

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CÍCERA ROMANA CARDOSO

**TRAMAS DO IMPEDIMENTO: OS SENTIDOS DA DESISTÊNCIA ENTRE
ALFABETIZANDOS DA EJA**

Natal

2007

Cícera Romana Cardoso

**TRAMAS DO IMPEDIMENTO: OS SENTIDOS DA DESISTÊNCIA ENTRE
ALFABETIZANDOS DA EJA**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof^a Dr^a Maria do Rosário
de Fátima de Carvalho**

**Co-orientadora: Prof^a Dr^a Erika dos Reis
Gusmão Andrade**

Natal

2007

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Cardoso, Cícera Romana.

Tramas do impedimento: os sentidos da desistência entre Alfabetizando da EJA / Cícera Romana Cardoso. – Natal, 2007.

104 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho.

Co-orientadora: Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade

Tese (Pós - Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Representações sociais - Tese. 2. Educação de Jovens e Adultos - Tese. 3. Desistência - Tese. I. Carvalho, Maria do Rosário de Fátima de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 372.4(043.3)

Cícera Romana Cardoso

**TRAMAS DO IMPEDIMENTO: OS SENTIDOS DA DESISTÊNCIA ENTRE
ALFABETIZANDOS DA EJA**

**Dissertação examinada e aprovada pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação, do Centro de Ciências Sociais
e Aplicadas, da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.**

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof^a Dr^a Erika dos Reis Gusmão Andrade (Co-orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof^a Dr^a Laêda Bezerra Machado
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevêdo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

A todos os homens e mulheres que se sentem impedidos de ver e entender o mundo através da língua escrita, contudo o deseja. Dedico especialmente aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e franqueza nas conversas com a investigadora.

AGRADECIMENTOS

“O caminho se faz ao caminhar”. Contudo, nenhuma viagem é solitária, pois nós humanos fazemos parte de uma cadeia interminável de relações e somos, ao mesmo tempo, fios e tecelões, buscando encadear-nos em teias indispensáveis ao conjunto e à tessitura da vida.

Quero agradecer, sem nomear, a todos quantos me acompanharam na busca de cada fio, na busca do melhor entrelaçar, a fim de tecer esta dissertação, a qual, como num tear, também (des)(re)tecemo-la, tentando encontrar os fios e as formas mais adequadas à trama das urdiduras científicas.

Muito Obrigada!

RESUMO

A condição de alfabetizado, para jovens e adultos que ainda não conseguem dominar a leitura e a escrita, “é a coisa mais importante da vida”, “um sonho”. A aprendizagem escolar é entendida por eles como um saber hegemônico na sociedade contemporânea letrada. Por isso, entram na escola, buscam deter tal conhecimento e, através dele, sentir-se inseridos nesta sociedade. Entretanto, no decorrer desse processo de aprendizagem, vão aos poucos desistindo, o que contribui tanto para elevar as estatísticas da desistência na Educação de Jovens e Adultos/Eja quanto para, lentamente, reduzir o contingente de analfabetos do país. A partir dessa realidade, questionamo-nos sobre as razões ou motivos concretos e simbólicos que levam à desistência nas classes de alfabetização da Eja. Para tanto, configuramos nosso objeto de estudo como os sentidos da desistência entre alfabetizados da Eja, cuja compreensão é nosso objetivo. A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2004) foi a opção teórico-metodológica para subsidiar a busca, as análises e as interpretações dos dados, fazendo-nos perceber o significado do objeto de estudo para esses indivíduos. Para captar tal conteúdo simbólico, realizamos entrevistas semi-estruturadas com onze alunos desistentes e dez repetentes dessa modalidade de ensino em escolas públicas de Natal/RN durante o ano letivo de 2006. A partir das análises temática e categorial (BARDIN, 1977), identificamos elementos que suscitaram temas. Estes, posteriormente, levaram a três categorias, sugerindo como sentidos da desistência: dificuldades na aprendizagem por não compreenderem os conteúdos; exposição do não saber, trazendo à tona os sentimentos de vergonha, humilhação, constrangimento por não saberem ler e escrever em idade madura; trabalho/cansaço e doenças. Aqueles que conseguem permanecer na escola são os que se obrigam a conviver com os “sentimentos de desadaptação”, e os que desenvolvem com a Instituição uma “adaptação ao avesso”, isto é, a aceitação das falhas e das omissões institucionais.

Palavras-chaves: Representações Sociais. Educação de Jovens e Adultos. Desistência.

ABSTRACT

For young people and adults that have not yet conquered reading and writing, being literate “is the most important thing in life”, “a dream”. Scholarly learning for them is like hegemonic knowledge in contemporary literate society. Thus, for them to get into school is to be able to have such knowledge and, through it, feel inserted into this society. However, along this process of learning, they start to drop out, little by little, statistically increasing the number of people who give up on young people and adult education – Eja, as well as slowly reducing the contingent of illiteracy in the country. With this reality as a starting point, we question the concrete and symbolic reasons or motives that lead to a dropping out of the literacy classes at Eja. To do so, we have established, as the object of our study, the feelings of giving up among those involved in young people and adult literacy training. To understand such feelings is our purpose in this investigation. The theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978, 2004) was the theoretical-methodological option for subsidizing data search, analyses and interpretation, making us perceive the significance of the object of this study for these individuals. The gathering of such symbolic content involved the use of semi-structured interviews with eleven drop-outs and ten students who had repeated this modality of teaching in public schools in Natal, RN, during the 2006 school year. From the thematic and categorical analyses (BARDIN, 1977), we identified elements that gave support to some themes. Later, these themes led to three categories, suggesting that feelings associated with dropping out were based on the following: learning difficulties because they did not understand the contents; having their lack of knowledge exposed, thus bringing forth feelings of shame, humiliation, and embarrassment for not knowing how to read and write at a mature age; work, tiredness and sickness. The students who manage to remain in school are those who force themselves to live with the “feelings of maladaptation” and those who develop a sense of “adaptation the other way round” to the institution, that is, acceptance of institutional failures and omissions.

Keywords: Social Representations. Education of Young People and Adults. Dropping out of School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: A representação social de educação como conhecimento sistematizado	12
Quadro 2: Situação de alfabetizados em 2006 nas três escolas.....	22
Figura 1: Situação de alfabetizados em 2006 na escola A.	22
Figura 2: Situação de alfabetizados em 2006 na escola B.....	23
Figura 3: Situação de alfabetizados em 2006 na escola C.....	24

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CODESE/SEEC - Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

PAS - Programa de Ação Solidária

PNAC - Programa Nacional de Ação e Cidadania

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PPGEd - Programa de Pós-graduação em Educação

PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

SEEC - Secretaria de Estado da Educação e Cultura

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

TECENDO O OBJETO DE ESTUDO	11
1 ALGUNS DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO: breves enlaces	17
1.1 A trama com o conhecimento escrito	29
2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PELO FIO TEÓRICO	39
2.1 Buscando outros fios: a sócio-gênese das representações sociais	46
2.1.2 Alguns fios sobre as funções das representações sociais	49
3 ANDARILHAGEM METODOLÓGICA: o equilíbrio entre os fios e os desafios	53
3.1 Fios da estratégia: os participantes	53
3.2 Os (des)fios da realidade encontrada.....	55
3.3 Os desafios da urdidura procedimental da análise.....	62
4 TESSITURAS RELACIONAIS DOS ALFABETIZANDOS DA EJA	65
4.1 O olhar mítico sobre a escola	65
4.2 Simbolismos do impedimento: os nós temáticos da desistência	70
4.2.1 Dos temas às categorias: desatando os nós.....	74
4.2.2 Dificuldades na aprendizagem: o primeiro nó.....	77
4.2.3 Exposição do não saber (vergonha, humilhação, constrangimentos): o segundo nó	85
4.2.4 Trabalho/cansaço e doenças: o terceiro nó	88
5 ARREMATES E FRANJAS.....	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102

TECENDO O OBJETO DE ESTUDO

A experiência na Iniciação Científica nos possibilitou os primeiros contatos com a Teoria das Representações Sociais. Nessa ocasião, participamos de algumas pesquisas¹ que tinham como suporte esse campo teórico.

Essa teoria propõe que, ao acessarmos com maior profundidade os conteúdos que estão inscritos no mais íntimo dos sujeitos que agem e se comunicam num determinado grupo social, temos a possibilidade de interpretar e explicar a realidade experimentada em seu dia-a-dia, do ponto de vista cognitivo e psicológico, e compreender como essas dimensões se produzem a partir do seu contexto de vida. Assim, embasada pela referida teoria e amadurecendo reflexões sobre a nossa prática como alfabetizadora de adultos, surgiram as questões que originaram os estudos e instigaram a realização da pesquisa Representações Sociais de Educação por pais não alfabetizados, do qual resultou a monografia homônima do Curso de Especialização em Educação oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd em 1999 e concluído em 2001.

No contato com os sujeitos da pesquisa citada, percebemos a existência de alguns marcados pelo não saber, pelo desvalor pessoal, os quais se sentem alijados das qualidades valorizadas e exigidas pela sociedade letrada. O fato de não conseguirem ler os códigos escritos para compreender os diversos textos que lhes são apresentados cotidianamente estigmatiza-os como inferiores perante os outros.

A condição de não alfabetizados faz emergir diversos sentimentos como complexo de inferioridade, vergonha, humilhação - quando “têm que botar o dedo no lugar da assinatura do nome”-, e medo de realizarem certas atividades do cotidiano, como ler uma pequena informação, uma placa de orientação, o destino do ônibus, etc. As marcas da experiência negativa do passado em relação à aquisição da leitura e da escrita estavam fortemente refletidas no presente, e, ao mesmo tempo em que se colocavam como incapazes de ainda aprender, expressavam um enorme desejo de saber, no presente, e de ter, no passado, conseguido estudar. Na análise realizada, a partir dos dados coletados, foi possível identificar quatro pólos representacionais sobre o objeto Educação:

¹ “Classe Média Assalariada e Representação Social da Educação”, pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho (UFRN); “O valor Simbólico do Prédio Escolar”, coordenada pelo Prof. Doutorando Luis Carlos Sales (UFPI); “Representações Sociais de Política”, coordenada pela Profª. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (UFRN).

a) domínio de saberes sistematizados; b) sinônimo de boa conduta/boas maneiras; c) pré-requisito para acesso a emprego e a bens materiais; d) condição para a conquista da respeitabilidade social. Ao mesmo tempo, ao representar a Educação como boa conduta/boas maneiras, os sujeitos apresentavam palavras cujos sentidos estavam impregnados de valores do discurso circulante, tal como o “respeito aos mais velhos”. Essa boa educação/boas maneiras renderiam ao seu possuidor a aceitação e receptividade do outro, o respeito social. Por outro lado, vimos que a educação é representada como pré-requisito para empregos; e estes, como condição para aquisição de bens materiais e para provimento da sobrevivência.

Neste estudo, foram entrevistados trinta sujeitos, dos quais dez atribuíram ao objeto “Educação”, nas suas evocações, o sentido de apreensão do saber, de apreensão do conhecimento sistematizado, e para os quais o sistema oficial de ensino é que possibilitará a formalização e validação desse conhecimento.

O quadro a seguir ilustra uma das constatações sobre um dos sentidos atribuídos ao objeto Educação pelos pais não alfabetizados. Dos trinta sujeitos, cada um escolheu uma palavra como a mais importante, apoiando suas justificativas, predominantemente, na idéia de que a educação conduz à apreensão do saber e do conhecimento.

Nº. de ordem do sujeito	Idade	Evocação mais importante
5	34	Aprender
8	S/d	Respeito
9	48	Sabedoria
10	20	É bom
11	32	Ler
13	63	Saber ler
16	44	Estudo
26	27	Estudo
29	49	Educar
30	33	Estudar

Quadro 1: A representação social de educação como conhecimento sistematizado

As palavras do quadro acima, evocadas a partir da técnica de Associação Livre de Palavras², nos remetem à compreensão de que o objeto educação é, para os sujeitos, entendido como o instrumento básico de aquisição do saber sistematizado, do conhecimento formalizado. A fala abaixo reforça nossa inferência:

² Para conhecimento desta técnica, consultar o livro: Núcleo central das representações sociais, de Celso Pereira Sá, editora Vozes.

A pessoa saber ler é uma coisa muito importante, porque da leitura é que vem a educação, é que vem o saber, é que vem as pessoas pra gente ficar junto, é ou num é? É que vem muitas coisas importante pela/pela educação. E então a gente sem educação não somo nada, porque às vezes a gente quer saber assim, de qualquer coisa, assim... uma palavra e num sabe, tem que pedir a outro, tem que mandar: "fulano, isso num sei quê". A gente sabendo, já num vai perguntaar né não? (Sujeito nº. 13, 63 anos).

O saber ou conhecimento parece ser o sentido mais significativo na vida dos sujeitos pesquisados, ao constataremos que, do total, dez atribuíram à educação o sentido de apreensão do conhecimento, evidenciando, desse modo, que esse objeto social é, para eles, o caminho que conduz à aprendizagem da leitura, da escrita e das operações matemáticas. Não saber ler significa dependência, cegueira, desprestígio e falta de autonomia em suas ações cotidianas, pois, uma sociedade letrada exige a leitura dos códigos escritos para assim ser possível apreender o mundo e interagir com suas realidades. Para os sujeitos, é com a instrução formal, adquirida por meio do sistema oficial de ensino, que se concretiza esse saber (CARDOSO, 2001). De posse desse saber específico, é que sentem alguma possibilidade de conquistar seus próprios espaços, realizando com mais autonomia suas atividades. O conhecimento permite-lhes movimentar-se no dia-a-dia com dinamicidade, autonomia e criticidade na leitura que fazem do mundo de que se apropriam e no qual se inscrevem enquanto escrevendo sua história.

Essa constatação de que a educação é representada como conhecimento nos faz buscar algumas referências dos estudos de Domingos Sobrinho (1998), em que a Educação formal é entendida pela classe média assalariada de Natal como ascensão social e mudança, visto que é por meio da aquisição do conhecimento e do saber adquiridos na escola e materializados em diplomas que essa classe espera progressos e promoção social. Para esse ator classe média, a educação é um bem cultural, um capital simbólico que não se perde nem se evapora. O autor assinala que

[...] a Educação sendo considerada pela classe média assalariada como o principal caminho de ascensão social e de mudança, tanto social quanto individual, no plano da ação cotidiana isto vai se traduzir no desenvolvimento de estratégias concretas de acumulação do máximo de capital educacional [...] a posse de um saber sistematizado e especializado permite à classe média assalariada construir uma visão de mundo estruturada e coerente com valores filosóficos, psicológicos, éticos que vão orientar as práticas cotidianas e dar sentido à vida. (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p. 35-36).

Em outras palavras, a educação escolar é um bem cultural fortemente requisitado na atual sociedade, não só por esse segmento da população (a classe média assalariada), mas pelas diversas camadas sociais, essencialmente pelas que vivem no meio urbano. Isso se constitui numa demonstração clara de que homens e mulheres que não dominam a língua escrita necessitam ser incluídos no mundo letrado para poderem interagir com autonomia e segurança nos diversos espaços em que circulam.

Simultaneamente à citada pesquisa, vivenciamos, na atividade docente, a procura, a insistência e um grande anseio de jovens e adultos pela aprendizagem da leitura e da escrita. Muitos chegam à escola após o período das matrículas e, mesmo não sendo possível realizá-la pelo fato de não haver vagas, insistem para ficar na sala de aula e ir tentando aprender, porque necessitam daquele conhecimento. Deparamo-nos com falas do tipo “não tem problema de ficar em pé, mas eu queria ficar”. Tal situação ocorria porque, algumas vezes, a sala já não tinha espaço para que todos ficassem sentados nas cadeiras. Evidentemente que procurávamos resolver aquela situação, acomodando-os sentados para que fosse possível assistir às aulas e participar delas, como seus colegas. Fatos como esses aconteceram numa escola voltada à Educação de Jovens e Adultos – Eja, cujas salas de aula eram razoavelmente espaçosas, geralmente com acomodação para trinta cadeiras, e bem iluminadas.

No dia-a-dia com esses jovens e adultos, regularmente matriculados ou não, percebíamos o quanto se sentiam satisfeitos por estarem na escola tentando “recuperar o tempo perdido”, como repetiam. Entretanto, no decorrer do ano letivo, esses aprendizes iam se afastando, e, ao final do ano, eram poucos os que concluíam aquela etapa do ensino básico. Essa constatação suscitou reflexões e inquietações sobre o porquê da desistência. Nesse contexto, buscávamos fazer contato - muitas vezes por telefone e também por meio de algum colega que morasse próximo - com esses alunos que deixaram de assistir às aulas. Geralmente tínhamos êxito, alguns retornavam, mas, no decorrer do processo, parte deles acabava desistindo mais uma vez.

Entender os motivos pelos quais muitos daqueles alfabetizando desistiam de estudar gerava questionamentos. Paulatinamente, aquelas reflexões foram dando forma a algumas questões que poderiam ser estudadas a fim de entendermos esse fenômeno tão intenso naquele segmento de ensino. Assim, levantamos alguns questionamentos que consideramos pertinentes às nossas preocupações: por que, ao chegarem próximo do saber tão desejado, afastam-se da escola? Para esses atores, a aprendizagem escolar é considerada imprescindível às suas vidas, uma vez que ela se configura como forma de

adquirir prestígio social, respeito, autonomia, emprego, etc. Se pensam dessa forma, por que desistem do espaço que lhes proporcionaria o que dizem ser tão necessário em suas vidas? Quais suas representações de escola, aprendizagem e desistência? Por que renunciam ao sonho de serem vistos como “cidadãos”?

Com base nos referentes da pesquisa realizada no Curso de Especialização bem como na experiência de alfabetizadora na Eja, propomo-nos a investigar as prováveis razões que mobilizam os alunos jovens e adultos em processo inicial de aprendizagem da língua escrita a desistirem de estudar. Considerando esses questionamentos, configuramos nosso objeto de estudo como os sentidos da desistência entre alfabetizados da Eja. Nosso objetivo é compreender as razões ou os motivos dessa desistência a fim de encontrar elementos que possam evocar os seus sentidos por alunos desistentes e repetentes na alfabetização de adultos em escolas estaduais de Natal/RN.

Nesse sentido, o estudo em tela apóia-se no prisma teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, a qual nos permite encontrar as representações de determinados objetos sociais assim como nos possibilita também compreender como indivíduos e grupos os apreendem e lhes dão sentido na complexidade dialética da atual sociedade. Com essa compreensão, passamos a sistematizar as questões que nos inquietavam, delimitando-as a partir do arcabouço teórico anteriormente referido considerando o rigor e as limitações de uma investigação científica em nível de mestrado.

Portanto, neste documento, apresentamos a investigação que ora concluímos, com o propósito de contribuir para a ampliação do conhecimento nesse campo de estudo, bem como de ampliar nossas buscas e respostas a alguns questionamentos que se nos apresentam no dia-a-dia enquanto educadores/investigadores, isto é, enquanto homens e mulheres possíveis e passíveis a ilimitadas buscas e, principalmente, a ilimitadas respostas. Compreendemos que nisto está a grandeza humana: reconhecer que tanto as buscas quanto as respostas (quando as encontramos) são incompletas e, por isso, não nos satisfazem, ao contrário, sempre suscitam mais buscas, mais respostas.

Com esse espírito de inconclusão, característico do viver, é que escolhemos a tecelagem como metáfora da trama dissertativa/argumentativa para indexar os tópicos deste documento. Na verdade, os “nós” foram os primeiros elementos a sugerir-nos que estávamos num tear. Em busca de desatar aqueles “nós”, vibramos com cada des(a) fio vencido e cada fio identificado na tessitura do aprender e, assim, fomos desvelando as razões da desistência.

No primeiro capítulo, estão alguns dados sobre a educação. Sem jamais ter a intenção de detalhá-los em profundidade, tampouco de esgotá-los, dada a sua enorme riqueza histórica, cultural, filosófica e científica para nossos estudos, neste capítulo, realizamos também uma rápida análise de elementos verbalizados pelos participantes, os quais denominamos a trama com o conhecimento escrito e a partir dos quais nos foi possível compreender algumas representações que os alfabetizandos têm da escrita e de si enquanto pessoas que ocupam o lugar de não leitores.

Apresentamos no segundo capítulo os fios teóricos das representações sociais, fundamentos imprescindíveis a todo o percurso investigativo e, essencialmente, às nossas análises e às interpretações que serviram de base para sustentar nossos achados. Tais fundamentos nos auxiliaram também como suporte à coleta dos dados, à recomendação na busca pelos participantes do estudo e ao trajeto procedimental da análise, os quais serão explicitados no terceiro capítulo, definido como andarilhagem metodológica.

Na tentativa de encontrar os sentidos constitutivos das desistências dos jovens e dos adultos em processo de alfabetização, no quarto capítulo, buscamos destecer alguns fios da trama, desvelando como se constituem as tessituras relacionais entre os alfabetizandos. Como que em teares, os alfabetizandos constroem compreensões míticas sobre a escola, fazendo com que nos defrontemos com os “nós” temáticos da desistência, a partir dos quais vislumbramos indícios dos elementos que compõem-lhes o campo representacional, incitando-nos a aproximações que foram revelando os sentidos da desistência para eles.

Dessa forma, foi possível identificar as categorias de sentido atribuídas pelos participantes à sua desistência e a de seus colegas. Essas categorias, embora denominadas de formas distintas, podem ser consideradas intercomunicáveis, pois os participantes, ao falarem de si enquanto aprendizes e pessoas não letradas, foram revelando sentimentos e situações constitutivas de um mesmo tecido – o viés mitificado sobre escola e saberes que aí são veiculados. Para tanto, consideramos, nas análises e interpretações, as diversas linguagens, inclusive as gestuais, as lágrimas, os olhares e outras expressões corporais.

Como arremates e franjas, no quinto capítulo, fizemos algumas sínteses sobre a investigação, assim como abrimos questionamentos para buscas futuras, naquela que é a função precípua das conclusões de pesquisas e das franjas dos tecidos: abrir novas linhas de possibilidades ao mesmo tempo em que se arremata o trabalho que ora se encerra.

