODUÇÃO: ITINERÁRIOS DE VIDA. ITINERÁRIOS DE PESQUISA

Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas. Se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje. (FREIRE, 2006)

A primeira reflexão que faço nesta dissertação¹ é a busca por responder uma pergunta que me ronda desde a minha inscrição na seleção neste curso de pós-graduação: por que fazer o mestrado? Seguindo as pistas da epígrafe que abre este capítulo, procuro relacionar as passagens da minha vida, contextualizando-as de forma mais abrangente, principalmente, no que toca o acesso à universidade pelas classes populares, os usos da cidade por jovens moradores das periferias e o processo de formação/constituição do educador, com destaque para os que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao propor o exercício de revisitar a memória, tarefa que não é simples, deparo-me envolta em diferentes datas que marcam esse percurso, na intenção de significar estas datas em contextos e significados históricos mais amplos, compartilho o seguinte entendimento,

Datas. Mas o que são mesmo datas? Datas são pontas de *icebergs*. O navegador que singra a imensidão do mar bendiz a presença dessas emersas, sólidos geométricos, cubos e cilindros de gelo visíveis a olho nu e a grandes distâncias. Sem essas balizas naturais que cintilam até sob a luz noturna das estrelas, como evitar que a nau se espedace de encontro às massas submersas que não se veem? (BOSI, 1992, p. 19)

Nesse sentido, é necessário compreender as datas apresentadas como “pontas de *iceberg*” imersas num emaranhado de outros contextos e experiências. Nascida no final dos anos 70, eu e meus primos fomos os primeiros da nossa família a ter acesso à universidade, antes de nós, nem meus pais e nenhum dos meus tios e tias, maternos e paternos, cursaram o ensino superior e poucos foram os que concluíram o ensino fundamental. Meu avô, que conhecia muito pouco da leitura e da escrita, atraído pela oferta de trabalho veio com a família para Belo Horizonte na década de 50. Neste período, o Brasil passava por um processo de industrialização com investimentos de capital estrangeiro, aqui instalaram-se inúmeras multinacionais². Estas empresas empregaram meu avó,

¹Este capítulo é escrito na primeira pessoa por trazer elementos da trajetória pessoal da pesquisadora. Já os demais, são redigidos na primeira pessoa do plural considerando as contribuições da orientação, da literatura e dos sujeitos envolvidos.

²A criação do Parque Industrial, denominado Cidade Industrial, em Contagem (RMBH), ocorreu em 1941 e atraiu inúmeras pessoas em busca de trabalho. Antes disso, em 1940 a indústria metalúrgica de capital estrangeiro alemão –

meu pai e meus tios. Contratados, deixaram de vez a vida rural e tornaram-se operários fabris, ou peões – como são conhecidos os operários que hierarquicamente ocupam os cargos mais baixos na divisão do trabalho. Às mulheres cabiam as atividades domésticas e os cuidados com os filhos.

Cresci na periferia da cidade, na região do Barreiro e desde que comecei a frequentar o centro e as áreas mais elitizadas, pude entender de que forma o preconceito atinge os que moram na periferia, pejorativamente chamados de “pés vermelhos”.

Sempre fui aluna de escola pública e quando decidi tentar o vestibular sequer cogitei a possibilidade de dar continuidade aos estudos em uma universidade pública. Apesar de achar uma contradição a passagem do ensino público para o privado, foi este o caminho que segui, pois tinha tão arraigada a ideia de que a universidade pública não era para alunos pobres, que sequer me inscrevi para o vestibular das universidades públicas.

Em 2000, prestei o vestibular para ingresso na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), dando início ao curso de licenciatura/bacharelado em História. Durante este período, trabalhei e estudei, realidade de grande número de estudantes trabalhadores que ingressam nas universidades particulares. Concluí o curso no ano de 2004 e desde o início de minha atuação profissional a Educação de Jovens e Adultos (EJA)³ se faz presente na minha trajetória.

Logo que conclui a graduação, iniciei as atividades como alfabetizadora de adultos e idosos na Vila dos Marmiteiros (região Oeste de Belo Horizonte). As aulas aconteciam no espaço cedido por um centro espírita e era organizada pela associação de moradores, esta foi minha primeira experiência como alfabetizadora de adultos. Trabalhava como voluntária e realizava esse trabalho movida por muito idealismo e nenhum preparo para atuar na alfabetização. Essa experiência traduz a situação de muitos alfabetizadores que possuem boa vontade e engajamento político, mas pouco ou nenhum conhecimento pedagógico sobre como lidar com a especificidade que exige a educação de jovens e adultos. O trecho a seguir apresenta a realidade a que fui exposta e que reflete a de grande maioria dos educadores que atuam na EJA:

Desprovidos de material técnico necessário, de condições mínimas de trabalho e de um corpo de conhecimento que possa subsidiar os desafios impostos pela prática educativa, tais professores, a grande maioria leigos, são obrigados a aceitar o desafio de escolarizar adultos sem o mínimo preparo necessário ao bom desempenho. Muitas vezes acreditam que a

Mannesmann, se instalou na região do Barreiro (bairro que faz limite com Contagem) atraindo migrantes de todo Brasil, especialmente, do interior do Estado. Fonte: http://www.contagem.mg.gov.br/?es=historia_contagem&artigo=760944

³Segundo Dayrell (2011), “Quando nos referimos aos segmentos da educação básica, falamos em Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Já quando tratamos da EJA, nos referimos à educação, e não ao ensino, e imediatamente nomeamos os sujeitos a quem se destina, ou seja, jovens e adultos, ao contrário das outras modalidades (...). Nessa perspectiva, ao se referir à “educação”, está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos e relacionados à formação humana (...)” (DAYRELL, 2011, p. 53)

militância e a opção política por um trabalho comprometido sejam suficientes para superar as dificuldades de competência no ensino de ler e escrever. Outras vezes acreditam que a leitura de um ou dois manuais seja suficiente para enfrentar os desafios metodológicos impostos nas salas de aula. (HARA, 1992, p. 09)

Diante daquela turma percebi que o curso de licenciatura em História não havia me preparado minimamente para lidar com a educação de adultos e, sem experiência e apoio pedagógico, fiquei apenas dois meses com a turma. Em face aos inúmeros desafios que essa atuação exige achei melhor não dar continuidade ao trabalho. Essa experiência poderia ter sido traumática, mas, ao contrário, me deixou mais instigada levando-me a participar da seleção de alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)⁴ em 2005. Seleccionada realizei um curso de capacitação inicial, de 40 horas, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). Logo em seguida, iniciei as atividades com os trabalhadores do Serviço de Limpeza Urbana (SLU) do município. Neste período aconteciam os encontros semanais de formação, com o grupo de alfabetizadores, eram momentos ricos em que compartilhávamos desafios e avanços, tanto do nosso processo de aprendizagem quanto dos educandos. As obras de Paulo Freire eram constantes nas leituras do nosso grupo de alfabetizadores, e foi naquele momento que tive a oportunidade de conhecer mais de perto as ideias deste educador, já que, na universidade, muito pouco ouvi sobre ele.

Paulo Freire é referência para o trabalho na alfabetização de adultos graças à teoria do conhecimento formulada por ele, tradicionalmente conhecida como “método” Paulo Freire, a qual reconhece que adultos não alfabetizados são sujeitos de conhecimento e que seus saberes devem ser valorizados. Para esse educador antes mesmo de ler a palavra, os adultos já fazem a leitura do mundo, ou seja, dominam certos signos e sentidos sobre a realidade em que vivem, de acordo com suas experiências (FREIRE, 2008).

No Programa Brasil Alfabetizado, a turma em que lecionava era constituída por trabalhadores da limpeza urbana (varredores de rua, coletores de resíduos). Diante desta realidade, o conteúdo das aulas girava em torno do trabalho que eles executavam e da importância deles para a “vida” da cidade. Palavras como CIDADE, LIXO e TRABALHO conduziam as discussões. Explorávamos suas famílias silábicas. Eram *palavras geradoras* que segundo a definição de Barreto (1998) com base no pensamento de Freire, “(...) possibilitam um processo de conhecimento, quando constituí um estímulo intelectual e afetivo e devem ser fonte de motivação

⁴O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos é realizado em todo território nacional, desde 2003, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

porque lembram situações existenciais da realidade e da própria vida dos alfabetizandos.” (BARRETO, 1998, p. 102).

Trabalhando com os educandos, me fazia alfabetizadora, aprendendo com eles a lidar com as situações que se colocavam diariamente naquele espaço educativo⁵. Eram muitos os desafios: o educando que sempre chegava alcoolizado, o educando que já sabia ler e escrever e não dava espaço para que os outros participassem, o cansaço e a fome depois de um dia de trabalho pesado, entre outras situações.

Entre os conhecimentos construídos no contato com estes sujeitos, o que deu mais sentido à minha atuação como educadora foi perceber, através das histórias de vida de educandos e educandas, como a pobreza e o analfabetismo caminham de mãos dadas. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2013, confirmam esta situação. A pesquisa mostra que a maioria dos brasileiros não alfabetizados são pessoas com rendimento mensal familiar *per capita* inferior ou igual a um salário mínimo. Outra experiência por meio da qual percebi como a situação de pobreza e exclusão está diretamente relacionada à história de vida de jovens educandos das classes populares foi no trabalho desenvolvido nos anos de 2006 a 2008, quando lecionei para jovens adultos, moradores das periferias da cidade de Belo Horizonte por meio do Programa Nacional de Inclusão Jovens (PROJOVEM)⁶. Nessa oportunidade, pude conhecer melhor a realidade das periferias, vilas e favelas de Belo Horizonte.

Em cada um dos trabalhos realizados, novos desafios iam se colocando, fui percebendo a complexidade da problemática educacional que envolve o analfabetismo, a medida que as situações iam se ampliando. Nos anos de 2009 a 2013, atuei, como coordenadora pedagógica do Projeto MOVA-Brasil⁷. Esta experiência me possibilitou acompanhar educadores e educandos em aproximadamente trezentas turmas de alfabetização localizadas em Belo Horizonte, na região metropolitana e na região norte do Estado, em diferentes realidades: comunidades indígenas, comunidades quilombolas, comunidades ciganas, assentamentos e acampamentos da reforma agrária, vilas e aglomerados urbanos, unidades prisionais, entre outras.

⁵Optamos por chamar de espaços educativos os lugares onde estão instaladas as turmas de alfabetização. Já que estes espaços em grande parte não se configura como a sala de aula de uma escola.

⁶Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) criado pelo Governo Federal em 2005, destinava-se, no primeiro momento, ao atendimento de jovens moradores das capitais, que estavam na faixa etária de 18 a 24 anos e que não haviam concluído o ensino fundamental.

⁷O Projeto MOVA-Brasil surge em 2003, a partir de uma parceria entre Instituto Paulo Freire, Petrobrás e a Federação Única dos Petroleiros (FUP), inspirado no Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA).(Pontual, 1995)

Além da gestão pedagógica, que envolvia a formação dos educadores, planejamento e acompanhamento das turmas, éramos responsáveis pela articulação e implementação das turmas de alfabetização. Durante o ano de 2012, mudei-me para Montes Claros para conhecer a realidade do norte do Estado, dos gerais - sertão mineiro. Pude vivenciar as formas de atuação das organizações políticas, marcadas pelo histórico da região e pela presença forte dos movimentos sociais ligados à centralidade da luta pela terra e também o traço forte das identidades desse imenso território. (AUGUSTO, 2011).

A experiência no Norte de Minas me apresentou, na perspectiva da educação popular, um campo vasto de experiências – no que se refere a projetos, práticas e pessoas – como o debate sobre a educação no Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), a luta pela Educação do Campo como direito, a experiência da Escola Indígena Xacriabá, a Articulação Popular em Defesa do Rio São Francisco, a luta dos quilombolas, por educação e terra, especialmente, os negros do Brejo dos Crioulos.

O contato com as diferentes realidades que me foram apresentadas, seja na cidade ou no campo, levou-me a ter outro entendimento sobre minha história de vida, sobre o sentido da educação e do papel do educador. Para Freire (2008) a educação decorre do fato de as pessoas estarem em relação com o mundo e com as outras pessoas, tendo ciência da sua incompletude, é que os seres humanos vão durante toda a vida buscando ser mais, o que ele define como *vocação ontológica do ser*. (FREIRE, 2008).

A opção por ser educadora da EJA representa mais do que atuar em uma “modalidade de ensino”. Esta escolha insere-se em um contexto de atuação política. Uma vez que,

“A EJA é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular. Os educadores e educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como seus educandos (as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meios a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais (...)” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p. 7)

Escrevendo esta apresentação, procurei responder à pergunta que inicia esta reflexão: o que me levou a realizar a pesquisa de mestrado? Tomando como princípio as considerações feitas até este momento, arrisco uma resposta: fazer o mestrado é refletir sobre minha prática, dialogar com pensadores e pesquisadores que se debruçaram e se debruçam sobre a temática da EJA e da Educação Popular. É conforme nos diz Gatti:

(...) ultrapassar o conhecimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento. Negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial. (GATTI, 2007 p. 9-10)

Neste trabalho de pesquisa, buscamos *ultrapassar o conhecimento imediato* e responder à alguns questionamentos que foram surgindo durante minha trajetória em contato com a EJA: como seria viver a condição de não alfabetizado num mundo no qual exige a todo tempo o domínio da leitura e da escrita? De que forma as pessoas nessa condição lidam com os desafios que a vida cotidiana lhes impõe? Que motivos levam essas pessoas a se alfabetizarem em diferentes faixas etárias: na juventude na idade adulta ou idosa? Enlaçada nestas questões apresentadas, surge a pergunta que formula o objetivo central desta pesquisa, que é: Identificar os constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização ao lidarem com situações que necessitam do uso da leitura e da escrita.

1.1. JUSTIFICATIVA

(...) Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Pedro sabia erguer a casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado ou o dentista, com todo seu estudo, não era capaz de construir como Pedro. Paulo Freire ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementavam na vida social. (FREIRE; BETTO, 2009)

É comum escutarmos dos sujeitos em processo de alfabetização frases como: “Eu não sabia nada”, “Eu era cego”, “Eu era uma sombra”, “Burro velho não aprende”. Refletindo sobre a situação de pessoas adultas acima dos 50 anos que já desenvolveram ao longo de sua vida inúmeros papéis sociais, pois trabalharam, casaram, migraram de cidade ou de estado, tiveram filhos, retiraram documentos, frequentaram alguma instituição religiosa, por que ainda assim insistem em repetir frases como às citadas anteriormente, que desvalorizam sua trajetória de vida e o saber que possuem?

Vale ressaltar que as expressões de cunho pejorativo e de incredulidade em relação aos sujeitos não alfabetizados fazem parte de um discurso arraigado no imaginário da sociedade brasileira. Adultos que não sabem ler e escrever são desrespeitados em sua condição de sujeitos de direitos, inclusive, o direito à educação, e são vítimas de uma espécie de determinismo social, como demonstra o então ministro da Educação, J. Goldemberg, no ano de 1991, em entrevista concedida ao Jornal do Brasil:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças, e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Jornal do Brasil, 23/08/1991 *apud* BEISIEGEL, 1996, p. 34).

De acordo com Galvão e Di Pierro (2013) “(...) a alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida das grandes sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia”. (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 13). É visível que nas últimas décadas ocorreram mudanças, sobretudo nas áreas de informações e serviços. Estas mudanças exigem que as pessoas dominem códigos cada vez mais complexos para realizar tarefas diárias, como: ler placas e números de ônibus, ler os preços, rótulos e a composição dos produtos, tirar ou renovar documentos, ler bula de remédio ou carta, acompanhar a vida escolar dos filhos, usar o caixa eletrônico, acessar a internet, realizar pagamentos, etc. Essas, como tantas outras tarefas, fazem parte do cotidiano dos adultos e parecem simples. Porém, adultos não alfabetizados sofrem sucessivos impedimentos e constrangimentos por não dominarem os códigos de leitura e escrita para a realização dessas atividades. Os sujeitos não alfabetizados, muitas vezes, são expostos a situações constrangedoras, intimidadoras, que traduzem o preconceito contra o analfabeto. (GALVÃO; DI PIERRO, 2013).

Em nossa trajetória profissional estivemos em contato com educandos (as) que compartilharam, através de relatos, os constrangimentos sofridos por não saberem ler e escrever. E também, as estratégias que foram elaborando ao longo da vida para lidar com situações que lhes exigiam o uso da leitura e da escrita. Muitas foram as histórias narradas por eles, como, o de uma senhora educanda do PBA que trabalhava como empregada doméstica. Ela contou como fazia para tomar nota das receitas exibidas nos programas culinários: sem saber escrever, desenhava os ingredientes e as medidas que seriam utilizadas para que sua patroa não percebesse sua condição de não alfabetizada. Em outro relato, uma empregada doméstica aposentada, moradora de Ribeirão das Neves e educanda do Projeto MOVA-Brasil disse que, quando não conhecia os números, enfrentava enormes dificuldades ao transitar pela cidade. Ela não conseguia ler as placas de identificação dos ônibus. Revelou-nos que reconhecia a condução em que deveria embarcar pela cor da camisa usada pelos motoristas daquela empresa, pois o uniforme era azul.

Na apostila do Programa Brasil Alfabetizado, Vóvio (2001), encontramos o texto escrito com base no relato de um educando trabalhador, que traduz as dificuldades vivenciadas por ele. Vejamos:

Quando cheguei em São Paulo, arranjei serviço numa oficina, perto da casa da minha tia. E estava aprendendo o trabalho e via que todos os dias meus colegas punham o nome num livro grosso que era guardado pelo dono da oficina. Ninguém me mandou assinar e eu estava achando bom porque não sabia escrever. Um dia, “seu” Osvaldo chegou para mim com o livro e disse: - Roberto, a partir de segunda-feira, você começa a assinar seu nome neste caderno. Todos os dias. Não se esqueça.

Era uma sexta-feira e eu sai de lá muito preocupado. Não queria dizer para ninguém o que estava sentindo. Em casa me veio uma ideia, que foi esta: meu primo tinha um disco do Roberto Carlos e eu fiquei pensando em copiar o Roberto do disco até sabê-lo de cor. Pelo menos ia escrever meu primeiro nome. A letra R eu já sabia e assim foi fácil achar o Roberto. Só que eu não sabia onde acabava o nome Roberto e acabei decorando ROBERTO CARLOS. Todos os dias eu escrevia no livro: ROBERTO CARLOS. Meu patrão começou a me chamar de Roberto Carlos e os meus colegas também. Não sabia como explicar que era só Roberto. Mudei de nome, mas resolvi meu problema. (VÓVIO, 2001, p.26-27)

Os relatos apresentados anteriormente revelam algumas das inúmeras estratégias criadas com o intuito de resolver impasses cotidianos, mas a elaboração dessas estratégias nos leva a crer que elas servem também para ocultar a condição de analfabetos, tentando evitar possíveis situações constrangedoras.

Diante do estigma que marca os sujeitos não alfabetizados, é necessário debater as questões que cercam o analfabetismo no Brasil, dando visibilidade aos estudos que comprovam que adultos não alfabetizados são sujeitos de conhecimento e saber. Refletir sobre as questões que envolvem o analfabetismo e os sujeitos não alfabetizados, além de dar visibilidade ao problema, pode contribuir em mudanças na sociedade.

Corroborando com a afirmação “**adultos não alfabetizados são sujeitos de aprendizagem e de conhecimento**” (OLIVEIRA, 2009, p. 137), apresentamos aqui importantes estudos realizados acerca do processo de aprendizagem de adultos e propomos o diálogo com pesquisadores que vêm se debruçando sobre esta temática, em especial, Freire (2008; 1996), Barreto (1998), Ferreira (1999), Oliveira (2009), Lorenzatti (2009), Noronha (2013).

Paulo Freire (1996) é referência para o trabalho na alfabetização de adultos. Compartilhamos com ele a ideia de que, antes mesmo de ler a palavra, os adultos já fazem a leitura

do mundo, homens e mulheres são confrontados o tempo todo com a necessidade de aprender e cada um constrói, de acordo com seus estímulos, as aprendizagens que lhes cabem, sendo mediados pelo mundo e pelo outro. Para Freire:

“aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 1996, p. 77)

As primeiras experiências de Freire na alfabetização, a exemplo de Angicos⁸, proporcionaram os círculos de cultura, espaços educativos e de diálogo, que promoviam o debate, a problematização sobre temáticas do cotidiano dos alfabetizandos. Mais do que a pura decifração dos códigos da escrita, esperava-se que os sujeitos fossem capazes de ler a realidade em que estavam inseridos e, a partir daí, se mobilizassem para transformá-la.

Era fundamental, nesse processo, que o sujeito tivesse a consciência de que ele não era o responsável pela situação de exclusão e pobreza em que se encontrava e que o analfabetismo era um dos reflexos dessa situação. Freire preconizava ser necessário “tomar a alfabetização como consequência de uma ordem social injusta e, portanto, uma questão de natureza social e educacional”. (BARRETO, 1998, p. 79) sem que isso fosse visto como responsabilidade dos sujeitos.

Sujeitos em processo de alfabetização, quando orientados pela proposta freiriana de educação⁹, são motivados a ressignificar suas experiências e trajetórias com o intuito de dar um novo sentido àquilo que formatava sua experiência de vida, relacionando-a com amplos aspectos do mundo, criando, recriando e integrando-se às condições do seu contexto, respondendo aos seus desafios. Esse movimento lança homens e mulheres ao domínio que lhe é exclusivo: o da história e da cultura. Lidar com preconceitos, criar e recriar estratégias para viver no mundo letrado, sem dominar esses códigos, insere os homens e mulheres nessa perspectiva pensada por Freire e, por isso, seu pensamento é balizador deste trabalho.




⁸ Angicos, cidade localizada no Rio Grande do Norte, recebeu Paulo Freire e um grupo de educadores para colocar em prática uma proposta inovadora de alfabetização que pretendia alfabetizar os trabalhadores (as) em 40 horas. Esta experiência foi um marco nas propostas de alfabetização e notabilizou nacional e internacionalmente o educador Paulo Freire. (GADOTTI, 2014)

⁹ A concepção freiriana de educação põe em prática uma nova compreensão do ato de educar, e sua principal contribuição deve ser entendida como a construção de uma inovadora e progressista concepção ético-político-pedagógica, que abrange a complexidade de uma prática da educação pensada em sua relação com a sociedade. (ASSUMPTÃO; PINI; 2008, p. 10)

Outra referência para esta área de estudo é a pesquisa sobre a psicogênese da escrita, onde Emília Ferreiro (1985) mostra que indivíduos que vivem em culturas letradas constroem conhecimentos sobre a escrita antes mesmo de receber instrução sistemática. Segundo a autora,“(...) adultos não alfabetizados deparam-se cotidianamente com objetos gráficos, perante os quais estabelecem uma relação própria e subjetiva” (FERREIRO, 1985). Isso significa que, apesar de não terem passado por uma concepção sobre a língua escrita, mesmo que rudimentar, ela não lhes é totalmente estranha, pois o sujeito, quando chega à “escola”, já possui um notável conhecimento de sua língua materna, vive em contato, e pensa sobre o processo de escrita. O conhecimento que ele possui da leitura e da escrita não equivale ao conhecimento tradicional. O sujeito cria suas próprias hipóteses de funcionamento desse sistema.

Influenciada pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, Lorenzatti (2009), em recente pesquisa de doutorado, a qual contribui para os estudos sobre conhecimentos e aprendizagens de adultos com baixa escolaridade, buscou observar e compreender de que maneira os sujeitos que possuem pouca ou nenhuma escolaridade se relacionam com a leitura e com a escrita em diferentes espaços sociais. Para isso, ela acompanhou adultos educandos da EJA em diferentes espaços sociais a fim de verificar as ações empreendidas por eles no que se refere aos usos da leitura e da escrita. A pesquisadora ressalta que “(...) adultos participam de atividades letradas, o que significa enfrentar exigências sociais e institucionais da cultura escrita”.¹⁰ (LORENZATTI, 2009, p.277). Logomarcas, placas de trânsito, avisos e outras informações gráficas estão presentes todo o tempo nos contextos socioculturais desses sujeitos, como a que apresentamos a seguir:

IMAGEM 1 - Informações gráficas presentes no contexto dos sujeitos

		
<p>Fonte: www.image.us.com.br</p>	<p>Fonte: www.guiadecarreira.com</p>	<p>Fonte: produtomercadolivre.com</p>

¹⁰ “(...) adultos participam de eventos letrados lo que significa enfrentar exigências sociales e institucionales de cultura escrita.” (LORENZATTI, 2009, p.277). (tradução da pesquisadora)

Não é necessário que o adulto seja alfabetizado para interpretar os símbolos que constam nas imagens acima. O trabalho realizado por Lorenzatti (2009) mostra diversas situações em que os adultos, expostos a símbolos semelhantes aos apresentados anteriormente, são capazes de identificá-los, pois estes fazem parte do seu contexto sociocultural.

Outra importante estudiosa dos processos cognitivos de adultos das classes populares é Oliveira (2009). Ela ressalta que as pesquisas sobre o desenvolvimento da aprendizagem e da construção do conhecimento por adultos apresentam *uma limitação considerável*, já que os estudos sobre os processos cognitivos, em geral, estão muito voltados para as categorias da infância e juventude. Sobre os processos de aprendizagem de adultos, a autora mostra que o fato de os mesmos estarem inseridos no mundo do trabalho e desenvolverem diferentes relações interpessoais, diferentemente das crianças e dos adolescentes, faz com que tragam consigo uma história mais longa e muitas vezes mais complexa, além de uma maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2009, p. 200-202).

Estudo realizado sobre as competências cognitivas utilizadas no cotidiano por alunos da EJA, residentes numa favela de São Paulo, Oliveira mostrou que as pessoas aprendem a atuar cognitivamente nos ambientes específicos onde elas vivem e é nesses ambientes que elas desenvolvem tarefas importantes para seu processo de aprendizagem. Sobre isso, a autora nos revela que:

“(…) É no interior de um determinado meio doméstico e social que os seres humanos, quaisquer que sejam suas experiências prévias de aprendizagem e seu potencial biológico, tornam-se de fato capazes de operar cognitivamente em respostas às demandas desse meio particular e de acordo com o treinamento específico aí obtido.” (OLIVEIRA, 2009, p. 105)

Essa constatação é importante para o trabalho realizado nesta pesquisa, pois corrobora com a ideia de que adultos não alfabetizados são capazes de elaborar e articular os conhecimentos construídos para lidar com as situações cotidianas que a vida lhes impõe. Mas, diante de uma sociedade tecnológica e letrada, são expostos a constrangimentos e sofrem preconceitos devido à sua condição de não alfabetizados.