1 ALGUNS DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO: breves enlaces

A partir da literatura consultada, constatamos que a educação brasileira, desde os seus primórdios, mantém um contingente significativo de pessoas fora da escola e, conseqüentemente, sem o conhecimento da língua escrita. A discriminação de crianças, negros, índios e mulheres foi o distintivo que excluiu das instituições de ensino e do mundo letrado milhões de brasileiros. Desde a colonização até a contemporaneidade, o número de pessoas analfabetas é muito elevado, provocando, desse modo, um grande abismo entre os que apreendem os códigos escritos e os que não conseguem escrever o próprio o nome.

No início da República, surgiram movimentos, estudos e reformas em torno da Educação, com o intuito de promover um ensino menos deficitário. A esses movimentos se integraram políticos, intelectuais e estudiosos da área, preocupados em erradicar o analfabetismo. Nos primeiros anos do regime republicano, a população analfabeta atingiu o patamar de 75% (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994). Os dados sobre o analfabetismo no Brasil, nesse período, são divergentes na literatura consultada. Neste estudo, adotamos os de Ghiraldelli, mas vimos em Leal et al, (1996, p. 37) que 90% da população adulta daquela época não sabia ler e escrever.

O alto índice de analfabetos suscitou o surgimento de programas de alfabetização que foram ganhando um cunho de educação popular ao longo da história, principalmente as desenvolvidas por Paulo Freire, o qual tinha como foco de suas propostas as dimensões social e política. Entretanto, esses programas foram suprimidos no período da Ditadura Militar, momento em que foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, em 1967, tentando, sem sucesso, acabar com o analfabetismo no Brasil. Não adentraremos nas questões específicas dessa campanha, mas, segundo Pereira (2004), o objetivo central do Mobral era “formar mão-de-obra para empresas, estabelecendo relações entre a alfabetização e as necessidades econômicas do País” e dando aos projetos de alfabetização uma concepção assistencialista e conservadora (PEREIRA, 2004, p. 15-16). Esses programas permaneceram até o início dos anos de 1990, pois, somente após a Constituição de 1988, o país retomou as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (a Lei 9394/96), a qual foi promulgada em dezembro de 1996. Enquanto isso, dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco (1991), segundo Laeal et al, 1996, evidenciaram que 18,9% da população brasileira com idade superior a 15 anos, jovens e

adultos portanto, não teve acesso à escola ou às condições de permanência, saindo dela sem ao menos alfabetizar-se. Essa mesma população, conseqüentemente, não teve acesso à saúde, à moradia, à segurança e ao emprego, ou seja, não lhe foram assegurados e respeitados seus direitos sociais (LEAL et al, 1996).

A autora enfatiza também que um dos fatores que contribuíram fortemente para o aumento do contingente de adultos analfabetos e para a exclusão destes da escola foi a não-universalização dessa modalidade de ensino. Afirma ainda que o fenômeno da evasão e da repetência constitui outro problema do ensino básico, provocando, por sua vez, a saída das crianças da escola antes de atingirem a apropriação da leitura e da escrita. Com base nas idéias de Armellini et al (1993), Leal et al (1996) argumenta que a explicação para os fenômenos da exclusão e do fracasso escolar não devem ser buscados em fatores isolados, mas investigados em todo o contexto da sociedade capitalista, na produção e na reprodução de suas relações de poder, nas relações sociais e de concentração de riquezas e desigualdades.

A verdade é que os movimentos e reivindicações com vistas à melhoria e à ampliação da educação em todos os níveis, não conseguiram contemplar, na prática, o que enfatizavam ou legislavam na teoria. A exemplo disso, temos a Constituição Federal de 1988, a qual traz, em seu artigo 206, inciso I, a matéria sobre o ensino, expressando que será ministrado com base em princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Declara ainda, em seu artigo 208, inciso I, que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. O artigo 214 enfoca que a lei deve estabelecer o plano nacional de educação com vistas à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e que as ações do Poder Público devem conduzir à *erradicação do analfabetismo* (grifo nosso) e à melhoria da qualidade do ensino.

O pouco rigor por parte de alguns gestores no Poder Público na utilização adequada dos recursos destinados à área educacional vem cerceando o direito à educação para a população mais carente. A permanência das crianças na escola e a aprendizagem deficitária, decorrentes de um ensino de baixa qualidade, são exemplos disso e contribuem para a lentidão do processo de diminuição do analfabetismo em nosso país, configurando-se, desse modo, num problema secular. Entre as décadas de 1980, de 1990 e o início da atual, a Educação tornou-se um campo fértil para a implementação das políticas neoliberais. A esse respeito percebemos que a ordem neoliberal, principalmente no que se refere às políticas públicas, especificamente aquelas voltadas para a área da educação, não enfatiza os ideais de igualdade e

cidadania como preconizava o keynesianismo; ao contrário, o imperativo são as necessidades do mercado, o qual funciona como elemento regulador. Os novos arranjos institucionais – personificados pelos organismos internacionais multilaterais como o Banco Mundial – passam a definir a educação como um serviço, e não como uma necessidade imprescindível à produção cultural, científica e propositora de transformações sociais (GUEDES, 2002; SALES, 2005).

No campo das políticas educacionais, o eixo fundamental que vem sendo enfatizado diz respeito à necessidade de racionalização dos gastos com educação, otimizando a eficiência dos recursos e maximizando o rendimento escolar, acrescentando-se, ainda, a ampliação do atendimento às parcelas da população não atendidas pela educação elementar regular nos sistemas educacionais de âmbito nacional. Na reforma educacional iniciada em 1995, a restrição dos gastos públicos foi o imperativo que confluiu para a cooperação com o modelo de ajuste estrutural do governo federal. As diretrizes da reforma mantêm a educação básica para jovens e adultos “na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122). Nesse sentido, Vieira (1997), explicitando as diretrizes normalizadoras da LDB (Lei 9394/96), focaliza que, ao nortear a política governamental, a concepção neoliberal permeia o texto da referida Lei, apontando que,

[...] o comprometimento com o projeto neoliberal tem-se traduzido na desregulamentação dos direitos sociais (via alteração constitucional), no enxugamento do Estado (com sacrifício das políticas públicas), na orientação privatizante de serviços essenciais à população e ao seu bem-estar (VIEIRA, 1997, p. 35).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a autora critica a secundarização conferida a esta, focalizando que sua redação reforçou o caráter supletivo dessa modalidade de ensino, uma vez que diminuiu as faixas etárias para os exames, sendo de 15 anos para a conclusão do ensino fundamental e de 18 para a conclusão do ensino médio (VIEIRA, 1997). Percebemos, portanto, a inserção das políticas delineadas pelo neoliberalismo na educação brasileira, as quais foram naturalizadas na sociedade pela legislação nacional.

As mudanças político-ideológicas e econômicas que ocorreram foram agregadas a outras na base tecnológica de organização da produção capitalista, na qual, paulatinamente, foram definidos novos padrões de gestão de empresas e de organização

do trabalho. As estruturas fortemente hierarquizadas, caracterizadas por uma grande segregação entre concepção e execução e pela presença expressiva de trabalhadores não qualificados – modelo taylorista/fordista –, foram inadequadas aos desafios expressos pelo modelo de produção emergente, marcado pela flexibilidade. Nesse novo contexto, os trabalhadores devem ser capazes de tomar decisões e de aprenderem conteúdos novos como requisito de adaptação à mudança (FARAH, 1995).

Nas pesquisas de Haddad (2005), encontramos um enfoque sobre a necessidade de uma educação que não esteja voltada apenas para o básico, ou para um mínimo de escolarização, mas que esta ganhe um cunho de permanência, de continuidade intra e extra-escola. Assim, o autor aponta que a educação, não só no Brasil, mas nas sociedades ocidentais contemporâneas, parece não responder às novas formas de organização da produção, da política e do cotidiano das pessoas. Atualmente o paradigma econômico vigente na sociedade é a constante mudança dos processos de produção e das formas de relações sociais devido à introdução das novas tecnologias e à ampliação das possibilidades de comunicação e da produção de informações. Tudo isso gera uma outra perspectiva de educação, a de flexibilização de seus processos, a fim de ser viabilizada de forma continuada, evitando que muitos sejam incluídos no mundo dos semi-analfabetos ou no quadro dos que não conseguiram se apropriar da língua escrita.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE chama atenção das autoridades para a grande quantidade de crianças e adolescentes que são lesadas em seus direitos de receber uma educação que propicie as habilidades de leitura e escrita, apontando os altos índices de reprovação como resultado da má qualidade das horas letivas. Partindo dessa ótica, compreendem-se as reprovações como sendo canais favoráveis para aumentar o número de analfabetos ou semi-analfabetos em nosso país.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad/2005, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, contabilizou uma população de 153.218.169 com idade superior a 15 anos no Brasil. Desse total, 14,9 milhões não sabem ler e escrever. Traduzindo em percentual, temos um índice de 9,7% de pessoas não alfabetizadas em relação à população total dessa faixa etária. A título de ilustração, esse número (14,9 milhões) se aproxima da soma dos habitantes dos estados do Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Norte e do Acre juntos. A Pnad/2004, aponta, que a população analfabeta com idade igual ou superior a 15 anos na região Nordeste é 7.908.042, o que corresponde a uma taxa de 21,3% de analfabetos em relação ao contingente populacional dessa faixa etária, que conta com 37.127.000 pessoas, alfabetizadas e não alfabetizadas. Ainda conforme a Pnad/2005 no estado do Rio

Grande do Norte, a população com idade a partir de 15 anos é de 2.153.065 habitantes, desse total 462.231 constitui o contingente de pessoas que não sabem ler e escrever, formando uma taxa de analfabetismo de 21,5% em relação a toda população dessa faixa etária. Incluindo todas as idades a partir de 5 anos o quadro geral em nosso estado é de 632.702 analfabetos. Comparando esse total com a soma dos analfabetos somente com idade a partir de 15 anos, que é de 462.231, temos um percentual de 73,1% de jovens e adultos que não sabem ler. Com relação ao município de Natal, os dados disponibilizados pelo IBGE são referentes ao censo de 2000. A população com idade igual ou superior a 15 anos, incluindo alfabetizados e não alfabetizados, é de 435.682 habitantes, dos quais 54.738 não sabem ler, ou seja, 12,6% em relação à população total dessa faixa etária. O IBGE, no momento desta pesquisa, não dispunha de dados mais atualizados com relação a Natal, informação que estará disponível após o censo de 2010.

A desistência nas salas de aulas de alfabetização da Eja é bastante elevada, geralmente as salas contam, em média, com 30 alunos no início do ano letivo, mas chegam, ao seu término, com um total que varia de doze a oito alunos, ou até cinco. Traduzindo em percentagens, teríamos 40%, 26,6% e 16%, respectivamente, em relação ao número inicial. Os próprios alunos fazem observações nesse sentido, como enfatizaram alguns participantes de nossa pesquisa: “[...] oh, quando começa as aula, é, é umas vinte pessoa, quando termina é com cinco” (p3 28a rep)³. “[...] você sabe que quando era o final do ano, se tinha dez pessoa era muito, não era não?” (p5 62a des).

Retornando às três escolas *locus* da investigação, pudemos averiguar essa realidade referida pelos alfabetizandos, buscando informações sobre as desistências dos alunos durante o ano letivo de 2006. A razão da escolha dessas três escolas será explicitada no capítulo 3, tópico 3.2, deste trabalho.

No quadro a seguir, apresentamos o número de alunos matriculados, aprovados, reprovados, transferidos e desistentes nessas escolas, no intuito de verificarmos as falas dos alunos supracitados bem como de reiterarmos nossas preocupações frente à quantidade de desistências, muito elevada durante nossa experiência como alfabetizadora desses jovens e adultos. Nosso interesse nesse momento volta-se para o ano letivo de 2006 por ter sido o mesmo ano da realização das entrevistas com alunos das turmas de alfabetização da Eja em escolas estaduais de Natal/RN.

³ A letra “p”, entre parênteses, significa participante, o entrevistado de nossa investigação. O número que vem na seqüência, diz respeito a ordem das entrevistas, seguido da idade, como apresentamos acima, exemplo: 28a = 28 anos. Para denominarmos desistentes, recorreremos à abreviação “des”, assim como “rep”, para repetentes.

ESCOLA	TURNO	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	TRANSFERIDOS	DESISTENTES
A	MANHÃ	20	05	04	-	11
	TARDE	24	09	-	03	11
	NOITE	23	04	07	-	12
B	MANHÃ	30	20	03	01	06
	NOITE	18	03	08	01	06
C	NOITE	36	10	04	-	22

Quadro 2: Situação de alfabetizandos em 2006 nas três escolas.
Fonte: SUEJA/SEEC/RN e retorno da investigadora às escolas.

No gráfico abaixo, é possível visualizarmos os números indicados no quadro em referência com relação ao total de aprovados, reprovados, transferidos e desistentes. As desistências na escola A, por exemplo, apresentam um percentual que ultrapassa os 50% nos turnos da manhã e da noite, principalmente, em relação ao número de matriculados e de aprovados. Outro aspecto a se observar é que esse percentual é bem elevado quando o comparamos ao de alunos aprovados nos três turnos, predominando, nesse caso, a desistência da aprendizagem escolar.

ESCOLA A

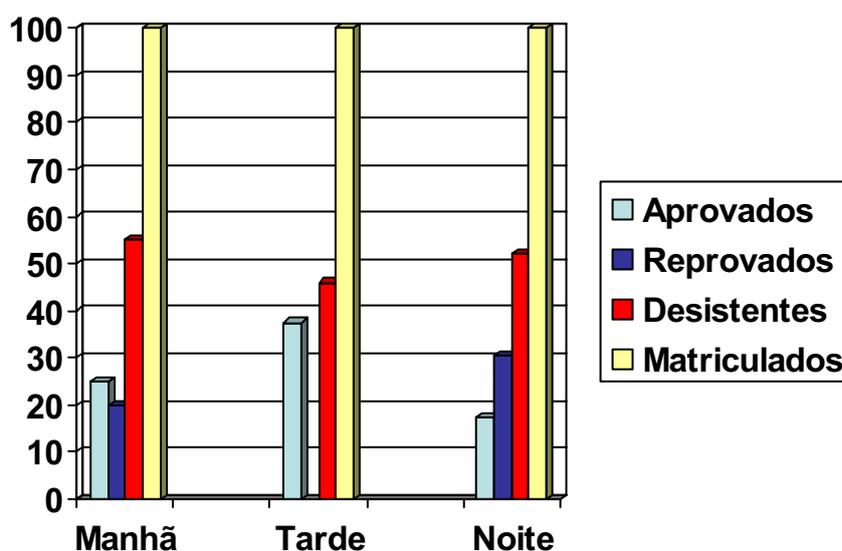


Figura 1: Situação de alfabetizandos em 2006 na escola A.

No segundo gráfico, da escola B, percebemos uma exceção com relação às demais escolas. Podemos verificar que o percentual de desistentes se apresenta inferior ao de aprovados no turno da manhã, entretanto esse percentual é maior do que o constatado no tocante aos reprovados. No turno da noite, esse fato se modifica, pois a desistência toma uma proporção mais elevada em relação ao turno da manhã e apresenta um número de reprovados superior a todos os outros.

ESCOLA B

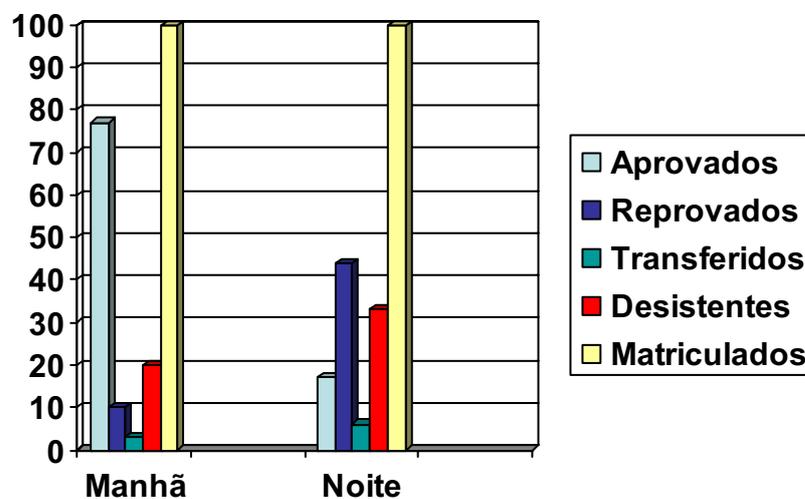


Figura 2: Situação de alfabetizandos em 2006 na escola B.

A partir do número inicial de matriculados, que foi de 36, podemos perceber, na escola C, que o número de desistentes supera o da escola A e o da escola B, pois em nenhuma destas esse número ultrapassou os 60%. Apesar desse grande fluxo de desistência, encontramos, nessa escola, um dado positivo, quando comparamos o total de alunos que conseguiu concluir o ano letivo em relação ao número de aprovados e reprovados, pois, dos 14 que permaneceram na escola até o término das aulas, dez obtiveram aprovação, ficando apenas quatro reprovados. Contudo, consideramos preocupante o alto índice de desistência tanto nessa escola quanto nas demais, principalmente por se tratar da etapa inicial do processo de apreensão da língua escrita, a qual será a base para todo o percurso de aprendizagem.

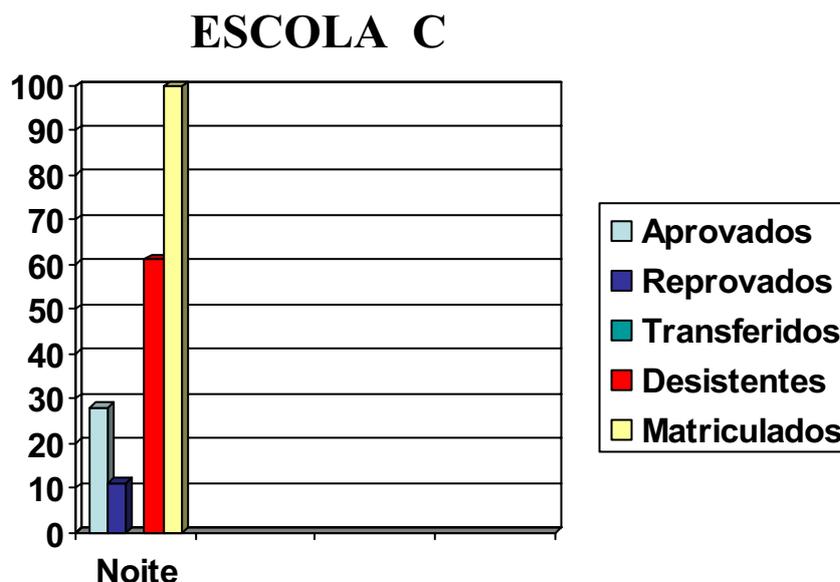


Figura 3: Situação de alfabetizandos em 2006 na escola C.

Num estudo desenvolvido em uma região da cidade de Belo Horizonte no ano de 2000, a pesquisadora verificou que, dos seis alunos inscritos em um projeto específico de alfabetização, três deles haviam desistido sem concluir o período letivo (PEREIRA, 2004). Sabemos que a desistência nessa fase da aprendizagem não é uma realidade localizada no Rio Grande do Norte e em Natal, instigando-nos mais ainda a tentar encontrar respostas que possam proporcionar subsídios com vistas a melhorar esse quadro de forma ampla. A partir dessa realidade e diante da necessidade que esses alunos expressam em querer aprender a ler e escrever, acreditamos ser relevante buscar respostas para a desistência na alfabetização da Eja.

Em sua maioria, esses jovens e adultos repetem insistentemente que aprender a ler e escrever é importante e necessário, pois “não conseguirão nada na vida” se não souberem ler. Aprender a ler lhes indica uma certa garantia de um futuro melhor, de perspectivas de um emprego: “A pessoa perde emprego porque não sabia ler e escrever, e aí como fica?” (p9 44a des).

Encontramos em outras pesquisas referências sobre essa realidade na Eja e, em especial, na alfabetização. Azevêdo (2006), ao pesquisar a representação de educação escolar por assentados da reforma agrária em um município do estado do Rio Grande do Norte, constata que as altas taxas de abandono nos projetos de alfabetização em Eja são “realidades vocalizadas pelos próprios sujeitos encarregados da execução desses projetos em reuniões, encontros e seminários”. E ressalta ainda que esses dados também foram levantados em uma pesquisa de avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Esses números “confirmam os índices de evasão dos cursos

de educação de jovens e adultos, durante os primeiros cinco anos do Programa, oscilando entre 7,6% a 70%, tendo ocorrido casos de fechamento de salas de aula” (AZEVEDO, 2006, p. 32). Na mesma pesquisa, o autor constata, através de relatos da professora, que as turmas de educação de jovens e adultos, no assentamento, vão progressivamente se esvaziando, chegando ao final do período letivo com uma desistência de mais de 50% em relação ao número registrado inicialmente.

Campanhas, programas e projetos para alfabetizar jovens e adultos há décadas são colocados em prática, partindo tanto da iniciativa governamental como da não governamental. Mesmo aqueles que são planejados e originados no âmbito governamental são frágeis na sua forma prática, repetem a maneira aligeirada de tantos outros e seguem também numa desarticulação com a esfera federal (SOARES, 2005).

Mas, na trajetória da Eja, Soares explicita alguns aspectos que sinalizam um olhar mais preocupado com uma melhoria de suas políticas e uma possibilidade de que estas possam atender às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. O autor afirma que, tanto no domínio das práticas como no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, essa modalidade de ensino tem priorizado algumas temáticas em suas discussões que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam nas décadas anteriores, como por exemplo:

[...] necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e à formação de professores condizente com a especialidade da EJA [...], (SOARES, 2005, p. 202).

Essas discussões e preocupações foram, inclusive, temáticas abordadas na Conferência Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990.

Apesar das perspectivas positivas expostas pelo referido autor, concordamos com suas reflexões quando salienta que chegamos ao século XXI com uma enorme dívida social. Essa herança de uma educação baseada numa concepção econômica e cultural de produção de bens materiais para alguns em detrimento da pobreza material e simbólica de outros gerou tais distâncias no acesso aos bens culturais e, conseqüentemente a exclusão de um grupo do mundo letrado, o que corrobora a situação enunciada por um dos participantes desta pesquisa:

[...] meu pai não me botou em colégio, no tempo, quando eu era criança, nunca, aí fiquei numa, numa, naquela vontade de aprender a ler [...] quando era pequeno tive que trabalhar num sabe? [...] nunca estudei em canto nenhum, era. O estudo que papai dava era só trabalhar no roçado [...]. Fui embora pro sul sem saber ler nem nada, passei cinco anos lá, trabalhei num maquinário pesado, voltei em 1963, comecei a trabalhar no pesado de novo, maquinário e caminhão e tudo, até agora vai na mesma luta (p5 62a des).

Esse é apenas um depoimento dentre tantos outros desses homens e dessas mulheres destituídos de valores e prestígios pessoais e sociais, necessários à sobrevivência na atual sociedade. A visão hegemônica de uma educação restrita e fundada em valores econômicos, enraizados numa sociedade escravagista, foi um dos principais fatores que certamente contribuíram para que os muitos projetos destinados à apropriação da língua escrita por jovens e adultos das camadas populares não atingissem resultados que contribuíssem para diminuir significativamente o grande contingente de analfabetos que ainda se registra em nossa história.

A Constituição de 1988 contempla a Eja com uma maior contribuição na melhoria da qualidade e do atendimento de seu ensino, ampliando inclusive o conceito de alfabetização. Nesse sentido, Fernandes (2002), baseado nas elaborações de Silva e Esposito, traz uma nova forma de conceber esse conceito, apontando-o como norteador dos projetos e programas desenvolvidos nas últimas décadas para alfabetizar jovens e adultos e focalizando principalmente um conteúdo mais politizador. Assim, as autoras consideram a alfabetização não só um

[...] processo que leva ao aprendizado das habilitações de leitura, escrita e aritmética, mas uma contribuição para a liberação do homem e seu pleno desenvolvimento. Assim concebida, a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das condições da sociedade onde o homem vive e de seus anseios; estimula ainda a iniciativa e a participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento humano autêntico (SILVA; ESPOSITO, 1990, p. 65 apud FERNANDES, 2002, p.38).

Segundo Soares (2005), dos anos de 1990 até os dias atuais têm surgido vários programas destinados à alfabetização de jovens e adultos, dos quais muitos são gestados no âmbito nacional, mas sem articulação com a esfera federal, como o Programa Nacional de Ação e Cidadania-Pnac; o Programa de Ação Solidária-Pas, ligado ao Programa Comunidade Solidária; o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária-Pronera, vinculado ao Ministério do Interior; e o Plano Nacional de Formação

Profissional/Panflor, vinculado ao Ministério do Trabalho. Um dos pontos questionados pelo autor citado são as ações fragmentadas e desarticuladas desenvolvidas nesses programas e projetos, enfatizando que isso não se traduz de fato em políticas para a Eja.

A partir desses referentes, perguntamo-nos: seriam as desarticulações no desenvolvimento de cada um desses programas um fator determinante para os insucessos de tantas campanhas, programa e projetos direcionados a essa população?

No final dos anos de 1980, nasceu em São Paulo, por iniciativa de forças democrático-populares, movimentos sociais e da administração municipal, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova. Esse movimento tinha como foco a preocupação com um processo de alfabetização para jovens e adultos que buscasse uma formação não apenas do ler e do escrever, mas também que fosse viabilizada para a projeção e consolidação de um conhecimento mais amplo, construtivo e crítico para os alfabetizandos, sendo definido como objetivo geral ampliar a concepção de alfabetização a fim de

possibilitar ao educando jovem e adulto o processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento, através da intervenção sistemática do educador e da vivência com os colegas, numa relação dialógica.[...] o Mova é parte de uma estratégia de ação cultural voltada para o resgate da cidadania e da identidade histórica dos trabalhadores, contribuindo para a constituição de uma alternativa democrática e popular em nosso país (MOVA/SP, 1989, p.11 apud SALES, 2005, p. 179).

Desse modo, o Mova, segundo a ótica da autora, inscreve-se num contexto que traz ao conceito de alfabetização não apenas a perspectiva de apreensão dos códigos escritos, mas a de um instrumento para a formação da cidadania, propondo uma forma dialógica de ensinar, valorizando e trazendo à tona, os saberes dos educandos contextualizados com seus referentes sócio-históricos, culturais, afetivos, econômicos, etc. (FREIRE, 2005). A partir da experiência de São Paulo, foram implantadas várias outras em diversas cidades do país, consideradas por seus organizadores como positivas, como o caso de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro. Ainda conforme Sales (2005), a definição mais adequada dos bons resultados do Mova é manifesta no depoimento de um ex-aluno, que afirma se sentir apoiado pela aprendizagem que as aulas lhe proporcionaram:

Na minha terra Pernambuco, era muito difícil o estudo. Vim pra Angra dos Reis e tive oportunidade no Mova. [...] no meu lugar a minha escola era na enxada e na foice. Agente era pobre, tinha dia que a gente chorava de fome, ia pra casa de farinha pedir massa de mandioca crua pra comer. Meu pai dizia que esse negócio de estudo é pra esse povo rico que tá aí. Pra nós pobre é ‘lapada no lombo’. Se meu pai tivesse botado pra estudar eu não seria esse João aqui. Seria o ‘doutor João’. Tinha necessidade de aprender pra aplicar na vida, por exemplo, receber as cartas dos parentes e amigos vindas do Norte e poder ler. Que daqui pra frente eu possa pegar uma carta e ler. É muito triste pedir a alguém pra ler uma carta e você ficar ouvindo. Dá uma agonia... A gente, aflito sem saber o que está indo, o que está vindo. Outra coisa é você chegar num lugar onde tem uma placa escrito, proibido entrar, você não sabe ler e então entra, olha pra um lado e pro outro e continua entrando. E aí vem um monte de cachorro, pessoas, homens armados. É, analfabeto passa aperto. O Mova é importante porque as pessoas que não tiveram chance de aprender, aprendem. Graças a Deus e as aulas do Mova, antes meus documentos eram de analfabeto, em vez de assinar, eu colocava o dedão. Agora eu assino meu nome. Quando eu fui assinar meu nome pela primeira vez na firma [...] eu tremi. Senti uma dor no peito, um aperto no coração porque tive medo que ele me colocasse pra fora. Não sabia o que estava escrito ali. Podia ser uma carta de demissão. Agora sei que aprender a escrever o nome é importante, mas é preciso mais esforço pra aprender mais que isso. É preciso aprender a ler tudo (SALES, 2005, p.187-188).

No texto dessa autora, não há registros referentes ao quantitativo das pessoas alfabetizadas a partir do Mova, como também não é tratado o tema da desistência de alunos durante o processo da aprendizagem. As referências aqui enfatizadas sobre o Mova se devem a dois motivos importantes: primeiro, por evidenciar mais um programa de alfabetização para adultos desenvolvidos no país; segundo, como a própria a autora apontou, por ter sido uma experiência positiva, no sentido de evidenciar uma formação que direciona a apreensão da leitura e da escrita aos aprendizes como um instrumento capaz de possibilitar a leitura de mundo e a interação crítica com este, assim como sua atuação nos diversos espaços da sociedade.

A partir de 2003, o governo federal retomou a questão do analfabetismo e lançou um programa no intuito de mudar esse quadro no país e proporcionar a homens e mulheres a aprendizagem da língua escrita. Foi lançado, no segundo semestre desse ano, o Programa Brasil Alfabetizado, com a finalidade anunciada de erradicar o analfabetismo:

[...] o Programa Brasil Alfabetizado recolocou a alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional do País. Ao tomar esta iniciativa, o governo federal chamou para si a responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e

coordenar um esforço nacional de alfabetização que pretende universalizar o atendimento a jovens e adultos não alfabetizados. Em 2003 foram 188 projetos (149 prefeituras, 17 secretarias estaduais, 17 ONG's e 5 universidades públicas), nos quais foram alocados mais de R\$ 162 milhões para atender 1.668.253 jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 1).

No estado do Rio Grande do Norte, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura/SEEC implementou o programa a partir de outubro de 2004, contando até a terceira etapa, realizada de janeiro a agosto de 2006, com um total de 134.100 jovens e adultos alfabetizados.

Recentemente buscamos informação com relação ao número de desistências dos alunos inscritos no programa, mas a Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar/CODESE/SEEC, setor responsável por seu desenvolvimento, não dispunha de dados oficiais nesse sentido, informando-nos apenas que a desistência ficou em torno de 10%. Percebemos não haver, de fato, dados contabilizados em documentos que pudessem ser fornecidos para nosso trabalho. O programa continua em execução no estado com previsão para concluir a quarta etapa até dezembro de 2007. A soma final dos alfabetizando inscritos é de 242.332 nos 167 municípios do estado. Também não obtivemos informação de alunos inscritos nem de desistentes durante o processo em relação aos dados específicos de Natal.

A seguir trazemos alguns elementos à discussão a partir de dados que foram anunciados pelos participantes desta investigação sobre as necessidades que sentem do conhecimento escrito e sobre as carências e barreiras que enfrentam pela falta deste. Enfatizamos também que essas necessidades demandam a presença de um outro para auxiliá-los em atividades que exigem constantemente a leitura e a escrita.

1.1 A trama com o conhecimento escrito

Iniciar o processo de aprendizagem escolar na fase adulta é um grande desafio tanto para os mais jovens quanto para as pessoas com idade superior a 50 anos. Em sua maioria, os jovens e adultos migraram de comunidades rurais, de pequenas cidades do interior do estado do Rio Grande do Norte ou de estados vizinhos, com o objetivo principal de conseguir trabalho na capital.

Mas é o centro urbano que impõe algumas exigências a esses migrantes, dentre elas a urgente necessidade de se apropriar da língua escrita, instrumento extremamente solicitado principalmente na sociedade contemporânea. Adquirir o conhecimento da leitura e da escrita tornou-se indispensável à sobrevivência de milhares de homens e mulheres atualmente. Esse requisitado conhecimento acelera um movimento de procura por matrícula nas escolas de Educação de Jovens e Adultos, especialmente naquelas em que há classes de alfabetização. Todos os anos presenciamos essa busca por parte de uma parcela da população que, por motivos diversos, não teve acesso ou não conseguiu permanecer na escola na infância.

Esses homens e mulheres em processo inicial de aprendizagem da língua escrita compreendem que a escola pode criar oportunidade de acesso a um emprego que não seja braçal ou, como eles dizem, que não seja “pegando no pesado”, como o de carregador de mercadorias, limpador de chão ou o da roça. Esse emprego também possibilita a aquisição de diversos bens materiais que não possuem. Conseguir terminar pelo menos “a 4ª série e ter o diploma” é uma forma de materialização da aprendizagem, a qual lhes permitirá adquirir outros bens, inclusive os simbólicos, porque não saber os faz se sentirem humilhados e discriminados até mesmo no meio familiar.

Aprender a ler e escrever para esses indivíduos é “a coisa mais importante da vida”, um sonho. Portanto, é na tentativa de realizar esse sonho que vêm à procura da escola, porque “a pessoa não saber é mesmo que ser uma pessoa cega”.

Como já ressaltamos, no início do período letivo, convivemos geralmente com salas de aula lotadas ou superlotadas, contudo, ainda no primeiro semestre, inicia-se um processo de vacância, os alunos vão desistindo e, ao término do ano letivo, a frequência fica com um número muito reduzido comparado ao inicial.

Essa realidade da desistência é verificada no ensino formal regular e em todas as etapas da escolaridade, mas se os jovens e adultos não alfabetizados têm tanta necessidade de aprender, por que desistem? O que mais gera o conflito nesse encontro com a escola e, mais precisamente, com o conhecimento escrito? As representações de escrita e de analfabeto que têm interferem nesse contato real com a escola?

Nas pesquisas de Azevêdo (2006), observamos que os assentados da reforma agrária apresentam uma relação assistemática com a educação escolar e que isso não decorre apenas de fatores de ordem sócio-econômica, mas também de fatores relacionados à dimensão simbólica que emergem:

construções cotidianas do universo simbólico, das ideologias e das representações sociais. Pois é nesse universo simbólico que ocorre a sedimentação das “explicações” dos sujeitos acerca de suas respectivas presenças no mundo, bem como se legitimam e demarcam os “lugares sociais”, os destinos e sonhos “possíveis” para eles, conseqüentemente, o espaço reservado à educação escolar nesses “lugares” e sonhos (AZEVEDO, 2006, p. 215).

Na compreensão moscoviciana, os indivíduos, através das comunicações, abastecem-se de normas e símbolos coletivos para efetuarem a filtragem necessária às informações, fazendo, nesse movimento, com que as palavras mudem de gramática e que os conteúdos tomem outra forma. Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2004) argumenta que as palavras estão constantemente constituídas por conteúdos ou sentidos ideológicos, vivenciais. Com base nesses referentes, compreendemos que os aprendizes da Eja, ao experienciarem o ambiente escolar, no qual se defrontam objetivamente com a escrita, deparam-se também com suas construções simbólicas com relação a ela (a escrita) e a todo o universo representacional do mundo letrado e não letrado, resultando desse encontro estranhamento, impossibilidades ou dificuldades, como dizem. A instituição escolar é constituída por diversificadas formas de relações nas quais são iminentes as relações de poder, sendo o poder simbólico fortemente entrelaçado e anunciado nos teares relacionais do cotidiano entre seus membros. Em relação a essa forma de poder, Bourdieu (1989) destaca que este permite construir o dado pela enunciação, fazer ver e fazer crer, confirmar ou transformar a visão do mundo e, dessa maneira, agir sobre o mundo, sendo um

poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. [...] o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force” mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença (BOURDIEU, 1989, p.14).

O poder que se encontra instaurado na instituição escolar é consolidado nessa teia de relações na qual sua força se manifesta através de leis, regras e normas delegadas à escola, tendo como principais propagadores os corpos administrativo, pedagógico e docente, os quais, por sua vez, imbuídos de tal poder, exercem-no rigorosamente, impondo sua força simbólica aos que lhes são subordinados. No curso dessa força,

podemos destacar um espaço molecular dentro da própria escola - a sala de aula - por entendermos ser, na relação professor-aluno, a forma mais incisiva de sua atuação. Nesse espaço, configura-se a autoridade daquele que “sabe” - o professor - frente àqueles que geralmente são considerados ignorantes – os alunos. Na maioria dos casos, é esse professor quem estabelece como os alunos devem agir e se comportar em sala. O mesmo ocorre em relação ao processo de escolha dos conteúdos ensinados, já que são trabalhados geralmente sem discussão prévia com os alunos sobre a necessidade e importância prática para suas vidas.

Freire (2002) chama atenção para o aprendizado da leitura e da escrita por jovens e adultos, apontando-o como algo que não pode se dar de forma paralela ou quase paralela à realidade concreta dos alfabetizados, mas que este aprendizado

demanda a compreensão da significação profunda da palavra, [...] os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (FREIRE, 2002, p. 18-19).

A partir dessa ótica freireana e amparada pela investigação ora realizada, compreendemos a necessidade de um despertar enquanto educadoras e educadores sobre conteúdos e metodologias a serem trabalhados em sala de aula em conexão com o mundo. Compreendemos também ser necessário solicitar a atuação da instituição escolar e convocar sua ação no sentido de proporcionar condições (materiais e humanas) que favoreçam aos docentes uma prática pedagógica possível de viabilizar a aprendizagem de fato dos alunos. Se a escola desempenhasse a sua real função de promover o conhecimento sistematizado, proporcionando condições estruturais para ser desenvolvido um ensino mais significativo, seriam menores as reprovações, as desistências e o número de analfabetos no país. Assim, não teríamos realidades vividas com tantos dissabores por aqueles que não se apropriam da língua escrita, conforme atestam os depoimentos seguintes, sobre a necessidade de se saber ler e escrever:

Saber assim, ah! Em tantas coisas que eu não tenho nem palavras, em muitas e muitas coisas. É ruim assim, você quer fazer uma, uma carta pra alguém, você quer escrever alguma, exemplo no meu emprego, às vezes eu saio, ela não está, às vezes quero deixar um recado pra ela, não tenho como entendeu? [...] a outra não sabe que não sei ler, escrever, que eu tenho vergonha de dizer pra ela, aí ela deixa um bilhetim, assim, pra mim, dizendo o que é que eu faço, aí eu já tenho que pedir a outra pessoa [...] aí quando eu vejo, ‘Jesus, e agora!’ eu já

fiz amizade com o porteiro e chego lá: leia isso aqui pra mim. Aí é isso aí, coisas, pequenas coisas que pra mim é grande coisa, entendeu? É chato, por isso que eu quero, quero sair daqui lendo tudo (p6 38a des).

Eu sinto, assim, quando eu passo numa rua eu fico olhando, meu Deus, que nome é esse que eu não sei. Eu fico imaginando meus pensamento. Queria tanto aprender ler muito, que eu não sei, de nada (p7 23a des).

Ler e escrever? Nossa, eu penso tanta coisa boa. Pra ter um bom emprego não é? Uma boa profissão, para você saber onde chegou, onde é que você ta, aonde você vai. A gente sem saber ler e escrever fica perdido. Eu me sinto às vezes assim, tão humilhada porque eu não sei. Às vezes eu quero ler assim, um nome enorme assim sabe? Ler, rápido e não consigo ler. Nem devagar. [...] É, chegar assim, pra mim fazer um curso sabe? Assim você tem quantos graus de estudo, assim? Aí eu não posso fazer. É a maior dificuldade, pra você ter, fazer o curso assim, que você queira fazer. [...] porque geralmente, a pessoa que quer uma empregada, quer pra ler escrever, fazer umas compra de supermercado. Eu não faço compra de supermercado, porque eu tenho dificuldade assim sabe? Contar, eu também não sei conta. Aí, eu me prejudico demais, meu esposo que faz compra que faz tudo. Não sei fazer conta. Eu me prejudico muito, é a maior dificuldade assim, em tudo. Até mesmo pra ta em casa, a gente às vezes que ler uma coisa, escrever uma coisa pra deixar pra o esposo, um recado. Até isso eu me prejudico assim, tenho dificuldade. Sabe? Quero escrever um recado, não posso. Quero escrever uma carta pra minha mãe, que mora em Petrolina não posso. Eu não sei escrever uma carta só. Aí tem que pedir pra ele [...]. Eu me sinto arrasada, me sinto triste porque eu não tenho condições de ir lá que é longe, é distante (p19 42a rep).

As dificuldades apontadas nas falas anteriores foram mencionadas com frequência pelos participantes desta investigação, assim como também foram ouvidas no dia-a-dia da sala de aula. Na verdade, a escola pública e seus segmentos, mais precisamente professores, diretores e apoio pedagógico, necessitam reinventar-se na sua função social de ensinar, visando incluir os alfabetizando e fazer com que se sintam pertencentes àquele ambiente como sujeitos do conhecimento, e não somente como meros receptores de informações.

Os alfabetizando da Eja estão incluídos na primeira etapa do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, conforme a estrutura organizacional da Lei 9394/96. Apoiadas nesta estrutura e seguindo as orientações da Proposta Curricular do Ministério da Educação – Mec, as Diretrizes Orientadoras para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental da Eja no estado do Rio Grande do Norte definem para essa etapa de ensino um ano de duração. Na Proposta Curricular/Mec, encontramos também a

ressalva de que estados e municípios têm autonomia para adequar as orientações elaboradas nacionalmente às realidades locais.

Segundo as orientações gerais da Proposta Curricular/Mec, o ensino para jovens e adultos consiste na alfabetização e na pós-alfabetização, cujo conteúdo deve corresponder aos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre outras atribuições, a referida proposta define os objetivos para os educandos do primeiro segmento, enfocando que estes sejam capazes de:

dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender o mundo em que vivem; ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural; incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida; valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania; desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade; conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação; aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social; reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade; exercer a sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais (BRASIL, 2001, p. 47).

Embora tenha conhecimento das proposições e dos objetivos das funções a serem desenvolvidas, a escola continua reprodutora de valores sociais e culturais não condizentes com os contextos vividos pela maioria de seus alunos. Compreendemos que essa realidade acarreta sanções ao conhecimento sistematizado, as quais impedem que os conteúdos científicos sejam desenvolvidos de forma mais objetiva e contextualizada. Tais sanções resultam na falta de sentido entre o que é trabalhado na escola e as tarefas práticas que as crianças, jovens e adultos tentam realizar cotidianamente. Ao agir dessa forma, a escola não estaria correspondendo adequadamente à sua função educativa de socializar o conhecimento público de uma forma mais direcionada com relação à funcionalidade prática dos conteúdos escolares na vida de seus aprendizes. Na concepção de Gómez (2000), a função educativa da escola deve ultrapassar o caráter reprodutor de socialização, essencialmente por fomentar o conhecimento público, argumentando para isso que

a vinculação iniludível e própria da escola com o conhecimento público, exige dela e dos que trabalham nela, que identifiquem e desmascarem o caráter reprodutor das influências que a própria instituição exerce sobre todos e cada um dos indivíduos que nela convivem bem como os conteúdos que transmite e as experiências e relações que organiza (GÓMEZ, 2000, p. 22).

Nessa teia de reprodução, emergem situações inadequadas à apropriação da escrita pelos alfabetizandos, os quais não são, na maioria das vezes, percebidos como co-participantes e co-autores do processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, invocamos novamente Freire (2002) ao dizer que a alfabetização se faz num “quefazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros”. Afirma ainda que o processo deve ser fundado na prática social dos alfabetizandos, contribuindo-se, dessa maneira, para que eles “se assumam como seres do quefazer da práxis” (FREIRE, 2002, p. 23).

Na prática, vivenciam cotidianamente, seja na escola ou em outros espaços, um constante medo de fazer, pois as atividades que necessitam realizar estão sempre consubstanciadas pela insegurança, pela timidez ou pela vergonha, por não serem autônomos nesse mundo pautado pelos códigos escritos.