Trazemos ainda como contribuição para este debate, outra pesquisa realizada recentemente que tem adultos das classes populares como sujeitos de aprendizagem. O estudo foi realizado por Noronha (2013), que concluiu que adultos em processo de escolarização constroem conhecimentos sobre “saberes escolares” com base em suas vivências históricas e culturais. Segundo a

pesquisadora, os casos estudados revelaram que os modos de pensamentos¹¹ expressos por meio de palavras não foram construídos de modo isolado da constituição do sujeito histórico cultural e que as bases de seus pensamentos sobre conhecimentos escolares indicam diferentes possibilidades de leitura e de interpretação desses conhecimentos (NORONHA, 2013).

Com o intuito de contribuir com a problematização da temática do analfabetismo e dos saberes construídos por adultos populares, este trabalho se propõe a verificar os constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização em seu cotidiano ao lidarem com situações que exigem o uso da leitura e da escrita. Dessa forma, esperamos compreender essa realidade pouco investigada dos sujeitos da EJA e colaborar para desconstruir o senso comum de que eles nada sabem como também lançar um olhar sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para esses grupos, seja da EJA, seja em outras áreas da vida pública, que reconheçam e considerem a situação destes sujeitos e seus dilemas.

¹¹Segundo a pesquisadora, (...) a expressão modos de pensamento faz referência ao funcionamento cognitivo do sujeito, à modalidade de funcionamento intelectual e aos processos mentais – ou seja, à forma como o sujeito pensa. (...) (NORONHA, 2013, p. 18).

2. ANALFABETISMO NO BRASIL

Mesmo que se possa conceituar o analfabetismo como uma questão de escassez educacional, insuficiência ou inexistência de escolaridade, é esta uma dentre as várias formas possíveis de definir o analfabetismo. Porém, é mais que isso. É sobretudo, um fenômeno de exclusão social e de subtração do gozo e dos benefícios sociais e dos direitos civis; de expressão da cultura erudita e paralelamente de desvalorização do popular e de seu próprio patrimônio cultural. (LEWIN, 1995)

A alfabetização no Brasil, só foi amplamente difundida no transcorrer do século XX. Até então as oportunidades de escolarização eram restritas e acessíveis apenas às elites proprietárias de terras e aos homens livres, das vilas e cidades. Para se ter uma ideia em 1900 as taxas de analfabetismo no País giravam em torno de 65,3% do total da população. Carregando, desde o início, a marca da desigualdade e da negação de direitos, acumulamos uma dívida com homens e mulheres que não tiveram o acesso ao “bem social” da escrita (BARRETO, 1998).

Neste trabalho estabelecemos diálogo com (FREIRE 2000; 2009; 2008), (BARRETO, 1998), (LEWIN, 1995), (ARROYO, 2011), (TORRES, 1990), (GALVÃO; SOARES, 2004), e marcamos o lugar da alfabetização como um “bem social”, ou seja, conforme Freire nos indica, um bem que vem sendo desigualmente distribuído a homens e mulheres, das classes populares, consequência de uma ordem social injusta, se conformando, portanto, como uma questão de exclusão social. (FREIRE, 2008).

Uma das facetas que expõe a complexidade da questão do analfabetismo pode ser verificada se olharmos para os dados que apresentam os índices do analfabetismo no mundo e no Brasil. A população atual do planeta é de aproximadamente 7,2 bilhões de habitantes. Entre eles, 774 milhões não são alfabetizados, isso representa, aproximadamente 20% da população adulta, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgados em 2014. No Brasil há aproximadamente 198,7 milhões de habitantes, deste total, segundo dados da PNAD divulgados em 2013 há cerca de 13,04 milhões de pessoas não são alfabetizadas, o que equivale a 8,3% da população. No ranking mundial o Brasil ocupa o oitavo lugar. Pesquisas realizadas pela Ação Educativa¹² indicam que a queda nas taxas de analfabetismo é um fenômeno recente e não resulta diretamente das ações de políticas públicas educacionais

¹²A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Voltada para a promoção de direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/>

abrangentes, contínuas e adequadas para a população de jovens e adultos não alfabetizados. Eles atribuem a diminuição destas taxas ao esforço empreendido na universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, “acrescidos de programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para alunos com defasagem na relação entre idade e série cursada”. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003). Outro fator na diminuição destas taxas é o óbito de uma geração que não teve acesso à escola, situação que reflete o pensamento de muitos gestores e que está expressa na marcante e polêmica fala de Darcy Ribeiro, “deixem os velhinhos morrerem em paz!” pronunciada em 1990 no encerramento do Grupo de Estudos e Trabalho da Alfabetização (GETA)¹³, (HADDAD, 1998). Seguindo essa lógica, prevalece o descaso do Estado Brasileiro em relação às políticas públicas voltadas à educação de jovens, adultos e idosos como direito de todos os brasileiros e brasileiras garantidos na Constituição Federal de 1988.

Diante dos desafios, nos últimos anos vêm sendo tecidos acordos internacionais e planos governamentais que propõem a união dos governos com a sociedade civil, na intenção de enfrentar o analfabetismo e garantir educação para todos. Entre estas ações, destacamos a 56ª sessão da Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em 2001, onde foi definida a resolução que proclamou a Década da Alfabetização, de 2003 a 2012. A partir desta resolução, estabeleceu-se no ano seguinte um Plano de Ação, cuja coordenação foi entregue à UNESCO. Esse plano indica que deve ocorrer uma visão renovada da alfabetização, ou seja, que considere as metas do Fórum Mundial de Educação¹⁴ relativas às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, que incluem a redução do analfabetismo em 50% além da eliminação das disparidades entre gênero no acesso à educação básica de qualidade e às oportunidades de educação ao longo da vida.

Outros importantes espaços de discussão no campo da EJA são as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA)¹⁵, destacando-se entre elas a 5ª CONFITEA em que estiveram presentes 1500 representantes, de 170 países que foram convocados a fazer valer o direito de todos os jovens, adultos e idosos à aprendizagem ao longo da vida. Na 6ª CONFITEA, ocorrida no Brasil, em dezembro de 2009, foi reforçada a importância da ampliação do conceito de educação, compreendendo os processos formais e informais de aprendizagem e educação

¹³ Grupo de Estudos e Trabalho da Alfabetização (GETA), surge em 1990 a partir da iniciativa da Comissão Nacional de Alfabetização e Cidadania. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/>

¹⁴ Ocorrido em Dacar, Senegal em 2000. (UNESCO, 2008)

¹⁵ Estas conferências são convocadas pela UNESCO. A primeira, ocorreu em Elsinore, Dinamarca, em 1949; a segunda em Montreal, Canadá, em 1960; a terceira aconteceu em Tóquio, Japão, em 1972; a quarta em Paris, França, 1985; a quinta teve lugar em Hamburgo, Alemanha, em 1997. A sexta foi a única ocorrida no Hemisfério Sul, em Belém, Brasil, em 2009. (UNESCO, 2008)

continuada ao longo da vida, “(...) alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para jovens e adultos”. (UNESCO, 2008. p.6.) Apesar da ampliação do conceito de educação, considerando a aprendizagem ao longo da vida, as políticas educativas da maior parte dos países não incorporam esta concepção de aprendizagem, reduzindo a concepção da educação básica à alfabetização e à instrução primária e prioriza a alfabetização de crianças e adolescentes. Outros canais de importância são os Fóruns da EJA estaduais e regionais, que surgiram para ser espaço de diálogo e de articulação para intervenção no campo das políticas públicas. Os Fóruns surgiram no contexto da década de 1990 como um espaço plural de gestão democrática e controle social das políticas públicas voltadas para a EJA.

Se a educação é um campo marcado por atrasos, no caso da EJA, mesmo com as inúmeras conquistas garantidas através da mobilização e da luta de educadores e educadoras. No caso da alfabetização, este atraso é ainda mais marcante. Sintetizamos no quadro seguir um breve histórico das ações empreendidas no campo da alfabetização no Brasil:

QUADRO: 1 – Ações empreendidas na alfabetização de adultos no Brasil (1872 – 2015)

ANO	AÇÕES EMPREENDIDAS
1872	Realizado o primeiro recenseamento brasileiro, durante o Império, sendo constatado que 82,3% das pessoas com mais de 5 anos de idade eram analfabetas.
1888	No início do período republicano, a alfabetização e instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais que classificavam o analfabetismo como vergonha nacional. As camadas populares eram consideradas incultas e incivilizadas.
1947	São implementadas as primeiras políticas públicas nacionais destinadas a instrução de jovens e adultos, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).
1950	Mais da metade da população ainda era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto era vedado a quem não era alfabetizado.
1952	Campanha Nacional de Educação Rural.
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – No final dos anos 1950, com as críticas às campanhas, de caráter superficial do aprendizado, inadequação dos programas às especificidades dos adultos e à diversidade regional.
1960	A efervescência política social compôs o cenário propício à experimentação de

	novas práticas de alfabetização – Movimento de Educação de Base (MEB).
1961	Movimento de Cultura Popular do Recife e Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler e os Centros Populares de Cultura (CPC's)
1963	Plano Nacional de Alfabetização interrompido pelo golpe e que levou Paulo Freire para o exílio.
1970	Inicia o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
1980	MOBRAL é substituído pela Fundação EDUCAR.
1988	A constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo, concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão de ensino suplementar para todos.
1989	Surge o MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos) em São Paulo. No mesmo período de redemocratização, um movimento “subterrâneo” de rearticulação da sociedade civil e resistência ao regime militar organizou-se fora do controle governamental; sindicatos, comunidades eclesiais de base, associações de moradores, organização de trabalhadores urbanos e rurais e outros agrupamentos, desenvolveram ações educativas que incluíam a alfabetização de jovens e adultos e se inscreviam na corrente da educação popular.
1990	As políticas educacionais dos anos 1990 não corresponderam às expectativas geradas pela nova constituição, priorizando o acesso às crianças e aos adolescentes ao ensino fundamental. A EJA foi relegada a um plano secundário.
1990	Organização do Fórum de EJA espaço de gestão democrática e controle social das políticas públicas voltadas para a EJA.
1990	A Fundação EDUCAR é extinta e a atribuição da alfabetização de adultos foi descentralizada para municípios ou ligadas às organizações sociais, que atuaram em parceria com programas como o Alfabetização Solidária ou os Movimentos de Alfabetização (MOVA's).
1990	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) Governo Collor, pretendia reduzir o analfabetismo em 70% num período de 5 anos.
1990	Ano Internacional da Alfabetização, em Jotien, Tailândia, 155 países aprovam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.
1997	V Conferência Internacional de educação de adultos (CONFITEA) – Hamburgo/Alemanha -170 países assumiram o compromisso de fazer valer o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida entendida para além da escolarização ou da educação formal.
2000	Fórum Mundial de Educação / Dacar – redução do analfabetismo em 50% e diminuição da disparidade entre homens e mulheres não alfabetizados.

2002-2012	Década da Alfabetização (ONU/UNESCO) – meta: redução dos índices do analfabetismo pela metade. Prorrogado o prazo para 2015.
2003	Programa Brasil Alfabetizado
2003	Projeto MOVA - Brasil
2014	Aprovada a Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2015 – Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 anos a contar da publicação da lei. Ente as diretrizes do plano constam a erradicação do analfabetismo (meta 09)
Fonte: (UNESCO, 2008) atualizado pela pesquisadora	

Ao analisar estas propostas, com exceção das experiências ocorridas no final dos anos 1950 e nos anos 1960 e no período de redemocratização, final de 1980, a exemplo do MOVA, verificamos como elas são marcadas por uma relativa estagnação, girando em torno de propostas e discursos repetitivos (TORRES, 1990). Percebemos que essas ações acabam por assumir o tom de campanha com caráter emergencial, estando articuladas muitas vezes a ações assistencialistas. Acreditava-se que, em dois ou três meses, a aprendizagem quase mecânica das letras, sílabas e palavras deixaria a pessoa pronta para usar a leitura e a escrita. Mas a realidade mostrou o contrário: encerrada a “campanha”, os educandos, em muitos casos, esqueciam o que haviam aprendido, por isso, mais uma vez, destacamos a importância de que esses jovens e adultos dêem continuidade aos seus estudos através da EJA.

Na grande maioria das propostas adotadas ainda hoje, podemos observar como os discursos no campo da alfabetização de adultos continuam repetindo, em grande medida, os mesmos esquemas de vinte anos atrás e não se constituem em resultados expressivos para a alfabetização da grande maioria da população brasileira. Neste sentido nos indica Torres:

Uma ação nacional de alfabetização é um desafio à criatividade, um apelo à audácia e ao rompimento aos esquemas preconcebidos. Nesse sentido, não só para os alfabetizadores como para os próprios quadros de direção e coordenação, tal empreendimento exige capacitação, formação, auto-educação, reeducação. (...) O êxito requer não só entusiasmo e trabalho, como também ciência e técnica. A improvisação costuma ter custos muito altos. (TORRES, 1990, p. 16)

A educação de jovens e adultos é vista como uma forma para fazer frente à situação de exclusão e desigualdade social, sendo considerada como fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É também uma das formas mais eficientes de assegurar os direitos humanos, a participação cidadã, a valorização da diversidade cultural.

Se a EJA ainda é vista, por muitos, como uma forma de “dar” educação àqueles que não tiveram a oportunidade de ir para a escola na infância ou que por algum motivo, tiveram que interromper seus estudos – prevalecendo a ideia de uma atividade compensatória (SOARES, 1987), infelizmente, perpetua-se um discurso estigmatizado tanto em relação à problemática do analfabetismo quanto à pessoa não alfabetizada.

É urgente e necessário repensarmos a forma como tratamos a questão do analfabetismo no Brasil, compreendendo suas origens históricas e a conjuntura política, econômica e social que colocou treze milhões de pessoas na condição de sujeitos não alfabetizados, os quais, além de não saber ler e escrever se encontram à margem de seus direitos.

2.1. QUEM SÃO OS SUJEITOS NÃO ALFABETIZADOS NO BRASIL?

Os alfabetizados de carne e osso – camponeses, colonos, operários, donas-de-casa, trabalhadores em geral – estão longe de comportarem-se como o alfabetizado ideal que em geral pressupõe sisudos planos, cronogramas e métodos: esse homem e essa mulher ávidos de letras, imunes ao cansaço, às doenças e aos problemas, que assistem regular e pontualmente às aulas, tem com quem deixar os filhos pequenos, progridem rápida e homoganeamente, ouvem bem e veem perfeitamente as letras minúsculas da cartilha. (TORRES, 1990)

A presente reflexão tem como foco analítico a condição dos sujeitos não alfabetizados, que compõem uma categoria social abrangente, a qual merece ser melhor analisada e compreendida no contexto brasileiro.

Nos últimos anos, muitas são muitas as pesquisas que vêm sendo realizadas com o intuito de conhecer as especificidades da EJA e dos seus sujeitos. Conhecer quem são estas pessoas é a forma mais inteligente de se propor uma educação contextualizada e que sirva realmente aos interesses das classes populares. Redimensionar os rumos da EJA para além de uma modalidade de ensino é conhecer as especificidades dos *sujeitos concretos históricos* que vivenciam os diferentes tempos da vida, avançando para superar visões restritivas. (ARROYO, 2011, p. 22-23).

Concordamos com Da Silva (2002) nesta definição que retrata quem são estes sujeitos:

“Buscando o que nos tem a dizer Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, rejeito a leituras deste termo (sujeito) como equivalente a súdito, escravizado, cativo, obrigado, constrangido, obediente, dócil, dependente, submetido, exposto, passível e utilizo aquela em que o sujeito é o ser individual, real, praticante de ações, titular de um direito (...) o sujeito cultural como aquele que vai se lapidando por meio das experiências vivenciadas e refletidas. A vivência e a reflexão das experiências são variadas dependendo da fase geracional, do lugar social e do contexto histórico em que se enquadram. São sujeitos e, portanto, à medida que se modificam e modificam seu ambiente em função de suas

reflexões e das ações decorrentes delas, vão fazendo de sua ação no e sobre o mundo a reescrita da vida e o significado da história. Ao mesmo tempo vão imprimindo à sua condição as marcas da humanidade. São homens e mulheres, trabalhadores/trabalhadoras e desempregados /as na busca do primeiro emprego: filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizados e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não-qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres humanos. (DA SILVA, 2002)

Diante da realidade exposta acima reafirmamos: pobreza e analfabetismo não se dissociam e a situação brasileira afirma isto. O Brasil apresenta uma das piores distribuições de renda entre ricos e pobres, segundo dados do Mapa do Analfabetismo no Brasil, (2003):

“Em um País onde a renda dos 20% mais ricos é 32 vezes maior que aquela dos 20% mais pobres, a distribuição de educação e do analfabetismo não poderia ser diferente”. (...) Enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários mínimos é de apenas 1,4%, naqueles cujo rendimento é inferior é de quase 29%”. (BRASIL, 2003, p. 11)

Diante da realidade constatada na distribuição de renda, há ainda que se destacar a disparidade entre os números de pessoas não alfabetizadas moradores do campo e da cidade. Nas áreas rurais, “(...) um em cada quatro brasileiros com 15 anos ou mais, que vive no campo não sabe ler e escrever um bilhete simples.”(GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p.63). Esse dado só reafirma a urgência de pensar políticas públicas de educação voltadas para a população camponesa. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Ao analisarmos o índice de pessoas não alfabetizadas que vivem nas áreas urbanas, constatamos que, entre cem capitais brasileiras com o maior índice de analfabetismo, o primeiro lugar do ranking é ocupado pela cidade de São Paulo¹⁶. Paulo Freire, em 1989, nos apresentou o perfil dos adultos não alfabetizados moradores dessa cidade o qual traduz, ainda hoje, a realidade de muitos outros sujeitos, vejamos:

a população de adultos e jovens não alfabetizados se constitui, na sua maioria, de migrantes vindos dos estados mais pobres do Norte, Nordeste e também da zona rural do interior de São Paulo e Minas Gerais. São pessoas que vivem de modo geral de subemprego ou que se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica. (Ex. “auxiliares” na construção civil, faxineiras, empregadas domésticas). Assim sendo, seu nível de renda é muito baixo,

¹⁶Conforme os dados do Censo 2000 (IBGE) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, (Inep), elaborou o Mapa do Analfabetismo no Brasil, que mostra que os cem primeiros municípios com a maior concentração de pessoas não alfabetizadas no Brasil. De acordo com estes dados São Paulo é atualmente a cidade com o maior número de analfabetos (383 mil pessoas).

insuficiente até para a satisfação de necessidades básicas como alimentação e moradia. Provavelmente habitam em favelas, cortiços e nas “autoconstruções” da periferia de São Paulo. Consomem grande parte de seu tempo no transporte e quase não usufruem dos serviços ou espaços de lazer que a cidade tem (que são, de modo geral, pagos e centralizados). Grande parte da população analfabeta é constituída por mulheres, que desenvolvem a dupla jornada de trabalho. (FREIRE, 2006. p. 144)¹⁷

Para contribuir com a identificação destes sujeitos, Oliveira (2009) reitera em seus estudos sobre aprendizagem e conhecimento, a importância de se conhecerem os jovens e adultos da EJA. Segundo a autora, ao trabalhar com as temáticas que envolvem esses sujeitos, é necessário saber que não é apenas uma questão de faixa etária, mas de compreender as especificidades culturais que os cercam, sendo necessário estar ciente sobre a distinção entre esses sujeitos e os demais. Ela aponta que eles são, geralmente, pessoas que trazem em sua história quase nenhuma instrução escolar, que são geralmente filhos de pais não alfabetizados e que chegam como migrantes às grandes metrópoles:

O adulto, para a Educação de Jovens e Adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, possuem experiência no trabalho rural na infância e adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 2009, p. 197-198)

Em consonância com Oliveira (2009), entendemos neste trabalho a importância de apresentar quem são os sujeitos da EJA e qual o lugar social que ocupam em nossa sociedade. Como aponta Arroyo, “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia (...) são jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos” (ARROYO, 2006, p. 01).

Ciente do lugar de exclusão que marca a trajetória dos sujeitos da EJA, Brandão (2009) nos convida a retomar o sentido e o papel da educação popular e a realizar ações de fortalecimento das iniciativas populares da sociedade civil, considerando a diversidade e a particularidade dos envolvidos para enfrentar as opressões e as restrições a eles impostas.

¹⁷Paulo Freire em entrevista cedida em 1989 à revista *Convergence*, do Icaie – International Council for Adult Education, do Canadá. In *A Educação na Cidade Paulo Freire – 7ª ed.* São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

Outra reflexão necessária que vai ao encontro do que foi pontuado por Brandão (2009) é a trazida por Freire (2000) e Arroyo (2011), onde destacam a importância de que a Educação de Jovens e Adultos se movimente na direção dos preceitos da Educação Popular.

Para Freire (2000), a EJA ao caminhar no sentido da Educação Popular, se torna mais abrangente, já que, “a prática educativa, ao reconhecer-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes e começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e competência científica” (FREIRE, 2000, p. 27). Uma destas exigências, segundo ele, tem a ver com a compreensão crítica dos educadores sobre o que vem ocorrendo no cotidiano dos meios populares. Para Freire (2000), não é possível que educadores e educadoras pensem apenas os procedimentos didáticos e conteúdos a serem ensinados, sem compreender quem são e qual o contexto social em que esses sujeitos estão inseridos. Os educadores devem promover a problematização e a transformação da sua realidade.

Arroyo (2011) também chama a atenção para a importância do legado da Educação Popular, orientando que este legado deve ser preservado e radicalizado quando pensamos em políticas e projetos de EJA, já que os princípios que inspiraram os movimentos de educação popular na década de 1950 e 1960 continuam atuais em tempos marcados pela exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, por teto, por trabalho, pela vida. Diante da realidade vivida pelos jovens e adultos populares não se deve deixar de nomear os sujeitos da EJA, de acordo com sua realidade social:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis.... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. (ARROYO, 2011, p. 24)

Tanto os autores que debatem a EJA, como a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa apontam para conhecer os sujeitos e o contexto social em que estão inseridos. Buscando compreender como “leem” e se relacionam no e com o mundo.

No Capítulo 4 deste trabalho apresentaremos, a partir dos depoimentos de história oral, com recorte na história de vida, as trajetórias dos sujeitos desta pesquisa: Antônia, Francisco e

Efigênia¹⁸ e poderemos perceber que a história e o contexto social de ambos não fogem do perfil traçado pelos autores neste capítulo.

2.2. CONSTRANGIMENTOS VIVIDOS POR ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS

Isturdia fui no posto.
 Pro dotô tirá um inzame, passei ôto vexame
 Cum vergonha de novo,
 Tava todo o povo
 Cum os zoião desse tamãe
 Butecado pra riba deu
 Só praque esse besta dizia quinda num sabia
 Assiná de caneta.
 (...)
 tô me sintino um lixo,
 deferente de todo mundo,
 com esse dedo breado.
 (Jota Neris)

Vergonha, envergonhado, sem jeito, sem graça, acuado, tímido, situação chata, escondido, limitado, mal-estar, medo, avexado, embaraçoso, encabulado, aborrecido, são algumas das palavras ou expressões pronunciadas diversas vezes pelos sujeitos que acompanhamos ao longo dos nove meses do trabalho de campo. Diante do uso das ferramentas metodológicas escolhidas para a realização deste trabalho, tanto no procedimento de observação participante quanto no recolhimento da história oral, verificamos que havia sempre um sentimento expresso através de palavras ditas por Antônia, Francisco e Efigênia. Durante este período fomos tomando nota das palavras que estão acima descritas e diante delas, buscamos uma só, capaz de traduzir o que queriam dizer as demais. Assim, chegamos à palavra constrangimento. No Dicionário Aurélio¹⁹ encontramos a seguinte definição para esse termo: “Ação ou efeito de constranger ou de se constranger. Uso de violência física contra uma outra pessoa; coação. Circunstância vergonhosa: situação de completo embaraço, vexame. Demonstração de timidez, encabulamento”.

Esta palavra é uma das categorias centrais deste estudo. Além do seu significado, nos interessava compreender mais a fundo o conceito de constrangimento. Assim, buscamos apoio nos estudos do campo da psicologia, realizados por Gouveia; Singelis; Guerra; Rivera; Vasconcelos (2006). Estes pesquisadores apontam que o estudo do fenômeno do constrangimento é relativamente novo e pode ser definido como:

¹⁸Estes nomes são fictícios e foram usados para preservar a identidade dos participantes.

¹⁹Fonte: <http://www.aureliopositivo.com.br> – acessado em 23/06/2014

“uma experiência ou estado emocional, expresso como um tipo de ansiedade social e que resulta da perspectiva da avaliação dos outros em situações reais ou imaginárias. O construto do sentimento de constrangimento tem consequências evidentes no âmbito das relações interpessoais, pois está relacionado aos papéis desempenhados e às identidades sociais assumidas pelos indivíduos. (GOUVEIA; SINGELIS; GUERRA; RIVERA; VASCONCELOS, 2006, p. 303).

Logo, o sentimento de constrangimento está associado a uma reação humana ao contrariar as normas e demandas sociais, ao não corresponder às expectativas e interesses dos demais. Diante de situações que demandam o uso da leitura e da escrita, muitos adultos não alfabetizados, temendo serem expostos à situações constrangedoras, acabam por viver de forma resignada e não associam criticamente o fato de não serem alfabetizados, já que muitas vezes são responsabilizados socialmente pela sua condição.

Para muitas pessoas que não sabem ler e escrever, o analfabetismo não é compreendido como um processo de exclusão social ou como violação de direitos, conforme nos mostra Galvão e Di Pierro, mas como “uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimentos de culpa e vergonha.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 15).