Na trama com o conhecimento escrito, a face do outro é continuamente solicitada. Para conseguirem movimentar-se diante das mensagens grafadas, necessitam da mão e do olhar de outra pessoa, pois dessa forma é que têm menos receio no seu agir. Esses homens e mulheres dizem que “quem não tem leitura hoje, não sabe de nada, porque tudo vem da leitura”. Nesse contexto, eles se sentem ofuscados, pois não podem estar no mundo escrito ou decifrá-lo por si mesmos, mas somente através do outro, como podemos perceber num estudo desenvolvido anteriormente por nós (CARDOSO, CARVALHO e ANDRADE, 2006). A não-apropriação do objeto escrita os obriga a estar sempre recorrendo a alguém, “pedindo pro outro, e isso é coisa chata”.

Nesse fluxo, no estudo ao qual nos referimos, constatamos três lugares-comuns que as pessoas não alfabetizadas compartilham no universo letrado. O primeiro desses lugares foi por nós denominado *o lugar do não ser*, no qual os alfabetizandos se defrontam com as exigências dos códigos lingüísticos na sociedade. É o lugar da infância sacrificada por muitas faltas, como a falta do brincar, a falta da comida, muitas vezes, a falta da moradia e, por fim, a falta da escola. Além desse lugar, há outros dois: *o lugar de ser através dos outros* e *o lugar do presente, do aprender agora, mas também do impossível*, pois quase sempre o querer emaranhado nesses lugares referidos

se transforma em impossibilidades, em dificuldades que acabam levando esses alfabetizando à desistência da aprendizagem da escrita.

Em virtude disso, enfatizamos a necessidade que esses homens e mulheres têm da presença do outro para entender os códigos escritos e agir no mundo letrado. Destacamos, portanto, neste tópico, *o lugar de ser através dos outros*, posto que estão sempre recorrendo ao auxílio de alguém para realizar atividades que exigem a leitura e sua compreensão, como disse um dos sujeitos naquele estudo: “chego num banco, aí eu num sei, tenho que levar sempre uma pessoa comigo, pra eu tirar um dinheiro porque eu não aprendi [...]” (S 01, 58a)⁴. Essa exposição desses sujeitos é incômoda, porque para fazer algo é preciso recorrer ao outro, não lhes permitindo serem autores de suas próprias tarefas. Nesse momento, o outro assume um caráter vicário, “às vezes eu quero escrever uma carta que ninguém pode saber o que eu tô escrevendo, aí vou pedir pros outro, eu não [...]” (S 05, 28a).

A dependência que esses sujeitos têm em decorrência da não-apropriação da escrita impõe a necessidade de irem em busca de alguém que os substitua nas suas ações. Daí resulta, muitas vezes, uma existência anônima desses sujeitos. Assim, nesse anonimato, não podem ser por si mesmos, mas através do outro, não sendo possível ser independentes nem realizar as tarefas de que necessitam, senão com um outro para auxiliá-los. A dependência os faz se exporem, colocarem em evidência suas fragilidades e carências perante as pessoas, decorrendo disso sentimentos de vergonha, discriminação, e sensação de estar social e culturalmente à margem.

Contudo, a vivência dessa situação faz emergir um despertar, pois a necessidade de autonomia no movimento de ir e vir os impulsiona para encontrar uma saída, tentando conquistar espaços e ganhar autonomia, tanto no aspecto material como simbólico.

[...] eu fiquei mei assim num sabe, assim eu tinha mais vergonha, assim pra ir resolver um negócio, por acaso, botar um dinheiro, tirar um dinheiro, aí lá eu tinha que botar o dedo porque num sabia assinar o nome né? botar o nome, o dedo, é chato demais, aí, vergonhoso, porque é o seguinte, todo mundo sabe ler. Me chamou lá dento aí, assine aqui, aí ‘num assino não, sei só o de, o dedo’, aí cadê, o dedão acolá, aí, aí, saber ler, eu acho que por causa disso né, acho que por isso, o caba fica vergonhoso né, aí eu botei aquilo na cabeça, eu vou estudar, vou criar vergonha e vou estudar (S 11, 53a).

⁴ Naquele estudo denominamos os sujeitos, participantes da pesquisa, com um “S” maiúsculo seguido de um número de ordem. O número subsequente diz respeito a idade e o símbolo “a”, aos anos de cada um. Exemplo: Sujeito 05, 28 anos = S 05 28a.

Nesse sentido, percebemos o sentimento de vergonha manifesto na gagueira do sujeito da fala anterior e explícito no fragmento: “num assino não, sei só o de, o dedo’, aí cadê, o dedão acolá, aí, aí, saber ler, eu acho que por causa disso né, acho que por isso, o caba fica vergonhoso né [...]”. Tal sentimento se deve à substituição da assinatura pela impressão digital. Ao mesmo tempo, o sentimento de vergonha, que a princípio é negativo por ser doloroso, transforma-se em algo positivo quando esses indivíduos se refazem e tomam consciência de que é preciso estudar, conforme afirmou o sujeito neste trecho “aí eu botei aquilo na cabeça, eu vou estudar, vou criar vergonha e vou estudar”.

Percebemos, pois, que os jovens e adultos da Eja, ao falarem de suas experiências, mesmo através do outro, vêem-se e, nesse ver a si mesmos, (re)constroem-se no intuito de tentar ser, apesar de seus encontros com a escrita trazerem conflitos, negações e faltas, inclusive a da escola no tempo da infância. Talvez isso explique também porque suas perspectivas de futuro são sempre expressas com timidez, pois a maior possibilidade em que acreditam é a de não conseguirem. Como disse um dos sujeitos naquela pesquisa: “eu quero só mesmo aprender...só, num dá pra chegar muito longe não” (S 08, 45a).

Assim, vivem e convivem numa trama constituída de dilemas em relação à língua escrita, à sua apropriação e às suas ações em sociedade. Em resumo, sabem que são exigidos pela contemporaneidade, na qual se incluem as necessidades advindas da própria família, como auxiliar nas tarefas escolares dos filhos. Desse modo, esses sujeitos passam a exigir de si próprios a compreensão desse universo a fim de agirem por eles mesmos, principalmente para não experimentarem situações que os deixem constrangidos, envergonhados, tristes.

[...] eu não sei ensinar um dever, porque eu não sei as respostas, então eu acho que eu não sei de nada sabe? Aí eu me sinto muito triste [...] aí eu digo, eu vou estudar [...] (p12 37a des).

às vezes eu penso assim, em desenvolver mesmo. Aí tem hora que bate aquela, sei lá, foge aquilo de mim, assim, aquela vontade, assim, sei lá. Assim, alguma coisa atrapalha assim, não é? Sei lá (p20 24a des).

[...] Eu penso em aprender a ler, que escrever eu sei, mas só não sei ler. [...] eu sei escrever tirando do quadro. Eu me arrependo muito porque é tão bom a pessoa saber ler, não é? (p7 23a des).

Vivendo nessa realidade, parece-nos oportuno destacar que, nesse contexto, emerge uma situação de violência simbólica, a qual, segundo a ótica bourdieusiana, não se processa senão através de um ato de conhecimento e desconhecimento prático, mas que “este ato se efetiva aquém da consciência e da vontade e que confere seu “poder hipnótico” a todas as suas manifestações, injeções, sugestões, seduções, ameaças, censuras, ordens ou chamadas à ordem” (BOURDIEU, 2005, p. 54).

O fato de experimentarem uma espécie de desconforto, provocado pela condição de não leitores, e de, conseqüentemente, não saberem escrever, desencadeia estados de confusão em relação ao que sabem objetivamente, assim como lhes confere mais incertezas concernentes à própria busca por esse conhecimento, como comentou o participante referido, que pensa “em desenvolver mesmo”. No entanto, esse desejo é efêmero, pois em um momento ele se modifica, “aí foge aquilo de mim”. E na busca pelo saber, censuram a si mesmos pelo que não sabem frente àqueles que sabem.

Por conseguinte, a trama que tentamos elucidar sinalizou representações sociais desses indivíduos relativas à desistência da aprendizagem escolar em Eja, as quais se constituíram em um complexo que inscreve a relação dos participantes dessa investigação com o conhecimento escrito e o poder simbólico que envolve toda a trama escolar.

A seguir, trazemos os elementos da Teoria das Representações Sociais que fundamentaram a investigação, em capítulo denominado “As Representações Sociais pelo Fio Teórico”.

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PELO FIO TEÓRICO

Neste capítulo, trazemos os fundamentos do estudo na perspectiva de Moscovici (1978, 2004), Jodelet (2001), Abric (1998) e Wagner (1998). Na obra de Moscovici, buscamos uma síntese de suas elaborações. Para nos subsidiar sobre como são constituídas e transformadas as representações sociais, trouxemos alguns enfoques de Jodelet. Nas elaborações de Abric, recorreremos aos fios constitutivos das funções das representações. E por fim, Wagner foi nosso interlocutor em algumas questões acerca da sociogênese das representações.

Moscovici, ao elaborar a Teoria das Representações Sociais, traz em sua gênese a preocupação de amenizar ou, usando um termo mais forte, superar a compreensão de que sujeito e objeto são duas entidades distintas. Além disso, suas reflexões nascem também para tentar “preencher” as lacunas deixadas pelo conceito de representações coletivas, elaboradas por Durkheim, o qual estava interessado em compreender “aspectos essenciais e permanentes da humanidade” (NÓBREGA, 2001, p. 57).

Segundo a autora acima, Durkheim enfatizava que a natureza fundamental do homem residia na religião, por considerar que essa prática social traduz as representações coletivas, as quais podem exercer um poder de coerção sobre cada indivíduo, conduzindo-o a pensar e agir de forma homogênea.

Na tentativa de romper com uma visão dicotômica, Moscovici apresenta sua teoria, na década de 1960, com um outro olhar, enfocando que não existe indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, interno e externo. Outro dado nesse nascedouro é o de que as representações sociais são como uma modalidade de pensamento particular que, por meio da comunicação entre os sujeitos, orienta condutas e guia ações. Para esse autor, uma representação social é a organização de imagens e linguagens, posto que ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns o incomum, ou seja, ela transforma o não familiar em algo familiar. Dito de outra maneira, ele enfatiza que “as representações sociais estão relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe linguagem” (MOSCOVICI, 2004, p. 307).

Como somos seres comunicantes e o que fazemos se dá por meio da linguagem - a qual, por sua vez, é composta basicamente de substâncias simbólicas -, encontramos nessa teoria suporte para estudarmos objetos constituídos socialmente bem como a viabilidade de interpretá-los e compreendê-los. Isso nos possibilita conhecer seu

significado para o homem, que se movimenta dialeticamente em seu grupo ao mesmo tempo em que estabelece relações de pertencas sociais e culturais cotidianamente nesse grupo. Suas produções mentais, portanto, possibilitar-nos-ão realizar inferências em relação aos objetos estudados, essencialmente por compreendermos que não existe separação entre o universo exterior e o universo do indivíduo ou do grupo, isso por entendermos também que o objeto está inscrito em um contexto dinâmico e que é, mesmo que parcialmente, concebido pelo sujeito ou pelo grupo como continuidade de seu comportamento.

De acordo com Moscovici, as representações sociais

[...] são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. [...] as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

O autor explica que, enquanto o mito constitui para o homem primitivo uma ciência total e única, refletindo sua prática, sua percepção da natureza e das relações sociais, para o homem contemporâneo, a representação social constitui um dos caminhos de apreensão do mundo concreto, da realidade cotidiana que está circunscrita em seus alicerces e em suas conseqüências. Dessa maneira, sem ser por uma imposição arbitrária, tanto o indivíduo quanto o grupo lançam mão do que é mais confortável às suas vidas. Uma de suas argumentações sobre a validade dessa teoria é a de que a representação social possui uma contextura psicológica autônoma ao mesmo tempo em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura. E acrescenta que, quando estudamos representações sociais, nossa preocupação deve ser a de tentar entender “o ser humano enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informações ou se comporta” (MOSCOVICI, 2004, p. 43).

Através das comunicações e na interação social entre indivíduos e grupos, são desencadeados processos de produção do conhecimento integrantes de três dimensões denominadas informação, atitude e campo de representação.

A informação refere-se à organização dos conhecimentos que um grupo tem em relação a um objeto social.

A atitude norteia a orientação global dos grupos em relação ao objeto de representação, podendo ser favorável ou não.

O campo de representação indica-nos a idéia de imagem, de conteúdo concreto, para nos apropriarmos do objeto representado.

Procuramos embasar nossa investigação numa teoria que tenta perceber o homem em seu todo, buscando enxergá-lo como pensa e compreende os fenômenos. Assim, é possível investigá-lo enquanto ser que pensa, sonha, imagina, sente, deseja e, portanto, medeia suas ações, apropriando-se dos símbolos, posto que, enraizado no universo simbólico, não vive tampouco produz somente a partir do concreto, mas num complexo movimento de construção e reconstrução. Nesse processo de criação e recriação, sua vida vai ganhando sentido, tornando viável organizar-se e articular-se em seus espaços (CARVALHO, R., 1997; TEVES, 1992).

Ao pesquisarmos objetos simbólicos, buscamos encontrar elementos constitutivos do campo representacional que referendam os contextos vivenciados pelos sujeitos tanto no aspecto individual quanto no aspecto coletivo, pois ambos compartilham ações no grupo ao qual pertencem. Esses elementos servem de guia e orientação para cada um e para o grupo. Nesse sentido, Andrade (2003) argumenta que

os elementos das representações sociais não só expressam as relações sociais, mas também na sua construção, conferem-lhe um valor funcional na compreensão de nós mesmos e dos outros, transformando o núcleo figurativo em guia de leitura, generalizando padrões que criam referências para a compreensão da realidade. Esse sistema interpretativo serve de mediação entre os sujeitos e o seu meio, e entre os componentes de um mesmo grupo, possibilitando a resolução das situações com as quais se deparará, transformando-se em uma linguagem comum, servindo tanto para compreender e classificar acontecimentos e indivíduos de um mesmo grupo, como para fazê-lo em relação a acontecimentos e grupos estranhos [...] (ANDRADE, 2003, p. 86).

Uma representação pressupõe ‘uma preparação para a ação’, sendo assim ela não apenas guia o comportamento, mas remodela-o e reconstitui os elementos do meio ambiente no qual ele tem lugar, conseguindo, então, sugerir-lhe um sentido, integrando-o numa teia de relações em que se encontra o objeto, articulando-o e dando-lhe significado ao mesmo tempo em que torna a representação estável e eficaz (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

As referências anteriores nos subsidiam no sentido de facilitar nossa compreensão sobre o fenômeno da desistência no cotidiano dos alfabetizados da Eja

para além do palpável. Ao acessarmos elementos representacionais desse grupo, temos possibilidades de entender os sentidos que se escondem por trás das razões mais concretas na desistência da aprendizagem escolar. Segundo Jodelet (2001), ao apreendermos os objetos, estamos também nele intervindo e reconstruindo-o ao seu nível simbólico. Nossa tentativa, portanto, reside nesse encontro com razões/motivos, que, provavelmente, estão além dos mais aparentes nesse segmento de ensino.

As visões partilhadas por membros de um mesmo grupo suscitam a construção de uma visão consensual da realidade para ele. Tal visão é um guia para as ações e trocas de experiências no cotidiano. Esse movimento é apontado por Jodelet como as funções da dinâmica social das representações. Estas são, portanto, fenômenos complexos em atividade existentes na vida social.

Na concepção da autora, as representações sociais trazem “elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc., os quais são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET, 2001, p. 21). Baseada nesses referentes, compreendemos ser imprescindível investigar os objetos sociais na totalidade de suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Concordando com Moscovici, a autora referida compreende a representação social como saber do senso comum ou saber ingênuo, natural, diferenciando-se do conhecimento científico (mas tão legítimo quanto este) devido à sua relevância na vida social e à clareza, a qual possibilita a compreensão dos processos cognitivos e das interações sociais.

Uma das perspectivas que devem ser consideradas, segundo sua ótica, é de que

[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 27).

A ênfase dada ao se trabalhar com essa teoria, além das mencionadas acima, é de que se respeitem a complexidade dos fenômenos e os múltiplos processos que permeiam a estes, individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos. Nesse contexto, a autora nos apresenta algumas características que definem uma representação social, elencadas a seguir:

a) a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (o sujeito), e ambos se imbricam;

b) há uma relação imagética que é inseparável de seu significado; para toda figura há um sentido e para todo sentido há uma figura;

c) o caráter simbólico e significante não é passivo em sua reprodução de algo externo no seu interior, pois, em sua constituição, há elementos do imaginário individual e social;

d) o sujeito e o objeto são indissociáveis, o que delega um caráter construtivo às representações sociais;

e) a autonomia e a criatividade possibilitam re-elaborações freqüentes do objeto e da própria representação.

Destacam-se, ainda, segundo a perspectiva teórica de (Jodelet, 1985, apud ANDRADE, 2003) algumas questões sobre como se constitui ou como se processa a construção psicossocial da representação social.

Uma primeira perspectiva adotada busca compreender a atividade cognitiva por meio da qual o sujeito constrói sua representação, tomando esta como objeto da cognição social e tentando entender as inferências dos processos de interação social e ideologias transmitidas pelos grupos nas elaborações dos sujeitos.

Outra perspectiva diz respeito aos aspectos significantes da atividade representativa, considerando que o sujeito, ao produzir o sentido, expressa, em sua representação, aquele que dá à sua experiência em seu mundo social. Nesse caso, a representação é entendida como expressão também da sociedade em que o sujeito está inserido, situando-se entre as condições sociais de vida dos atores, entre seus desejos e necessidades originados nessas circunstâncias e consentindo-lhes expressar e transcender a tal situação.

A prática discursiva dos sujeitos numa determinada sociedade ou grupo é outra forma de compreendermos as representações sociais de um dado objeto. Como um ator social, o sujeito tem sua inscrição também num lugar social, podendo produzir uma representação espelhada no que está instituído e aceito.

Uma terceira perspectiva entende que o jogo das relações intergrupais é determinante para a dinâmica das representações e que estas poderão ser modificadas. As atividades representativas induzem uma regulação, uma antecipação e uma justificação das relações sociais. O último aspecto, considerado o mais sociologizante da representação, entende o sujeito como portador de determinações sociais, aqui a

atividade representativa é a reprodução dos esquemas do pensamento socialmente estabelecidos.

Abric (1998), outro estudioso dessa teoria, diz-nos que os indivíduos ou os grupos, ao identificarem uma 'visão de mundo', utilizam-na para agir e tomar posição e que essa visão é indispensável à compreensão da dinâmica das interações sociais, bem como à explicitação das práticas sociais. É, portanto, através dessa percepção de mundo e da forma como agem e interagem no grupo, que os indivíduos definem pertenças, normas e símbolos. Nesse movimento dialético, vão definindo e redefinindo suas ações, as quais exprimem conteúdos representacionais e são influenciadas pelo simbólico, produzido também nessa dinamicidade do meio social.

Assim, compreendemos as representações como sendo uma construção influenciada pelos símbolos, recursos indispensáveis nas produções mentais do homem, o qual, nessa movimentação, vai nomeando e renomeando os objetos ao mesmo tempo em que o torna real para si. O que o indivíduo ou grupo expressa a partir de imagens e opiniões parece traduzir uma posição e uma escala de valores de suas substâncias simbólicas, as quais incitam uma modificação na forma como percebem aquele objeto, originando-se daí uma nova percepção com relação a si e ao objeto representado. Para Moscovici,

as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

As representações sociais são articuladas e enraizadas nas interações sociais e na dinamicidade das comunicações com o outro. É imprescindível, nessa lógica, que os indivíduos tenham conhecimento da visão do mundo e de si mesmos, confrontando a sua experiência particular em torno de objetos concretos com a totalidade do contexto social em que aquela se processa (GOMES, 1990, p. 23). O sentido atribuído a um dado objeto pelo sujeito é assim organizado e articulado nos processos do fazer de seu cotidiano e na complexidade de sua história na qual ambos se reconstroem. Atribuir sentido a um dado objeto configura uma construção psicossocial, na qual o homem integra sua história pessoal à dos grupos com os quais interage.

Em suas bases, encontra-se, portanto, toda uma dinamicidade nas produções, nos comportamentos e nas relações que o homem ou o grupo mantém no contexto em que

está inserido não sendo sua a característica de reprodução dos comportamentos ou de uma reação estática a um dado estímulo externo. No processo psíquico, desenvolve-se a tarefa de tornar próximo o que percebíamos como distante de nosso universo interior; representar um objeto é dar-lhe realidade, nomeando-o e tornando-o significativo para quem o representa. Sobre esse trajeto, o autor dessa teoria argumenta que a estrutura de cada representação tem duas faces pouco dissociáveis: a figurativa e a simbólica, o que significa dizer que para toda figura há um sentido e para todo o sentido há uma figura. Ao inscrever um objeto em nosso universo interior, estamos permitindo integrá-lo num contexto em que podemos interpretá-lo, dar-lhe sentido, a fim de nos apropriarmos dele.

Outro aspecto dessa teoria diz respeito aos processos que geram as representações, denominados ancoragem e objetivação. Nesses processos, é possível compreendermos “a imbricação e a articulação entre a atividade cognitiva e as condições sociais em que são forjadas as representações” (NÓBREGA, 2001, p. 72).

O processo de ancoragem se dá quando nos deparamos com algo desconhecido, que nos perturba e nos deixa inquietos, principalmente pelo fato de mexer com as categorias de nosso sistema particular, as quais comparamos com a novidade em evidência. Nesse processo, o objeto vai adquirir características de categorias anteriores e ganhar, assim, um reajuste para que possa ser enquadrado. Isso servirá para garantir-nos um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido. Ancorar é classificar coisa antes estranha e dar-lhe nome. Para Moscovici (2004), “coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras [...]” (MOSCOVICI, 2004, p. 61). Ao conseguirmos colocar o que nos era desconhecido numa categoria e rotulá-lo com um nome conhecido, podemos representar o não usual em nosso mundo familiar. Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas guardados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.