Destacamos que as situações constrangedoras e preconceituosas a que estão expostos homens e mulheres não alfabetizados é uma produção social e está arraigada na vertente de pensamento que trata o analfabetismo como uma “chaga, flagelo, praga e até vício” (TORRES, 1990, p. 18). Comumente escutamos falar em erradicação do analfabetismo como se fala em erradicação da paralisia infantil ou de outra enfermidade. A própria palavra analfabeto já vem carregada de preconceitos, conforme nos mostra Torres (1990):

A própria palavra analfabeto define uma pessoa por uma carência (a falta de alfabeto), associada, por sua vez a ignorância e a qualificativos e analogias recorrentes (“cego”, “reú cultural”, etc.) que evocam a imagem de um deficiente ou de um inválido e não de uma pessoa normal, cuja característica específica é simplesmente não saber ler nem escrever. (TORRES, 1990, p. 19)

A ideia de que os sujeitos não alfabetizados são seres de menor valia, pode ser ilustrada através do trabalho realizado em momentos de formação do PBA, onde Galvão e Di Pierro (2013) propuseram um desafio aos alfabetizadores do programa: elas pediram que eles registrassem a forma como viam as pessoas não alfabetizadas. A seguir veremos como os registros recolhidos ilustram esta situação:

“(...) incapaz, incompleto, dependente, perdido, manobrado, cego, coitado, sofredor, despreparado, desumanizado, isolado, alienado, massa amorfa, aquém da sociedade, desinformado, fome, pobreza, classe dominada, exclusão, segregação, sem a acesso a direitos, discriminação, Brasil, preconceito.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2013. p. 9)

No decorrer da pesquisa fomos recolhendo algumas reportagens e vídeos que foram destaque na mídia e que mostram como homens e mulheres que não sabem ler escrever são expostos a situações embaraçosas. Como por exemplo, o vídeo²⁰, intitulado, “Vereadora não sabe ler o próprio requerimento. Vergonha!!”, que retrata a dificuldade apresentada por um parlamentar ao ter que ler um documento em plenária. Neste episódio fica clara a exposição sofrida pelo vereador transexual, Andréa Verão, diante da bancada da Câmara. Ao final do vídeo, o blogueiro que fez a postagem do arquivo chama a atenção ao fato de que a imprensa usou a palavra “constrangimento” para definir o estado emocional vivido pelo vereador. Diante dessa situação, ele emite seu comentário afirmando que quem deveria se sentir constrangido eram os eleitores que tinham que conviver com analfabetos em cargos do legislativo. Essa situação, bastante polêmica, nos remete ao caso ocorrido com o Deputado Estadual Francisco Everardo de Oliveira, o Palhaço Tirica, eleito como o mais votado do estado de São Paulo e que teve a sua candidatura contestada por ser considerado analfabeto²¹.

De acordo com a Constituição Brasileira promulgada em 1988, as pessoas não alfabetizadas são inelegíveis e, portanto não podem candidatar-se. Por lei, os candidatos são obrigados a apresentar à Justiça Eleitoral um comprovante de escolaridade ou fazer um teste que comprove ser alfabetizado. Vale dizer que foi a constituição de 1988 que deu direito ao voto às pessoas não alfabetizadas.

As duas situações apresentadas causaram grande repercussão e mesmo sendo tratadas como motivo de chacota na grande mídia, deram visibilidade a esta temática, fomentando o debate público a este respeito.

Tanto no caso do vereador transexual Andréa Verão, explícito no vídeo, quanto no caso do Deputado Estadual Francisco Everardo, o Palhaço Tiririca, foram demonstradas diferentes opiniões registradas nas redes sociais, conforme vemos a seguir:

²⁰Durante a última sessão na Câmara de Carapicuíba, o presidente Abraão Júnior (PT) pediu à vereadora Andréia Verão (PHS) que fizesse a leitura do requerimento – o primeiro de sua autoria. Era uma requisição de cópia de todas as licitações e contratos celebrados pela Câmara na gestão atual. A vereadora, aparentemente desprovida da capacidade de leitura, tentou fingir que estava lendo o requerimento, sem sucesso. Fonte: <http://www.politicanarede.com/2014/04/vereadora-analfabeta-tenta-fingir-que.html>. Acessado em 18/04/2013.

²¹Fonte: <http://www.conjur.com.br/2010-dez-06/argumentos-novos-promotor-entra-recurso-tiririca> - acessado em 22/04/2013.

“Com a vitória de Lula, percebemos que não basta ser Mestre, Doutor ou PhD para ser um bom presidente é preciso ter vontade política, vontade de ajudar o povo e ser competente. Porém, Lula é um caso raro. Ele é uma pessoa que tem vontade de aprender e aprende rápido, e mais, não é analfabeto e tem muito mais conhecimento de administração pública que outros gestores que temos por aí. Agora, não posso admitir, achar normal que um analfabeto me represente no legislativo federal, aí é o cúmulo. Aí quem se sente um completo analfabeto sou eu. Como Tiririca vai votar e propor projetos de lei que são complexos até para os políticos mais entendidos? (pelo amor de Deus!). Sei que o problema não é dele, é do povo que vai votar nele. Em Petrolina temos Vereadores que são semi-analfabetos, que entram calados e saem mudos das sessões. **O analfabeto é uma pessoa que desconfia de tudo e de todos e ao mesmo tempo é facilmente enganado.**” [grifos da pesquisadora]²² (Comentário sobre a situação do Deputado Francisco Everardo)

“Amigo, hoje só não lê quem não quer, só fazer um supletivo, meu pai com 40 anos fez o supletivo, quem não sabe ler é puro comodismo, para de reclamar, só ir estudar as escolas com supletivos estão aí não tem desculpa!²³ (Comentário sobre a situação da vereadora Andréa Verão)

Estes são apenas dois, de muitos outros, comentários socializados nas redes sociais que exprimem como as pessoas se manifestam diante da questão do analfabetismo. Diante desses comentários percebemos como o senso comum em relação a esta temática é superficial e cheio de julgamentos e preconceitos. Imaginemos: Como seria estar na condição destes sujeitos e ter que lidar diariamente com julgamentos e opiniões preconceituosas?

No Capítulo 5, desta dissertação, intitulado, “Eventos vividos por adultos não alfabetizados”, apresentaremos as diferentes situações identificadas a partir dos eventos de acompanhamentos realizados junto aos sujeitos da pesquisa e que relatam as dificuldades e constrangimentos observados.

²²Fonte: www.carlosbritto.com. Comentário retirado do Blog do Carlos Britto e postado pelo internauta Edinho no dia 27/09/2010. Acessado em: 19/03/2015

²³Fonte: carapicuibanos.wordpress.com. Comentário retirado do Blog e postado pelo internauta: Weber Filipe no dia 18/04/2014. Acessado em: 19/03/2015

3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada. Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. (João Guimarães Rosa)

Este capítulo apresenta a construção do problema de investigação e o enfoque metodológico adotado. Iniciamos descrevendo como foram distribuídas as atividades para o desenvolvimento da pesquisa nos dois anos e meio do mestrado. Em seguida, damos sequência ao texto buscando responder três perguntas necessárias ao percorrer o itinerário de pesquisa: Onde? Com quem? Como?

O primeiro ano da pesquisa (2013) foi dedicado à disciplinas e à revisão da literatura. Na revisão levantamos referências bibliográficas das temáticas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Movimentos Sociais, Psicologia e Aprendizagem na EJA, Alfabetização, Analfabetismo, Metodologia de Pesquisa em Educação, Letramento e Alfabetismo. O primeiro ano também foi dedicado a reescrever o projeto de pesquisa, a cursar as disciplinas, as reuniões de orientação, ao convívio e diálogo com professores e colegas da pós-graduação, e a participação em eventos realizados na universidade e fora dela, que contribuíram para o enriquecimento do trabalho. O projeto reelaborado foi encaminhado ao Conselho de Ética em Pesquisa (COEP) e logo que foi aprovado iniciamos o trabalho de campo.

O segundo ano do mestrado, (2014) foi dedicado: à realização do trabalho de campo²⁴, observação participante e recolhimento dos relatos de história oral; transcrição e registro dos dados obtidos; participação e apresentação em eventos científicos²⁵.

Merece destaque que o ano de 2014 foi marcado pelas manifestações de junho, Copa do Mundo e Eleições presidenciais. Concomitante às atividades realizadas no segundo ano, e no decorrer do primeiro trimestre de 2015, elaboramos este texto dissertativo.

Sabemos que pesquisar é uma atividade humana e que toda pesquisa surge a partir de uma pergunta que nos instiga. No caso da pesquisa em educação devemos considerar que ela se reveste de características específicas, como nos sugere Gatti “pois significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p. 12). Na apresentação deste trabalho, mostramos que o objeto desta pesquisa surgiu da vivência desta

²⁴Iniciamos o trabalho de campo no mês de maio de 2014 e finalizamos em janeiro de 2015.

²⁵2º SEEJA (Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC - Rio de Janeiro) ocorrido em set. / 2014 na cidade do Rio de Janeiro e ANPEDINHA (Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste), ocorrido em São João Del'Rey em out. /2014.

pesquisadora. Foram as situações concretas vividas no contato com os sujeitos da alfabetização que despertaram as inquietações sobre o cotidiano dos sujeitos da EJA, nos levando a buscar através deste trabalho responder algumas inquietações, entre elas, identificar os constrangimentos que estes sujeitos vivenciam em seu cotidiano.

3.1 ONDE? CONHECENDO O LUGAR

Ao sermos indagados sobre **onde** a pesquisa foi realizada, apresentamos os locais e o contexto em que esta se realizou. Desta forma, apresentamos o município de Ribeirão das Neves, o Conjunto Habitacional Campo Silveira e a Turma de Alfabetização, ao final, narramos os passos para chegarmos a estes locais.

3.1.1 O MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES

IMAGEM 2: Mapa de Ribeirão das Neves e Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)



Fonte: www.wikipedia.com/crescimentoimobiliariaemBH

Justificamos a escolha pela realização da pesquisa no município de Ribeirão das Neves através de diversos motivos. Destacamos o fato de que, já existia um contato da pesquisadora com as comunidades locais, através das turmas do Projeto MOVA-Brasil, como também com os processos ligados aos movimentos sociais na luta pela educação e moradia. Outro elemento importante era a relativa proximidade entre o local de moradia da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa, viabilizando o trabalho de campo.

Ribeirão das Neves é um município mineiro, localizado na Região Metropolitana de Belo

Horizonte (RMBH), situado a 32 quilômetros da capital. O município surge como um pequeno povoado (um dos mais antigos da RMBH) e tem sua origem por volta do ano de 1747. Porém, somente quando foi erigida a Capela de Nossa Senhora das Neves no ano de 1943, o local passa a se chamar Ribeirão das Neves.

Nas últimas quatro décadas, a cidade vem passando por um intenso processo de urbanização marcado, dentre outras coisas, por uma ocupação desordenada do espaço urbano. Segundo dados do Plano Diretor do Município, em 1990 havia na cidade 120 mil habitantes. Este número quase triplicou em 2010 a cidade contava com aproximadamente 296 mil habitantes. Entre uma série de fatores, que contribuíram para o aumento da população destacamos dois elementos: o município apresenta uma situação muito particular entre as demais cidades que compõem a RMBH, o acolhimento das populações mais pobres de Belo Horizonte, Betim e Contagem. Conta com um grande número de migrantes advindos, sobretudo, das regiões Norte e Jequitinhonha de Minas Gerais, (Ribeirão das Neves, 2005). Outro fator, é explicado pelo processo migratório que se acentuou com a duplicação da rodovia BR-040 e com a oferta massiva de loteamentos abertos em locais inapropriados, como demonstra o trecho abaixo,

(...) uma demanda reprimida passou a se instalar no território de Ribeirão das Neves. Este fluxo caracterizou-se por pessoas de baixa escolaridade que, na busca de empregos ofertados nestes eixos de crescimento, esbarravam no alto custo dos terrenos e na ausência de oferta de moradias para a população de baixa renda, indo fixar residência em Ribeirão das Neves. Tal fato consolidou um processo de ocupação talvez inédito no Brasil, como aponta o diagnóstico, dada a sua velocidade e o seu caráter seletivo de concentração exclusiva de população de baixa renda.

(BELO HORIZONTE, 2008, p.10)

Campos (2010) mostra que os processos de segregação social e pobreza identificados na região, engrossam os índices do analfabetismo no município, corroborando com a tese de que analfabetismo e pobreza caminham de mãos dadas. Segundo dados do boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (Brasil, 2012), dos 296.317 habitantes, 6,22%, ou seja, 13.383 pessoas com mais de 15 anos não eram alfabetizadas. Um dos desafios da população e dos movimentos sociais presentes na região, como o Centro de Pesquisa e Intervenção em Ribeirão das Neves (CEPI)²⁶ é trabalhar com a realidade dos sujeitos buscando desconstruir o senso comum de que a cidade é lugar de gente pobre, que serve apenas para abrigar presídios e aterros sanitários. Aspecto que

²⁶Centro de Estudos, Pesquisa e Intervenção Ribeirão das Neves (CEPI), nasceu como uma associação sem fins lucrativo, em agosto de 2005 a partir de uma pesquisa qualitativa, intitulada “A Neves da gente” realizada por um grupo de moradores da cidade de Ribeirão das Neves interessados em conhecer a visão dos habitantes sobre a cidade e a qualidade de vida local. (Ribeirão das Neves, 2005)

contribui para o aumento deste estigma e a baixo auto estima dos moradores. O município é o que mais abriga presídios em Minas Gerais²⁷. No processo de pesquisa observamos que muitos moradores preferem ocultar o fato de serem habitantes da cidade. Exemplo disso pode ser detectado na fala de um morador que conhecemos durante o trajeto Ribeirão das Neves – Belo Horizonte:

“(…) Eu não falo que moro em Neves, falo que moro em Venda Nova [Belo Horizonte], por que a gente sofre muito preconceito por morar aqui. Sempre fazem piadinhas com a gente por causa dos presídios.” (Morador de Ribeirão das Neves²⁸)

Outra fala de um jovem educando do Projeto MOVA-Brasil durante debate na turma de alfabetização reflete tal realidade: “porque a gente tem que viver em um lugar cheio de presídios? quem é que gosta de viver em um lugar assim”. Esta situação levanta questões como a construção da identidade, da auto-estima, sobretudo dos jovens, dificultando a formação do sentimento de pertencimento destas pessoas ao local onde vivem.

Essa negatividade constantemente é reforçada através de discursos negativos divulgados sobre o município. Exemplo disso, foi a publicação feita no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, por um funcionário terceirizado, este, responsável por divulgar a convocação de professores, trocou propositalmente, o nome do município de Ribeirão das Neves, por “Ribeirão das Trevas”, conforme se vê abaixo:

IMAGEM 3: Imprensa Oficial – Publicação indevida

The image shows a screenshot of the 'Imprensa Oficial' website from 07/09/2013. It displays a public notice with multiple tables. In the second table, under the heading 'LOTAÇÃO - ATO Nº 54/2013', the word 'Ribeirão das Neves' is replaced by 'Ribeirão das Trevas' in three rows. In the third table, under 'LOTAÇÃO - ATO Nº 55/2013', the same replacement occurs in three rows. In the fourth table, under 'REMANEJAMENTO - ATO Nº 07/2013', the replacement is seen in two rows. A fifth table at the bottom shows a specific entry for 'Vespasiano' with a teacher 'Andréa de Andrade dos Santos Ribeiro' assigned to 'Matemática' in 'PEB1A'.

Fonte: Imprensa Oficial Diário Oficial de Minas Gerais em 07/09/2013

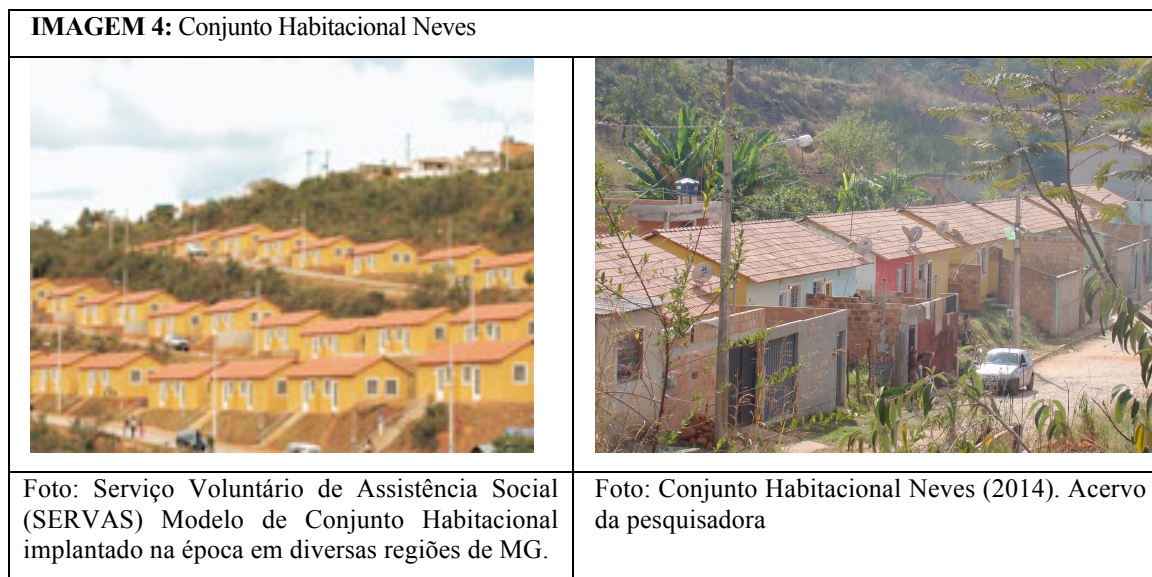
²⁷ Segundo dados da Secretária de Defesa Social de Minas Gerais (SEDS-MG), 2012 o município conta com seis presídios instalados e um em via de instalação.

²⁸ Relato oral recolhido durante deslocamento de ônibus de Ribeirão das Neves á Belo Horizonte, em junho de 2014.

Tentando dirimir o malfeito, a secretária de Educação, em exercício na época, Maria Lúcia Gazzola, divulgou nota pública de retratamento, e o funcionário responsável foi suspenso e repreendido.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos moradores a população, incentivada pelos movimentos sociais presentes na região, tem se dedicado para garantir a melhoria nas condições da cidade e principalmente, trabalhado na desconstrução desse imaginário social estigmatizado.

3.1.2 CONJUNTO HABITACIONAL NEVES



O Conjunto Habitacional Neves²⁹ está localizado á 10 km do centro de Ribeirão das Neves e foi construído emergencialmente em 2004, para receber as famílias que tiveram suas casas desapropriadas pela defesa civil. No ano de 2003³⁰, severas chuvas atingiram Minas Gerais, conforme nos relata Antônia:

Aqui no Conjunto...foi assim, aquela chuvada de 2003... aquela que aconteceu a tragédia no Morro das Pedras, que a mulher perdeu não sei quantos filhos. Eu sou daquela época. Eu morava aqui em Neves. Tava chovendo demais e depois assim, sem mais sem menos deu aquele estrondo e a gente não sabia da onde tinha vindo aquele estrondo, uma coisa muito forte, muito esquisita, um barulho muito feio. A gente pensou que era bomba que tinha soltado, naquela hora ali, na hora da chuva. Aí eu peguei e fui lá fora e quando fui ver era o muro da vizinha que tinha caído. Caiu cama, caiu fogo e rachou a parede da minha cozinha. Aí eles ligaram para a Defesa Civil, que veio e olhou tudo (...) e disseram: “Vocês não

²⁹ O nome Conjunto Habitacional Neves não corresponde ao nome real do Conjunto, sendo alterado para garantir a privacidade dos sujeitos que participaram da pesquisa e demais moradores.

³⁰ O ano de 2003 entrou para a história como o ano das grandes enchentes, as chuvas de janeiro fizeram suas vítimas e deixaram muitos desabrigados, só na noite do dia 16 de janeiro, conforme noticiado no Jornal Estado de Minas, foram 22 mortes, em Belo Horizonte.

podem ficar aqui não”. Aí, eu peguei, fui na prefeitura, fiz minha ficha, eles pegaram e falaram assim: “Vai demorar pra todas as famílias que perderam a casas”. E aí a gente morou de aluguel três anos, até a casa sair. Aí, eu vim pra cá, a casa saiu em junho de 2006. (Antônia)

Para morar no Conjunto, vieram predominantemente, famílias de Belo Horizonte e de Ribeirão das Neves. Atualmente, vivem na região aproximadamente duzentas famílias, Efigênia e Antônia foram morar no Conjunto, pois tiveram suas casas interditadas pela Defesa Civil. O Conjunto é distante do centro e o acesso ao transporte é precário. Mas é a insegurança e a violência outro desafio enfrentado pelos moradores, que se tornaram reféns das disputas pelo tráfico de drogas na região. Durante o trabalho de campo, conversamos com muitos moradores que lamentaram a situação de violência e do abandono dos órgãos de segurança pública. Para garantir a presença da pesquisadora na localidade, a educadora da turma de alfabetização pediu autorização ao comando do tráfico. Nas visitas a campo fomos orientados a usar a camisa do Projeto MOVA – Brasil como forma de identificação e a placa do veículo teve de ser informada. No Conjunto vivenciamos momentos tensos, em um dos dias em que recolhíamos o relato de história oral de um dos sujeitos, na sala de alfabetização, no período diurno, fomos abordados por jovens que buscavam abrigo para se esconderem de uma operação policial, que acontecia na mesma rua.

Durante trabalho de campo nos envolvemos com outros moradores do Conjunto que aproveitavam para pedir todo tipo de apoio: Queriam saber como podiam voltar a estudar? Se poderíamos dar aulas particulares. Pediam conselhos jurídicos e muitas outras informações. Mais do que os sujeitos da pesquisa, acabamos por conhecer seus vizinhos e familiares, filhos (as), netos, companheiros. Fomos convidados a participar de outras atividades, viagens, almoços, etc. Conhecemos a rotina e o trabalho de muitos que viviam na comunidade. Esta proximidade e o contato com diferentes pessoas, certamente, enriqueceu nossa análise e nosso aprendizado.

3.1.3 A TURMA DE ALFABETIZAÇÃO



A turma de alfabetização instalada no Conjunto Habitacional Neves foi articulada pelos movimentos sociais presentes na região, como o CEPI e a Rede de Educação Cidadã (RECID) com o apoio da Igreja Evangélica Ágape. A turma funcionava no Centro Cultural, que é aglutinador de diversas atividades, como biblioteca, atividades de reforço escolar e bazar. O local é equipado com computadores, mesas, TV, DVD e brinquedos. A liderança responsável pelo espaço é também a educadora do Projeto MOVA-Brasil.

A educadora atua em diferentes frentes na comunidade sendo uma referência para os moradores. O espaço do Centro Cultural surge como uma iniciativa dela juntamente com o Pastor da Igreja Ágape e de outras lideranças da região, que perceberem que as crianças do Conjunto estavam sendo cooptadas pelo tráfico de drogas. O espaço oportuniza práticas de leituras, brincadeiras e atividades culturais, além, disso ainda acontecem bazares e festividades e sempre conta com a presença de voluntários que oferecem oficinas e cursos, como os cursos de artesanato e informática.

O espaço é muito bem cuidado e fica aberto grande parte do dia. É possível perceber o cuidado com os detalhes na decoração e organização. O imóvel é alugado, inclusive, o proprietário Francisco é um dos sujeitos que participaram da pesquisa. Sempre encontramos mulheres e crianças neste local, os que contribuem com a limpeza e organização do mesmo. O local ainda recebe diversas doações de roupas e alimentos que são distribuídas aos moradores.

3.1.4 CHEGANDO AO LOCAL DA PESQUISA

Na formulação do projeto já prevíamos que a escolha dos sujeitos se daria através das turmas de alfabetização do Projeto MOVA – Brasil. Por meio dele, buscávamos encontrar os sujeitos que participariam do estudo: adultos em processo de alfabetização.

Em junho de 2013, iniciamos o diálogo com a coordenação estadual do Projeto MOVA-Brasil para definir as turmas que participariam da pesquisa. Assim, fomos a formação das educadoras que acontecia, sempre às sextas-feiras, na sede do Sindicato dos Petroleiros de Minas Gerais (SINDIPETRO – MG). Solicitamos às educadoras informações mais detalhadas sobre suas respectivas turmas e, tivemos acesso aos dados que apresentamos no quadro baixo:

QUADRO 2 – Turmas de alfabetização instaladas em Ribeirão das Neves /2014				
Turma	Bairro	Nº. inscritos	Idade	Ocupação dos educandos (as)
01	Florença I	23	20 a 63 anos	Aposentados, donas de casa, trabalhadores informais
02	Florença II	23	24 a 63 anos	Aposentados, donas de casa, trabalhadores informais
03	Veneza	21	60 a 75 anos	Aposentados e donas de casa
04	Conjunto das Neves	22	18 a 60 anos	Aposentados, donas de casa, trabalhadores de carteira assinada, pedreiros
Fonte: Dados fornecidos pelas educadoras do Projeto MOVA- Brasil baseado nas matrículas realizadas no município de Ribeirão das Neves no ano de 2013.				

A primeira visita foi na turma do Bairro Florença (Turma I). Apesar de a turma contar com um grande número de educandos frequentes a situação era de instabilidade. O local de funcionamento era o salão de uma igreja católica prestes a passar por reforma. Este fato fez com que muitos educandos mostrassem o desejo de abandonar os estudos, pois o novo local previsto para a instalação da turma era distante de suas residências. O local das aulas é uma questão crucial para a frequência dos educandos da EJA, por tratar de pessoas idosas (muitas vezes com impedimentos de saúde) ou trabalhadores que estudam ao final do dia, a opção é sempre por locais próximos de suas residências. Some-se a estes aspectos, o fato de que na maioria das vezes os espaços não são adequados: faltam mobiliários, iluminação, quadro, alimentação, entre outros

fatores. Diante da incerteza em relação a continuidade da turma descartamos incluir esta turma no grupo de pesquisa.

A segunda visita foi na turma localizada no Conjunto Neves (Turma 4). A turma era constituída por pessoas adultas que desempenhavam diferentes tarefas cotidianas, e grande parte dos educandos ainda não sabiam ler e escrever. Ao propormos a visita a educadora nos pediu um prazo para consultar os educandos. A postura da educadora frente aos educandos foi muito positiva, mostrando uma relação respeitosa com a turma. A visita foi agendada para a semana posterior.

No primeiro contato foram feitas as apresentações da pesquisadora e da turma. Apresentamos a pesquisa em formato de aula e, enquanto fazíamos a apresentação escrevíamos algumas palavras que eram importantes naquele contexto, como ANALFABETISMO, EDUCAÇÃO, LEITURA. A partir do debate que giravam em torno destas e outras palavras problematizávamos algumas questões: porque existe tantos brasileiros (as) não alfabetizados (as)? Como as pessoas que não sabem ler e escrever fazem para realizar as tarefas do dia a dia? O que elas sentem quando estão diante de situações que exigem o uso da leitura e da escrita? Neste momento observamos aqueles que mais se interessavam e participavam do debate. Após a apresentação, conversamos em particular com algumas pessoas que achamos que poderiam participar do estudo. A dinâmica escolhida para a apresentação da pesquisa foi muito positiva, pois envolveu as pessoas desde o primeiro momento. Outro fator importante foi o fato desta pesquisadora já ter atuado como alfabetizadora de adultos, pois conhecer a realidade destes espaços educativos facilitou a proximidade com a turma. Dessa forma chegamos ao local da pesquisa e definimos os sujeitos que participariam do estudo, o que veremos a seguir.

3.2 COM QUEM? CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Se qualquer atuação acadêmica e de pesquisa na área de ciências humanas exige posicionamentos políticos e sensibilidade para com os processos de humanização e desumanização vividos pelos sujeitos, aqueles que se dedicam ao campo da Educação de Jovens e Adultos carregam em si mesmos e nas investigações que realizam uma maior responsabilidade social, política e acadêmica de compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas. (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p. 7-8)

Diante da responsabilidade necessária ao pesquisador que atua na EJA, como sugere a epígrafe que antecede este texto, é que pautamos nossas ações durante a escolha dos sujeitos e de

todo o trabalho de campo. Sobre o nosso foco de estudo, os sujeitos da alfabetização, houve uma preocupação do COEP, no que se refere ao entendimento pelos sujeitos do TLC (Anexo 1). Assim adotamos algumas medidas para elucidar aos sujeitos da temática da pesquisa e as propostas metodológicas, sendo elas: leitura e assinatura do documento por um leitor encarregado de explicar os termos da pesquisa aos sujeitos; produção do TLC em linguagem acessível para melhor compreensão por parte dos sujeitos e por seus familiares, que geralmente possuem baixa escolaridade.

Ao respondermos **onde** a pesquisa se realizou, mostramos o percurso trilhado até chegar à turma de alfabetização escolhida e o local em que realizamos o primeiro contato com os possíveis participantes da pesquisa. O desafio neste momento foi de definir dentro da turma, os sujeitos da pesquisa, para isso, adotamos os critérios abaixo:

- ser morador de Ribeirão das Neves – este fato facilitou a compreensão do contexto local em que vivem os sujeitos.
- não ser alfabetizado ou possuir no máximo três anos de escolaridade.
- estar inscrito na turma de alfabetização do Projeto MOVA- Brasil – foi através da turma de alfabetização que buscamos os sujeitos.
- Ter idade entre 50 a 55 anos – de acordo com os índices da última PNAD (2013) aproximadamente 50% da população não alfabetizada possui 50 anos ou mais.
- Desenvolver diferentes atividades cotidianas – diante das diferentes atividades desenvolvidas definiríamos as categorias a serem analisadas.

Em contato com os educandos e com a educadora da turma, elaboramos um quadro com dados dos possíveis educandos que se enquadravam nos critérios elencados:

QUADRO 3: Dados dos sujeitos					
Nome	Idade	Profissão	Escolaridade	Cor	Gênero
Francisco	53	Pedreiro	1 ano	Preta	Masculino
Antônia	53	Dona de casa	1 ano	Preta	Feminino
Efigênia	51	Auxiliar de lavanderia	2 anos	Preta	Feminino
Luciana	34	Dona de casa	1 ano	Branca	Feminino
Margarida	43	Costureira	nula	Parda	Feminino
Fonte: Registros realizados a partir das conversas com os educandos.					

Diante do quadro acima, propusemos uma conversa com esses sujeitos. Luciana era a única que não estava na faixa etária indicada, mas em um primeiro momento, avaliamos sua participação de forma positiva. Ela tem dois filhos em idade escolar e seria interessante saber como ela acompanhava a vida escolar dos filhos, etc. Ficamos sabendo através da educadora da turma que era o marido de Luciana era quem resolvia boa parte das questões referentes a casa e aos filhos. Inclusive, não permitia que a educanda frequentasse as aulas sozinhas, acompanhando-a diariamente. Este fato fez com que avaliássemos que não seria interessante sua participação, já que o marido estaria presente em várias atividades desenvolvidas por ela e esse não era nosso objetivo. Outra pessoa que poderia ter participado da pesquisa, era Margarida, mas logo no início das aulas ela se mudou para a cidade natal devido à separação do marido.

Escolhemos três sujeitos que apresentaremos mais detalhadamente no capítulo 4 desta dissertação, sendo eles: Antônia, Francisco e Efigênia. Todos atenderam aos pré-requisitos e demonstraram interesse em participar do estudo. Ressaltamos que apesar das semelhanças entre eles, a partir dos critérios da amostra, cada indivíduo apresentou situações diferenciadas no seu contexto de vida, o que enriqueceu a análise proposta.

3.3 COMO? MOMENTOS DA PESQUISA

Ao identificarmos **como** a pesquisa se realizou apresentamos o enfoque metodológico adotado e também os procedimentos que avaliamos serem adequados para o desenvolvimento da pesquisa, como a história oral com recorte na história de vida e a observação participante. Trazemos ainda, as categorias de análise elaboradas, que surgiram a partir de trabalhos desenvolvidos pelos autores que nos orientaram, sendo eles: (MASAGÃO, 2009), (LORENZATTI, 2011) e (LANKSHEAR, 1998) e principalmente, surgiram a partir da realidade dos sujeitos. Estes dados foram denominados por nós como eventos de acompanhamentos³¹ e foram organizados de acordo com a periodicidade de suas ocorrências. Trazemos ainda para este texto, o quadro contendo os registros do trabalho empírico.

³¹ Chamamos neste trabalho de eventos de acompanhamentos as diversas situações empreendidas pelos sujeitos da pesquisa realizadas durante os acompanhamentos feitos por nós em diferentes espaços como por exemplo: o banco, a igreja, o trabalho, etc.

3.3.1 ENFOQUE METODOLOGICO

Pesquisa só se aprende fazendo.
(Gatti, 2007)

A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem da pesquisa qualitativa. De acordo com Le Ven (2008) metodologia qualitativa não é uma designação técnica, e sim como qualitativa, porque envolve sujeitos “que tem um nome, uma história, uma trajetória de vida”. (LE VEN, 2008, p. 14) que precisam ser levados em conta com as especificidades que cada pessoa possui. Flick (2009) nos mostra que uma das maneiras de realizar pesquisa qualitativa é “analisando experiências de indivíduos ou grupos preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, responder a questões particulares e trabalhar com o universo dos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes” (FLICK, 2009, p.8). Diante disso, o autor adverte que é um desafio encontrar uma definição comum de pesquisa qualitativa, visto que esse tipo de estudo pode ser realizado com diferentes enfoques:

“esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras (...). (FLICK, 2009, p.8).

Daí a relevância em optarmos pela pesquisa qualitativa, já que esse procedimento metodológico possibilita a obtenção de dados no contato direto do pesquisador com a situação e sujeitos estudados, como sugere o objeto deste estudo.

É importante mencionar que os procedimentos metodológicos escolhidos para garantir a viabilidade desta investigação foram se confirmando a partir do trabalho de campo, ou seja, neste processo, as ferramentas propostas, história oral com recorte na história de vida e observação participante, foram consideradas adequadas no intuito de responder o problema de pesquisa.

3.3.1.1 HISTÓRIA ORAL COM RECORTE TEMÁTICO

A história oral pode ser utilizada por diferentes áreas do conhecimento: psicologia, sociologia, antropologia, história, literatura, entre outras. Realizadas por meio de diversas maneiras, a história oral registra a experiência de um indivíduo ou de vários indivíduos de uma mesma coletividade (SOARES; VIEIRA, 2009). Neste trabalho dialogamos com a obra de três autores: (MEIHY, 1996), (THOMPSON, 1992) e (SOARES; VIEIRA2009) que contribuíram para a escolha e uso de tal procedimento metodológico.

Para Meihy (1996) a história oral é um recurso usado para elaboração, arquivamento e estudos de documentos referentes à vida social de pessoas. Segundo o autor, através deste instrumento é possível fazer o registro de vida de indivíduos e, ao focalizarmos suas memórias pessoais, temos a possibilidade de reconstruir de forma mais dinâmica a trajetória do grupo social ao qual pertencem esses sujeitos. Neste trabalho não tratamos os sujeitos como casos isolados, observando a realidade de adultos não alfabetizados, mas entendemos o analfabetismo como um fenômeno social marcado por uma série de negações de direitos e que atinge milhões de jovens, adultos e idosos neste País, por isso, ao apresentamos as trajetórias destes sujeitos, apresentamos também, trajetórias que se assemelham.

Na abordagem da história oral escolhida, optamos por fazer o recorte temático na história de vida, interessou-nos compreender o contexto e as circunstâncias a que foram submetidos estes sujeitos que os impossibilitaram de não ter acesso ao bem social da leitura e da escrita e, de que forma, esse fato incide em suas vidas.

Thompson (1992) credita à história oral um poderoso instrumento que possibilita revelar a voz de sujeitos silenciados em suas trajetórias de vida, segundo o autor,

“a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas por que suas vidas são menos prováveis de serem documentadas nos arquivos”. (THOMPSON, 1992, p. 58).

Apesar dos diferentes estudos sobre as trajetórias dos sujeitos da EJA há muito o que conhecer nesse universo, pois são sujeitos historicamente silenciados. Com o registro de história oral é possível perceber o significado dos acontecimentos ocorridos na vida dos sujeitos em uma perspectiva mais subjetiva e entender os significados dessas vidas marcadas pela exclusão social.

Os relatos de História Oral começaram a ser recolhidos após quatro meses do primeiro contato com os sujeitos, neste período fomos criando um não estranhamento uma proximidade entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Quando estes sujeitos relatam suas histórias de vida não estamos nos referindo a qualquer história de vida, mas de histórias marcadas por lembranças de muito sofrimento e todos os tipos de perdas. Não é fácil trazer a tona o passado quando ele é marcado por lembranças dolorosas. Por exemplo, Antônia foi retirada do convívio familiar, ainda criança, para “trabalhar” de empregada doméstica. Devido a esse fato, ela nunca mais reencontrou a mãe, o que lhe causa grande dor. Em muitas passagens da entrevista ela chora ao lembrar este fato.

Os três sujeitos da pesquisa mostraram dificuldade em falar de suas histórias de vida. Logo nos primeiros contatos, falamos da possibilidade desse momento. E muitas vezes eles o protelaram, diziam não estar preparados para este momento. Acreditamos que se não fosse a convivência com os sujeitos em outros momentos do trabalho de campo, talvez não tivéssemos recolhido relatos tão reveladores.

As entrevistas aconteceram no Conjunto Habitacional Neves com Antônia e Francisco no espaço da turma de alfabetização, já com Efigênia aconteceu na sua casa, estes tiveram em média a duração de uma hora e meia. Tivemos também outros momentos em que os sujeitos falaram de sua vida que ocorreram durante os eventos de acompanhamento, no ônibus, no banco, nos locais de trabalho e outros, nesses momentos os sujeitos, traziam elementos que enriqueceram os relatos recolhidos.

No momento das entrevistas, ao ligar o gravador deixamos que eles falassem livremente, a gravação ocorreu quase sem nenhuma interrupção. Procuramos não interferir na condução das falas, somente pausando a gravação quando havia uma grande comoção. Poucas vezes problematizamos as questões com algumas perguntas. Ao falarem de suas vidas, percebíamos que os sujeitos iam ressignificando os acontecidos, este foi um exercício interessante e de cumplicidade.

3.3.1.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é uma ferramenta metodológica de caráter intensivo, que nos possibilita observar os sujeitos e seu contato direto com o meio em que estão inseridos. Segundo Flick, “o ato de observar é um dos meios frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações” (FLICK, 2009, p. 209).

Conforme Minayo (2004), a observação participante é definida como um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica na qual o observador está em relação face a face com os observados.

Em contato com os sujeitos da pesquisa, nos interessou-nos unir objeto e contexto. Por isso negociamos junto os sujeitos os eventos de acompanhamentos realizados durante o trabalho de campo. Esse movimento nos permitiu analisar as relações dos relatos de suas experiências com as histórias de vida. Ainda, proporcionou conhecer as interações dos sujeitos da pesquisa nos diferentes ambientes em que transitam, como veremos no Capítulo 5.

3.4 CATEGORIAS DE ANALISE

O ato de observar exige um direcionamento por parte do pesquisador. É preciso saber o que observar. Com base nos estudos destes três autores Lorenzatti (2011), Mazagão (2011) e Lankshear (1998) e incorporados os elementos levantados na pesquisa de campo que partem da realidade dos sujeitos. Definimos as categorias de análise que nos orientaram na observação dos sujeitos e nas suas interações com a realidade vivida.

Lorenzatti (2011) desenvolveu uma pesquisa de doutoramento intitulada, “Conhecimentos, Práticas Sociais e Usos Escolares de Cultura Escrita por Adultos de Baixa Escolaridade”³², por meio da qual buscou, a partir do acompanhamento a dois adultos com baixa escolaridade (estudantes da EJA), saber como textos escritos estavam presentes em seu dia-dia e de que forma estes conhecimentos são ou não levados para dentro da escola.

Nesse intuito a pesquisadora elencou diferentes espaços sociais pelos quais estes sujeitos circulavam: espaço social da cidade, do trabalho, religioso, jurídico, espaço social financeiro e da escola.

Outra referência importante ao listarmos as categorias que nos orientaram foi a pesquisa desenvolvida por Masagão (2009), em que a autora discute questões relacionadas ao alfabetismo³³, elencando que habilidades são necessárias para que um indivíduo se insira, de forma satisfatória nos contextos de modernização econômica e política da sociedade atual, extremamente dominada pelos valores da cultura alfabetizada. A partir daí, a autora elenca as seguintes atitudes necessárias aos sujeitos sobre a expressão da subjetividade, informação, planejamento, controle de procedimentos e, por último, sobre as atitudes relacionadas à aprendizagem, as atitudes propostas pela autora nos orientou a selecionar o que observar.

Também contribuiu para a escolha das categorias, a pesquisa realizada por Lankshear (1998) que, orientado pela perspectiva de Paulo Freire, enumerou diferentes situações apresentadas a adultos não alfabetizados em suas atividades cotidianas e que pretendia avaliar de que forma o fato de não ser alfabetizado incidia ou não na execução de diferentes atividades. O autor enumerou cinco situações rotineiras na vida de pessoas adultas, sendo: a) economia do consumidor - capacidade de gerenciar a economia de uma família e demonstrar a compreensão dos princípios de

³²Conocimientos, Práticas Sociales y Usos Escolares de Cultura Escrita de Adultos de Baja Escolaridade. (LORENZATTI, 2011)

³³Se trata de compreender para além da capacidade de ler e escrever o que caracteriza um indivíduo realmente capaz e aptos a viver em uma sociedade grafocêntrica. (MASAGÃO, 2009)

compra. b) conhecimento ocupacional - capacidade de desenvolver um nível de conhecimento ocupacional que capacite as pessoas adultas a obterem emprego de acordo com suas necessidades e interesses, d) saúde – garantia da boa saúde médica e física para o indivíduo e sua família e) governo e lei – promoção de uma compreensão da sociedade através do governo e da lei, estando ciente das funções, agências de regulamentos do governo que definem os deveres e direitos individuais, f) recursos da comunidade – compreensão de que os recursos da comunidade, incluindo transporte, são utilizados por indivíduos na sociedade para que se obtenha um modo satisfatório de vida.

Os estudos apresentados anteriormente foram de grande importância para a definição das categorias utilizadas por nós, mas, sem dúvida foi a realidade dos sujeitos que nos deram elementos para definirmos as categorias que nos orientariam. Surgiram as seguintes perguntas orientadoras: Qual é a rotina diária destes sujeitos? Eles trabalham? Onde? Eles frequentam algum espaço religioso? Qual meio de transporte eles utilizam? Utilizam serviços bancários? Quem os auxilia nas tarefas que exigem o uso da leitura e escrita?

As categorias analíticas propostas foram analisadas de acordo com a periodicidade com que aconteciam, ficando divididas da seguinte forma:

- a) Eventos cotidianos: trabalho, religião e transporte;
- b) Eventos esporádicos: usos da cidade, serviços bancários, usos jurídicos;
- c) Eventos pontuais: Eleições 2014, Participação no “Encontro dos Educandos” e Ida a UFMG.

Sobre estes eventos nos deteremos mais detalhadamente no Capítulo 5 deste trabalho.

IMAGEM 6 – Categorias de análise

		
<p>Evento de acompanhamento realizado ao CAPES (Centro de Atenção Psicossocial) – Ribeirão das Neves. Fonte: acervo da pesquisadora</p>	<p>Evento de acompanhamento realizado no “Encontro dos Educandos” – Montes Claros / MG. Fonte: www.movabrasil.org.br/polos/</p>	<p>Evento de acompanhamento realizado durante realização de bazar na turma de alfabetização do Conjunto Campo Silveira. Fonte: acervo da pesquisadora</p>

Os eventos de acompanhamento aconteceram com a vivência entre a pesquisadora e os sujeitos, onde foram desenvolvidas várias atividades. O cotidiano das pessoas é bastante intenso. As várias dificuldades do dia-dia, como os longos períodos de deslocamento de casa para o trabalho, também dificultaram os eventos de acompanhamento. Ainda, ocorreram outras dificuldades de comunicação. Vale destacar que os sujeitos que fizeram parte deste estudo possuem aparelho de telefone celular, mas não utilizam os mesmos. Todos os encontros realizados eram marcados de forma presencial e caso ocorresse algum imprevisto que impedisse o encontro, era a educadora a encarregada de repassar os recados, pois era a única que possuía telefone fixo em sua residência. Diante da realidade dos sujeitos, para viabilizar os eventos de acompanhamento tivemos que fazer um exercício constante de planejamento e replanejamento dos encontros.

Diante da riqueza representada pelos eventos de acompanhamento nos atentamos para não perder as informações obtidas no campo e desta forma elaboramos uma forma sistemática de organizar os registros garantindo o maior número de detalhes e em determinados momentos, utilizamos registros fotográficos e de áudio, para enriquecer os registros. Trazemos abaixo a sistematização de um registro de acompanhamento, para que o leitor possa verificar os detalhes destes momentos.

QUADRO 4: Relato de eventos de acompanhamento
Evento: MOVE ³⁴ Metropolitano – Ribeirão das Neves / Belo Horizonte
Data: 14/06/2014 (sábado)
Outros materiais: Folder de divulgação do MOVE, horários de divulgação dos ônibus.
Registro detalhado: Era o primeiro dia de funcionamento do MOVE Metropolitano que liga Ribeirão das Neves à Belo Horizonte. Essa era uma oportunidade ímpar de conhecer de que forma Efigênia iria se locomover no novo trajeto da sua residência até seu local de trabalho e também de como iria enfrentar os desafios colocados pela nova forma de transporte inaugurada em BH. Até então, o trajeto de Efigênia era o seguinte, ela saía de sua casa, caminhava aproximadamente 15 minutos até a Praça do Conjunto Habitacional e lá pegava o ônibus que ia até a região central de Belo Horizonte. Na altura da Avenida Antônio Carlos, desembarcava e pegava outro ônibus, que a levaria até a lavanderia onde trabalha. Esse percurso, com trânsito livre, dura em média, duas horas. Com a chegada do MOVE, seu trajeto mudou, pois agora ela deveria ir até Estação Justinópolis, embarcar em outro ônibus, ir até a Avenida Antônio Carlos, desembarcar em outra Estação do MOVE, caminhar até o viaduto e a pegar o ônibus que vai para Capitão Eduardo. Às oito horas da manhã de sábado, eu consegui falar com o filho de Efigênia, e pedi que ele passasse o telefone para Efigênia, confirmei o encontro. Iria encontra-la na Estação Justinópolis e de lá iríamos até o seu local de trabalho. Embarquei na Estação do MOVE no Centro de Belo Horizonte, era dia de jogo da Copa do Mundo, o jogo entre Brasil e Uruguay, aconteceria em Belo Horizonte, e para chegar até o município de Neves teria que seguir por toda a Avenida Antônio Carlos que dá acesso ao Mineirão. A rua estava cheia de policiais e torcedores. O policiamento estava intenso devido às manifestações de protesto. Ainda não tinha conhecido a Estação do MOVE de BH e me surpreendi com o que vi. Ela havia sido inaugurada às pressas para funcionar antes do início da COPA. A Estação era muito moderna e destoava da paisagem do centro, marcada por prédios velhos e comércio popular. Se em Belo Horizonte a construção surpreendia pelo tom futurista, em Ribeirão das Neves, a surpresa era pelo contrário. Lá, a Estação era cortada por um córrego aberto e mal cheiroso, as instalações eram precárias; o teto de zinco, as divisórias de arame telado, poucos funcionários atendiam os muitos passageiros. Se em Belo Horizonte, os painéis eram digitais em Ribeirão das Neves não tinha nada digital. Efigênia chegou acompanhada de uma amiga (que trabalhava na mesma empresa) as duas estavam agitadas com a nova situação. Ela não apresentou dificuldades no embarque no próximo ônibus e usou o cartão magnético para pagar a passagem (não se pode mais fazer o pagamento em dinheiro, somente o cartão é aceito). O trajeto durou cerca de 35 minutos e fomos conversando. As estações espalhadas por BH parecem um trailer, uma construção

³⁴ A MOVE é o sistema implementado pela Prefeitura de Belo Horizonte no ano de 2014. Este sistema prevê estações de embarque e corredores livres nas grandes avenidas da cidade. Fonte: www.bhtrans.pbh.gov.br/move acessado em 15/03/2015.

bem peculiar. Vi que Efigênia, observava atentamente as construções e assim, perguntei: e a senhora o que acha dessas “casinhas” do ônibus? te assusta uma “coisa” assim tão moderna? Ela me respondeu: Nada, minha filha. Eu já fui pra São Paulo. Lá andei de roda gigante. Achei muito curiosa a resposta que ela me deu e vi que a imagem que tinha das estações de alguma forma, se confirmava, ao ser associada a uma roda gigante em São Paulo. Durante o trajeto conversei com Efigênia e com sua amiga que morava no mesmo bairro e que também trabalhava na lavanderia. A amiga não era alfabetizada e se interessou sobre a temática da pesquisa. Me contou das dificuldades que enfrentava no dia-dia, especialmente no trabalho. Reclamou da mudança do ônibus. E da COPA do mundo. Disse não entender porque tanta polícia na rua. Elas desembarcaram na altura da UFMG. Eu segui para o Centro da cidade.

Registro fotográfico: Estação MOVE Metropolitano - Justinópolis / Ribeirão das Neves .

Durante o trabalho empírico realizamos 349 horas de acompanhamento aos sujeitos (Quadro 5) considerando o deslocamento da pesquisadora de sua residência no centro de Belo Horizonte ao Conjunto Campo Silveira ou outras localidades.

Destacamos a importância da metodologia adotada considerando que ela foi adequada na obtenção de dados para a pesquisa, avaliamos também que o tempo dispensado ao trabalho de campo, nove meses, foi satisfatório para averiguarmos os objetivos propostos nesta pesquisa.

QUADRO 5: Eventos de acompanhamento / Trabalho de Campo			
Data	Atividade	Evento de Acompanhamento	Tempo
Março/2014	Participação na Reunião de Educadoras do Projeto MOVA-Brasil	Apresentação da Pesquisa	4h.
Abril/2014	Visita a turma em Ribeirão das Neves	Conhecendo os educandos	6h.
Maió/2014	Visita a turma em Ribeirão das Neves – Conjunto Habitacional Neves	Conhecendo os educandos	8h.
15/05/2014	Acompanhamento Antônia	Ida ao Laboratório	8h.
20/05/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Ida a turma de alfabetização	8h.
24/05/2014	Acompanhamento Francisco	Ida ao trabalho / obra	6h.
24/05/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Entrega de materiais MOVA	6h.

04/06/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Conversa com Efigênia	7h.
09/06/2014	Acompanhamento Efigênia	Ida a Agência Bancária– Belo Horizonte	8h.
14/06/2014	Acompanhamento Efigênia	Transporte MOVE Metropolitano Neves – Belo Horizonte	8h.
15/06/2014	Acompanhamento Antônia	Ida a COPASA	6h.
10/07/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Entrevista Antônia	8h.
17/07/2014	Acompanhamento Antônia	Ida a Praça do Hospital São Judas	6h.
25/07/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Entrevista Antônia	8h.
01/08/2014	Acompanhamento Antônia	Ida a Igreja Nação dos Profetas	8h.
01/08/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Conversa com Efigênia	6h.
10/08/2014	Acompanhamento Francisco Carona com Francisco – Conjunto Habitacional Neves	Ida ao trabalho / obra	8h.
19/08/2014	Acompanhamento Antônia	Ida a UFMG Participação na turma de EJA – História da Alfabetização no Brasil, almoço, passeio pela universidade.	8h.
23/08/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Conversa com Antônia e Francisco	8h.
25/08/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Conversa com educadora MOVA	8h.
03/09/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Entrevista Francisco	8h.
19/08/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Carona Francisco	1h.
05/10/2014	Conversa com mesários	Votação Andréia – Belo Horizonte	1h.
05/10/2014	Acompanhamento Antônia	Eleição – Votação Antônia	4h.
05/10/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Almoço casa educadora MOVA	6h.
08/10/2014	Ida a Caixa Econômica Federal	Andréia	1h.

05/11/2014	Entrevista Antônia	Conjunto Habitacional Neves	8h.
22/11/2014	Acompanhamento Antônia	Encontro dos Educandos MOVA –BH a Montes Claros	36h.
22/12/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Conversa com educadora MOVA	8h.
12/01/2015	Acompanhamento Efigênia	Ida a Lavanderia	8h.
19/08/2014	Acompanhamento Antônia	Ida a UFMG Participação na turma de EJA, almoço, passeio pela universidade.	8h.
23/08/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Conversa com Antônia e Francisco	8h.
25/08/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Conversa com educadora MOVA	8h.
03/09/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Entrevista Francisco	8h.
19/08/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Carona Francisco	1h.
05/10/2014	Conversa com mesários	Votação Andréia – Belo Horizonte	1h.
05/10/2014	Acompanhamento Antônia	Eleição – Votação Margarida	4h.
05/10/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Almoço casa educadora MOVA	6h.
08/10/2014	Ida a Caixa Econômica Federal	Andréia	1h.
05/11/2014	Entrevista Antônia	Conjunto Habitacional Neves	8h.
22/11/2014	Acompanhamento Antônia	Encontro dos Educandos MOVA – BH a Montes Claros	36h.
22/12/2014	Ida ao Conjunto Habitacional Neves	Conversa com Efigênia	8h.
12/01/2015	Acompanhamento Efigênia	Ida a Lavanderia	8h.
			Tempo total: 349h.

4. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Não é possível entender-me como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (FREIRE, 2008)

Antônia, Francisco e Efigênia. Quem lida com alfabetização sabe qual é a importância do nome para aqueles que estão aprendendo a ler e escrever. Muitas vezes, é o desejo de assinar o próprio nome que faz com que homens e mulheres retornem aos estudos, mais do que assinar e deixar para trás o constrangimento de “sujar o dedão”, saber escrever o próprio nome é uma forma de refletir sobre sua existência no mundo.