O autor em referência enfatiza que interpretar uma idéia ou um ser não familiar sempre requer categorias, nomes, referências, passando, assim, a entidade nomeada a ser integrada na ‘sociedade de conceitos’, e que, quando os sentidos emergem, nós o tornamos tangíveis, visíveis e semelhantes às idéias e seres com que já interagimos e estamos familiarizados. Conclui-se, então, que as representações preexistentes são de alguma forma modificadas e que aquelas entidades que devem ser representadas são alteradas ainda mais, passando a adquirir uma nova existência (MOSCOVICI, 2004, p. 70).

O processo de objetivação coaduna a idéia de não-familiaridade com a de realidade. Seu movimento é de tornar físico ou concreto o que era abstrato, materializando o que estava no campo das idéias; é tornar físico o que estava na esfera abstrata do pensamento, dando corpo e realidade ao objeto em representação. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher com substância o que está naturalmente vazio (MOSCOVICI, 2004, p. 72-73).

A objetivação permite a formulação de imagens e conceitos para, adicionados e reproduzidos no mundo exterior, tornar as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. “Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo” (MOSCOVICI, 1978, p. 111).

2.1 Buscando outros fios: a sócio-gênese das representações sociais

Do ponto de vista de Wagner (1998), as representações sociais têm a característica de serem um conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens metáforas e símbolos percebidos num grupo, numa sociedade ou numa cultura. Sua concepção sobre essa teoria é de que ela possibilita aos sujeitos um movimento que permite se situarem no mundo ao mesmo tempo em que o constroem para si e se reconstróem para ele. As representações sociais são um conteúdo mental estruturado, constituído por aspectos cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico sobre um fenômeno social importante, sendo possível aos indivíduos construírem imagens ou metáforas, que vão sendo conscientemente compartilhadas com outros membros do grupo social. Nessa perspectiva, sua compreensão é de que a representação social é vista como um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado nos grupos sociais. Desse modo, o autor concorda com Moscovici ao afirmar que a “representação social é definida como a elaboração de um objeto pela comunidade” (WAGNER, 1998, p. 4).

De acordo com Andrade (2003), a constituição das representações sociais é um produto e um processo da atividade mental do sujeito sobre a realidade que o cerca. É produto porque norteia as condutas e a comunicação e processo por proporcionar, ao mesmo tempo, uma reelaboração da realidade vivenciada (pelo sujeito), passando a

atribuir-lhe significado, o que ocorre pelo fato de ser uma modalidade de pensamento com especificidades originadas no social. A partir dessa concepção, a autora aponta as representações sociais como sendo “uma forma de conhecimento específico, cujos conteúdos expressam processos operativos generalizantes e funcionais socialmente caracterizado, designando uma forma de pensamento social” (ANDRADE, 2003, p. 46).

As representações sociais, sendo elaboradas e partilhadas no âmbito social, influenciam e orientam comportamentos tanto do grupo quanto do indivíduo nesse grupo. Nessa perspectiva, a representação encaminha o sujeito para uma organização de si mesmo e do grupo.

Em seus estudos sobre o processo da sócio-gênese para a compreensão e definição das representações, Wagner (1998) apresenta três possibilidades distintas de investigarmos objetos sociais denominados de campos. Assim, o autor afirma que prevalece no primeiro campo a abordagem original da teoria como conhecimento popular das idéias científicas socializadas, seria a ciência popularizada; o segundo campo consiste numa infinidade de objetos culturalmente construídos ao longo da história e de seus equivalentes modernos, definido como imaginação cultural; no terceiro e último campo, existem as condições e eventos sociais e políticos nos quais prevalecem representações que têm um significado de curto prazo para a vida social, são as estruturas e eventos sociais.

No primeiro campo, definido como popularização da ciência, encontramos disseminado(s) o conhecimento popular constituído essencialmente por um “mosaico de idéias e teorias científicas”, razão pela qual muitos pesquisadores dessa teoria chamam-na de teoria do senso comum. A educação escolar é um canal de encontro da sociedade contemporânea com uma vasta gama de teorias científicas. Em consequência desse contato, a ciência desempenha uma função importante, servindo como fonte de conhecimento para o cotidiano, bem como consiste numa maneira de legitimar e justificar decisões do dia-a-dia, provocando também posições ideológicas. Isso reforça a compreensão de Moscovici quando designa as representações sociais como um guia para as ações e orientação de condutas.

Ao fragmentar conceitos e teorias científicas racionais, os indivíduos e grupos os reorganizam a partir do que compreendem e vivem socialmente, metaforizando-os ou dando uma ordem imagética a fim de melhor apropriarem-se do objeto. Assim, Wagner (1998) explica:

a ignorância pública sobre a racionalidade científica resulta numa forma de conhecimento ‘científico’ vulgarizado, onde os conceitos e teorias se tornam desconectados de suas fontes originais, isto é, do processo de produção do conhecimento científico: eles ficam ontologizados e objetificados. Por um lado, há os mitos da vida cotidiana (Moscovici, 1992; 1994) e, por outro, argumentos quase científicos são usados para justificar o conhecimento do dia-a-dia e a ideologia social. [...] o conhecimento científico-popular pode ser usado como uma fonte para a justificação secundária de convicções ideológicas preexistentes e serve como uma explicação metafísica dos fatos sociais (WAGNER, 1998, p. 5).

No sentido de conhecimento vulgarizado, as representações sociais cumprem funções declarativas, instrumental e explanatória. No aspecto declarativo, descrevem e demonstram o fenômeno social para o qual a ciência popular tem relevância; no aspecto instrumental, dão uma compreensão para razões que estão subjacentes.

A imaginação cultural dá realidade às coisas que habitam no mundo social. É nesse campo que as pesquisas em representação social recorrem a objetos que têm uma longa história estabelecida, no nosso caso, a aprendizagem da leitura e da escrita por jovens e adultos, por ser esta um objeto que vem sendo cada dia mais exigido em todos os espaços da sociedade. É na representação dos objetos que o mundo se torna inteligível para os membros de grupos sociais e culturais, possibilitando uma interação social, pois poderão recriar os objetos e lhes dar o sentido de pertença a esses grupos e culturas. Numa representação de objetos culturais, está constituído em sua base um conhecimento declarativo, posto que essa representação delimita objetos e entidades, estruturando suas características e fixando seus sentidos em contextos sociais (WAGNER, 1998, p. 7).

As representações sobre as estruturas e eventos sociais (que constituem o terceiro campo) têm como característica uma validade limitada em relação ao tamanho da população que atingem e, comparando-se ao campo as representações culturais, são mais recentes em importância histórica. Elas são menos estáveis e menos válidas, pois são compartilhadas por um grupo menor de pessoas. Segundo Wagner, as “representações sociais são sempre o produto de um processo explícito de avaliação social de pessoas, grupos e fenômenos sociais” (WAGNER, 1998, p. 9). Os grupos criam representações, inclusive para problemas sociais transitórios. Num movimento circular, afirma o autor citado, a identidade social, a associação em grupos e as ações coletivas determinam e recriam umas as outras. Assim, objetos e eventos são conjugados de tal forma que correspondem às intenções, às ações e aos fundamentos ideológicos dos indivíduos (TAJFEL, 1981 apud WAGNER, 1998).

Para Wagner (1998), o que há em comum nos diferentes tipos de representação social é o fato de serem um conhecimento socialmente elaborado e coletivamente compartilhado. Representação social é entendida, por um lado, como um processo de comunicação em desenvolvimento nos grupos sociais, por outro lado, como o resultado desse processo. Como resultado, as representações distribuídas formam parte do sistema de conhecimento ordinário dos indivíduos, o qual não pode ser concebido separadamente da condição sócio-genética sob a qual ele foi formado. A sócio-gênese implica características específicas das representações sociais, as quais não compartilham com idiosincrasias e conhecimento privado.

2.1.2 Alguns fios sobre as funções das representações sociais

Segundo Abric (1998), as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas. Elas também respondem a quatro funções que o autor considera importantes no campo representacional, denominadas função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora.

Na função de saber, as representações permitem compreender e explicar a realidade. É no saber prático do senso comum que elas permitem aos atores sociais adquirirem conhecimentos, integrá-los de acordo com suas coerências e funcionamentos cognitivos e, assim, adequá-los aos seus valores. As representações possibilitam também a condição necessária para que exista a comunicação social e, nesse contexto, definem um quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão desse saber “ingênuo”. Elas são a manifestação do esforço permanente do homem para compreender e comunicar. Tal esforço é considerado a essência mesma da cognição social (ABRIC, 1998).

As representações, na função identitária, definem a identidade e permitem a proteção da especialidade dos grupos. Além da função cognitiva, encarregada de facilitar a compreensão e explicação dos objetos,

as representações sociais têm por função situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados (MUGNY; CARUGATI, 1985, p. 183 apud ABRIC, 1998, p. 29).

Esta função identitária garante às representações um lugar básico nos processos de comparação social. Desse modo, a representação do próprio grupo é sempre marcada por uma superavaliação de algumas de suas características ou de suas produções (MANN, 1963; BASS, 1965; LEMOINE, 1966 apud ABRIC, 1998). Essa função tem como objetivo garantir uma imagem positiva do grupo de inserção. Abric aponta ainda que,

por outro lado, a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização (ABRIC, 1998, p 29).

Na função de orientação, como o próprio nome revela, as representações servem de guia para os comportamentos e as práticas tanto individuais como no grupo. De acordo com Abric, o sistema de pré-decodificação da realidade, formado pela representação, é um guia para a ação, e esse processo de orientação das condutas pelas representações resulta de três fatores considerados essenciais:

a) a representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando, em primeiro lugar, o tipo de relações adequadas para o sujeito e, ocasionalmente, dentro das situações de resolução de tarefas, sobrevém na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada pelo grupo. Esta depende da representação que esse grupo faz ou tem em relação ao objeto representado.

b) A representação produz um sistema de antecipações e expectativas e, dessa forma, age sobre a realidade, utilizando-se de uma espécie de filtragem das informações para interpretá-las com vistas a adequar a realidade a uma determinada representação, o que o faz concluir que ela “não obedece a uma interação e não depende de seu desenvolvimento, ela a precede e a determina”. Nesse sentido, sua compreensão vai na direção de que

dentro de situações de interação conflitual, o mesmo comportamento objetivo de um parceiro pode ser interpretado de maneira radicalmente diferente (cooperativo ou competitivo) segundo a natureza da representação elaborada pelo sujeito. A existência de uma representação da situação, pré-existente à interação em si mesma, faz com que, na maior parte dos casos ‘os jogos sejam feitos antecipadamente’, as conclusões estão colocadas antes mesmo que a ação se inicie (ABRIC, 1998, p. 30).

c) A representação social reflete a natureza das regras e dos elos sociais, sendo prescritiva de comportamentos ou práticas obrigatórios. Dessa forma, define o que é “lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social”.

Para a função justificadora, as representações sociais permitem, a *posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. Essa função intervém na avaliação da ação, consentindo aos atores explicarem e justificarem suas condutas em uma determinada situação, frente a seus parceiros ou nas relações entre grupos.

Considerando os fundamentos teóricos escolhidos, encaminhamos as análises das falas dos alunos desistentes e dos repetentes, circunscrevendo as interpretações aos pressupostos a seguir elencados.

No primeiro, reafirmamos as concepções de Moscovici (1978, 2004) ao dizer que as representações sociais são teorias do senso comum. Isso significa que, nesta pesquisa, tomamos o discurso circulante entre esses sujeitos como explicações válidas e matéria-prima para sua intervenção no concreto. Então, as justificativas que os sujeitos apresentam são, na sua essência, teoria do senso comum. Nessa direção, esses sujeitos são um grupo social de fato, e não um grupo nominado por nós, pois compartilham sentidos em relação ao objeto, a língua escrita nesse caso.

Como segundo pressuposto, concordando novamente com Moscovici (1978, 2004), afirmamos que sujeito e objeto são indissociáveis. Percebemos, nesta pesquisa, que os alfabetizados da Eja, ao atribuírem sentidos para suas desistências, trazem também suas representações sobre analfabetismo e analfabeto, confirmando a idéia de serem ambos duas faces da mesma moeda. Então, o desistente é ator da desistência, e a desistência é assumida como um traço característico seu, como uma marca pessoal estigmatizante.

Em decorrência dos anteriores, comungamos com o pressuposto de que uma representação social circula, no campo representacional, de forma articulada a tantas outras que se lhe associam (HERZLICH, 1972). Desse modo, a representação de desistência se revela solidária à representação de analfabeto e analfabetismo, conservando coerência com a natureza da relação entre os sujeitos representantes e o objeto representado. Ao mesmo tempo, reforça o argumento de que desistência e desistente não são coisas distintas. A ação de desistir é do homem que desiste, pois não estamos tratando de um sujeito que responde a um estímulo. Com esse escopo teórico, tratamos de um homem que age na sua inteireza (MOSCOVICI, 1978), guiado por motivos, sentidos, vontades, sentimentos, valores. Portanto, assim como não há

dicotomia entre analfabeto e analfabetismo, também não há entre desistência e desistente.

Um quarto pressuposto é de que esse discurso circulante veicula substâncias simbólicas para além de comentários sobre fatos concretos e razões objetivas.

Como quinto pressuposto, trazemos a sócio-gênese, proposta por Wagner (1998), identificando no objeto características do campo da 'Imaginação Cultural'. Ora, se desistente e desistência são indissociáveis, é porque o processo representacional circunscreve o sujeito frente ao objeto, perpassando para sua identidade características deste. Desse modo, a condição de analfabeto deixa de ser condição para ser estrutura. Sendo assim, essa característica estruturante nos faz solicitar/convocar a função identitária, que, segundo Abric (1998), garante às representações um lugar basilar nos processos de comparação e controle social e se manifesta no próprio grupo pela superavaliação de algumas de suas características ou suas produções.

Identificamos ainda nesse objeto características do campo da 'Ciência Popularizada', pois, segundo Carvalho, R. (2003), os sistemas de escrita alfabética utilizados hoje não se enquadram no conhecimento do senso comum, mas sim no do universo reificado, requerendo procedimentos específicos e ambiente adequado para a sua apropriação. Se assim não fosse, não haveria tantos analfabetos no mundo. Portanto, pelas características do campo da ciência popularizada pelo movimento de naturalizar os sistemas de escrita desde o universo reificado até o senso comum, sentimos necessidade de trazer novamente Abric (1998) com a função de saber das representações, por ser esta uma manifestação do esforço permanente do homem para compreender e comunicar a realidade, esforço esse considerado a essência mesma da cognição social, corroborando para seu situar-se nos diversos contextos que vivencia.

Tomamos de Jodelet (2001) o sétimo pressuposto, o qual foi decisivo para encaminharmos nossas interpretações nesta pesquisa. Estamos falando da dinâmica social e da visão consensual de realidade partilhada pelos membros deste grupo, visto que tanto desistentes quanto repetentes adotam justificativas semelhantes para as dificuldades de permanência na Eja bem como para a progressão na apropriação da língua escrita.

Por fim, em busca dos sentidos da desistência, recorreremos às funções organizadora e justificadora (ABRIC, 1998) como estratégia para aproximarmos-nos do discurso partilhado nas suas dimensões de preparação para a ação (*a priori*) e de reflexão sobre ela (*a posteriori*).

3 ANDARILHAGEM METODOLÓGICA: o equilíbrio entre os fios e os desafios

3.1 Fios da estratégia: os participantes

De nossa pesquisa participaram 21 jovens e adultos, dos quais onze eram alunos desistentes e dez, repetentes das classes de alfabetização da Eja de escolas públicas estaduais do município de Natal/RN.

Para Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas, ao contrário, seu objetivo é explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em estudo. Ao falar sobre a quantidade de entrevistas necessárias numa investigação qualitativa, esse autor lembra que é algo relativo, principalmente porque, numa transcrição de uma entrevista, podemos ter até 15 páginas, formando um *corpus* muito extenso para ser analisado. Diante de tal possibilidade, sua recomendação é de que, para viabilizar melhor a análise do pesquisador, delimitemos entre 15 e 25 entrevistas individuais.

Conforme Moscovici (1978), é relevante, nas investigações em representações sociais, ouvir as pessoas que estão vinculadas especificamente ao objeto em estudo. Mesmo tendo como foco de interesse os motivos que levaram e levam alunos da alfabetização da Eja a desistirem de estudar e sendo o grupo de desistentes o mais pertinente para nos informar sobre tal objeto, consideramos conveniente ouvir também os alunos repetentes. Assim, a escolha destes deveu-se à necessidade de termos um suporte comparativo e complementar no momento das análises, pois esses alunos também não conseguiram alcançar a aprendizagem da escrita e, posteriormente, retornaram à escola. Nesse grupo, a questão que se refere especificamente à desistência (a qual será explicitada na descrição da coleta de dados) terá atenção redobrada, uma vez que poderemos comparar o que dizem ambos os grupos sobre o ato de desistir. Acreditamos também que essa comparação reforçará nossas argumentações no momento da interpretação, corroborando para a validade de nossas inferências sobre o estudo em tela.

Ao definirmos os participantes, tentamos diversificar as idades, o sexo e o tipo de atividade profissional que desempenhavam, a fim de conseguirmos um universo mais heterogêneo, o que acreditamos que tornaria mais rica nossa investigação.

Dessa forma, de acordo com Bisqueria (2004), os desistentes e os repetentes entrevistados atendem aos princípios da equidade e da probabilidade, ou seja, têm grandes chances de apresentarem características semelhantes.

As informações sobre idade e sexo conseguíamos, na maioria das vezes, antes da realização da entrevista. As fichas de matrícula foram um recurso que fomentou essas informações, bem como o preenchimento do protocolo (Apêndice A), no momento dedicado à entrevista. Ao contatar o entrevistado, tínhamos, geralmente, noção prévia de sua faixa etária e profissão.

No que se refere ao gênero dos sujeitos, no grupo dos desistentes, seis são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Com relação à idade, o grupo do sexo feminino situa-se numa faixa etária que varia entre 23 e 46 anos, enquanto o do sexo masculino situa-se na faixa etária entre 19 e 62 anos. No grupo dos repetentes, cinco são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Destes, a idade varia entre 15 e 62 anos, e daquele, entre 25 e 64 anos.

Dos onze alunos desistentes, um encontrava-se desempregado no período da coleta. Contudo, somente quatro trabalhavam de carteira assinada, três do sexo masculino e um do sexo feminino, o restante estava trabalhando no mercado informal. As atividades desenvolvidas entre os homens eram motorista de empresa (entregador de mercadoria), embalador, abastecedor de estoque, auxiliar de serviços gerais, mecânico em oficinas e taxista. Entre as mulheres, as ocupações se concentravam em trabalho doméstico (faxineira/diarista, babá) ou auxiliar de serviços gerais em empresas. Havia também uma aposentada e uma vendedora de cosméticos e produtos de marca nacional.

Os participantes da pesquisa residem em diferentes bairros de Natal. Com exceção de um, os demais nasceram em outras cidades do interior deste estado e de outros ou em cidades próximas a capital. Nesse grupo, somente um participante tinha apenas quatro anos de residência em Natal, os demais estavam na cidade por tempo superior a esse. Suas residências estão localizadas nas quatro zonas da cidade (norte, sul, leste e oeste), concentrando-se a maior parte delas nas zonas norte e oeste. Geralmente, essas residências são muito distantes da escola em que estudam, principalmente por serem localizadas em bairros mais periféricos. As justificativas da procura por aquela escola específica foram a proximidade dela dos seus locais de trabalho e o “bom ensino” propagado por terceiros.

O perfil dos alunos repetentes era semelhante ao dos desistentes, considerando essencialmente os tipos de trabalho e as funções que nele desempenhavam. Também apresentavam semelhanças concernentes às cidades de origem, pois a maioria era

oriunda de outras cidades do Rio Grande do Norte ou de estados vizinhos. Outro aspecto em comum era a localização de suas residências, abrangendo as diferentes zonas de Natal.

3.2 Os (des)afios da realidade encontrada

A pesquisa social apóia-se em dados dessa natureza. Estes, por sua vez, constitutivos do mundo social e, desse modo, dele resultantes, são essencialmente construídos nos processos de comunicação. Nesse sentido, Bauer (2002) apresenta dois modelos de dados sociais: a comunicação formal e a comunicação informal. Ainda nesses modelos, existem três meios distintos pelos quais os dados podem ser construídos: os textos, as imagens e os materiais sonoros. Na comunicação informal, as pessoas podem falar (como no caso de entrevistas), desenhar ou cantar do modo como queiram. Já a comunicação formal segue regras, exige um conhecimento especializado, um treino antecipado.

As idéias desse autor a respeito da pesquisa social mostram que o interesse do pesquisador se centra na maneira como as pessoas se expressam espontaneamente e “falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER, 2002, p. 21).

Ainda concernente à comunicação, Wolton (2004), ao discutir a relação entre comunicação e sociedade, apresenta três tipos considerados fundamentais: a comunicação direta, a comunicação técnica e a comunicação social.

Conforme o autor, a comunicação direta se dá no compartilhar com um outro. No processo de comunicação, há uma interação do indivíduo com a coletividade, fazendo emergir as representações do outro. A comunicação em sua dimensão mais normativa é aquela que evoca o ideal de trocas, bem como de compreensão e de partilhas mútuas. A comunicação técnica tanto se dá entre duas pessoas de forma direta quanto mediada por técnicas como telefone, rádio, televisão, teatro, etc., o que o autor chama de aldeia global, essencialmente pela rapidez com que hoje nos comunicamos. A comunicação social compreende uma necessidade funcional. Isso se dá por ser hoje imprescindível interagirmos com o mundo.

De acordo com Wolton (2004), há um ponto em comum nesses três níveis de comunicação: a interação. Na comunicação social, os homens, a sociedade e as culturas

são os principais responsáveis pela interlocução, emergindo dessa comunicação as representações das relações humanas e sociais. Esses referentes corroboram a perspectiva moscoviciana de que as representações sociais se dão através das comunicações tanto entre os indivíduos quanto entre os grupos. A interação nas comunicações enfatizada por Wolton coincide com a posição de Moscovici quando o primeiro aponta que a comunicação não se reduz à simples transmissão das mensagens ou ao transporte de informações inalteradas, mas que há traduções e interpretações, uma vez que podemos conhecer as representações sociais de um determinado grupo nesse processo de interação comunicativa.