O objetivo deste capítulo é apresentar a história de vida destes sujeitos, que guardam as especificidades dos contextos e caminhos trilhados por cada um. Esperamos que as histórias apresentadas aqui possam ser compreendidas não apenas como histórias individuais, mas histórias coletivas, ao consideramos o contexto social em que estão inseridos muitos adultos não alfabetizados, pois como veremos, essas trajetórias de vida são marcadas por elementos que muito se assemelham.

Antônia, Francisco e Efigênia são filhos de pais não alfabetizados; negros, nasceram em áreas rurais e migraram com a família para a capital, tiveram a infância marcada pelo trabalho doméstico ou pelo trabalho no campo; vivenciaram a falta de acesso à moradia, à escola, saúde e transporte; tiveram suas vidas marcadas por tragédias e inúmeros reveses econômicos; apesar do desejo de se alfabetizarem, enfrentam dificuldades para retornar aos estudos e neles se manterem.

A animação “Vida Maria”³⁵, mostra a realidade de muitos destes sujeitos, marcada pela aridez de uma vida dedicada ao trabalho árduo e condicionada pela situação social destas pessoas. Nos relatos que se seguem perceberemos questões que se assemelham na vida desses sujeitos e como os fatos narrados traduzem o que foi discutido no sub item 2.1, do Capítulo 2 deste trabalho, quando apresentamos, “Quem são os sujeitos não alfabetizados no Brasil”, além disso, poderemos perceber os constrangimentos que sofrem por não saber ler e escrever, questão que se coloca como objetivo central deste estudo.

³⁵Filme: Vida Maria em 08/06/2015 e disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=zjXYg0Ta-y0>

4.1 ANTÔNIA

Você precisa ver minha filha, nossa vida como era...
(Antônia)

O primeiro evento de acompanhamento marcado com Antônia foi para acompanhá-la até o laboratório de análises clínicas, localizado no centro de Ribeirão das Neves, para a realização de alguns exames de rotina. Após a realização dos exames, caminhamos pelo centro, no trajeto, ela fazia questão de mostrar os lugares que fazem parte das suas atividades cotidianas: a sede da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA), onde resolvia as questões relativas á distribuição de água; as lojas em que costuma fazer suas compras; o centro de recuperação da prefeitura, onde o marido ficou internado para tratamento de alcoolismo; a escola municipal onde os filhos estudaram. Cada lugar que nos apresentava vinha acompanhado de uma situação que trazia um pouco da sua vida. Ela pareceu-nos muito satisfeita por conhecer a cidade e por nos mostrar aqueles lugares, andamos por cerca de duas horas, com pausa para um lanche e para conversa na pracinha. Durante a caminhada, deparamo-nos com um cartaz fixado em um muro (Imagem 7) e seus dizeres era muito significativos para a temática da pesquisa: **NÃO É FÁCIL SER LIVRE.**



Naquele momento não hesitamos em fazer a foto. Antônia, curiosa, perguntou: o que está escrito aí? Por um momento esquecemos que ela não sabia ler. Pensamos: como seria desafiador acompanhar esses sujeitos. Apesar do convívio com adultos não alfabetizados, aquela situação era outra: outros espaços, não era mais o ambiente escolar. Não éramos mais os “professores”. Sentimos o tamanho da responsabilidade na escolha da metodologia. Esse cartaz serviu como material para o primeiro diagnóstico de leitura. Pedimos que ela identificasse quais letras reconhecia naquela frase. Ela apontou as letras A e O. Disse não conhecer as outras, por isso ficou acanhada. Não insistimos. Consideramos que encontrar aquele cartaz era um bom presságio para o início do trabalho de campo.

Antônia nasceu no município de São Sebastião do Maranhão³⁶, na época da realização da pesquisa tinha 53 anos, viúva, do lar e mãe de quatro filhos. Complementava a renda que recebe do INSS (pela pensão por morte do marido) vendendo manteiga, requeijão e “garrafadas” (mistura de ervas medicinais) que produzia. Ela nos relatou a vida difícil que teve na infância, com os pais e com os sete irmãos, vida marcada pelo trabalho duro na lavoura e nos afazeres domésticos. Vejamos o relato de Antônia:

Meu pai trabalhava a semana toda, mexia com lavoura, e minha mãe ajudava ele a trabalhar. (...) Eu, com sete anos, tomava conta de três irmãos. Roupa eu não lavava porque não dava conta. Buscava água de tina. Eu trazia meia só porque não dava conta de trazer. (...) mas toda vida eu tive responsabilidade, porque eu cuidava dos meus irmãos. Fazia a comida. Dava banho nos meninos. Buscava fubá numa fazenda lá perto. Fubá de moinho. Arrumava a casa toda. Minha mãe ficava feliz. (Antônia)

Ela conta que na região todos comentavam que ela era uma “menina trabaideira” e isso atraiu até sua casa um fazendeiro de Sete Lagoas³⁷ que a convidou para ir embora com ele. De acordo com suas memórias:

Aí bateu na porta. Eu abri a porta e era uma pessoa de Sete lagoas. (...) Aí ele falou assim: você dá seu nome pros outros? Dou. Sua mãe está em casa? Minha mãe tá trabalhando, só a noite que ela tá em casa. Aí ele falou assim: “Ocê quer ir embora com a gente?” Eu tô procurando uma menina daqui pra morar comigo em casa, ficar lá, tomando conta, pra ser babá. Aí, eu fiquei toda feliz, né? Porque lá às vezes vai ser melhor. Mas aí eu pensei na minha mãe.. longe da minha mãe não vai dar. Aí ele falou assim: “Eu te dou tudo: sapato, roupa, escola”. Aí, quando foi a noite, ele veio e falou com minha mãe. Aí minha mãe falou assim: “Óia! Essa menina é trabaideira, ela é responsável, ela que cuida dos meninos pra mim, pra eu poder trabalhar”. Aí, já tinha o juiz de paz á da minha cidade, um tal de Augusto

³⁶São Sebastião do Maranhão, Minas Gerais, encontra-se há 337 KM de Belo Horizonte. Fonte: www.geografos.com.br, acessado em 12/05/2014

³⁷Sete Lagoas é um município mineiro localizado há 72 km de Belo Horizonte. Fonte: www.geografos.com.br, acessado em 12/05/2014

Ribeiro, que era o juiz de paz que tinha naquele tempo, e aí esse homem tava ajeitando tudo pra me tomar da minha mãe. [choro]. Aí, eu não sabia não. Como minha mãe era separada/viúva eles tomavam os meninos da mãe, uns fugiam, outros iam embora, mas eu não tive como escapar... Eles aumentaram minha idade. Eu tinha dez anos, eles pôs doze. Pra mim foi a maior tristeza do mundo. Porque eles me tiraram da minhã mãe e eu nunca mais vi ela. [choro] Antônia

Sobre essa passagem, que acarretou em sua vida uma série de sofrimentos e traumas, ela relaciona esse fato ao motivo de não ter conseguido se concentrar na escola e lá ter aprendido a ler e escrever.

Eu fui...[para a escola] mas não conseguia concentrar mais. Eu tinha dez anos. Então, mas eu nunca consegui concentrar na escola, minha cabeça não firmava. Eu via as letras, mas eu ficava com aquela coisa na minha cabeça... devido à separação da minha mãe. Não consegui aprender a ler não. Até hoje a minha cabeça fica assim confusa. [tristeza] Eu cheguei a ir na escola, eu cheguei a estudar aqui no bairro, um outro bairro que eu morava... mas eu não cheguei a aprender. (Antônia)

Antônia, diz que o que aconteceu na casa dessas pessoas foi bem diferente do que foi prometido, “(...) eu não gostava de ficar com esse pessoal porque eles eram ruins demais, eles só me dava comida, roupa e mais nada”. O trauma da separação da mãe e da família é tão marcante, que muitas vezes, durante os eventos de acompanhamento que realizamos a vimos relatando essa história para outras pessoas. Apesar de já ter tentado de todas as formas reencontrar a mãe (suas filhas enviaram cartas para programas de TV, rádios e outros canais de busca de desaparecidos), não descobriram o paradeiro da mãe. A situação de Antônia reflete a de muitas outras crianças filhas das classes populares, que, espalhadas por este Brasil, são privadas do convívio familiar e levadas a realizar todo tipo de trabalho, inclusive, a prostituição.

Enquanto “morava” com a família de fazendeiros em Sete Lagoas, ela chegou a ser matriculada em uma escola, mas disse que não conseguia aprender e nem se concentrar nas aulas, devido ao trauma de ter sido separada dos pais e por causa do cansaço diário impingido pelo trabalho doméstico.

Aos 18 anos, conheceu um rapaz e decidiu casar-se para sair da casa onde vivia. Ela relata, “(...) aí eu conheci o pai dos meus meninos, mas eu casei não é porque eu gostava não. Eu casei foi pra sair de lá. Eu não era feliz nem dum lado nem do outro. [choro]”. Depois do casamento, veio com o companheiro para Belo Horizonte. Chegando na capital, foram morar na casa da sogra. Nessa época, Antônia já estava grávida da primeira filha e, pouco tempo depois, a sogra mandou-os “caçar rumo”, devido às brigas do casal. Antônia relata que o marido exagerava no consumo de álcool, agredindo-a constantemente. No ano de 1983, foram para Ribeirão das Neves, onde moraram em muitos bairros e passaram por inúmeras dificuldades, até que conseguiram comprar um terreno em Justinópolis. Lá construíram um barraco, porém, no ano de 2003, com as intensas

chuvas, o barraco em que viviam desmoronou e foi interditado pela Defesa Civil. Diante disso alugaram um barroco, até que foram conduzidos para o Conjunto Habitacional Neves, em 2006.

Sobre o fato de não ter frequentado a escola, Antônia, durante toda sua vida, teve o desejo de aprender a ler e a escrever, porém sua condição de vida não favoreceu para que isso acontecesse. Primeiro, a condição de pobreza em que vivia com sua família, fazendo com que em vez de frequentar a escola, tivessem que se dedicar ao trabalho doméstico e da lavoura. Essa condição se agravou com as relações de trabalho e familiar, uma vez que o marido não permitia que ela frequentasse a escola. Irina Bokova (2010), diretora-geral da Unesco, apresenta a dura realidade a que estão expostas as mulheres, mostrando que o caso de Antônia não é um caso isolado:

“Dois de cada três do total de 759 milhões de analfabetos adultos no mundo são mulheres. O que é uma situação intolerável que reflete uma das injustiças mais persistentes dos nossos tempos: a desigualdade no acesso à educação.” (Revista Planeta, 2010)

Em contato com a realidade da EJA, ouvimos muitos relatos de mulheres, que são impedidas de estudar por pressão dos pais ou maridos. É comum escutarmos nas turmas de EJA, relatos de mulheres que declaram ter sido impedidas de frequentar a escola pelos pais e maridos.

Antônia concretizou seu desejo de voltar a estudar através da turma de alfabetização do Projeto MOVA-Brasil instalada no Conjunto Habitacional Neves. Ela foi a única dos três sujeitos que participaram da pesquisa que concluiu o curso de alfabetização, que teve duração de dez meses. Sobre a vontade de aprender a ler e a escrever, nos revela:

Ah! Eu quero estudar, quero passar de ano, ver, pegar um papel e ler assim, correto. O lugar que eu for, assim, no médico ou no posto de saúde que tem aqueles cartazes, do jeito que eu olho assim e leio. Ah! É muito ruim, num saber ler. (Antônia)

Relata ainda que, após ter decidido voltar a estudar, teve que ouvir todos os tipos de comentários desanimadores de pessoas próximas, mas a vontade de saber ler e escrever predominou, conforme percebemos em suas palavras:

E aí minhas amigas falam assim: “Bobagem você ir [para escola]. Isso é muita bobagem, a gente não aprende as coisas depois de velho”. Eu falo: “Aprende sim. Eu vou conseguir”. Elas ficam assim rindo: “Lá vai a Antônia e sua bolsa”. Eu tô indo... eu vou chegar lá. Aí, é muito bom. A escola aqui do MOVA é muito boa, eu brinco muito dentro da sala eu zuo demais dentro da sala. Minhas colegas de aula, dentro da sala, todas elas são boas. Aí eu começo a zuar, né? Eu falo pra elas: “Eu vou conseguir atravessar”. E eu quero mesmo. Eu quero passar pra segunda série, depois pra terceira e assim vai... Se Deus quiser. (Antônia)

O relato acima sinaliza outro elemento importante ao pensarmos na situação dos educandos da EJA, que é a possibilidade de socialização e a forma como vão ressignificando suas experiências através do convívio com os demais sujeitos (EITERER; CUNHA, 2011).

Jovens, adultos e idosos, ao retornarem os estudos, trazem consigo *expectativas, desejos e motivações*, diferentes em relação à volta à “escola”. (SOARES; COURA, 2011). Antônia revela qual é o seu anseio ao frequentar a “escola”: Da escola eu tenho muita vontade assim... é porque eu saio muito, né? Às vezes eu chego numa loja, olho lá os preços daquela roupa, aí eu fico tentando ler, mas eu não consigo, né? Ler aquelas letras que está ali.

No caso de Antônia, aprender a ler e escrever também está relacionado a necessidade de resolver questões práticas do seu dia a dia, como conferir o cupom fiscal do supermercado, como nos relatou. Esse exemplo é apenas um entre muitos outros desejos e necessidades que motivam o retorno de muitos jovens e adultos que não são alfabetizados. Ao encontrarem dificuldades na realização de tarefas, esses adultos, estão passíveis de ser acometidos pelo sentimento de constrangimento, podendo ser vítimas de preconceitos e até impossibilitados de exercerem sua cidadania.

4.2 FRANCISCO

Ah! Eu tenho! [vontade de aprender ler e escrever] Porque faz muita falta... [suspiro]. A gente não sabe fazer aquelas coisas que a gente precisa. E aí a gente sabendo a ler e escrever é mió coisa que tem, né? Não precisa pedir os outros pra fazer as coisas pra gente. (Francisco)

O primeiro contato que tivemos com Francisco ocorreu na turma de alfabetização do Projeto MOVA-Brasil. Convidado a participar da pesquisa, aceitou prontamente, porém, avisou que o trabalho de pedreiro, sua profissão, exigia muito do seu tempo e muitas vezes viajava para outros estados a trabalho. Combinamos que o acompanháramos em seu trabalho no sábado seguinte e poderíamos conversar com mais tranquilidade sobre sua participação na pesquisa. Destacamos, que o único local que ele permitiu acompanhá-lo foi em seu trabalho, percebemos que exercendo sua profissão, ele dominava as situações e sentia-se a vontade.

Francisco possui uma caminhonete Chevrolet, que é utilizada tanto no trabalho quanto para sua locomoção diária. Ele nos disse ter tirado a carteira há uns dez anos e que até então dirigia sem a posse do documento. Perguntamos como tinha sido o processo da retirada do documento, uma vez que ele não sabia ler e escrever, entretanto, ele não entrou em detalhes e mudou de assunto. Percebemos que as perguntas sobre este aspecto o deixaram constrangido e por isso não tocamos

mais neste assunto. Este fato nos leva a crer que adultos não alfabetizados acabam por elaborar algumas estratégias que muitas vezes são ilícitas, como sugere o caso de Francisco em relação ao documento de permissão para dirigir.

Algumas vezes, ele nos ofereceu carona do Conjunto Habitacional Neves até o ponto de ônibus localizado no centro de Ribeirão das Neves, aceitávamos, pois, além de facilitar o deslocamento, era uma maneira de nos aproximarmos dele. À medida que o tempo foi passando, ele foi se expondo e deixando transparecer a relação da escrita com o seu cotidiano.

Francisco tem 53 anos, é negro, morador do Conjunto Habitacional Neves, separado, foi casado duas vezes, mas não teve filhos. Chegou no Conjunto em 2006, comprou um lote e construiu a própria casa, mas fala da precariedade dos primeiros tempos do bairro:

Eu morava no Santa Mônica [região da Pampulha]. Aí, eu comprei um lote aqui pra mim e deixei lá com a mulher que eu tinha. Deixei lá e comprei aqui, sabe? Comprei aqui e continuo fazendo as casinhas pra mim. Construindo pra mim. Aqui era mato puro. Quase não tinha casa.... era puro mato. Justamente nesse lugar onde eu moro... Aí foi evoluindo, o pessoal foi construindo e agora tá bom. Não tinha transporte, não tinha nada não. Quase não tinha vizinha. Agora que tá tendo, o pessoal começou a construir. (Francisco)

Desde os 18 anos, exerce a profissão de pedreiro. Foi com essa idade que saiu de Teófilo Otoni³⁸, sua cidade natal, para morar em Belo Horizonte. Segundo ele:

(...) resolvi vim pra cá porque a situação é bem melhor que lá... na roça, né? Lá eu trabalhava de mexer com enxada, essas coisas assim. Aqui eu trabalho de pedreiro, pra mim não falta serviço, graças a Deus.
Lá no interior eu estudei do primeiro ano até o terceiro ano, sabe? E não estudei mais também por falta de... você chegava em casa e não tinha nem tempo de estudar porque tinha que trabalhar pra poder comprar os cadernos, essas coisas assim. Eu andava assim, quase uma hora e meia, mais ou menos, pra pode chegá na escola... Aí a gente ia a pé, voltava a pé, entendeu? (Francisco)

O trabalho infantil, a precariedade e a falta de escolas nas áreas rurais, o tempo de deslocamentos entre a escola e a residência, a ausência de transporte público, a falta de acesso a materiais escolares, são elementos que se destacam no relato de Francisco e que traduzem a realidade de muitas crianças camponesas que viveram e ainda vivem nas áreas rurais brasileiras. Esses fatores também afastam as crianças da escola e fazem com que mais tarde venham ocupar os bancos da EJA.

³⁸Teófilo Otoni é um município mineiro localizado há 449 km de Belo Horizonte. Fonte: www.geografos.com.br

Envolto a estes elementos os movimentos sociais camponeses trazem outro: a educação do campo. Ganhando força na década de 1990, através do “Movimento por uma Educação do Campo”, as organizações pretendem dar visibilidade às lutas e reivindicações das populações camponesas e colocar na pauta do debate político a necessidade de garantia ao acesso a uma educação de qualidade que respeite as especificidades, a cultura e o saber desses sujeitos. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Na intenção de dar continuidade aos estudos, Francisco matriculou-se na turma do Projeto MOVA-Brasil e frequentou as aulas por um curto período, porém, a jornada trabalho/estudo e os afazeres domésticos o impediram de continuar. Conforme revela:

Eu estava frequentando aqui, né? [turma do Projeto MOVA-Brasil] Mas depois ficava ruim pra mim, né? Eu chegava tarde... porque eu moro sozinho e eu tenho que fazer minhas coisas, né? Então eu não tinha tempo pra chegar aqui.. trabalhava e estudava. Aí, peguei e desisti porque eu cansava muito, né? Porque eu moro sozinho então não tinha como eu frequentar... continuar frequentando aqui. Aí, eu sai. (Francisco)

Mais uma vez percebemos que as situações que vivem os trabalhadores dificultam o retorno aos estudos. Francisco manifesta seu desejo de voltar para a escola, porém, fica claro a dificuldade em realizar esta atividade, devido ao cansaço diário ao ter que conciliar o trabalho e as tarefas do lar.

Nos parece que o constrangimento de não saber ler e escrever tem implicações diferentes entre homens e mulheres. Se Francisco, não alfabetizado, entende sua situação como uma fragilidade, uma deficiência, incapacidade pessoal, ele tem mais dificuldades de expor-se, comparado às duas mulheres que participaram da pesquisa? Numa sociedade patriarcal os homens expõem menos suas fragilidades? Necessitam ampliar as estratégias para não desvelar sua condição de não alfabetizado? São perguntas que podem ser tratadas em outras pesquisas³⁹.

Francisco, como já dissemos, não nos permitiu acompanhá-lo em outros eventos cotidianos que não fossem os que estavam relacionados a seu trabalho. Chegamos a indicar outras atividades mas ele não aceitou. Veremos no capítulo posterior mais detidamente as experiências vivenciadas ao lado de Francisco em diversos eventos de acompanhamento.

³⁹Um filme que ilustra bem essas situações é o longa metragem *A mentira*, onde o personagem principal, pai de família e trabalhador fabril, omite sua condição de analfabeto, até mesmo para seus filhos, temendo o julgamento dos mesmos – o vídeo está disponível em www.youtube.com/watch?v=ZJUCMPuGilU acessado em 30 de outubro de 2014.

4.3 EFIGÊNIA

Mas eu não aprendi nada, porque como é que fala, o pensamento tava mais no serviço que na escola. (Efigênia)

O primeiro contato que tivemos com Efigênia foi muito rápido, na porta de sua casa. Ela já nos esperava e estava disposta a participar da pesquisa. A educadora da turma de alfabetização a apontou como “forte candidata”, pois, além de apresentar os pré-requisitos para a pesquisa, era a única inscrita na turma que possuía carteira de trabalho assinada. Após a nossa conversa ela aceitou participar do estudo. Mas, de antemão, nos avisou que sua vida era muito corrida e que, se quiséssemos acompanhá-la, teríamos que entrar no seu ritmo. Aceitamos a proposta e dali fomos com Efigênia para o centro de Belo Horizonte, no percurso conversamos durante uma hora e meia.

Para garantir a dinâmica do trabalho, tivemos que acelerar o passo e acompanhá-la. A maior parte dos nossos encontros aconteceram em trânsito, esperando a chegada dos ônibus nas plataformas das estações do MOVE e embarcadas nas conduções que ligam Ribeirão das Neves a Belo Horizonte.

O trabalho de Efigênia fica a 60 km do local de sua moradia. Ela utiliza três conduções para chegar até lá.

O mais difícil é os ônibus. Essas coisas de ter que pegar três ônibus... Eu nem conto o tempo que eu gasto. Aquele MOVE é terrível! Só vem lotado. Eu saio 10:15 e chego 12:40 ou 13:00. Saio do trabalho às 22:00 e chego aqui lá pelas 00:40, quando o ônibus não demora muito. (Efigênia)

Nos dias de folga de Efigênia (uma por semana) tentávamos marcar alguma atividade com ela, mas era bem complicado devido à sua rotina de trabalho. Por três vezes, fomos até o conjunto mas ela não estava. Na primeira, tinha mudado o dia da folga e não havia nos avisado. Na segunda, tinha ido visitar a mãe em Ibirité. E na terceira vez, estava ocupada com as tarefas domésticas e não pode nos receber.

Sua realidade revela a de muitas outras mulheres que vivem nas periferias pobres das grandes cidades. Enfrentando a precariedade do transporte público, deslocando-se em média cinco horas diárias no percurso casa-trabalho-casa e ainda cuida dos filhos sem a ajuda de um companheiro, como é o caso de Efigênia. Ela que faz as tarefas domésticas sozinha para que os filhos possam ir à escola. Além das cinco horas diárias no transporte coletivo, tem uma jornada de trabalho de oito horas, cuida da casa e do filho adolescente - cozinha, lava e passa. Sozinha arca com as despesas da casa, esporadicamente vai ao culto na igreja ou vai a Ibirité visitar a sua mãe

em Ibirité. Pudemos perceber que estas duas últimas atividades, são seus únicos momentos de “lazer”.

Efigênia nasceu em Catuji⁴⁰, interior de Minas Gerais, é negra, tem 51 anos, dois filhos, trabalha como auxiliar de lavadeira em uma empresa de capital estrangeiro (francesa). É moradora do Conjunto Habitacional Neves desde 2006. Mudou-se para Belo Horizonte, aos cinco anos de idade, acompanhando o pai e dez irmãos. Relata que o pai teve que deixar a roça, pois a terra onde viviam como arrendatários foi vendida.

Aos oito anos de idade, já em Belo Horizonte, Efigênia foi trabalhar como babá. Mais uma vez, vale destacar que o trabalho infantil se faz presente nas histórias de vida das classes populares, à exemplo de Antônia e Francisco. A família com a qual ela morava e trabalhava chegou a matriculá-la na escola, porém, ela não conseguiu dar sequência aos estudos em função do cansaço e da rotina de trabalho. Conta que ficou cerca de dois anos com essa família e com a mudança dos pais para outro bairro ela saiu do “trabalho”. Sobre essa passagem, revela:

Estudava no bairro Céu Azul, mas não aprendi nada também. Frequentei a escola, comecei com seis anos. Mas um dia a gente tava em um lugar, ia para uma escola, tornava a mudar, ia pra outra escola. Aí, não dava pra aprender nada. (Efigênia)

Neste período sua família conseguiu comprar um barraco na favela Braúnas, que fica localizada na região da Pampulha:

Meu pai teve a casa própria foi na favela da Braúnas e foi a maior luta, passamos por muita prova, porque meu pai nessa época foi ligar um gás e pegou fogo e queimou tudo que a gente tinha. Quem trabalhava era eu sozinha pra ajudar. Nos éramos dez irmãos. E o pai ficou internado por mais de dois meses. E aí queimou tudo. Foi muito difícil pra mim sozinha. (Efigênia)

Nessa favela Efigênia construiu uma casa, mas em 2003, também devido às fortes chuvas, a Defesa Civil interditou a mesma e ela foi morar com familiares. Três anos mais tarde, mesmo sem ter feito qualquer burocracia para o programa de moradia Efigênia foi beneficiada com uma casa no Conjunto Neves. Sobre essa passagem, declara:

Eu vim porque o pessoal da prefeitura passou lá olhando e meu barraco tava na área de risco, e o pessoal passou lá e me deu essa casa aqui. Foi nas épocas de enchente. Eu nem sabia que tinha ganhado essa casa aqui não. O rapaz passou lá e falou assim: Dona, a Senhora ganhou uma casa, aí eu vim e olhei aqui e vim pra cá, não tinha o que fazer. (Efigênia)

⁴⁰Catuji é um município mineiro localizado há 513 km da cidade de Belo Horizonte. (fonte: <http://www.geografos.com.br>)

Ela conta que fez sua mudança aos prantos e não gostava do Conjunto onde ficava a nova moradia, mas não teve outra possibilidade a não ser se mudar. Essa passagem retrata a maneira como esses sujeitos são subjugados pelo poder público, que age de forma impositiva. A falta ou a baixa escolaridade e a situação de dependência e pobreza coloca homens e mulheres em condições de desvantagem em diversos aspectos, principalmente, nos processos que envolvem os direitos civis. Também são prejudicados no que diz respeito ao mundo do trabalho. Citando apenas dois elementos de uma lógica cruel, os salários destas pessoas são os menores e os postos de trabalho os mais desvalorizados. Efigênia conseguiu trabalhar com a carteira assinada, somente aos 49 anos. Todas as demais experiências profissionais foram na informalidade, sem nenhuma garantia de direitos trabalhistas.