A comunicação, para os três autores citados, é um canal que permite aos homens trocar e partilhar o que pensam, tornando possível o acesso a elementos constitutivos das representações tanto do indivíduo quanto do grupo. Concordando com os postulados em referência e identificando nossa investigação como uma pesquisa social, utilizamos entrevistas semi-estruturadas gravadas individualmente como estratégia para acessar os dados. Com autorização prévia dos participantes, gravamos suas falas em fita cassete e transcrevemo-las na íntegra.

A abordagem qualitativa de uma investigação social, segundo Minayo (1994), percebe as práticas sociais como atividades humanas carregadas de significados, as quais dão sentido à vida dos atores sociais. Numa abordagem de cunho qualitativo, a pesquisa ganha uma configuração interpretativa e permite ao pesquisador priorizar o ponto de vista dos atores. Ainda conforme a autora, a pesquisa qualitativa, nas ciências sociais, preocupa-se

com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa, as entrevistas oferecem ao entrevistador um grau maior de amplitude dos temas, permitindo arrolar/desenvolver uma série de tópicos e oferecendo ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo.

Optamos por esse recurso - característico de uma investigação qualitativa - por permitir ao entrevistado falar de forma mais livre a partir de um tema proposto e ao entrevistador refletir sobre o que o participante está falando e reformular suas

indagações no decorrer da conversa, fazendo com que ambos tenham clareza do que está sendo desenvolvido (COLOGNESE; MÉLO, 1998). Essas possibilidades proporcionam um ambiente mais seguro e confortável e criam um clima de interação entre os dois, no qual a fala do entrevistado poderá fluir com maior naturalidade.

Triviños (1995), referindo-se à entrevista semi-estruturada, destaca que ela valoriza a presença do investigador, oferecendo todas as perspectivas possíveis a fim de que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, o que favorece o enriquecimento de uma investigação.

Conforme sua compreensão, a entrevista semi-estruturada, em geral, parte

de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

As argumentações anteriores suscitam a conciliação entre esse instrumento de coleta, o suporte teórico por nós adotado (abordado no capítulo antecedente) e a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), que será explicitada no tópico dos procedimentos de análises, neste capítulo.

De fato, durante a realização da entrevista, em alguns momentos, era necessário partirmos de dúvidas ou informações que o participante expunha, o que desencadeava um ambiente facilitador a uma conversa mais espontânea e interativa entre pesquisador e respondente/pesquisado. Na verdade, tal instrumento possibilita conversações nas quais são elaborados os saberes populares e o senso comum (MOSCOVICI, 2004), pressuposto essencial na Teoria das Representações Sociais, que nos subsidia neste estudo. As conversações são fecundas para apreendermos os fenômenos sociais e compreendermos as representações que os indivíduos têm destes.

Assim, a partir de um roteiro de entrevista (Apêndice B), o participante foi convidado a falar sobre:

- sua concepção de leitura e escrita - momento em que emergiam também referências à vida profissional, à familiar e à pessoal;
- suas necessidades de saber ler;
- a inutilidade desse saber;

- o motivo da retomada dos estudos;
- o conhecimento provável sobre desistências de outras pessoas;
- o tempo que ficou sem estudar;
- a razão da sua desistência e da de colegas;
- suas expectativas de progressão nos estudos e em relação à educação de forma geral.

Em nosso roteiro, constam onze questões, das quais três fazem referência exclusivamente à desistência: *you desistiu por quê? Conhece alguém que desistiu? Por que você acha que ele(s) ou ela(s) desistiu/desistiram?* Essa ordem descrita entre a primeira e a segunda pergunta não é a mesma da do roteiro que utilizamos durante as entrevistas. Das três, as duas subseqüentes à primeira estão ordenadas conforme o roteiro. Essa seqüência se deve à tentativa de explicitar as perguntas específicas que fizemos sobre o tema desistência. No momento da entrevista, seguimos, na maioria das vezes, a seqüência elaborada para esta coleta, embora, como já nos referimos, em alguns momentos, partíssemos de dúvidas ou informações do respondente, o que atende justamente ao que propõem as entrevistas do tipo qualitativa, como é o caso da entrevista semi-estruturada, visto que facilita a reflexão, interação e espontaneidade entre ambos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1995).

Ressaltamos que a primeira questão das descritas era feita somente ao grupo dos desistentes. As outras duas e as demais eram feitas aos dois grupos. Salientamos também, a título de esclarecimento, que não tivemos dois momentos distintos durante a coleta pelo fato de termos dois grupos de alunos em nosso universo investigativo. A procura pelos participantes e o encontro com estes se deram numa mesma etapa (compreendendo os meses de janeiro a abril de 2006), e a realização da entrevista ocorreu de forma individual.

As perguntas *por que você desistiu?* e *por que você acha que ele(s) ou ela(s) desistiu/desistiram?* constituem o núcleo do *corpus* nas análises. As demais são complementares - e não por isso menos importantes - para ampliar nossas argumentações na constituição dos resultados e na elaboração das categorias (sobre as quais falaremos no tópico os desafios da urdidura procedimental da análise), uma vez que o conteúdo de uma representação não se exprime em apenas uma questão, mas em todo um contexto articulado pelo sujeito. As questões padronizadas ou mesmo semi-estruturadas nos autorizam a constatar a existência de uma organização subjacente ao conteúdo (MOSCOVICI, 1978).

A Teoria das Representações Sociais possibilita apreendermos o conteúdo de uma representação não somente a partir do que o sujeito fala, mas de todas as formas de linguagens a que ele recorre para expressar o enunciado. Considerando que não apenas o conteúdo das palavras que é relevante, mas o modo pelo qual a realidade é recriada e articulada naquelas palavras, ficam evidentes, nesse contexto, os sentidos que os sujeitos atribuem aos objetos representados. Desse modo, concordamos com Abric (1998), Herzlich (1972), Jodelet (2001) e Moscovici (1978) ao sublinharem que o sentido de uma representação advém de sua articulação a tantos outros objetos, os quais, numa organização dinâmica, se lhe associam, e que estes (os objetos), quando apropriados pelos sujeitos, ganham sentido, essencialmente pela organização que o recria no processo da linguagem.

Como nos referimos, a entrevista semi-estruturada permite ao sujeito falar de forma mais espontânea. O participante pode evidenciar vários elementos que fazem parte de todo o contexto que envolve não só o objeto em estudo, como também seus referenciais sobre ele e nele constituídos. Tal fato facilita a compreensão dos discursos manifestos e latentes, atendendo aos objetivos de uma análise de conteúdo, que nos propusemos a realizar, possibilitando um entendimento mais aprofundado dos sentidos da desistência na Eja e fidedigno a eles. Dessa forma, foi possível expressar as visões de si e dos contextos diversos que experimentam cotidianamente os alfabetizando participantes desta investigação e que poderiam contribuir para responder às questões que levantadas em relação à desistência escolar.

Isso posto, compreendemos estar em sintonia com o referencial teórico das representações sociais, o qual traz em seu arcabouço a visão de que o homem age e interage dentro de um contexto complexo e recheado de informações que o norteia para se apropriar da realidade. Em outras palavras, esse homem age a partir do que conhece e entende nos seus espaços e relações, e não num vazio social. Nesse sentido, Domingos Sobrinho (1998) destaca que os sujeitos constroem as representações para que estas possam lhes servir de guia prático e orientação para a ação, cumprindo, assim,

uma função importante de regulação das relações entre diferentes atores sociais. A construção das representações não se dá, por conseguinte, num vazio social. Elas são construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social [...] (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p. 31).

Segundo Moscovici, “uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 27). Ou,

como afirma Jodelet (2001), as representações sociais distinguem grupos, tornam possíveis interações, definem pertencas e oposições. Por meio da linguagem, o objeto torna-se sentido, articulado na palavra, que pressupõe e exige o outro. Ao ser nomeado, portanto, o objeto integra-se ao conjunto das representações já apropriadas pelo sujeito por meio de informações de diversos níveis que lhe vêm da experiência cotidiana, que atua como um “filtro interpretativo” (ABRIC, 1989, p. 191). Em síntese, ao nomear objetos, o sujeito se nomeia, ratificando-se nos grupos com os quais interage ou a que se refere. A relação entre palavra e sentido, desse modo, não pode ser vista como simples elo associativo, sendo relevante não apenas o conteúdo das palavras, mas o modo pelo qual a realidade é recriada e articulada naquelas palavras.

Assim, durante a entrevista, os participantes iam colocando em pauta o que pensavam, como pensavam e quais seus desejos, fazendo-nos perceber suas representações e seu universo simbólico sobre os fenômenos. Num processo plural de comunicação - através de gestos, olhares, sorrisos, lágrimas, ar de tristeza, etc. -, iam revelando suas ações enquanto indivíduos e membros de um determinado grupo social.

Nosso trabalho de campo iniciou com visitas a algumas escolas que atuam com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, no final de 2005. Ao chegarmos, procurávamos a direção e ou a coordenação para a apresentação formal da pesquisadora e entrega da carta encaminhada pela orientadora. Após esse momento, verificávamos se aquela escola poderia atender à nossa necessidade de coleta, já que o objetivo era encontrar e entrevistar alunos que estivessem na alfabetização e que fossem remanescentes da desistência da aprendizagem em anos anteriores. Embora algumas dessas escolas trabalhassem com alfabetização, não atendiam ao nosso propósito, posto que, naquela ocasião, não contavam com alunos que houvessem desistido no ano anterior e estivessem freqüentando as aulas novamente.

Nesse momento, percebemos que o aluno desistente dificilmente retorna no ano seguinte, pelo menos para a mesma escola. Verificamos também que algumas escolas trabalham com Eja, mas somente da 5ª série em diante.

Antes de reiniciarmos a coleta, elegemos três escolas localizadas em três zonas distintas da cidade de Natal: uma na zona sul, uma na leste e outra na oeste. Essa escolha se deu por dois fatores fundamentais para a investigação: primeiro, por trabalharem com alfabetização de adultos, havendo numa delas o desenvolvimento dessa etapa do ensino nos três turnos, o que poderia facilitar também o encontro com nossos futuros participantes; segundo, por estarem situadas em bairros de fácil acesso ao transporte coletivo para os alunos e por permitirem o deslocamento deles para as

diferentes zonas da cidade, numa delas há cinco opções de parada de ônibus em seu entorno, sendo possível o deslocamento para as diferentes zonas e bairros da cidade, nas outras duas, as opções variam de três a quatro paradas.

A partir desse encaminhamento, em janeiro de 2006, época dedicada às matrículas, prosseguimos com a coleta, acreditando na possibilidade de encontrar alunos desistentes no ano anterior e tentando retomar os estudos. Mas, dos onze alunos desistentes, apenas dois retornaram a uma das escolas visitadas durante esse período. Diante dessa realidade, com autorização da direção e da coordenação pedagógica, recorremos às fichas de matrícula e partimos para a tentativa de encontrá-los nos seus endereços residenciais. Destes, muitos não correspondiam mais à realidade (quase) nômade em que vive boa parte desses homens e mulheres. Em algumas dessas idas e vindas, ex-vizinhos informavam o endereço ou um ponto de referência onde pudéssemos encontrá-los, mas nem sempre a informação estava correta ou, na maioria das vezes, eles já não moravam no endereço indicado. Nessa busca, encontramos três desses desistentes em diferentes bairros e regiões da cidade.

Diante desse fato, aguardamos o início do ano letivo para reiniciarmos a coleta nas escolas, o que exigiu bastante tempo, pois, por motivos diversos, geralmente os alunos da Eja não assistem às aulas todos os dias. Para darmos continuidade à coleta, recorremos, mais uma vez, às suas fichas de matrícula e, com os endereços, passamos a contatá-los por telefone, a fim de dar maior agilidade ao nosso trabalho. Essa etapa foi exaustiva, pois alguns números dos telefones não pertenciam mais aos alunos cujos nomes constavam na ficha, além do fato de nem todos possuírem esse meio de comunicação. Mas ainda pudemos localizá-los em seus locais de trabalho e agendar um contato, embora tivéssemos, algumas vezes, que remarcar, porque nem sempre era possível, para eles, realizar a entrevista no dia ou hora combinados. Essas dificuldades não aconteceram com o grupo dos repetentes, uma vez que os encontramos nas escolas tanto no período das matrículas quanto durante o ano letivo.

Ao encontrar os sujeitos em seus endereços, era grande a admiração deles por estarmos em suas casas. Em todos os momentos, fomos bem recebidos e não encontramos nenhuma resistência ou indisponibilidade por parte dos participantes para conversar conosco, ao contrário, sempre que terminávamos, eles comentavam o quanto haviam gostado daquela conversa e diziam: “gostei muito de conversar com você, viu? Foi muito bom essa palestra” ou “gostei muito da sua entrevista, obrigado”.

Bogdan e Biklen (1994), ao falarem sobre entrevista semi-estruturada, apontam que esta permite obterem-se dados comparáveis entre os vários sujeitos e assinalam que

as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista e ainda que estas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Esse entendimento nos faz vislumbrar que os comentários dos participantes, feitos ao final da entrevista, harmonizam-se com nossos pressupostos teórico-metodológicos, pela franqueza e espontaneidade com que falavam sobre o que lhes era solicitado, atendendo ao nosso objeto - os sentidos da desistência - e ao objetivo que nos propusemos a alcançar nesta investigação: compreender as razões que levam os alfabetizados da Eja a desistirem.

3.3 Os desafios da urdidura procedimental da análise

Encerrado todo esse procedimento de coleta, buscamos um processo de análise que nos permitisse compreender os sentidos que os participantes atribuíam à escola e ao estudo de forma mais ampla, tentando perceber muito além dos seus significados imediatos ou do que está mais evidente. Isso significa irmos além do que está explícito em suas falas.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é possível de ser aplicada a todas as formas de comunicação – mensagens, independente da natureza de seu suporte. Para ela, a análise de conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais nos debruçamos. Seria o equivalente a buscarmos outras realidades através das mensagens, tentando encontrar os sentidos constitutivos nestas, os quais são imbuídos de conteúdos psicológicos, sociológicos, históricos, políticos, etc. (BARDIN, 1977). Assim, a autora define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” e sua intenção como “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38).

A partir das falas dos alfabetizados, as quais acreditamos trazerem diversos sentidos/significados, recorreremos, em nosso estudo, ao método de análise de conteúdo proposto por essa autora, que apresenta, dentre outras técnicas, a da análise temática e da análise categorial.

A análise temática busca os significados, o conteúdo semântico das mensagens. Neste tipo de análise, é possível investigarmos os núcleos de sentido constitutivos na comunicação, permitindo “descobrir” e encontrar temas de significação. Tema, na acepção desta autora, refere-se a uma unidade de significação. Tamanhos e limites não correspondem, especificamente, à extensão de frases ou parágrafos, o que determina um tema não são correspondentes lingüísticos, mas afirmações que tratam de um mesmo sentido (BARDIN, 1977).

A análise categorial, por sua vez, dá-se por operações de desmembramentos do texto em unidades, formando-se as categorias por reagrupamentos analógicos. Uma das formas de categorização é investigar os temas por meio da análise temática, pois isso agiliza e torna mais eficaz a categorização, fazendo-se necessário definir critérios previamente. Assim, “o critério de categorização pode ser semântico, (categorias temáticas)”. Respalhada nesses fundamentos, buscamos identificar temas relacionados à desistência, que estão elencados no capítulo dos resultados, a partir das falas dos participantes desta pesquisa, o que nos possibilitaria formular as categorias sobre nosso objeto de estudo.

Segundo Bardin (1977), existem boas e más categorias. Para ela, são qualidades de uma boa categoria: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade.

A *exclusão mútua* tem como condição estipular que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. Nesse caso, as categorias precisam ser construídas de uma forma que um elemento não suscite mais de um ou vários aspectos. Para tanto, é necessário adaptar o código de maneira que não gere ambigüidades.

Na *homogeneidade* das categorias, é necessário o princípio de exclusão mútua. Um único princípio de classificação deve governar sua organização, ou seja, um mesmo conjunto categorial só pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise. Diferentes níveis de análise precisam ser separados em outras tantas análises sucessíveis.

A *pertinência*: para uma categoria ser considerada pertinente, é necessário estar adaptada ao material de análise escolhido e pertencer ao quadro teórico definido. Em razão disso, surge a idéia de adequação “óptima”. Nesse caso, o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista, e corresponder às características das mensagens.

Na *objetividade e fidelidade*, as diferentes partes de um mesmo material que se aplica à mesma grelha categorial devem ser codificadas de forma igual, mesmo quando

submetidas a várias análises. As distorções devidas à subjetividade dos codificadores e à variação dos juízes não se produzem se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas.

Por fim, a *produtividade* diz respeito a um conjunto de categorias que fornecem resultados férteis, tanto em índices de inferências como em hipóteses novas e em dados exatos (BARDIN, 1977).

Com os fundamentos ora apresentados, realizamos a análise e interpretação dos dados, o que nos permitiu encontrar/identificar os temas, a partir dos quais definimos três categorias de sentido sobre as razões da desistência dos alfabetizados da Eja: 1- dificuldades na aprendizagem; 2 - exposição do não saber: vergonha, humilhação e constrangimentos; 3 - trabalho/cansaço e doenças. Essas categorias constituem a próxima seção deste trabalho (o capítulo a seguir), em que constam os resultados, como também nosso ensaio dialógico das categorias com a Teoria das Representações Sociais.

4 TESSITURAS RELACIONAIS DOS ALFABETIZANDOS DA EJA

A coleta de dados bem como o tratamento dedicado à análise apontam para a pertinência de tecermos alguns fios sobre a forma como os participantes percebem a escola e como se portam em relação a ela. Desse modo, foram surgindo, a partir de suas evocações, elementos relativos à trama da própria desistência e da de colegas que se encontram na mesma etapa de ensino. Assim, apresentamos, a princípio, o olhar mítico sobre a escola, no qual são tecidas as representações dos participantes sobre ela, sobre ensino e aprendizagem. Na seqüência, evidenciamos os nós simbólicos que suscitam o impedimento de suas aprendizagens, a partir do desvelamento das representações, que, por sua vez, fazem emergir os nós temáticos da desistência, geradores das categorias desta investigação, já mencionadas anteriormente e que serão detalhadas neste capítulo.

4.1 O olhar mítico sobre a escola

Nos primórdios da educação brasileira, as crianças pobres, negras, índias e as mulheres eram privadas de vários direitos sociais, sendo um destes a educação. O acesso ao saber sistematizado era privilégio de alguns. Uma das conseqüências dessa realidade é o fato de termos, atualmente, milhões de jovens e adultos analfabetos em nosso país. Embora a história nos mostre que conseguimos muitos avanços ao longo dos séculos, ainda enfrentamos o problema do analfabetismo.

Na nossa experiência em sala de alfabetização de jovens e adultos, encontramos muitos homens e mulheres relatando suas tentativas de aprendizagem em escolas formais quando eram crianças e seus insucessos constantes. Muitos eram forçados por seus pais a sair da escola para ajudarem no sustento de suas famílias, “quando eu era pequeno meu pai me botava pra trabalhar”, outros não conseguiam permanecer naquele ambiente.

[...] Eu sei que da minha parte, eu não tinha muito interesse, não sabe? aí eu chegava, ela deixava, ‘oh, você fique aí, vá estudar’, [...] aí quando ela chegava em casa eu chegava atrás, aí ela ia saber depois da professora, da diretora, o motivo. ‘Não, ele não quis ficar, a gente não podia forçar ele ficar, aí foi’. (p1 44a rep).

Oh, quando era menino, eu ia pro colégio, mas aí não queria saber de estudar, queria só brincar, bagunçar, aí hoje to aqui, arrependido (p9 44a des).

Esses relatos nos remetem às idéias freireanas concernentes a adultos analfabetos como pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização em idade própria, mas que, na maioria dos casos, já tiveram registros de passagens em alguma escola formal.

Também ouvimos diariamente depoimentos que trazem, em seu teor, sentimentos de inferioridade, tristeza e arrependimento por não saberem ler e escrever e, como consequência, atualmente, não conseguem ser autônomos no seu fazer cotidiano. A sensação que têm esses indivíduos é a de que são improdutivos e incapazes, já que não apreendem nem intervêm no mundo a partir da escrita. Freire (2002), ao falar sobre os não alfabetizados, enfatiza que eles:

sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas que às vezes não sabem, na altura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que o envolvem, é natural que muitos entre eles, não estabeleçam a relação entre “não ter voz”, não “dizer a palavra” e o sistema de exploração em que vivem (FREIRE, 2002, p.59-60).

Dentre tantos desafios, os jovens e adultos que confirmam a necessidade de serem alfabetizados se deparam com uma realidade na escola que, muitas vezes ou na maioria delas, não está adequada a recebê-los nem qualificada para isso. Aquele espaço tão procurado e desejado por eles lhes impõe barreiras, nega-lhes sua função de oferecer e socializar conhecimentos de forma coerente com suas realidades. Um exemplo disso é a falta de uma infra-estrutura da escola que proporcione ao professor condições mais favoráveis ao trabalho com esse adulto e ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que dê sentido à sua aprendizagem.

Nos vários contatos do cotidiano escolar, nas conversas informais, enquanto professora alfabetizadora, e nas suas falas através das entrevistas, constatamos que a relação que têm ou aparentam ter com a escola é a de que esta lhes proporcionará a aprendizagem de que necessitam. Esses homens e mulheres se referem à escola como

possibilitadora da superação da condição de não leitores que têm, porque é onde será possível aprender, ter o conhecimento de que tanto precisam para transitar na sociedade atual. Em algumas falas, os participantes desta investigação deixaram explícito como é necessária a escola em suas vidas. De fato seria se atendessem e exercessem sua real função de partilhar os saberes científicos de forma adequada aos contextos e às necessidades desses alunos.

Esses indivíduos vêem a escola como a possibilidade mais concreta de se apropriarem da leitura, pois “em casa, sozinha, não dá pra aprender, tem horas que só na escola mesmo”. Essa instituição se constitui para eles em valiosa leitura de mundo, revelando uma percepção lúcida que dialoga com as teorias que compreendem a aprendizagem a partir da interação social. Além do mais, é a escola que legitimará a formação adquirida, dando-lhe validade e reconhecimento. Através do diploma, obterão melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho e se inserirão em diversos campos do mundo letrado, a fim de adquirir inclusive respeito por si próprio nas mais diferentes instâncias sociais.

Sem dúvida, esses aprendizes têm razão de insistirem na busca por esse saber formal, uma vez que eles entendem que só serão reconhecidos como detentores do conhecimento, principalmente no mercado de trabalho, com a materialização desse saber sob a forma de documento oficial expedido pela instituição escolar.

Para essa parcela da população, não ter chances de conseguir um emprego é ficar mais uma vez à margem da sociedade, o que acarretaria a impossibilidade de suprir muitas necessidades, inclusive a de sentir-se gente, “cidadão” e ser respeitado. Além disso, esses indivíduos se sentem constrangidos ou envergonhados e expõem suas fragilidades e carências, sentimentos que vêm à tona devido à condição de que não saber diante do outro que sabe – o professor, que além de se constituir como autoridade do conhecimento, não tem com ele nenhum vínculo, sendo-lhe um estranho. Ao se depararem com a exposição de suas “coisas” ao outro, cria-se uma situação constrangedora que faz emergir suas representações de ser analfabeto, gerando-lhe sensações desagradáveis, de extremo desconforto, humilhação, vergonha, porque esse outro perceberá sua condição.

O estigma de ser analfabeto é uma das formas mais dolorosas de preconceito e discriminação que esses homens e mulheres sofrem. Como sublinha Galvão e Di Pierro:

os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso

as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social [...] (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 24).

Segundo a compreensão das autoras referidas, o analfabeto, em decorrência dessas visões preconceituosas, é concebido como um ser ignorante, desprovido de meios que proporcionam o discernimento entre o certo e o errado. Encontramos nas falas dos nossos participantes reflexos desse modo como a sociedade letrada percebe as pessoas que não sabem ler e escrever, fato evidenciado na fala das autoras. Os entrevistados desta investigação tentavam argumentar sobre o que sabiam, apresentavam justificativas sobre esse saber e, ao mesmo tempo, reforçavam a idéia de que quem não domina a escrita é analfabeto, alguns deles concebiam essa condição como sinônima de “burros”. Assim, externalizaram o que se encontra introjetado em seu imaginário, o qual está constituído também por estigmas que são inculcados/impostos pela sociedade de maneira tão sutil, que esses homens e mulheres não se apercebem de ter adotado o discurso do outro (letrado), como podemos perceber na fala a seguir:

eu não sei ler muito correto, o problema todinho é esse, mas também não sou burra, não é? Nem sou analfabeta, porque analfabeto não sabe ler e nem muitas vezes, nem sabe seu próprio nome, então eu não me sinto analfabeta, então é isso que eu acho (p14 27a des).

Na expressão “eu não sou burra, nem sou analfabeta”, percebemos os sinais da inculcação de prerrogativas anunciadoras de discriminação, de preconceitos, que foram, ao longo da história, sendo disseminadas e que funcionam como imperativos demarcadores de territórios concretos e simbólicos, os quais são de difícil superação por esses sujeitos. Esse entendimento é mais expressivo no meio urbano, principalmente na sociedade abastada de bens culturais como o conhecimento escrito.

Frente a essas introjeções negativas em relação às suas condições e à capacidade intelectual e de atuação no mundo de um modo geral, recorrem à escola como solução para vencer os problemas que enfrentam pela falta da leitura e da escrita. Diante das carências com que se deparam, partilham da visão de que a escola, e somente ela, será o lugar para as suas aprendizagens. Esses indicadores perceptuais simbólicos constroem seus olhares relativos a essa instituição como algo pleno, sem arestas na condução do processo de ensino e aprendizagem. Para a maioria dos participantes da investigação, não há problemas na instituição, o problema é assumido como sendo deles. Dessa

maneira, os alunos singularizam as dificuldades que sentem para aprender, localizando-as em si próprios.

De acordo com Carvalho, R. (1997), a imagem da escola é uma síntese de construções sociais, históricas e afetivas que estão além da racionalidade. No entender da autora, isso “tem uma força determinante, porque não é mero retrato da realidade: é uma reconstrução baseada no mecanismo de objetivação, através do qual o indivíduo integra, afetivamente, todas as suas experiências” (CARVALHO, R., 1997, p. 179). Segundo outros estudos dessa autora, a sociedade delegou à escola a função social precípua de ensinar a todos os conteúdos selecionados por alguns como relevantes. E, no microcosmo da sala de aula, os aprendizes convivem com histórias de vida, valores e motivações

que a tudo permeiam, a todo instante, inclusive e principalmente aos ditos conteúdos. A par da função de ensiná-los, acontecem “coisas” para atrapalhar o fluxo “normal” esperado. [...] Quando chegam à Escola, professores e aprendizes vêm com uma representação desta, de seus métodos e procedimentos. Reconhecem-se, ou não, nesse contexto. E a partir daí agem e interagem, encontram sentido no que fazem e no que recusam (CARVALHO, R., 2003, p. 17).

A partir dessa exposição, acreditamos que as representações de escola construídas pelos aprendizes frente à condição de não leitores que vivem compreendem-na como espaço singular para sanar a falta do conhecimento escrito e tantas outras decorrentes desta, as quais circunscrevem suas vidas. Nessa construção e diante da dificuldade que encontram de aprender a ler e escrever, relacionam-se com a escola como o espaço de um saber que lhes é inacessível, mitificando tanto o conhecimento quanto o lugar – a escola. É preciso, então, que construamos com eles uma desmitificação, pois, ao lhe retirarmos a aura do mito, poderemos torná-la mais real e perceber que ela é constituída por pessoas - educadores, alunos e funcionários.

Nos estudos de Bourdieu (2004), afirma-se que os professores são muito apegados às ordens e que estas envolvem a realidade em névoa de certezas que os impede de analisá-las ou de refletir mais detidamente sobre o dia-a-dia escolar, impossibilitando-os, desse modo, de colocar no centro das questões o aprendiz e as práticas curriculares.

Essa prática curricular rotinizada faz com que o professor não a analise bem e distancie-se de uma compreensão mais profunda sobre o aluno, o maior implicado no processo de ensino e aprendizagem. Essa trama de rotinização “adormece” a capacidade

dos professores de ler o mundo, desconstruir e descortinar tais rotinas. Há necessidade dessa desconstrução para que o professor possa construir práticas mais apropriadas ao contexto, a fim de que lhe seja possível ser criativo no seu fazer profissional e, assim, enquanto sujeito criador encantado com sua criação, possa também encantar o outro.

Do contrário, os professores poderão continuar a desenvolver suas práticas desconectadas da vida e dos interesses dos alunos. A escola deveria, a princípio, ser percebida por todos os seus integrantes como comunidade integrada ao bairro, à cidade, ao mundo.

A dominação é sutil, mas também, por isso, de extrema eficácia. Além da sutileza, ela tem muitos modos de se aninhar nas brechas da ignorância, da irreflexão, nas fragilidades dos sentimentos canalizados através do poder simbólico instituído no espaço escolar. É um contra-senso, um paradoxo, que o mesmo poder que humaniza (hominiza) seja o que desumaniza, fazendo perceber a realidade com esse olhar mitificado.

4.2 Simbolismos do impedimento: os nós temáticos da desistência

A representação torna possível a reconstrução do real por meio dos elementos que constituem o meio ambiente ao mesmo tempo em que permite também percebermos uma dimensão ordenada e significativa para os membros de um determinado grupo sobre esse real, o que facilita interpretarmos a realidade a partir de um conjunto lógico do pensamento que forma a visão de mundo para aquele grupo (NÓBREGA, 2001).

Um mesmo objeto pode ter sentidos diferentes ou complementares a partir das experiências concretas e históricas vivenciadas pelo indivíduo no seu grupo de referência. Nesse sentido, as representações são sociais por difundirem relações, sintetizarem códigos e esquemas interpretativos, bem como por viabilizarem o compartilhar de valores, normas e símbolos.

Abrić (1998), ao estudar a abordagem estrutural das representações sociais, apresenta-nos o objeto como “inscrito num contexto ativo, sendo este contexto concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais ele se refere” (ABRIĆ, 1998, p. 27). Para esse autor, o abandono da dicotomia sujeito e objeto confere um novo estatuto à ‘realidade objetiva’, definida por elementos objetivos da situação e do objeto.

A partir dessa compreensão, o autor afirma que não existe uma realidade *a priori*, e sim que toda realidade é representada, ou seja, “reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo e integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (ABRIC, 1998, p. 27). Para o indivíduo ou grupo, a realidade reestruturada se constitui na realidade mesma. Ainda, segundo seu entendimento, esclarece que

isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências, permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade (ABRIC, 1998, p. 28).

Em nosso caso, podemos entender que a realidade dos alfabetizandos da Eja (participantes desta investigação) não se constitui somente no espaço da escola, mas, conforme as elaborações do autor referido, ela é composta de eventos que trazem lembranças negativas dos diversos contextos sócio-históricos vividos desde a infância até a idade em que se encontram. É possível que essas experiências do passado e também do presente fortaleçam sentimentos que provocam a sensação de não ser mais possível conquistar o espaço social do conhecimento escrito.

Lembramos que o cerne de nosso estudo não é identificar a estrutura das representações sociais, mas compreender os sentidos da desistência. Assim, embasada pela Teoria das Representações Sociais e auxiliada por uma análise que nos permitisse compreender os sentidos constitutivos nas linguagens dos participantes desta pesquisa, passamos a discorrer sobre os temas identificados na análise temática, os quais emergiram das falas dos alunos desistentes e dos repetentes sobre os motivos que os levam à desistência da aprendizagem da leitura e da escrita. Esses temas correspondem às três categorias encontradas durante o procedimento analítico. Assim, sobre a questão *por que você acha que ele(s) ou ela(s) desistiu / desistiram?* os entrevistados falaram dos temas que elencamos a seguir.

1- “Indigência material e simbólica”:

Esse tema permeia todos os demais e surgiu, a princípio, para a investigadora, pelo desamparo social relatado ou revelado em posturas, expressões faciais, lágrimas. Decorrem dessa indigência todos os problemas evocados sobre família, filhos, maridos, falta de qualquer direito ao bem estar social, diante dos quais o indivíduo assume toda a

responsabilidade. Essa carência os conduz a viver de forma itinerante, tanto na perspectiva da moradia quanto na do trabalho e da escola. Essa situação decorre do fato de não serem eles os decisores da sua própria vida, visto que estão sempre à mercê das decisões de terceiros. Como comentou um dos participantes,

olhe, muitas vezes quando é quatro hora [o participante se referia às 16 horas] o patrão manda carregar o caminhão pra entregar mercadoria, aí quando eu chego, não dá tempo, aí eu não vou pro colégio [...]" (p9 44a des).

Desse modo, ora não conseguem superar o cansaço e os desencontros no trabalho, ora não têm dinheiro para pagar passagem de ônibus porque moram longe da escola.

De tantas carências objetivas decorrem situações que, ao se acumularem, levam-nos à desistência sem alternativa de escolha, porquanto são dependentes das decisões de outros. Parece-nos que a itinerância se dá na vida concreta e simbólica, de sorte que não conseguem ser donos de suas decisões nem realizar atividades cotidianas que seriam direitos inquestionáveis na atual sociedade, como, por exemplo, freqüentar a escola, estudar.

Segundo Bourdieu (1989), as frações dominantes, cujo poder se funda no capital econômico, impõem a legitimidade da sua dominação tanto através da própria produção simbólica como por intermédio dos ideólogos conservadores, que verdadeiramente servem aos interesses dos dominantes, trazendo sempre a ameaça de desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm, definindo-o conforme seus interesses e impondo, dessa forma, as tomadas de posição ideológicas dominantes. Estas, por sua vez, são utilizadas como estratégias de reprodução que tendem a reforçar dentro e fora da classe a crença na legitimidade da dominação da classe. A perspectiva desse autor é de que a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante bem como para a integração fictícia da sociedade no seu todo, provocando a desmobilização das classes dominadas, contribuindo para a legitimação da ordem estabelecida por meio das distinções, das hierarquias e legitimando também essas distinções.

Para as mulheres, a condição de indigência (material e simbólica) se agrava, pois nem sequer verbalizam queixas sobre maridos que implicam com suas saídas ou filhos que exigem sua presença em casa. Essas questões são referidas somente pelos homens,

ressaltando como ônus inerente ao gênero feminino fatos naturais, a saber: ter uma família, ter filhos.

2 - “Funcionalidade precária da Escola”:

2.1 – Frases como “o barulho da escola”, “é uma zuadeira...”; “os jovens que só querem brincar, bagunçar”, curtas, aparecem em meio a outras mais elaboradas e na forma de queixas, registram zonas de desconforto dos alunos quanto à sua permanência no ambiente escolar. Em síntese, o controle das adversidades é insuficiente para garantir um mínimo de conforto à aprendizagem na escola.

3 - “Sentimentos de desadaptação”:

3.1 – Em relação à escola e aos seus ritos: “A gente sente vergonha porque só tem a gente ali, tem uns que estão avançados, já lê correto, escreve”; “pensava que era uma coisa e era tudo diferente”; “as coisas subiram, se aprofundaram demais, avançaram, era muito alto pra mim”.

3.2 – Aos conteúdos escolares: “aquilo não entra na minha cabeça; não vou conseguir ler, escrever, aprender”; “é difícil”. Acham que não têm capacidade de aprender e que estão “no lugar errado, os outros sabem mais”: “repetir a mesma série todo ano é muito ruim”.

3.3 – Consigo enquanto aprendizes: acham que não tem mais chance em virtude da idade, por estarem velhos: “papagaio velho não aprende a falar”; “não sei o que tem na cabeça que não aprendo”.

4 - “Adaptação ao avesso”:

4.1 – Frequentam a escola para fazer e manter amizades.

4.2 – Repetem o discurso ideológico de cunho moralista: “Só querem a carteira de estudante”; “não querem nada com a vida, não têm mais vontade de estudar”; “se acompanha com más companhias”; “falta de interesse, incentivo, força de vontade”.

Com relação à questão *por que você desistiu?*, proposta somente aos desistentes, surgiram temas semelhantes ou restritos à experiências reais vividas pelos respondentes, tais como: cirurgia de visão, doença do neto, doença do pai, mudança de endereço, emprego, proximidade do fim das aulas, cansaço decorrente do trabalho, ausência de aulas às sextas-feiras e opção pelo lazer pelo fato de saberem que não serão aprovados.

A partir dos temas elencados, buscamos denominar as categorias que fossem coerentes com eles, pois, conforme Bardin (1977), essa técnica facilita descobrirmos os núcleos de sentido que perpassam a comunicação, os quais, muitas vezes, não estão verbalizados de forma explícita, ao contrário, encontram-se subjacentes ao material verbal, exigindo do pesquisador um olhar psicossocial. Com esse suporte de análise, fundamentamos a leitura e a interpretação dos dados, a partir dos quais pudemos identificar três categorias de sentido que sugerem algumas razões da desistência na alfabetização da Eja.

Nas duas primeiras categorias, encontramos elementos que acreditamos melhor sugerirem razões da desistência dos alfabetizandos e que suscitam aspectos de ordem mais simbólica. Em resumo, pudemos identificar de forma mais incisiva os sentidos de suas desistências, como dificuldades na aprendizagem e exposição do não-saber. Embora concordemos que essas categorias fazem parte de uma mesma teia, consideramos o trabalho e o cansaço, este decorrente do esforço na realização daquele, bem como as doenças como sendo os aspectos mais concretos que levam à desistência. Ressaltamos, contudo, que o concreto e o simbólico se entrelaçam nesse tear, formando uma só teia de sentido que envolve a vida de cada sujeito individual e deste no grupo. Compreendemos também que mesmo os motivos mais palpáveis apresentados pelos entrevistados sobre a desistência estão carregados de substâncias simbólicas, pois, ao se representar um objeto, não se deve limitar-se somente ao seu aspecto material, mas, sobretudo, realizar intercambialções simbólicas.

4.2.1 Dos temas às categorias: desatando os nós

Ao tentarem se apropriar da leitura e da escrita, os jovens e adultos se deparam com uma cadeia de situações adversas tanto na escola quanto em suas vidas de um modo geral. É do encontro desses universos que vão se delineando as muitas facetas que colocarão à superfície marcas do tempo de criança e do presente, as quais desencadeiam frustrações e fracassos, e também do futuro, pois estão sempre antevendo negações diante da sua condição de analfabeto, mesmo sem pensar em grandes projetos. Nessa cadeia, vão lembrando tentativas de aprendizagem no período da infância como se fossem tecendo linhas cheias de nós, conforme enfocou um participante:

Eu desisti quando era criança, aí euuuu, meu pai ven/vendia picolé e demo uma parada nisso (refere-se à escola, aos estudos), aí fomo só...deixei os estudo pra vender picolé (p2 31a rep).

Para outros, o nó se fez antes de chegar à instituição escolar, pois, quando crianças, o tempo que deveria ser dedicado à escola o era ao trabalho na roça ou em outro lugar, para ajudar no orçamento da família, como de vendedor ambulante ou até mesmo como pedinte.

É/é, quando eu era pequeno eu pedia esmola mais minha avó, e num tinha jeito de vim pu colégio, que se eu num fosse ia morrer de fome, e minha família também. Só vim ter oportunidade, depois que eu entrei no colégio, assim num sabia ler, num sabiaa de nada (p10 19a des.).

A vida no tempo da infância foi desenhada no meio de muitas e diversas dificuldades, dentre elas a de freqüentar a escola e permanecer nela.

Nesse ambiente cercado por tantas faltas, sobreviver à fome do pão material já se constituiu numa grande vitória. Mas, hoje, essas pessoas trazem consigo as lembranças e marcas de uma paisagem que não conseguem apagar, pois as cicatrizes da falta do pão do conhecimento escrito são profundas. Ao mesmo tempo em que tentam sair e se ver em outra fotografia, ainda sofrem com o gosto amargo e indigesto das lacunas do não-saber. Esses “gostos” suscitam vários (des)gostos no encontro com o pão do saber escolar, que desejam e de que necessitam, no entanto, muitos não superam esses dissabores e encontram como saída deixar a escola.

Moscovici (2004), desde o início de seus estudos sobre essa teoria, sublinha que não existe separação entre os universos interno e externo do indivíduo ou do grupo e que, portanto, sujeito e objeto não são distintos um do outro. Acreditamos que, ao revelarem diversas barreiras (internas e externas), as representações sobre a aprendizagem escolar vão se transformando em desestímulo pessoal, fazendo emergir descréditos em relação às suas capacidades de aprender e atribuindo aos sujeitos a responsabilidade por não conseguirem. Isso fica mais evidente quando se referem especificamente às razões que os levaram a desistir:

porque pensa que num vai conseguir ler, escrever, aprender... (p10 19a des).

Eu achava que não ia chegar no ponto de ficar lendo. Eu ficava assim, que meus colegas tudim passaaava, e eu ficando, e eu ficava assim

com meu coração triste, 'ai Jesus, eu acho que vou desistir'. É difícil aprender, acho que vou desistir (p4 32a rep).

Os adultos em processo de aprendizagem da escrita se sentem muito incapazes de adquirir tal conhecimento. Alguns antecipam um futuro fracassado e dizem que, se não aprenderem até o meio do ano, não terão condições de continuar, chegando inclusive a delimitar um tempo para si mesmos como uma estratégia de sobrevivência diante das dificuldades que sentem: “sabe professora, se eu até o meio do ano, não aprender, aí não venho mais”.

O sentimento de ser incapaz enfraquece a vontade e a necessidade que dizem ter de aprender a ler e escrever. Tais sentimentos diminuem a auto-estima e os conduzem a condições cada vez mais impossibilitadoras de aprendizagem, isso também pelo fato de ter sido introjetado em seu imaginário o estigma social de ser analfabeto (ANDRADE; DI PIERRO, 2004 apud AZEVÊDO, 2006, p. 32). Ora, se concordamos que a representação social é, para o homem moderno, uma via de apreensão do mundo concreto, ela se constitui de elementos simbólicos que intermedeiam sua forma de ver e compreender esse mundo. Nesse processo, busca situar-se e inferir sobre sua realidade, reelaborando-a e ressignificando-a conforme suas referências, de modo que seja possível proteger-se (MOSCOVICI, 1978).

A idade também é vista por esses alunos como mais um obstáculo para iniciarem ou reiniciarem os estudos, já que muitos se acham sem chances. Um dos participantes traz a seguinte fala de uma amiga: “mulher, mas a gente num tem mais chance, eu já tenho 30 anos, num tem mais futuro [...]” (p6 38a des). Mesmo com uma idade muito jovem (tivemos participantes entre 20-24 anos se achando velhos para aprender e sem muitas expectativas futuras), muitos desses indivíduos não percebem que é possível começar o processo de aprendizagem na idade em que estão. Sentem-se destituídos até mesmo do desejo da busca e de ir ao encontro desse objeto de cuja falta reclamam e de que dizem ter necessidade.

Percebemos, em muitos dos pesquisados, a crença de que essa etapa é exclusiva da infância. Para eles, parece impossível apreender a leitura e a escrita no tempo presente. É como se não reconhecessem suas capacidades intelectuais para esse processo na idade em que se encontram. Muitas das pessoas não alfabetizadas ou semi-alfabetizadas sequer tentam aprender, pois o sentimento de impossibilidade, originado também pelo fator idade, é fortemente inculcado, introjetando em si a condição de

incapazes, o que faz com que muitos se sintam intimidados até mesmo de iniciarem o processo, como vimos na última fala.

Nesse confronto consigo mesmos e diante de incertezas e vazios com que possam se defrontar (os que ainda não chegaram à escola) e se defrontam enquanto tentam apreender o mundo que desejavam enxergar através das letras, trazem, mais uma vez, para suas realidades, a fotografia nebulosa da desistência.