Na esperança por garantir uma profissão e uma melhor condição salarial, entre outras coisas, Efigênia se matriculou por duas vezes na EJA, mas a necessidade da sobrevivência não deixou escolha quando teve que optar pela escola ou pelo trabalho:

Eu já frequentei escola a noite de adultos. Trabalhava lá no centro. Eu olhava menino de dia e estudava à noite. Era bom... mais de noite assim... Eu gostava da escola, mas eu não aprendi nada porque, como é que fala: o pensamento estava mais no serviço que na escola (...) Eu aprendi só meu nome e umas continhas. Eu tenho vontade de estudar. Mas não dá tempo. Igual, eu trabalho, não dá tempo. Meu trabalho que eu tenho agora, não dá tempo pra nada. (Efigênia)

Recentemente, na tentativa de retornar à escola, matriculou-se na turma de alfabetização do Projeto MOVA-Brasil, que funcionava em frente à sua casa. Entretanto, a jornada de trabalho fez com que ela protelasse mais uma vez o retorno aos estudos. Ela diz que se soubesse ler e escrever, certamente, as coisas seriam diferentes, porque não teria que depender de outras pessoas em uma série de situações, principalmente quando precisa utilizar os serviços bancários e lidar com as novas tecnologias, como o aparelho celular e o caixa eletrônico. Sobre isso, ela revela:

É igual eu falo: a gente pedir as pessoas é a pior coisa, porque tem gente que tem má vontade, não quer ajudar. A gente fica com vergonha de não saber. Tem gente que fala assim: por que você não estudou? Tem gente que é muito sem educação. Fico com vergonha de pedir, uai! Fico sem graça. O melhor é você ir chegando, até chega lá, num certo lugar que a gente quer chega. Ou pergunta pra alguém. Tem gente que ensina errado com mau vontade. (Efigênia)

O que percebemos nesse relato é que Efigênia sente-se envergonhada e constrangida por não decifrar os códigos de leitura e escrita, tendo que solicitar ajuda de outras pessoas.

O domínio desses códigos e a possibilidade da realização dessas e outras tarefas estão diretamente relacionados à capacidade do exercício da autonomia. Autonomia é uma das categorias centrais na obra de FREIRE (1996) e um de seus princípios pedagógicos. Educar para a autonomia é, entre outras coisas, que estes sujeitos falem a própria palavra. Para Freire:

Autonomia é um processo de decisão e humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, 2010. p.56-57)

Homens e mulheres que não têm acesso à leitura e à escrita, têm reduzida sua condição de exercício da autonomia. Mais do que o conhecimento das letras e dos números, não saber ler e escrever os coloca em uma posição de submissão, vergonha e dependência, que muitas vezes os impedem de *falar a sua própria palavra*. (FREIRE, 1996), ser impedidos de se lerem e de ler o mundo em que estão inseridos é sem dúvida uma imposição de poder.

Ao estudarmos os sujeitos da EJA, verificamos como os sentimentos citados anteriormente são recorrentes, bem como os relatos de Efigênia refletem de que forma não saber ler e escrever incide diretamente sobre a condição de autonomia dos sujeitos. Impossibilitados de realizar suas atividades cotidianas sem a ajuda de uma terceira pessoa, acabam por criar uma relação de dependência para a realização de tarefas cotidianas, como leitura e escrita de cartas e documentos, realização de operações bancárias e financeiras, compra e venda de bens e serviços. Essa situação incorre na necessidade de buscar ajuda o que é definido por Marinho (1990) como “favores de escrita”. Segundo a autora, “como se trocam favores em outras áreas do relacionamento, trocam-se também favores de escrita. Quem não sabe escrever e ler pede aos outros que sabem que o faça por eles”. (MARINHO, 1990, P. 44).

Essa situação pode ser verificada em inúmeros trechos relatados pelos sujeitos, como o de Francisco: “A gente sabendo ler e escrever é a mió coisa que tem, né? Não precisa pedir pros outros pra fazer as coisas pra gente, né?”; ou de Efigênia: “É igual eu falo: a gente pedir as pessoas é a pior coisa, porque tem gente que tem mau vontade, não quer ajudar”; ou de Antônia: “É muito ruim ter que pedir ajuda pros outros, bom mesmo deve ser você poder fazer suas coisas sozinha, sem precisar de ninguém”. Mais do que causar constrangimentos, não saber ler e escrever incide diretamente sobre a autonomia dos sujeitos, impedindo-os de realizar tarefas que são comuns a essa faixa etária.

Procuramos neste capítulo apresentar os sujeitos, suas histórias de vida e imbricações na condição de adultos não alfabetizados, ao “lermos” as histórias de vida destes sujeitos percebemos que o analfabeto é um ser social e não uma figura escolar.

No próximo capítulo, nos ateremos a analisar a partir dos eventos de acompanhamentos realizados, os constrangimentos vividos pelos sujeitos ao lidar com diferentes situações que se colocam na sua rotina.

5. SITUAÇÕES VIVIDAS POR ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

"Meu pai e minha mãe nunca frequentaram a escola. Eles não sabiam ler nem escrever. Era tudo no dedão!" (Francisco)

A epígrafe que abre este capítulo e deu origem ao título deste trabalho, surge a partir do relato de Francisco, ao falar sobre a situação dos seus pais que nunca frequentaram a escola e não aprenderam a escrever sequer o nome. O uso da impressão digital como forma de assinatura, sem dúvida, gera constrangimentos aos sujeitos não alfabetizados, porém, identificamos neste estudo que não é apenas o uso do polegar a causa de constrangimentos. Muitas são as narrativas que ouvimos em nossos anos de prática educativa junto a jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização que revelam como diariamente eles são expostos à situações cotidianas constrangedoras.

Este trabalho surgiu de diversos questionamentos sobre a realidade de jovens, adultos e idosos não alfabetizados ou em processo de alfabetização. Com a metodologia escolhida e a preciosa colaboração de Antônia, Francisco e Efigênia, nos momentos em que pudemos acompanhá-los, o que denominamos “situações”, pudemos verificar como se comportavam diante da necessidade do uso da leitura e da escrita.

Em consonância com os trabalhos de Masagão (2009), Lorenzatti (2011) e Lankshear (2008), como explicamos anteriormente, mas principalmente, a partir da realidade apresentada pelos sujeitos que participaram deste estudo, dividimos as categorias que orientaram nossa análise de acordo com a periodicidade das ações desenvolvidas por eles no dia-dia. Sendo elas:

- a) Eventos cotidianos: trabalho, religião, transporte;
- b) Eventos esporádicos: usos da cidade, serviços bancários; usos jurídicos;
- c) Eventos pontuais: Eleições 2014, Participação no “Encontro dos Educandos”, Ida à UFMG.

5.1 EVENTOS COTIDIANOS

5.1.1 TRABALHO

Você já viu aquela novela da Escrava Isaura? Lá é assim... só escravidão (Efigênia)

[se soubesse ler e escrever] Faria mudar de serviço, né? mudar de profissão, porque aí seria melhor pra mim. Não saber ler e escrever retira da pessoa a possibilidade de mudar... mudar o caminhos, mudar o trabalho. (Francisco)

Muitos são os desafios colocados aos trabalhadores e trabalhadoras que não sabem ler e escrever, seja no exercício de suas atividades ou no momento em que procuram uma colocação

profissional. As dificuldades vão desde a retirada dos documentos, como Registro Geral de Identificação (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF), Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) à elaboração do currículo contendo o resumo das suas experiências profissionais, ou ainda, no preenchimento de uma ficha com seus dados pessoais e outras informações, como a que vemos a seguir:

IMAGEM 8 – Modelo de ficha de cadastro /Trabalho

Nome do Candidato:	
End. Rua _____ Nº _____ Sala/Aptº _____	
Bairro _____ CEP _____ Cidade _____ UF _____	
Telefone Nº _____ Fax Nº _____ Telefone p/ Recado Nº _____	
Nome do Pai: _____	
Nome da Mãe: _____	
Data de Nasc: _____ / _____ / _____ Local de Nasc.: _____ UF _____	
Carteira de Trabalho Nº _____ Serie: _____ CPF Nº _____	
Título Eleitoral Nº _____ Zona: _____ Seção: _____ UF _____	
Cart. de Identidade: _____ Orgão emissor: _____ Data: _____ / _____ / _____	
Certif. de Reservista nº _____ Serie: _____ Categoria: _____	
PIS Nº _____ Cadastro em _____ / _____ / _____ Banco: _____ Ag. _____	
Nome do Banco: _____	
Endereço do Banco: _____	
Escolaridade: _____ Estado Civil: _____	
Nome do Cônjuge: _____	
Tem Filhos Menores de 14 anos? _____ Quantos? _____ Favor Anexar Cópias das Certidões	
Nome: _____ Data Nasc _____ / _____ / _____	
Nome: _____ Data Nasc _____ / _____ / _____	
Nome: _____ Data Nasc _____ / _____ / _____	
Nome: _____ Data Nasc _____ / _____ / _____	
EMPREGOS ANTERIORES	
Empres: _____	Tel: _____
Admissão: _____ / _____ / _____ Demissão: _____ / _____ / _____	Motivo: _____
Empresa: _____	Tel: _____
Admissão: _____ / _____ / _____ Demissão: _____ / _____ / _____	Motivo: _____
INFORMAÇÕES PESSOAIS	
Nome: _____	Tel: _____
Nome: _____	Tel: _____
LOCAL E DATA	ASSINATURA DO CANDIDATO
DADOS PARA ADMISSÃO: (A ser preenchido pelo Empregador)	
Data de Admissão: _____ / _____ / _____ Função: _____	Apto: Sim? _____ Não? _____
Data do Exame Médico Admissional: _____ / _____ / _____	Por: _____
CBO Nº _____ Salário: R\$ _____	Por período de 30, 60 ou 90 dias? _____
Admissão por Contrato de Experiência? _____	
LOCAL E DATA	ASSINATURA DO EMPREGADOR OU RESPONSÁVEL

Fonte: www.astecon.com.br

Imagine um adulto não alfabetizado que se depara com um instrumental como o apresentado acima? Outro desafio que se torna cada vez mais constante é a necessidade de domínio das tecnologias da informação, como a internet e outras, que são usadas para acessar as mais variadas informações (PEREIRA, 2011).

Além disso, a cada dia registra-se um aumento nas exigências em relação ao nível de escolaridade para os empregos formais. Efigênia, a única dos três sujeitos que tem registro na carteira de trabalho, nos informa sobre esta realidade:

[quando foi empregada] Não pediu não... mas agora exige [escolaridade]. Eu consegui através do currículo. Minha vizinha pois um currículo lá pra mim. Meu filho que fez pra mim. Estou lá já tem dois anos, em abril faz três anos. (Efigênia)

Sobre esta situação Francisco também relata:

Ahh!!! tem alguma parte que ficou muito complicado, ficou... a gente chega num lugar pra trabalhar e aí você fala. Não, não tenho [escolaridade] Ai muitas pessoas fala: Aí não dá! Não da pra fichar! Você tem que ter pelo menos a 8ª série que eles pedem pra gente, né? Aí a gente não tem e perde o serviço, né? (Francisco)

Os três sujeitos da pesquisa possuem RG, CPF e a CTPS e contaram com o apoio de familiares para a emissão dos mesmos. Os três trabalham desde a infância e, como já dissemos, apenas Efigênia possui a CTPS registrada, fato relativamente recente, já que isso aconteceu pela primeira vez há três anos. Francisco, disse que já viveu essa situação, mas atualmente nem tenta mais “assinar a carteira”, pois, segundo ele, precisa pelo menos do “diploma da oitava série”.

Antônia não tinha nenhuma ocupação profissional no momento da pesquisa, apesar de esporadicamente vender manteiga e “garrafadas” (composto de ervas medicinais) para os vizinhos, seus rendimentos advinham da pensão do Instituto Nacional de Segurança Social (INSS) que recebia em função da morte do seu marido. Os três sujeitos tiveram desde a infância suas vidas marcadas pelo trabalho: Francisco, no meio rural e as mulheres, Antônia e Efigênia, na função de empregadas domésticas.

Efigênia trabalhou muitos anos como empregada doméstica e há três anos é auxiliar de lavadeira em uma multinacional francesa instalada em Belo Horizonte. Solicitamos a esta uma visita para acompanhá-la em um dia de trabalho e após um longo tempo de espera pudemos conhecer o seu local de trabalho. Esta experiência, sem dúvida, foi muito rica para compreender o lugar reservado no mercado de trabalho aos sujeitos não alfabetizados e a forma como a empresa se relaciona com os mesmos. Uma das condições para nossa presença no local era que não poderíamos fotografar a empresa e seus funcionários. Poderíamos apenas utilizar as fotos que eles dispunham para a divulgação, conforme apresentadas abaixo.

IMAGEM 9 – Trabalho na lavanderia



Fonte: <http://www.atmosfera.com.br/site/>

Ver o tamanho e uso das máquinas na lavanderia pode causar espanto. O sistema e a lógica da produção industrial estão longe da “ideia” do trabalho das “lavadeiras” dos tanques e das beiras de rios. Mesmo com a técnica que impressiona, as mãos de Efigênia, aquelas mesmas que pouco pegam no lápis, são necessárias para dar fluxo aos “tempos modernos”.

A empresa está localizada há aproximadamente 40 KM da residência de Efigênia e emprega por volta de trezentos trabalhadores (as), na visita à lavanderia entrevistamos a chefe do setor onde Efigênia trabalha e segundo o relato da chefe e da própria Efigênia, a grande maioria dos funcionários não são alfabetizados (as):

Tem muita gente que não sabe ler. Lá no máximo deve ser umas 300 pessoas que trabalha lá. A [chefe do setor] falou que ia colocar um professor lá pra ensinar a gente, pra explicar a gente. Mas acabou que não saiu nada...uma escola. Já teve uma escola lá antes de eu entrar. As pessoas lá comentam que queria estudar... Era só tirar umas meia hora. (Efigênia)

Ela revela o desejo de que o local abrigasse uma escola e relata que isso já aconteceu em outros tempos. A chefe do setor nos informou que a experiência não foi adiante pois os trabalhadores ficavam muito cansados no final do expediente e a turma acabou fechando.

Para Efigênia, seu trabalho é similar ao trabalho escravo, como revela a epígrafe que abre este capítulo. Ela nos relatou que o serviço é muito cansativo, que cumpre as oito horas diárias com apenas uma folga na semana, e recebe um salário mínimo.

Parte dos trabalhadores lidam diariamente com roupas sujas de sangue e todos os outros tipos de secreção presentes em roupas hospitalares. O trabalho é realizado em etapas e os trabalhadores separam as roupas para alimentar o processo industrial. Um primeiro grupo retira dos sacos plásticos as roupas que chegam dos hospitais, nesta etapa, elas estão bem sujas e podem até vir acompanhadas de restos humanos. Depois da primeira e segunda lavagem (em máquinas que comportam até 50 kg) as roupas são estendidas e passadas (em grandes prensas) - o calor nesta área é muito forte. Após passadas, as roupas são separadas, contadas e organizadas nas gaiolas (espécie de jaula de ferro) onde retornam aos hospitais. Sobre estas diversas etapas, revela: “É difícil é muito serviço. Você joga lençol aqui [num cesto], passa na calanga, passa a roupa. Cê pega o lençol, joga no ombro, vai passando. É difícil.”

Para cada função é exigido um grau de conhecimento da leitura e da escrita. Efigênia, por exemplo, pode colocar as roupas para passar na prensa e pode exercer a função de contagem das peças, pois sabe contar. Mas ela não coloca as peças na gaiola, pois é necessário registrar em uma tabela o número e especificidades das peças que serão encaminhadas. Ela revela que sente

vergonha quando é solicitada para realizar esta tarefa, tendo que informar as suas dificuldades com a escrita.

Em conversa com a pessoa encarregada pelo setor, perguntamos sobre a comunicação com os funcionários não alfabetizados. Ela nos informou que usam uma estratégia de comunicação através de pessoas “chaves”, convocadas por seus supervisores e encarregadas de transmitir oralmente as informações aos (as) trabalhadores (as). Reiterou que nem sempre essa estratégia surtia os resultados esperados. Durante a pesquisa vivenciamos um problema de comunicação entre a Efigênia e a empresa. Ela teve dificuldades de ler o informativo e errou o endereço do banco - o fato será apresentado neste capítulo.

É importante destacar que Efigênia não contou com a presença de um leitor quando assinou o contrato de trabalho – isto será discutido na categoria serviços jurídicos.

A lavanderia industrial retrata a realidade dos sujeitos não alfabetizados ou que possuem baixa escolaridade. Ocupam os cargos mais baixos da hierarquia profissional, trabalham longas horas em condições exaustivas, recebem os salários mais baixos do mercado, não estão organizados politicamente para reivindicarem seus direitos, entre outras condições de abuso e desrespeito. Para Efigênia, o fato de ter a “carteira assinada” é uma segurança quando compara este com os empregos anteriores.

Na primeira conversa que tivemos com Francisco, fomos convidados para irmos até uma obra, no Conjunto Habitacional Neves, em que ele estava trabalhando. A construção já estava bem adiantada e ele mostrava, orgulhoso, os detalhes do seu trabalho. Disse-nos que calculava toda a área e que só de saber a metragem da casa já sabia o quanto gastaria de material. Nos informou que viajaria para o estado do Espírito Santo para trabalhar na construção civil e que isso era comum na sua dinâmica de trabalho. Mas que logo retornaria e poderíamos acompanhá-lo em outras atividades.

Diante dos acompanhamentos realizados, pudemos observar que Francisco utiliza aparelhos e maquinários mais modernos, mas ficou evidente as suas dificuldades em lidar com os mesmos. A dificuldade está no uso de funções digitais que são utilizadas através de teclados. Mas na sua avaliação, estas novas tecnologias são positivas e o ajudam no trabalho. Ele nos revelou que ficava envergonhado por não saber ler e interpretar o manual dos novos equipamentos. Numa ocasião um dos pedreiros entregou um manual e pediu que ele lesse sobre o funcionamento da máquina. Francisco disfarçou que estava lendo e ficou temeroso que fosse descoberta sua condição de não alfabetizado. Contou-nos que, quando um equipamento tem funções digitais ele fica observando os

outros trabalhadores, e vai perguntando “como quem não quer nada” até aprender. Raramente anuncia que não saber ler, como retrata no depoimento abaixo:

Ahhhh.. primeiro a gente cortava com o riscador.. agora a gente corta com a Makita. Evoluiu muito né? Melhorou bastante. Ficou mais leve, mais moderno. Eu aprendi com outra pessoa. Eu não leio o manual. Então aprendo com outras pessoas, fico vendo pra fazer como eles fazem, né. (Francisco)

É importante observar que ele diz que aprende através da observação, que considera isso um valor e que tem facilidade no aprendizado, como vemos a seguir:

Tem muita pessoa que fala assim... eu não aprendo não. Igual ajudante de servente... eu tô olhando você fazer mas não consigo não. Comigo não. Eu trabalhei de servente um tempo.. tipo assim, trabalhei um mês, dois mês e logo eu já desenvolvi... peguei a colher e comecei a desembaraçar. E logo eu fui aprendendo a fazer levantar parede, fazer as coisas foi rapidinho... eu aprendo a fazer as coisas muito rápido. (Francisco)

Outra situação do trabalho de Francisco é a necessidade de registrar a listagem dos materiais a serem adquiridos. Ele mesmo realizava as compras e revelou que memoriza a quantidade a ser comprada para não pedir favores aos demais pedreiros. Quisemos acompanhá-lo à compra dos materiais, mas ele não nos possibilitou esse momento.

A atividade de pedreiro exige o uso da matemática. Operações de soma e subtração, medições, cálculos e estimativas, estão presentes a todo momento no trabalho da construção civil. Em relação a isso, ele disse não ter problemas com o uso deste conhecimento, pois é capaz de utilizá-lo sem maiores dificuldades no seu trabalho. Segundo ele:

A matemática é muito boa, eu sou muito bom de matemática. Mas matemática, nó! eu gosto muito de matemática... Eu uso ela o tempo todo né? pra medir, pra tirar um ponto de nível, pra fazer um cálculo do quanto de massa eu tenho que fazer? É, sempre. Ali mesmo, eu tô mexendo ali, em cima ali, eu tenho que medir a sala toda [aponta para a obra]. Tenho que ver quantas cerâmicas eu tenho que gastar na sala ali, entendeu? (Francisco)

Francisco relata também que já voltou para a escola depois de adulto mas que o trabalho que executa é muito pesado por isso ao final do dia está muito cansado para frequentar as aulas, por isso se matriculou na turma de alfabetização do Projeto MOVA-Brasil e acabou deixando de frequentar. Pensando na realidade dos sujeitos que como Francisco lidam com os trabalhos pesados impostos pelo ramo da construção civil, destacamos o Projeto escola Zé Peão.⁴¹

⁴¹O Projeto Escola Zé Peão que ocorre há mais de vinte anos no estado da Paraíba (PB). E tem por princípio valorizar os saberes que estes trabalhadores possuem e buscando alfabetizar jovens e adultos de forma contextualizada com a realidade em que estão inseridos. Fonte: www.ufpb.br/content/projeto-escola-z%C3%A9-pe%C3%A3o-faz-20-anos-e-mant%C3%A9m-import%C3%A2ncia-social

A dificuldade em conciliar trabalho e estudo é uma realidade presente nas turmas da EJA. Ao acompanhar diariamente estes sujeitos em seu local de trabalho pudemos constatar quanto são exaustivos os serviços executados por eles. Devemos levar em consideração também que não é apenas o exercício do trabalho em si que é desgastante mas muitas outras situações que se colocam: o deslocamento residência-trabalho, as relações de poder que ali se estabelecem e as situações de constrangimento a qual são expostos diariamente.

5.1.2 RELIGIÃO

Na igreja eu só vou para escutar mesmo. A Bíblia eu não leio não. [risos] Eu levo a Bíblia mas fica fechada. Aí quando tem um irmão perto de mim eu abro. Mas eu sei olhar assim.. a página que eles falam. Mas também eu não tô enxergando não. (Efigênia)

No Brasil entre as décadas de 60 e 70 ocorreu um grande crescimento do movimento evangélico e entre as diferentes matrizes que constituem aos evangélicos, são os pentecostais o grupo majoritário. Em interessante trabalho sobre a presença dos jovens pentecostais nas escolas, Sabino (2000) nos apresenta alguns dados sobre estes sujeitos:

“Dos pentecostais, 33% são muito pobres, com renda familiar mensal de até duzentos dólares. A taxa de 8% de desempregados entre os pentecostais está acima da média nacional de 6%, enquanto a taxa de ocupados como trabalhadores irregulares – os que vivem de bicos e biscates, componentes da parcela marginal de trabalhadores – chega a 27%, quando a taxa nacional é de 19%. A proporção de analfabetos é bem mais alta entre os pentecostais que todos os brasileiros” (PRANDI, 1997, p. 17 apud Sabino, 2000, p. 137)

Antônia, Efigênia e Francisco se declaram evangélicos e frequentam regularmente cultos em igrejas pentecostais, entre elas a mais próxima de suas residências a Igreja Pentecostal Nação dos Profetas e foi a convite de Antônia que tivemos a oportunidade de participar de um culto realizado nesta igreja.

No dia marcado uma quarta-feira, nos encontramos às nove horas da manhã em frente ao Posto de Saúde, para evitar desencontros, de lá seguimos para a Igreja. Ao chegarmos, aproximadamente quarenta pessoas já estavam no local, sendo a maioria mulheres que aparentavam estar na faixa etária dos 40 a 60 anos. Sentamos nos bancos localizados no fundo da igreja e Antônia cumprimentou várias pessoas que ali se encontravam nos apresentando algumas delas.

Todos cantavam alto e repetiam com fervor alguns trechos dos hinos, o teor das canções ressaltava a condição de exclusão, sofrimento e provações enfrentadas ao longo da vida. Também previam um futuro de glórias e vitórias, conforme nos mostra a transcrição de um dos hinos cantados no dia da visita:

A vitória hoje tem sabor de mel. Deus vai te levantar das cinzas e do pó. E vai cumprir tudo o que tem te prometido. Você vai ver a mão de Deus e te exaltar. Você é o mesmo um escolhido. E vai dizer que você nasceu para vencer. (Trecho de canção executado durante o Culto)⁴²

Em contato com os sujeitos, percebemos como a igreja ocupa um lugar central em suas vidas. Estes locais mais do que um templo religioso, é também espaço de socialização, onde compartilham histórias e experiências muito parecidas: analfabetismo, desemprego, falta de moradia, pobreza, dificuldades financeiras, problemas familiares, alcoolismo, etc.

Na Igreja, eles se tratam como “irmãos” e, muitas vezes, esta instituição é a que os ajudam nos momentos de adversidades geradas pelas situações de pobreza e abandono. Exemplo disso é o relato de Antônia sobre uma passagem de sua vida:

(...) as igrejas adventistas sempre tem casa assim no fundo e nessa época eu frequentava a “Deus è Amor”. Aí, eu pedi pra ela [mulher do pastor] deixar eu morar lá, porque eu não podia ficar na casa dos outros, cada dia numa casa, com as crianças. Aí, ela deixou eu ficar lá. Eu fui morar com meus meninos, eu fui com as vasilhas, roupas e uma lona. Cama eu não tinha. Aí, eu puz a lona no chão, eu forrava com lençol e dormia lá com eles. Foi os irmãos da igreja que me ajudou. (Antônia)

Outro dado que trazemos é a constatação de que, durante o momento da pesquisa, eles não relataram participar de nenhuma atividade de lazer e recreação, sendo o ato de ir à igreja a única atividade relatada aos pesquisadores.

Sobre a leitura e os cultos, durante a vivência na igreja, no momento dos cânticos, a pastora pediu que os fiéis levantassem a Bíblia. Poucas pessoas tinham o exemplar. Em seguida, citou fervorosamente por, três vezes, a seguinte passagem da Bíblia: “A fé vem por se ouvir a mensagem, e a mensagem é ouvida mediante a palavra de Cristo.” (Romanos, 10:17). Essa passagem é muito significativa no contexto da realidade desse grupo de fiéis composto por um

⁴²Música cantada durante o culto na Igreja Pentecostal Nação dos Profetas – Cantora Damares.

grande número de pessoas não alfabetizadas, “tem muito irmão aqui que não sabe ler” disse Antônia durante o culto⁴³.