Para nós, são muitas as facetas que compõem as razões que levam os alfabetizandos da Eja a desistirem, mas, considerando a delimitação de nosso objeto e o recorte teórico-metodológico adotado, procuramos encontrar elementos que nos subsidiassem na compreensão de tais desistências. Para tanto, como vimos no tópico anterior, desvelamos como os participantes tecem os fios de suas representações por meio dos temas: indigência material e simbólica; funcionalidade precária da escola; sentimentos de desadaptação e adaptação ao avesso. Estes, desatam verdadeiros nós que direcionam e revelam os sentidos constitutivos da desistência dos alfabetizandos identificados nas três categorias que apresentaremos a seguir.

4.2.2 Dificuldades na aprendizagem: o primeiro nó

Os alunos jovens e adultos em processo de alfabetização relatam que no dia-a-dia da sala de aula acham difícil aprender. Repetem com frequência que têm muitas dificuldades para aprender Português e Matemática.

[...] a gente tem é...dificuldade. Eu tenho muita dificuldade em ler, principalmente matemática, é/é português, português eu tenho muito de ler, tenho muito mesmo” (p11 29a des).

Matemática, porque olha é uma coisa que eu acho muito bonito e uma coisa que eu queria mesmo aprender é matemática (p13 46a des).

Essas disciplinas são consideradas, no geral, fundamentais para desenvolver competências e habilidades da leitura, da escrita e do cálculo, configurando-se como bases formadoras do conhecimento a serem utilizadas nas diversas situações ao longo de toda a vida na atual sociedade.

No ensino tradicional, a Língua Portuguesa volta-se basicamente para a transmissão de conceitos e regras gramaticais, limitando a apropriação da escrita a aprendizagens vazias de sentido e sem a participação criadora dos aprendizes.

De acordo com as Diretrizes Orientadoras da SEEC/RN, na primeira etapa, os conteúdos devem ser trabalhados por eixos temáticos e de forma contextualizada, sendo priorizada

a apropriação dos processos de leitura e escrita, tendo como finalidade desenvolver nos alunos habilidades e competências para ler, escrever, explicar e interpretar, associar e discriminar características de objetos, fenômenos e fatos, bem como dominar as noções de cálculo. O domínio dessas competências permitirá ao aluno desenvolver outras formas de estudo sistematizando os conhecimentos (RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 23-24).

As diretrizes indicam ainda que a Língua Portuguesa, como área de conhecimento a ser desenvolvida pela escola, deve trabalhar a linguagem envolvendo tanto a oralidade quanto a escrita, devendo, para isso, ser organizada por meio de práticas de leitura e produção de textos - orais e escritos – e observando também análises lingüísticas. Uma das preocupações explícitas nessas diretrizes é a de propor uma nova concepção de língua(gem), para que a língua materna se torne ferramenta significativa e prática na vida dos jovens e adultos. Diante disso, buscam os pressupostos norteadores, considerando

a linguagem como um processo em que sujeitos de uma determinada sociedade, ou grupo social, criam e recriam ao longo da história, por meio da interação verbal – um sistema de significados do qual resulta a língua que falam e com o qual articulam sua visão de mundo; a língua como uma construção dinâmica, constituída de uma convenção, ou seja, de um conjunto de regras apropriadas e reconstruídas pelos que dela fazem uso. Daí o seu caráter histórico-social (RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 25-26).

Muito embora os participantes não façam alusões explícitas aos problemas conjunturais e estruturais, suas falas nos levam a questionar a realidade escolar e as metodologias adotadas pelas alfabetizadoras para ensiná-los. Nosso objetivo neste trabalho não é investigar ou testar metodologias de alfabetização, tampouco estudar a estrutura escolar. No entanto, durante o trabalho de campo e pela própria vivência como alfabetizadora de adultos, percebemos algumas fragilidades desse processo, como por exemplo: quadro de giz escrito de cima a baixo, com as linhas horizontais escritas muito

próximas umas às outras; uma só professora para atender as duas etapas de ensino na mesma sala de aula (em denominação anterior, essas etapas eram definidas como níveis I e II); carteiras dispostas em fileiras, com alunos sentados um após outro; professoras insatisfeitas, algumas em final de carreira; salas mal iluminadas, lotadas e sem ventilação.

Como a coleta de dados foi realizada no início do período letivo, encontramos geralmente salas lotadas ou superlotadas. Em apenas uma escola, havia salas amplas, com boa ventilação e número pequeno de alunos. Entretanto, nessa escola, o índice de desistência também é elevado, o que nos faz acreditar que a falta de uma boa estrutura física não é a causa mais forte do alto número de desistências nesse nível de ensino.

Os fatores mencionados certamente contribuem para elevar as dificuldades sentidas por esses aprendizes, no entanto, não obstante a clareza desses problemas, raramente atribuem as razões da desistência a fatores externos, e sim a fatores internos. Galvão e Di Pierro argumentam que é incomum as pessoas analfabetas perceberem essas questões como “problema coletivo ou violação de seus direitos educativos” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 15). Em nossa pesquisa, verificamos que, em geral, eles não vêm a escola e a professora como tributárias dessas dificuldades, atribuindo só a si a incapacidade de aprender, o que se evidencia quando repetem nas frases do tipo: “não sei o que tem na minha cabeça que não aprendo”. Esse fato também é constatado pelas referidas autoras ao afirmarem, que os jovens e adultos que não sabem ler e escrever não percebem

o analfabetismo como um processo de exclusão social e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca muitas vezes situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimentos de culpa e vergonha (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 15).

Nossa preocupação deve ser a de tentar entender “o ser humano enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informações ou se comporta” (MOSCOVICI, 2004, p. 43). O autor destaca que, ao dizermos algo, não estamos vislumbrando uma mera imagem, mas expressando, por meio do processo do pensamento, um imperativo, pela necessidade que temos em decodificar todos os signos existentes em nosso ambiente social, a fim de entendermos ou encontrarmos o seu sentido (MOSCOVICI, 2004).

Constatamos que as dificuldades em apreender os saberes ensinados na escola foi um dos sentidos atribuídos à desistência pelos participantes desta investigação. Parece-nos, justamente, que, ao enfatizarem essas dificuldades como causadoras da não-permanência na busca pelo conhecimento formal, estão respondendo ao ambiente social, às cobranças e às necessidades requisitadas pelas experiências e vivências numa sociedade que extrai as informações fundamentalmente através dos códigos escritos. Suas falas revelam explicitamente que tais dificuldades são entendidas por eles como uma particularidade sua, um problema inerente a si mesmos, não percebendo que são, em parte, originadas/dependentes de toda uma estrutura que nega as condições possíveis à canalização de um processo condizente com a aprendizagem do aluno e adequado a ela. Muitos dos participantes de nossa investigação, ao falarem das dificuldades que sentem, fazem referência especificamente à leitura e à escrita.

Eu tenho muita dificuldade, demais de aprender a ler, eu tenho dificuldade em português, às vezes eu num sei, eu começo ler uma leitura aí num sei. Aí começo ler uma coisa... pronto! você faz um ditado aí eu vou misturo as palavras com outras palavras, sabe, tenho dificuldade, muita dificuldade, demais em português. Matemática eu num tenho não, agora português eu tenho muita dificuldade e eu vou entrar num, numa aula de reforço pra vê se eu tiro essa dificuldade todinha (p11 29a des).

Conforme afirmamos, essas dificuldades também passam pelas condições desfavoráveis do contexto escolar, mas compreendemos que barreiras simbólicas permeiam suas vidas e diariamente vão-se intensificando. Segundo Moscovici (2004), as representações têm a primazia de atribuição de sentido tanto por parte do indivíduo quanto da sociedade, isso porque são consideradas, segundo ele, experiências que temos, as causas que selecionamos por meio do nosso sistema de representações sociais.

O fato de os alfabetizados atribuírem a si a responsabilidade quase exclusiva das dificuldades em aprender denuncia o seu processo de naturalização. Segundo a ótica moscoviciana, estariam, desse modo, respondendo aos discursos das classes dominantes quando imputam ao indivíduo a razão de tudo que lhe acontece, especialmente de seus fracassos. Esse entendimento parece ser consensual entre os dois grupos pesquisados. Em outras palavras, ambos têm visões semelhantes ao falarem dos obstáculos que impulsionam suas desistências, o que suscita, conforme Jodelet (2001), um guia para suas ações, nesse caso, a de desistir de estudar. Ao falarem do tema desistência, os sujeitos fazem emergir as representações que têm dela, assim como do analfabetismo e

do analfabeto, reforçando a idéia moscoviana de que sujeito e objeto são indissociáveis e trazendo, nessas representações, elementos cognitivos, formativos, ideológicos, imagéticos, valorativos, informativos, etc., a ambos. Esses elementos vão sendo deformados e reconstituídos ao nível da compreensão e da aceitação por seus membros e pelo próprio grupo. Nesse partilhamento de visões, comungando as representações de desistência, analfabetismo e analfabeto, decidem não continuar perante os obstáculos com que se deparam, sendo para eles dificuldades que suscitam estranhamento de suas próprias capacidades naquele processo quando, por exemplo, dizem: “aquilo não entra na minha cabeça”. Isso confere, no nosso entender, a atuação da indigência simbólica experimentada na experiência escolar desses indivíduos. Se são capazes de realizar cálculos mentais ou “de cabeça”, como dizem, não acreditamos na destituição de condições cognitivas favoráveis à sua aprendizagem. A atitude de desistir não decorre de um fator apenas ou de uma só dificuldade, mas de tantas quantas compõem as representações dos atores sociais que convivem naquele ambiente, posto que estamos tratando do homem enquanto ser que, antes mesmo de se concretizar na realidade, simboliza-a.

Através do discurso circulante, esses atores compreendem o objeto escrita como socialmente valorizado e exigido pela sociedade, o que os faz acatarem-no como necessário às suas vidas. Esse fato nos faz recorrer à compreensão wagneriana ao trazer às representações o campo de popularização da ciência e, principalmente, ao referir-se ao conhecimento popular e à sua constituição como uma espécie de “mosaicos de idéias e teorias científicas”, acrescentando ainda que a educação escolar é um canal viabilizador do encontro da sociedade contemporânea com uma “vasta gama de teorias científicas” (WAGNER, 1998). Concernente a esse aspecto, trazemos, a título de ilustração, falas dos próprios participantes quando reforçam esse campo, atribuindo reconhecimento e validação aos conhecimentos escolares, ou seja, ao saber sistematizado, científico:

Eu quero voltar a estudar porque eu quero vê se me formo em eletricista, quero vê se eu faço o curso de eletricista [...] (p8 20a des).

[...] eu quero continuar meus estudo, eu quero estudar pra mim saber alguma coisa, ensinar a um filho que a gente não sabe, ele chega, ‘mãe o meu dever’, aí eu não sei ensinar, já pensou? Aí eu digo, ah meu Deus do céu, mas aí eu quero, porque eu preciso também, sei lá, eu preciso, preciso (p12 37a des).

[...] eu quero aprender ler, eu quero estudar, fazer tudo, 1º grau, 2º grau, quero tudo, entendeu? Eu quero terminar uma, fazer algum curso [...] eu quero ser professora, embora seja professora só assim bem velhinha, mas eu quero (p6 38a des).

A maioria deles expressa constantemente que quer, precisa e deseja aprender a ler e escrever, contudo acha difícil, “pesado”:

eu queria desistir que eu achava pesado, eu achava que não ia ler (p4 32a rep).

[...] no ano passado eu também senti uma dificuldade, em termos de as coisas se avançarem demais, assim, o que ela tava explicando sabe? Avançaram que eu não sabia nem o que era, eu ficava às vezes em dúvida de perguntar e perguntava ao colega que sabia mais (p20 24a des).

As barreiras simbólicas, que acreditamos perpassarem o concreto experimentado cotidianamente por esses aprendizes, remetem-nos aos estudos de Domingos Sobrinho (2003), o qual faz algumas reflexões entre as relações do poder simbólico, do signo e do processo de construção das representações sociais, numa tentativa de buscar “decifrar/denunciar”

[...] os sentidos hegemônicos atribuídos a muitos dos objetos do mundo social, que estão na base das crenças na naturalização das coisas e na base da produção do que chamamos de ‘sofrimento simbólico’, uma forma de sofrimento humano desprovido de causa orgânica ou essencialmente psicológica [...] o sofrimento simbólico explicitado nos vexames, humilhações, tensões e dissonâncias produzidas pela violência simbólica, a violência imposta pelos sentidos legítimos que naturalizam o mundo e suas relações (DOMINGOS SOBRINHO, 2003, p. 64).

Além desses sentidos legitimados, naturalizados e, conseqüentemente, cobrados pela sociedade, compreendemos que outro elemento constitutivo do fracasso escolar é a reprovação. O fato de repetirem por vários anos a mesma série também é motivo de vergonha, mal-estar e desestímulo, pois os protagonistas desse papel, de repetente, se vêem como incapazes de um dia conseguir aprender.

Para Carvalho, J. (1997), as práticas escolares inadequadas às necessidades daqueles a quem ensinamos têm contribuído para a evasão e repetência dos alunos. Contudo, em seu entender, não devemos atribuir a evasão e a repetência apenas a um

fator, mas a uma combinação desses fatores, envolvendo o que, como e a quem se ensina. O autor compreende que as instituições escolares têm sido incapazes de lidar com os diversos segmentos da sociedade que as buscam e enfatiza que o fracasso escolar não é exatamente do aluno, mas de todos nós.

Diante do sentimento de incapacidade de apropriação da língua escrita, muitos alfabetizados da Eja encontram como saída mais fácil o caminho oposto ao que fizeram quando procuraram a escola para realizar suas matrículas: desistir de estudar. Isso parece mostrar-se para eles a solução mais acertada, pois estariam resolvendo de imediato a incômoda situação com a qual se depararam no ambiente escolar. Entretanto, essa solução aparente não resolve o problema de não saber ler e escrever.

A desistência precoce nos leva, como educadores, a fazer uma reflexão acerca do estado em que estão as escolas e de como estas se encontram estruturadas para desenvolver o ensino da leitura e da escrita para jovens e adultos. Muitas escolas da rede pública não oferecem condições de trabalho ao professor, faltam material didático, bons administradores, boa equipe pedagógica e professores com formação adequada para alfabetizar.

Além disso, a realidade vivenciada no cotidiano escolar desses alunos é permeada de sensações negativas, pois esse espaço é também lugar de exposição do não-saber, das suas incertezas, dos seus medos, da vergonha de suas incapacidades ou dos erros perante o outro, já que está iniciando a aprendizagem depois de adulto. A fala a seguir ilustra o sentimento de vergonha que os leva a desistir:

[...] tem uma amiga que vem comigo pra escola e pergunta onde é minha sala, mas eu não digo. Quando é no intervalo que eu vejo que ela vem, aí corro e me escondo no banheiro pra ela não vê qual é a sala que estudo [...] esse pessoal que desiste é tudo com vergonha (p 42a rep).

A escola, ao mesmo tempo em que é real e concreta no seu espaço físico, nega-se à sua função de acolher os alfabetizados e conduzi-los num processo em que se sintam sujeitos. Nela, como num não-lugar, esses jovens e adultos se sentem fragilizados e também se negam diante de si e dos outros.

Augé (2005), ao construir sua antropologia da supermodernidade, enfoca que os não-lugares são espaços em que não se estabelecem relações, não se demarcam como histórico e nem se definem como identitários. Esse autor enfatiza em seu estudo que a idéia de 'não-lugar' abordada por Michel de Certeau é de 'uma espécie de qualidade

negativa do lugar, uma ausência de lugar em si mesmo que lhe impõe o nome que lhe é dado'. Ao contrário, os nomes próprios impõem ao lugar 'uma injunção vinda do outro (uma história...)' (CERTEAU, 1990 apud AUGÉ, 2005, p. 79-80).

Essa ausência de história e relações de pertencimento, certamente causada pelas diversas situações de faltas, estão entranhadas desde a infância desses alfabetizados, configurando-se também no espaço escolar, e mais precisamente na sala de aula, a sensação do fracasso que sentem por não saber e por estarem tentando em idade adulta; a vergonha por se exporem perante os colegas e a professora; o medo por acreditarem que estão sempre fazendo erroneamente as atividades solicitadas. Essa realidade gera momentos desagradáveis cuja forma mais expressiva é a desistência de estudar. Acreditamos que, frente a esses imperativos, instituídos de diversas formas em suas vidas, podem associar a instituição no nível simbólico a um não-lugar de aprendizes e, certamente, nessa ausência de lugar e formação identitárias, desistem. Essas nuances os acompanham desde criança, e hoje muitos consideram que pode ser tarde para preencher as lacunas do passado, o que torna remota a possibilidade de ainda aprender e serem independentes em suas atividades, conforme relatou um participante a partir do que ouvira de outro colega: “[...] eu acho que eu não aprendo mais não, tô ficando velho, pra que um velho saber de nada” (p6 38a des).

Nossos achados corroboram os de Gomes (1990), que pesquisou migrantes nordestinos com características sócio-culturais muito semelhantes às dos sujeitos por nós pesquisados e com quem nos interessa compartilhar, sobretudo, as fontes de teorização a partir de Bourdieu e Augé.

Tanto na pesquisa de Gomes (1990), cujos sujeitos foram os imigrantes de retorno, quanto na nossa, os segmentos são provenientes de camadas populares cujos lugares sociais estão circunscritos a partir da lógica estratificadora e das ideologias socialmente hegemônicas. Dessa maneira, as representações que os participantes das duas pesquisas fazem de si mesmos e dos outros evidenciam uma forma de existir cujo arcabouço explicativo vem precisamente das ideologias dominantes. Estas, em confronto com sua 'vida real', moldam sentidos de educação a partir das representações que os sujeitos têm de si, isto é, o não-ter leva ao não-ser e ao não-saber ao mesmo tempo em que o não-saber leva ao não-ter e ao não-ser.

Essa condição, segundo a autora acima, ocasiona uma sensação de vazio, de sorte que o lugar de vida passa a ser o trabalho, no qual se fazem e pelo qual se desfazem, considerando que este os absorve completamente – seja o formal, para alguns; o informal para outros; ou o doméstico, para todos.

Esse conjunto psicossocial explica a ambigüidade dos participantes em relação à escolaridade, a qual reproduz o vazio de suas vidas. Sua aparente acomodação à situação educacional que lhes é destinada os faz, ao mesmo tempo, ignorar a escola e desejar uma instrução profissional focada na absorção capitalista de sua força (não braçal) de trabalho.

4.2.3 Exposição do não saber (vergonha, humilhação, constrangimentos): o segundo nó

As diversas situações enfrentadas no cotidiano por esses homens e mulheres trazem-lhes exigências em relação ao domínio da leitura e da escrita. Ao experienciarem essas situações, são obrigados a assumirem sua condição de não leitores. Tal “enfrentamento” é passível de um desconforto inevitável, trazendo à realidade o eco de suas fragilidades, pois nesse momento expõem o que não sabem. Essa exposição se traduz em sentimentos de vergonha, constrangimento e humilhação.

Assim, eu acho, eu, vê humilhado assim, a pessoa se sente humilhada na frente das pessoas, hoje em dia a maioria aqui capital, a pessoa mais faculdade, é... outras coisas. Já fiquei com mulher já, que, quem? ‘Ta fazendo o quê..?’ _ eu tô fazendo cursinho, num sei de que, aí eu invento que eu faço num sei quê, mas papo furado (p20 24a des).

A situação retratada evidencia sentimentos que os fazem olhar para si e perceberem fatos à sua volta que apontam para a necessidade de estarem incluídos. Quando são questionados sobre o que estudam e respondem que fazem cursinho, trazem um universo que não faz parte de suas realidades, mas que desejam, pois, assim, não se sentiriam humilhados frente ao outro que sabe.

Essa categoria nos remete à proposta de Wagner (1998), especialmente à inserção no campo da imaginação cultural, pois dele fazem parte os objetos sociais que têm uma longa história - como a escrita, que na sociedade atual é extremamente requisitada - e que nos acompanham desde a infância. Moscovici (1978) diz que toda representação é de alguém, tanto quanto é de alguma coisa, não havendo dicotomia entre sujeito e objeto. Wagner corrobora esses pressupostos e permite qualificá-los ao afirmar que as representações sociais do tipo imaginação cultural circunscrevem os

sujeitos, forjando suas identidades em relação a esses objetos. Nesse contexto, a identidade do ser analfabeto prevalece e provoca nos indivíduos a sensação de impossibilidade de superar fragilidades que emergem durante o processo de apropriação da escrita. Essa identidade ressalta, no contexto escolar, todas as carências que têm e sentem, principalmente a do não-saber escrito. Ao se defrontarem com a língua escrita e não conseguirem apreendê-la, surgem, naquele espaço, sentimentos vários, como vergonha, tristeza, medo, etc. Em decorrência dessa realidade, desistem, adiando mais uma vez a realização do sonho de serem detentores dos códigos escritos. Conforme Abric (1998), a função identitária tem um lugar de base nos processos de comparação e controle social. Ora, ao encontrar-se num ambiente onde circulam pessoas que têm o conhecimento escrito, comparam-se a elas, atribuindo-lhes mais saber e não se permitindo, portanto, partilhar o mesmo contexto. Gestado nesse desconforto, o alfabetizando é levado a “sair de cena”.

Os sentimentos e sensações de mal-estar e vazios que vêm à tona os tornam, acreditamos, debilitados frente a si mesmos pela condição de não conhecer e não saber neste mundo escrito. Desencadeiam-se desse estado sofrimentos decorrentes não de violência física, mas da força simbólica, conforme denominou Bourdieu (2004), a qual não se exerce sob a coação física, mas como um poder que age sobre os corpos como uma espécie de magia e que atua apoiado por predisposições colocadas como molas propulsoras na zona mais profunda desses corpos. O poder simbólico funciona como poder mágico em que “os dominados contribuem, muitas vezes, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais como vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 51). Agindo conforme o exercício de tal poder, estão, de certo modo, respondendo aos determinantes das estruturas sociais do mundo letrado.

Os sistemas de escrita