Quando a Pastora solicitou a leitura, Antônia imediatamente abriu a Bíblia que estava nas suas mãos e ficou olhando para o livro. Ao seu lado, outra pessoa, também observava uma bíblia e Antônia ficou alternando os olhares entre os dois livros. Como se estivesse tentando encontrar, entre as páginas abertas, algum símbolo comum, que pudesse orientá-la sobre o que estava sendo lido.

Como informa a epígrafe que abre este texto, Efigênia também assiste aos cultos em posse do livro mas não faz a leitura. Diz também acompanhar através de terceiros e justifica dizendo que não enxerga bem. Ter problemas de visão é a realidade de grande parte dos sujeitos da EJA, mas esta justificativa, muitas vezes é usada como uma forma de escamotear o fato de não saber ler e escrever.

Após a leitura solicitada, a pastora pediu que quinze pessoas fossem até o púlpito para receber a “Benção de Cura” e, entre as quinze, fomos selecionados. Ao final do culto, Antônia nos apresentou à pastora e ao seu marido. Foram muitas as perguntas sobre a pesquisa e o motivo pelo qual estávamos no culto. A pastora confirmou que existia um grande o número de fiéis que não sabiam ler e escrever e que os pastores da igreja pensaram em formar uma turma de alfabetização. Ao final do culto, o marido da pastora nos levou de carro até o Conjunto Habitacional Neves, pois o próximo ônibus só passaria dali a duas horas. A pastora relatou que é comum que eles ofereçam transporte para aqueles apresentam dificuldade de locomoção ou com o transporte público, para que estes não deixem de frequentar os cultos.

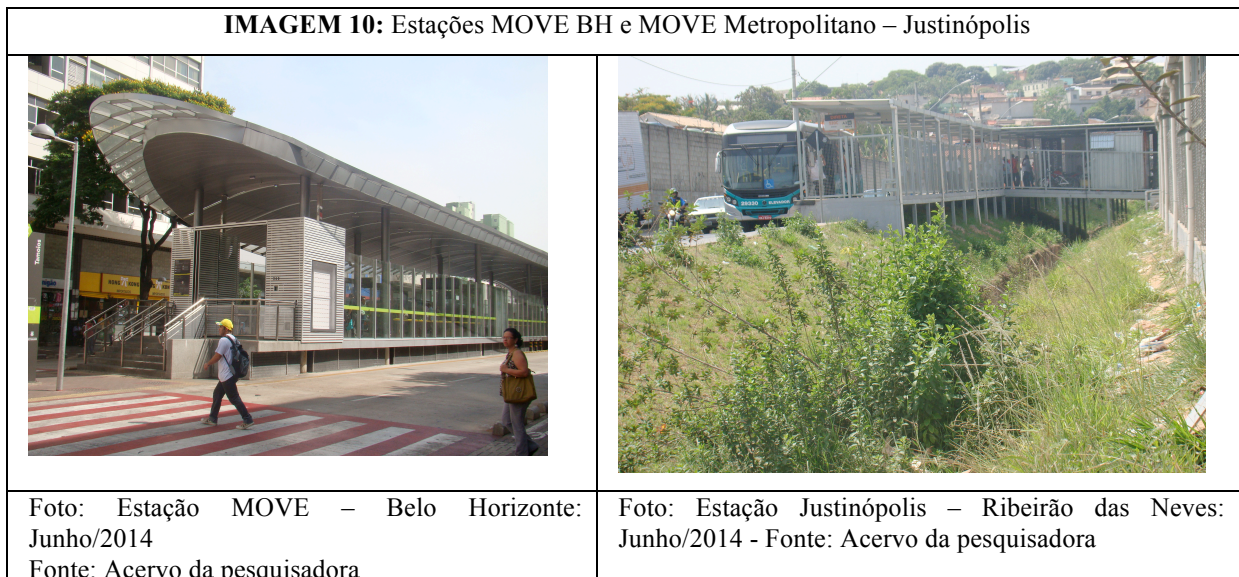
Buscamos mostrar nesta análise, que a religião ocupa um papel central na vida destes sujeitos. Mais do que o conforto espiritual, a instituição cumpre outros papéis em função da ausência de direitos fundamentais que deveriam ser garantidos. Constatamos também que grande número de fiéis não são alfabetizados e, portanto, a oralidade é um recurso muito utilizado pelos líderes religiosos. Muitos fiéis não alfabetizados querem ler a Bíblia, seja no espaço do culto ou em outros. Verificamos o constrangimento dos que não conseguem realizar esta tarefa.

⁴³Na experiência da pesquisadora na alfabetização de adultos, muitos jovens, adultos e idosos quando questionados sobre qual livro tem interesse de ler, muitos respondem gostariam de ler a Bíblia.

5.1.3. TRANSPORTE

Muito difícil andar de ônibus (...) mudou tudo hoje [depois do MOVE], os lugares onde ele passa... Óia pro cê vê... de primeiro a gente pegava um ônibus e ia direto pra cidade agora você pega um ônibus aqui, vai pra estação de Justinópolis e da estação você pega outro ônibus. Ficou muito mais cansativo pro trabalhador. (Francisco)

Um dos grandes problemas vivenciados pela população de Ribeirão das Neves é a questão do transporte. Os moradores do município sempre se organizam para reivindicar a melhoria no serviço público de transporte e do preço da passagem⁴⁴. Desde o início do trabalho de campo, fizemos a opção por realizar os percursos de Belo Horizonte a Ribeirão das Neves através de transporte coletivo. Esta opção nos colocou mais próximos da realidade dos sujeitos da pesquisa. Logo na primeira ida ao município, a rodovia BR 040 estava interditada devido a uma manifestação contra o aumento das passagens de ônibus. No mês de junho a prefeitura de Belo Horizonte, em parceria com os municípios que compõem a região metropolitana, instalaram o MOVE Metropolitano e, em Ribeirão das Neves, a confluência do transporte público ficou centralizada na Estação Justinópolis. A foto abaixo retrata duas Estações do MOVE: no centro de Belo Horizonte e no bairro Justinópolis em Ribeirão das Neves. É visível e marcante a diferença das duas estações: a primeira sofisticada e inovadora e a segunda, retrata o improvisado e a falta de organização, sendo, inclusive cortada por um córrego.



⁴⁴Em maio de 2014, momento inicial do trabalho de campo o valor era em média R\$7,50 a passagem de Ribeirão das Neves a Belo Horizonte.

Entre os sujeitos da pesquisa são Antônia e Efigênia que utilizam cotidianamente o transporte público como meio de transporte. Francisco possui automóvel e utiliza o transporte coletivo esporadicamente. Segundo os relatos dos sujeitos, os constrangimentos vivenciados diariamente no uso dos transportes vão: desde pedir ajuda para identificar os ônibus que devem embarcar, até a insegurança em alterar as rotas. Um exemplo disso foi a conversa que presenciamos entre Efigênia e um vizinho, este lhe explicava outra opção para chegar até o trabalho e dizia: “tem um ônibus novo que passa na praça e que vai te deixar mais perto de onde você pega o ônibus pra ir pro trabalho” ela respondia: “Ahhh.. não! eu prefiro fazer o caminho que já sei... tenho medo de errar e acabar perdendo o horário do trabalho.”

Efigênia é a que mais utiliza o transporte público, pois tem que se deslocar para o trabalho na lavanderia diariamente. Para isso, realiza o seguinte trajeto: sai da sua residência, caminha cerca de 15 minutos, embarca em um ônibus que a conduz até a Estação MOVE Justinópolis, embarca em outro ônibus com destino à Avenida Antônio Carlos, até o Viaduto São Francisco e, por fim, embarca em outro ônibus que a leva até o bairro Capitão Eduardo⁴⁵. Ela faz esse trajeto de ida e volta, diariamente, seis vezes por semana. Conforme salientamos anteriormente, a maior parte dos eventos de acompanhamento realizados junto à Efigênia se deram nestes momentos em que a mesma estava no trajeto de casa para o trabalho.

Entre essas situações em que pudemos acompanhá-la, destaca-se o trajeto realizado no primeiro dia de funcionamento da Estação MOVE em Ribeirão das Neves. No dia combinado, um sábado, Belo Horizonte abrigaria um dos jogos da Copa do Mundo de Futebol. Definimos o local do encontro por telefone: Estação Justinópolis. Nos dirigimos até Ribeirão das Neves, saindo do Centro de Belo Horizonte. O ambiente na cidade era tenso, pois a polícia estava em todo o percurso que vai do centro da cidade ao Mineirão, a fim de impedir as manifestações contra a realização da Copa do Mundo no Brasil.

Com este acompanhamento, esperávamos verificar como Efigênia reagiria às mudanças no transporte público. As estações do MOVE não contam com a presença de comissários de bordo (trocaadores) e para realizar o embarque é necessário que o usuário (passageiro) possua o cartão magnético, que passe por uma catraca eletrônica e faça o embarque e desembarque em nas estações, como mostra a foto abaixo:

⁴⁵ O Bairro Capitão Eduardo, localiza-se no município de Belo Horizonte mas fica no outro extremo da residência de Efigênia.

IMAGEM 11 – Estação do MOVE na Avenida Antônio Carlos

Fonte: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2014/05/fase-inicial-do-brt-na-antonio-carlos-entra-em-operacao-neste-sabado.html>

Chegando à Estação, aguardamos Efigênia desembarcar e, logo que isso ocorreu, fomos ao seu encontro. Percebemos que ela ficou meio perdida ao passar na catraca e estava sem saber qual rumo tomar, até que viu a atendente e foi pedir-lhe orientação sobre qual ônibus a conduziria ao seu destino. Ela estava nitidamente insatisfeita com a mudança e deixava escapar vários comentários neste sentido. Após ser orientada sobre qual ônibus deveria embarcar, seguimos em direção à Estação MOVE, que fica localizada na Avenida Antônio Carlos. No trajeto fomos conversando e, em meio à conversa, perguntei se ela não se espantava com a aparência futurista das novas instalações do MOVE (a exemplo da imagem anterior) e ela respondeu: “Não, não me espanta não!!! Já estou acostumada. Já viajei para São Paulo e lá eu até andei de roda gigante!”. Esta fala diz muito sobre aquele momento. Tínhamos a impressão que os desenhos futuristas das estações causariam estranhamento à população. De certa forma isso se confirmou. Ela fazia a associação com uma roda gigante, que traz um contexto de risco, de aventura.

Antônia também expressou sua dificuldade em utilizar o transporte público, de maneira geral, como ao identificar os letreiros com o nome dos bairros, segundo ela: “Pegar ônibus eu pego assim... os números eu olho direitinho, eu pego pelos números não pelas letras.”. Registre-se que esta situação se agrava já que muitas empresas adotaram os letreiros digitais, o que dificulta ainda mais a visibilidade e o entendimento das informações contidas nestes visores.

De acordo com os eventos de acompanhamento podemos destacar que o fato de não serem alfabetizados incide na forma dos constrangimentos na vida dos sujeitos. São eles: pedir ajuda a estranhos para realizarem seu percurso; dificuldades e insegurança em alterar o trajeto que fazem diariamente, o que gera uma visível limitação e a dificuldade em identificar letreiros. Esta é a realidade de muitos sujeitos não alfabetizados que tem como único meio o transporte público.

5.2. EVENTOS ESPORADICOS

5.2.1. USOS DA CIDADE

Constrangi-me no ambiente novo, perdi hábitos e adquiri hábitos. Numerosos acidentes perturbavam-me: atoleiros, cancelas, arame farpado, valas. Impossível correr por causa das ladeiras. Objetos e palavras inexistentes no sertão originavam a incerteza, e a maneira de falar me chocava os ouvidos. As pessoas e as relações me desnorteavam: não podia saber se me comportava direito com a parentela confusa e respeitável. (Graciliano Ramos)⁴⁶

Pra andar na cidade assim.... a gente vai quebrando a cabeça. (Francisco)

Francisco, Antônia e Efigênia são migrantes. Quando pensamos nos desafios impostos aos sujeitos que vivenciam a experiência das grandes cidades sem dominar os códigos de leitura e escrita devemos considerar que possivelmente o primeiro grande desafio imposto a eles, independentes de serem alfabetizados ou não alfabetizados é o de viver a cidade. Viver a cidade é mais do que ir à cidade, é ter “direito à cidade” (Lefebvre, 2001), foi a partir deste entendimento que buscamos observar os sujeitos nos eventos desenvolvidos neste espaço, seja em Belo Horizonte ou em Ribeirão das Neves.

Os sujeitos acompanhados esporadicamente se deslocam para a o centro da capital, Belo Horizonte, apesar da proximidade entre os dois municípios. É na área central de Ribeirão das Neves que geralmente costumam resolver as questões cotidianas relativas à compras, bancos, serviços médicos, empresas de energia, saneamento básico e outros. Mas esporadicamente frequentam o centro da capital quando necessário.

Pudemos constatar que há uma grande diferenciação no comportamento dos sujeitos quando estão em Ribeirão das Neves e em Belo Horizonte. Primeiro analisaremos os eventos acompanhados em Ribeirão das Neves.

Ao realizarem este deslocamento identificamos a dificuldade que apresentam em relação ao uso do transporte público, como já sinalizamos neste texto. Mas há outras questões que surgiram durante os relatos, como por exemplo: não conhecer os endereços para onde devem se dirigir e ter que pedir ajuda a estranhos. Conta Antônia: “O melhor é você ir chegando até um certo lugar que a gente quer chegar. Ou pergunta alguém. Tem gente que ensina errado com mau vontade.”. O direito à cidade é dificultado quando não se sabe ler as placas que nomeiam as ruas, os letreiros das lojas e instituições, as informações sobre os usos dos equipamentos públicos, enfim, todo o acesso a um código que a cidade traz e outros indicadores que facilitam o acesso a diversos locais.

⁴⁶Trecho do livro *Infância* de Graciliano Ramos (RAMOS, 1978) que retrata a chegada do personagem principal a cidade grande.

5.2.2. SERVIÇOS BANCÁRIOS

Isso aí é normal da gente sentir. [vergonha] Quando você chega num lugar, aí, você vê todo mundo mexendo na máquina direitinho e você não sabe.... e tem que ficar na fila esperando a pessoa te ajudar. Isso aí, já é meio chatinho, não é? Aí, é. (Francisco)

Sennett (2001) nos chama atenção de que há cinquenta anos atrás, conversar com uma máquina sobre nossa conta bancária parecia coisa de ficção científica, mas que hoje é uma atividade comum. Segundo o autor, esta situação representa “uma individualidade idealizada: um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações, alternando sua base de conhecimento.” (SENNETT, 2011, p. 46-47).

Para as pessoas que são alfabetizadas, o uso das tecnologias utilizadas pelos bancos, como caixas eletrônicos, *internet banking* e atendimentos telefônicos podem gerar desconforto. E para os não alfabetizados? São situações que geram grande ansiedade. Os sujeitos que acompanhamos na pesquisa usaram as seguintes expressões para relatar o que sentem ao usar o sistema bancário: “envergonhados”, “desconcertados”, “sem jeito” e “sem graça”. Sempre necessitam de ajuda e nem sempre os atendentes estão disponíveis ou agem de boa vontade, conforme revela Efigênia:

É igual eu falo: a gente pedir as pessoas pra ajudar gente, é a pior coisa. Porque tem gente que tem mau vontade e não quer ajudar. A gente fica com vergonha de não saber. Tem gente que fala assim: porque você não estudou? Tem gente que é muito sem educação. Fico com vergonha de pedir, uai? Fico sem graça. É difícil. Mais difícil, mais complicado. Quem mexe mesmo é meu filho. Eu fico inocente sem saber nada. (Efigênia)

Oportunidade interessante neste sentido foi o acompanhamento que realizamos junto à Efigênia. Ela havia nos informado que teria que alterar a sua conta-salário, pois o recurso não seria mais depositado na Caixa Econômica Federal. O salário seria creditado no Banco Santander e desta forma, ela deveria abrir uma nova conta. Este fato a deixou muito agitada. Segundo ela, através da Caixa o atendimento podia ser feito nas casas lotéricas, facilitando o acesso.

Nos encontramos em um ponto de ônibus no centro de Belo Horizonte e seguimos para a agência na Praça Sete⁴⁷. Ela deveria realizar a abertura da conta, cadastrar a senha e solicitar a emissão do cartão. Ficamos observando como ela reagiria à situação. Logo ao entrar, a porta automática travou, pois sua bolsa estava cheia de objetos e isso já a deixou nervosa, o que pudemos perceber através de seu semblante. Ela retirou os objetos e entramos na área do atendimento. Neste local ela pediu informação ao vigilante que lhe direcionou para tirar uma senha de atendimento. A

⁴⁷Praça Sete de Setembro, praça localizada no Centro da Cidade de Belo Horizonte.

senha foi entregue por uma funcionária, pegamos a senha e aguardamos. A cada sinal do leitor ela se sobressaltava como se estivesse com medo de perder a vez. Quando chegou sua vez de ser atendida, a atendente disse-lhe que aquele serviço não era feito naquela agência e que ela deveria se dirigir para outro endereço perto dali. Como a agência estava cheia, aguardamos cerca de uma hora e meia e Efigênia saiu sem atendimento.

Fomos em direção à outra agência. Chegando lá, ela encontrou outros funcionários da lavanderia que a questionaram o motivo pelo qual ela não havia chegado cedo, como tinham combinado antes. Ela disse-lhes que estava na agência errada, a da Praça Sete, e um colega foi bem enfático: “Uai! Mas você não leu a placa que estava colocada em cima do bebedouro? Lá tinha o endereço certinho”. Nesse momento ela se encolheu e disse-lhe: “É tudo tão corrido que eu nem vi, acredita?”. Percebemos ali mais uma vez, o drama de não ser alfabetizado. Efigênia trabalha de terça-feira a domingo. Aquele dia era uma segunda-feira, seu único dia de folga. Ela reservou aquele dia para ir até a agência e já tinha perdido grande parte da manhã sem conseguir abrir a conta. Percebemos como ela estava frustrada com essa situação. Diante disso, ela retirou nova senha e aguardamos. Conversávamos sobre seu trabalho e outras coisas e ela também me apresentou a alguns de seus colegas que ficaram curiosos sobre a pesquisa. Aproveitaram para denunciar as precárias condições de trabalho na empresa, entre outras coisas. Passados cerca de quarenta minutos quando Efigênia foi chamada pelo gerente. Nos dirigimos à mesa e o mesmo se reportou a mim para iniciar o atendimento. Fiz sinal com a cabeça que ela é que seria atendida, então ele se voltou para ela. Ela com a voz trêmula explicou o que desejava. O gerente então pediu seus documentos. Ela o entregou. Ele então imprimiu algumas folhas pediu que ela assinasse, disse que se trava do contrato. Ela assinou, sem realizar a leitura. Ele pediu que ela cadastrasse uma senha de quatro números e três letras que fossem de A a Z. Nessa hora ela olhou como se pedisse ajuda. Sinalizamos com a cabeça para que ela continuasse. Ela disse: eu quero essas duas que você falou aí e mais o E. O gerente perguntou repetindo: A e Z? Ela disse que sim e pediu que ele acrescentasse a letra E. Ela riu, dizendo que era a letra do seu nome, Efigênia. Os números ela falou sem pestanejar: “6310”. E repetiu em voz alta, “é o número do ônibus”. O gerente então ofereceu a ela o teclado do computador e pediu que ela cadastrasse esta senha no mesmo. Ela se assustou e disse: “Aí, não! Eu não sei mexer com isso.”. O gerente já meio impaciente interrompeu: “Mas tem que ser assim!”. Neste momento interferimos e com a voz bem firme dissemos a ela: “D. Efigênia, não tenha pressa! Estamos esperando por mais de duas horas este atendimento, fique calma e faça no seu tempo. Nós vamos esperar porque é um direito ser atendida e resolver seu

problema.” Continuei explicando a ela a lógica do teclado e que ela deveria digitar as letras e números naquele instrumento. O gerente olhou meio envergonhado pela sua atitude e ela cadastrou a senha.

Nos dirigimos até o caixa eletrônico onde Efigênia deveria desbloquear o cartão e utilizar a nova senha. Ela estava bastante nervosa e se atrapalhava para fazer a operação. Nem inseria o cartão e o tempo para a operação já se esgotava. Pedimos que ela ficasse calma na realização da atividade mas ela estava cada vez mais nervosa com tudo aquilo. O caixa emite umas luzes no visor que ficam piscando quando se faz alguma ação não esperada e aparecem muitas caixas de texto com vários avisos, por exemplo: ERRO 23. ERRO 45. É assustador! No lugar da Efigênia, também ficaríamos apavorados diante daquela situação. Não tivemos escolha. Mesmo não querendo interferir acabamos orientando-a passo a passo para realizar a operação. Não era justo ela perder seu único dia de folga para ir ao banco. Já passava da hora do almoço. Ela ficou tão grata que queria nos pagar o almoço. Não aceitamos, agradecemos a gentileza. Sem almoçar, fomos embora.

Após esse acontecimento, tivemos a oportunidade de conversar com gerentes e atendentes sobre como os mesmos são orientados para lidar com as pessoas que não dominam a leitura e escrita. Eles informaram que não existe uma orientação específica neste sentido, mas nunca devem ter acesso à senha bancária.

Esta situação vivida por Efigênia reflete a de outros brasileiros que estão na mesma condição que ela e que fazem uso do sistema bancário. Diante deste evento, podemos ter um outro olhar sobre situações que até então eram corriqueiras em nossa vida, como usar um caixa eletrônico.

5.2.3. USOS JURIDICOS

Ela lê e eu assino.
(Efigênia)

Uma situação que foi apresentada nos eventos de acompanhamento foi a necessidade de lidar com questões de cunho jurídico, como por exemplo, assinaturas de contratos de trabalho e locação de imóveis.

Como já informamos, Francisco é proprietário e locatário de três casas no Conjunto Habitacional Neves, inclusive, é em uma delas em que funcionava a turma de alfabetização. Também nos relatou que quando “pega” uma empreitada (obra na área da construção civil),

geralmente, existe um contrato proposto pelo contratante. Efigênia, por ser registrada na empresa em que trabalha, teve que assinar um contrato de trabalho.

Sobre estas situações os sujeitos são categóricos em afirmar que não conhecem o conteúdo dos contratos que assinam. Efigênia ao ser questionada como leu o contrato de trabalho com a lavanderia nos revelou: “Contrato de trabalho. Eu não li não, minha filha. Ela mesmo que leu. É assim que funciona: ela lê e eu assino.” Sobre este fato ela conta que no início do trabalho na lavanderia, frequentava um dia sim e outro não, depois de um período passou a trabalhar seis dias por semana. Com a mudança do regime de trabalho ela não assinou outro contrato e não houve mudança salarial. Pedimos para ver o contrato mas ela não encontrou. Não ler estes documentos implica em uma série fatores que ferem os direitos destes sujeitos.

Francisco também revela como realiza os contratos das casas que aluga, conforme vemos abaixo:

Essa aqui mesmo do MOVA. Eu fiz contrato, fiz contrato de seis meses que até já venceu e eu nem bati outro. Ela bate o contrato [a inquilina] e eu assino. Agora essa outra casa ali em baixo também já venceu.. mas tem que ser tudo na base do contrato. Quem faz é sempre a pessoa que está alugando: umas partes eu leio outras eu peço alguém pra me ajudar, ou outra pessoa lê pra mim. Mas quem faz é sempre o inquilino. (Francisco)

Como vimos, Francisco tem dificuldades com os contratos e quem os elabora são os inquilinos. Francisco revela o desagrado em ficar pedindo aos inquilinos para redigir o contrato mas como não tem quem o ajude esta é a forma que encontra na tentativa de ficar mais seguro em relação aos imóveis. Ele ainda nos revela que os contratos de trabalho para a execução de obras na construção civil, geralmente, são realizados pelos contratantes, assim, como as demais situações, como por exemplo, a compra do carro, no qual a parte da transferência foi feita por um vizinho.

Como percebemos através destes exemplos que são muito elucidativos, os sujeitos não alfabetizados ou em processo de alfabetização, correm o risco de serem enganados. Para isso, basta lembrar de casos que sempre aparecem na mídia onde pessoas não alfabetizadas ou com baixo grau de escolaridade são vítimas de fraudes e golpes.

5.3. EVENTOS PONTUAIS

5.3.1 ELEIÇÕES 2014

Segundo informações do Tribunal Superior Eleitoral⁴⁸ a história do voto no Brasil é uma história de luta de vários segmentos sociais para terem esse direito garantido, à exemplo dos analfabetos. Durante o Brasil Colônia, o voto era chamado de “cochichado” onde a pessoa alfabetizada ouvia a não alfabetizada e preenchia a cédula. No Período Imperial as pessoas não alfabetizadas votavam mas, logo no final do Império os analfabetos perderam o direito do voto. A ideia excludente, de vincular o voto à instrução formal, ficou tão arraigada no meio político e intelectual na sociedade brasileira que o direito das pessoas não alfabetizadas demorou 104 anos, contados da Lei Saraiva⁴⁹. Assim, foi somente a partir de uma emenda constitucional em 1985 que os analfabetos recuperaram o direito de votar, em caráter facultativo. Com a Constituição de 1988 o voto dos analfabetos foi assegurado, porém em caráter facultativo. No artigo 14 deste documento, é afirmado categoricamente que o alistamento eleitoral e o voto são obrigatórios para os maiores de 18 anos e facultativos para os analfabetos, para os maiores de 70 anos e os maiores de 16 e menores de 18 anos.

O ano de 2014 foi marcado pelas Eleições. O pleito teve por finalidade escolher os candidatos a presidente, senador, governador, deputado estadual e federal. Este era um momento ímpar para que realizássemos o acompanhamento aos sujeitos e muito nos interessava observá-los neste processo. Desta forma, combinamos com Francisco e Antônia que os acompanharíamos neste evento. Como os dois votavam na mesma Zona Eleitoral facilitaria o processo. Marcamos no domingo logo após o almoço no Conjunto Habitacional Neves e de lá seguíamos para o local da votação. Francisco não compareceu ao encontro, assim fomos junto com Antônia. Ela estava acompanhada de uma vizinha que também estava inscrita na turma de alfabetização. Enquanto esperávamos por ela estivemos junto a educadora da turma e ela nos informou que havia repassado à Antônia um “colinha” com o nome de alguns candidatos. A educadora disse que Antônia não tinha decidido o voto, então pediu que votasse em seus candidatos. Ao chegar na Zona Eleitoral que funcionava em uma escola e ficava há alguns quarteirões de sua residência, não havia muitas pessoas no local. O local de votação funcionava em uma escola municipal e Antônia logo que

⁴⁸Fonte: <http://tse.jusbrasil.com.br/noticias/100458435/serie-inclusao-a-luta-dos-analfabetos-para-garantir-seu-direito-ao-voto-na-republica>

⁴⁹Através da Lei Saraiva, que impedia os votos dos analfabetos. (Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881) Fonte: <http://tse.jusbrasil.com.br/noticias/100458435/serie-inclusao-a-luta-dos-analfabetos-para-garantir-seu-direito-ao-voto-na-republica>

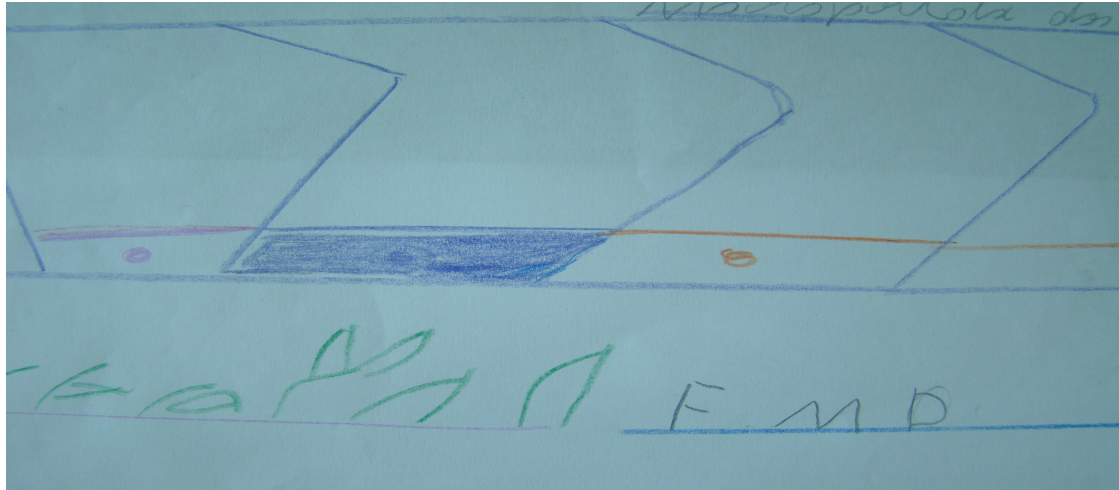
chegou pediu ajuda ao porteiro identificando a sala a qual deveria se dirigir. Nos dirigimos junto a ela e ficamos esperando na porta. Ela entrou só. Pensamos vamos cronometrar o tempo para saber quanto tempo ela levará para realizar o processo, afinal, ela deveria votar quatro vezes: para presidente, deputado federal, estadual e senador. Para nossa surpresa ela levou cerca de quarenta segundos para realizar a operação. Quando saiu da sala, questionamos: “Nossa! mas como foi rápido!” e ela respondeu categoricamente: “Votei em branco. É só apertar o branco e verde, o branco e o verde, o branco e o verde e confirma.” Ela estava com a “colinha” mas mesmo diante do papel ela não seguiu a orientação. Essa atitude gerou uma série de questionamentos: Será que ela não votou porque tem dificuldade com a urna eletrônica? Será que por ser mais fácil votar em branco ela fez essa opção? Ou será que era porque ela não tinha candidato? Será que muitas pessoas não alfabetizadas utilizam da mesma estratégia?

Durante este evento ficou visível como Efigênia estava nervosa e parecia-nos bastante encabulada, principalmente quando se reportou aos mesários. Apesar de ter sido tudo muito rápido. No momento seguinte a votação perguntei aos mesários se eles tinham alguma orientação ao lidarem com pessoas que não são alfabetizadas. Eles me disseram que a única orientação que constava no “Manual do Mesário” era que os analfabetos não deveriam entrar acompanhados para realizar a votação. Dissemos a eles que muitos jovens adultos e idosos também não conheciam os números e eles se mostraram surpresos com esta informação, dizendo que não acreditava que as pessoas não conhecessem os números.

Diante desta situação pudemos mais vez comprovar como os órgãos públicos estão despreparados para lidarem com as singularidades dos sujeitos, principalmente, no que diz respeito ao analfabetismo.

5.3.2 IDA A UFMG

Imagem 12- Desenho de Antônia -UFMG



Acervo: Foto da pesquisadora Out./2014

Antônia revelou-nos o desejo de conhecer a UFMG. Pois até então só conhecia os muros daquela instituição pois o ônibus que vai para Ribeirão das Neves, passa na porta. Como havíamos sido convidados para participar de uma aula na turma de especialização em EJA, achamos que seria o momento ideal para ela fosse até a Universidade. Desta forma, ela conheceria o *campus* e ainda participaria da atividade com a turma da EJA. Marcamos na porta da UFMG às sete horas da manhã e de lá seguimos para o prédio da Faculdade de Educação. Chegando na sala de aula, nos juntamos aos demais estudantes no círculo que já estava organizado e iniciou-se a apresentação. Quando chegou a vez de Antônia se apresentar ela ficou de pé, saudou os estudantes e falou que estava participando de uma pesquisa sobre quem não sabe ler e escrever. Disse que estava muito feliz em estar na universidade que nunca tinha entrado ali e que não imaginava que aquele lugar era tão grande. Após as apresentações, iniciamos a aula e Efigênia ficou atenta a todos os detalhes, havíamos combinado que ela relataria para a turma de alfabetização o que havia sido discutido na UFMG. Após o término da atividade, ela almoçou conosco no restaurante da FAE e conheceu alguns alunos da pós que também discutem a EJA em seus trabalhos. Ela nos relatou que “não sabia que tinha tanta gente que estudava para ajudar aqueles que não puderam estudar”. Se mostrou satisfeita com aquela experiência. Depois disso visitamos o campus. Ela nos disse que não imaginava que a universidade era tão grande e tinha tanta “coisa” lá dentro. Ela imaginava que por

trás daquelas grades tinha apenas árvores e mata, que “era como se fosse uma reserva”. Trazemos aqui este relato pois acreditamos que ele é muito significativo na medida em que demonstra a percepção dos sujeitos sobre a universidade. Traz questionamentos sobre os muros da academia. Os debates que ocorrem dentro da instituição que ficam restritos a poucas pessoas. Antônia se surpreendeu ao saber que a educação de jovens, adultos e idosos tinha tamanha importância. Que tantas pessoas daquela instituição se debruçavam sobre esta temática.

5.3.3 “ENCONTRO DOS EDUCANDOS”

Em novembro de 2014 realizou-se na cidade de Montes Claros⁵⁰ o Encontro dos Educandos do Projeto MOVA-Brasil. Antônia era a única dos três sujeitos que estava matriculada na turma de alfabetização e não poderíamos deixar de acompanhá-la nesta atividade. A van que levaria os representantes dos educandos matriculados nas turmas de alfabetização localizadas em Belo Horizonte e Região Metropolitana saiu na noite anterior ao encontro e combinamos de nos encontrarmos na manhã seguinte antes do início das atividades. Conforme combinado, fomos até o local que abrigou o evento. O grupo do qual Antônia fazia parte era composto por aproximadamente 12 pessoas, sendo educandos (as) e duas educadoras: a que atuava na turma de Antônia e outra de Belo Horizonte. No local havia cerca de oitenta pessoas vindas de diferentes municípios do Norte de Minas e do Vale do Jequitinhonha, além do grupo que Antônia fazia parte, advindo de Belo Horizonte e Região Metropolitana. Os educandos (as) estavam muito animados com a viagem e se mostravam muito dispostos. Eles haviam levado diferentes instrumentos musicais e logo uma roda se formou, dali puxaram uma ciranda e todos dançaram. Antônia, se sentia a vontade e conseguiu um prato onde improvisou um batuque. Dali, eles foram convidados a entrar no salão e teve início a fala da coordenação estadual que frisava a importância daquele momento. Os educandos em seguida foram convidados a participar relatando suas histórias de vida e suas experiências no processo de alfabetização. Antônia se dirigiu ao microfone e pediu a palavra. Saudou os convidados e relatou a alegria que sentia em participar daquela atividade, apresentou-me ao grupo, disse que estava participando de uma pesquisa realizada pela UFMG. Falou como estava feliz em aprender a ler e escrever e como estava sendo importante para ela

⁵⁰ Montes Claros é um município mineiro e está localizado há 425 KM de Belo Horizonte. Fonte: <http://br.distanciacidades.com>

participar daquele momento. No final do dia voltamos todos juntos na van que retornou a Belo Horizonte, no caminho pouco conversamos pois estávamos muito cansados.

Nas duas atividades relatadas anteriormente não percebemos nenhuma situação de constrangimento. Achamos pertinente relatar estes eventos pois que avaliamos que eles são importantes por expressar como Antônia sentiu-se a vontade nestes ambientes. De um lado, espaços voltados para as questões da EJA e seus sujeitos, de outro, o encontro de um grupo social que não encontra outro espaço para se reconhecerem como importantes e portadores de saberes.

Os acompanhamentos realizados apresentaram uma série de situações que levantaram diferentes possibilidades analíticas e diante delas procuramos respondermos a pergunta que motivou este trabalho: quais são os constrangimentos vividos por adultos quando são expostos à diferentes situações que necessitam o uso da leitura e da escrita? Diante dos eventos relatados anteriormente verificamos as dificuldades impostas aqueles que não dominam os códigos de leitura escrita. Buscamos identificar as reações dos sujeitos através das suas expressões corporais e verbais que sinalizaram como se sentiam “no ato do acontecimento” e que indicaram como expresso por eles, vergonha, timidez, ansiedade, embaraço, aborrecimento, medo e constrangimento.

Este capítulo é central neste trabalho e através das considerações realizadas a partir dele podemos afirmar que adultos não alfabetizados são expostos às diversas situações constrangedoras no seu dia a dia. Além desta constatação outros importantes aspectos se apresentaram no decorrer do trabalho o que apontamos nas Considerações Finais que se segue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de verificar os constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização em seu cotidiano ao lidarem com situações que exigem o uso da leitura e da escrita, desenvolvemos a pesquisa com a participação de três sujeitos em processo de alfabetização: Antônia, Francisco e Efigênia.

A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa e fizemos uso da ferramenta de História Oral (com recorte na história de vida) e da Observação Participante. A análise e as informações produzidas foram organizadas em cinco capítulos, que trataram das seguintes temáticas, conforme segue abaixo.

O **Capítulo 1**, intitulado **Itinerários de Vida, Itinerários de Pesquisa**, pretendeu situar o leitor acerca da trajetória da pesquisadora, principalmente no que diz respeito à sua atuação na EJA. A partir daí, apresentamos a motivação para a realização deste trabalho e a construção do objeto da pesquisa. Justificamos a relevância do estudo com base nos alarmantes dados do analfabetismo no Brasil e nos motivamos pela necessidade de superar a visão negativa construída socialmente em torno dos adultos não alfabetizados.

No **Capítulo 2**, cujo título é **Analfabetismo no Brasil**, trazemos a discussão sobre o analfabetismo, situando-o para além de uma questão de insuficiência ou inexistência de escolaridade, mas, sobretudo, como um fenômeno de exclusão e marginalização social e econômica. Diante dessa constatação, buscamos identificar quem são os jovens, adultos e idosos brasileiros não alfabetizados, concluindo que são sujeitos pertencentes às classes populares, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. Em um sub item desse capítulo, intitulado **Constrangimentos vividos por adultos não alfabetizados**, apontamos os elementos que nos levaram à constatação de que adultos não alfabetizados são expostos a diferentes situações que geram constrangimentos. Essa constatação se deu com base na prática de observação de situações vivenciadas por esses sujeitos, nas suas narrativas, na análise de alguns casos divulgados recentemente na mídia e no diálogo com diferentes autores.

No **Capítulo 3**, nomeado **Considerações Metodológicas**, detalhamos a construção do problema e o enfoque metodológico adotado, buscando responder a três perguntas necessárias ao percorrer o itinerário de pesquisa: "Onde?", "Com quem?" e "Como?".

A primeira pergunta, "Onde?", diz respeito ao local e ao contexto no qual a pesquisa se desenvolveu. Dessa forma, apresentamos Ribeirão das Neves, o Conjunto Habitacional Neves e a

Turma de Alfabetização, locais escolhidos para a realização da pesquisa. "Com quem?", apresentamos o percurso trilhado até identificarmos os sujeitos da pesquisa, bem como os critérios e a justificativa para a escolha desses sujeitos. E, por último, indagamos "Como?", questionamento que explicita a abordagem e as ferramentas metodológicas adotadas: História Oral (com recorte na história de vida) e Observação Participante.

Dando sequência ao trabalho, no **Capítulo 4**, intitulado **Os Sujeitos da Pesquisa**, Antônia, Francisco e Efigênia nos relatam passagens da sua vida e sobre a realidade que os cercam na condição de homens e mulheres das classes populares, negros, filhos de pais não alfabetizados, migrantes, moradores da periferia e pessoas que tiveram a infância marcada pelo trabalho infantil. No decorrer desse capítulo, buscamos apresentar a “dramaticidade da vida dos pobres” (Freire, 2008); (Arroyo, 2000), revelada em diferentes situações narradas por eles. Por fim, no **Capítulo 5**, nomeado, **Eventos Cotidianos Vividos por Adultos em Processo de Alfabetização**, analisamos os dados recolhidos na vivência do trabalho de campo. Esses dados foram levantados na abordagem da observação participante, ao longo de nove meses, quando pudemos acompanhar os sujeitos em diferentes eventos divididos conforme a periodicidade das ações empreendidas, ficando da seguinte forma:

- a) Eventos cotidianos: trabalho, religião, transporte;
- b) Eventos esporádicos: usos da cidade, serviços bancários; serviços jurídicos;
- c) Eventos pontuais: Eleições 2014, “Encontro dos Educandos”, Ida à UFMG.

Nesses eventos de acompanhamento, buscamos identificar: qual era a reação dos sujeitos frente as situações em que necessitavam usar a leitura e a escrita e, como a dificuldade no uso dessas ferramentas incidia, de forma mais ampla, na vida desses sujeitos.

A opção em realizar a pesquisa tendo o referencial baseado na centralidade dos sujeitos da EJA, nos possibilitou constatar que sujeitos não alfabetizados mais do que uma figura escolar é uma figura social. Que adultos em processo de alfabetização são expostos diariamente a diferentes tipos de constrangimentos quando estão diante de situações que necessitam do uso da leitura e da escrita e que esses constrangimentos são agravados devido à condição social que pertencem: são pobres, negros, mulheres, moradores das periferias, vilas e favelas dos grande centros urbanos; migrantes; trabalhadores que ocupam os cargos mais baixos hierarquicamente, entre outros aspectos. Os constrangimentos da não alfabetização, da não escolarização, reforça o constrangimento de ser negro, pobre, mulher, de ser do campo, moradores das periferias. Assim, os constrangimentos são na verdade, uma expressão da brutalidade das relações de classe, de

raça/etnia, de gênero e se coloca muito mais a frente que questões psicológicas ou comportamentais.

Os sujeitos desta pesquisa não dominam os códigos da leitura e da escrita. Mas mostram habilidades, conhecimento e saberes que foram construídos ao longo da vida. Elaboram estratégias complexas para lidar com situações que lhes exigem um conhecimento, que é direito de todos, mas que lhe foi negado. Mas não só o direito à educação que lhes foi negado, enfrentam a falta de acesso à moradia, saúde, transporte e trabalho digno. São expostos cotidianamente à criminalidade, preconceito e a violência. Enfrentam ao longo da vida situações muito adversas. Porém, mesmo diante da dura realidade, constroem alternativas e estratégias para ler e lidar com o mundo. Os relatos dos sujeitos e os eventos de acompanhamento demonstram a lucidez destes sujeitos em relação à situação que ocupam, pois conforme Freire (2008), “ninguém melhor do que os oprimidos para ter consciência da brutalidade da opressão.”

A situação verificada a partir da realidade dos sujeitos, nos levam à urgência em repensar as propostas da Educação de Jovens e Adultos, pois diante dos relatos que estes trazem, estamos longes de construir uma EJA que caiba na vida desses sujeitos.

Para nós esta pesquisa tem um sentido transformador, pois trouxe ainda mais a clareza de como historicamente homens e mulheres das classes populares são impedidos de ler a si mesmos e o mundo que os cercam.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais?** In: Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, Jan.-Jun. 2003.

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n.11, abr. 2001.

ARROYO, Educação de Jovens-Adultos: **um campo de direitos e de responsabilidade público**. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A.G.C., & GOMES, N.L. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004a.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre, Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

AUGUSTO, Rosely Carlos. **Aprender na Prática: narrativas e histórias de lideranças camponesas, no sertão, norte de Minas, nas últimas três décadas**. (Tese) 2011. UFMG. Belo Horizonte. 375p.

BAGNO, Marcos. **A utopia linguística da norma-padrão: por que uniformizar a língua?** In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro (Org.). "... e uma EDUCAÇÃO pro povo, tem?". Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010, p. 65-74.

BARRETO, José. BARRETO, Vera. (1990). **A formação de alfabetizadores**. In: GARCIA, Pedro et al. Cadernos de Educação Popular, n. 17. Petrópolis, RJ: Vozes/Nova. p.54-61

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARRETO, Sabrina das Neves. **O Processo de alfabetização de adultos no MOVA – RS: Narrativas dos Alfabetizandos**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Política educacional e programas de alfabetização**. In: **Idéias**. São Paulo, 1996 n.1, pp. 16-22.

BOSI, Alfredo. **O tempo e os tempos**. In: NOVAES, Adalto (org.) **Tempo e História**. São Paulo: Cia das Letras. 1992 – 19 a 32

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber para si, saber para os outros**. In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro (Org.). "... e uma EDUCAÇÃO para o povo, tem? ". Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010, p. 91-116.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola**. Campinas. São Paulo: Brasiliense. 1983. p.247.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde – Escritos sobre a Educação Popular**. São Paulo: Ed. e Livraria Paulo Freire. 1983. p.107.

BRASÍLIA. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. MEC/INEP, 2003.

CALHAU, Socorro. **Existe mesmo uma educação para o povo?** In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro (Org.). “... e uma EDUCAÇÃO pro povo, tem?”. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010, p. 31-46.

CAMPOS, Paola Rogêdo. **O arquipélago de Ribeirão das Neves: a velha segregação na metrópole Belo-horizontina**. (Tese doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que as pesquisas revelam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 115-147.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA**. Belo Horizonte, programa de pós Graduação em Educação da FAE-UFMG. (Dissertação de Mestrado)

DA SILVA, **Análise de Jesus da. Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação**. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos**. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & 178 GOMES, Nilma Lino (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.

DI PIERRO, Maria Clara. **As Políticas Públicas de Jovens e Adultos no Brasil do período1985/1999**. Tese de doutoramento, PUC/SP, 2000.

DI PIERRO, M.C; GRACIANO, M. **Seis anos de educação de Jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo; Ação Educativa, 2003.

EITERER, Carmem L.; REIS, Sônia Maria A. O. **Educação de Jovens e Adultos: entre a regulação e a emancipação**. In: SOARES, Leôncio; Silva Isabel de Oliveira (Org.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 179-218.

FAVERO, Osmar. (org) **Tipologia da educação extra-escolar**. Fundação Getúlio Vargas, 1980. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 116p.

FÁVERO, Osmar & SOARES, Leôncio. **Primeiro Encontro de Alfabetização e Cultura**

Popular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FERREIRA, Maria José Vale, 1990. **Princípios políticos pedagógicos do MOVA – SP.** São Paulo: MOVA-SP/ Secretaria de Educação, Caderno 2, abril de 1990.

FERRAZ, Telma. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1984). *Psicogênese da Língua Escrita.* Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 158.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.p.119.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 45ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; BETTTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** 14ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2009. 95 p.

GADOTTI, Moacir, (1996). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire. Brasília, DF: UNESCO

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano.** Ed. Livraria Instituto Paulo Freire, Cadernos de Formação 4ª. 2009. 31p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2013- (Preconceitos v. 2).

GALVÃO, Ana Maria Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil.** In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autentica, 2004, p. 27-58.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 87 p.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GOUVEIA, V. V., SINGELIS, T., GUERRA, V., SANTOS, W., & VASCONCELOS, T. (2005). Auto-imagem e sentimento de constrangimento. *Psico-PUC-RS*, 36, 231-241.

HADDAD, Sérgio. **A Educação de Jovens e Adultos (EDA) no contexto das políticas públicas de educação.** In: Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/ Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, 1998.

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. 3 ed. São Paulo: CEDI, 1992.

LANKSHEAR, Colin. **Alfabetização Funcional na Perspectiva de Paulo Freire**. In: McLAREN, R, LEONARD, P., GADOTTI, M. (Org.) Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Art Med, 1998. p.132-159.

LE VEN, Michel Marie. **Afeto e Política - Metodologia qualitativa: história oral de vida e sociologia da cultura**, 2008, 268p.

LEWIN, Helena. **O adulto analfabeto na América Latina**. In: GARCIA, Pedro et al. Cadernos de Educação Popular, n. 17. Petrópolis, RJ: Vozes/Nova.1995. p.24-35.

LORENZATTI, María del Carmen. **Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad**. Tese (Doutorado em Filosofia y Humanidades), Universidad Nacional de Cordoba. Cordoba, Argentina, 2009.

MARINHO, Marildes. **Por uma política do significado da alfabetização**. In: GARCIA, Pedro et al. Cadernos de Educação Popular, n. 17. Petrópolis, RJ: Vozes/Nova.1990. p.37-46.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2004.

NERIS, Jota. **Dedo Lambuzado: poemas e causos sertanejos**. Vitória da Conquista: [s.n.], Brasil Artes Gráficas LTDA. 2005.

MOVA REGIONAL. Cadernos do MOVA-Regional, 1997. PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

NORONHA, Ana. **Modos de Pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Jovens Pentecostais e a escola noturna: significados atribuídos às práticas escolares**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.) (2004). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento**. São Paulo: Travessia, v. 5, n. 12, pp. 17-20, jan. /abr. 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo, 2009: ed. HUCITEC. p.490.

PELOSO, Ranulfo, SIQUEIRA, Ruben, GALLAZZI, Sandro, RIZZANTE, Ana Maria, PEREIRA, T. Carolina, PESSOA, M. **Saberes e Olhares A Formação e Educação Popular na Comissão Pastoral da Terra**. Edições Loyola, SP. São Paulo, 2002.

PEREIRA, Júlio.C.Matos. **Impactos na vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos a partir do acesso à informática na escola**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.p.238

PINI, Francisca, ASSUMPÇÃO, Rayanne. Caderno 2. Coleção: **MOVA Conceitos Freirianos na formação do Educador**. Série O Formador em Formação. São Paulo. 2008. 26p.

PONTUAL, Pedro de Carvalho, 1995. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina: a experiência do MOVA-SP** (Dissertação de Mestrado) PUC. São Paulo. 1995.

PRADO, E. C.; GREGO, M. D. **A participação social no Mova Abc: novo cenário, novos atores**. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 353-374, jul. /Dez 2009.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record. 1978.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 4 edições 2009.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2010, p. 56 - 57.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio (Org.); et al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4ed. Belo-Horizonte: Autêntica, 2011. 296p.

SOARES, Leôncio; SILVA. O. Isabel. (org.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo-Horizonte: Autêntica, 2009. 296.p.

SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio e VIEIRA, Maria Clarisse. **Trajetórias de formação: Contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos** . In: **SOARES, Leôncio e SILVA, Isabel de Oliveira e (Org.). Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo-Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Leôncio (Org.); et al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 296p.

SOARES, Leôncio. **Do Trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1987.

TORRES, Rosa, M. **Ações nacionais de alfabetização de adultos na América latina: uma revisão crítica**. In: GARCIA, Pedro et al. *Cadernos de Educação Popular*, n. 17. Petrópolis, RJ:

Vozes/Nova. 1990. p.09-23

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: Difel, 1983.

VOVIO, Cláudia Lemos (Coord.). **Viver, aprender: educação de jovens e adultos.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília – MEC, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa “**É TUDO NO DEDÃO! – CONSTRANGIMENTOS VIVIDOS POR ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, que tem por objetivo descrever e analisar como adultos não alfabetizados vivem no mundo letrado e identificar e os constrangimentos que utilizam para lidar com situações que exigem o uso da leitura e da escrita.

Procedimentos do estudo

A realização da pesquisa se dará em três momentos:

- 1) observação de aulas nas turmas de alfabetização do MOVA onde você está matriculado;
- 2) no segundo momento iremos recolher os relatos de história oral centrados na história de vida, ou seja, pediremos que você nos conte a história de sua vida para compreendermos a sua trajetória;
- 3) no terceiro momento com sua autorização e disponibilidade iremos acompanhá-los em tarefas do dia a dia em que é preciso usar a leitura e a escrita, para verificar como lidam com situações que exigem o uso da leitura e da escrita, por exemplo, idas ao banco, ao supermercado, ao médico, ao transitar pela cidade, etc.

Riscos e desconfortos

Um possível risco refere-se ao constrangimento que pode ser causado aos sujeitos pesquisados devido ao fato dos mesmos não serem alfabetizados. Os pesquisadores responsáveis por este estudo atuam na área da Alfabetização e Educação de Adultos e de acordo com a experiência construída junto aos estudantes da EJA garantem que irão tomar todas as medidas e precauções para que os mesmos não sejam expostos a situações constrangedoras.

Benefícios

Esperase que, como resultado deste estudo, você possa contribuir para melhorar os estudos sobre alfabetização de adultos .

Custo / Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

Caráter Confidencial dos Registros

A sua identidade será mantida em sigilo. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado. Você será identificado por nomes fictícios, que resguardem seu anonimato.

Participação

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o

direito de não querer participar ou sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 34094592, pelo email: coep@prpg.ufmg.br, ou ainda no seguinte endereço, COEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais – Avenida Antônio Carlos, 6627 - Administrativa II (prédio da FUNDEP), 2º andar, sala 2005,

Campus Universitário da UFMG, na Pampulha.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Nome do pesquisador: Andréia Luciane Sol Souza

E-mail: andreiasoll@gmail.com

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Lêoncio José Gomes Soares

Telefone: (31) 3409-6155 – E-mail: leonciosoaes@uol.com.br

Declaração de Consentimento

Assistido de uma pessoa de minha confiança que leu as informações contidas neste documento e confirmou as informações repassadas pela pesquisadora eu, estou de acordo em participar da pesquisa. Declaro ainda, que a linguagem utilizada na descrição deste estudo foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas sobre todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou outras penalidades. Assim, dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Nome do responsável pela leitura do TCLE (em letra de forma)

Assinatura do responsável pela leitura do TCLE / Data

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança.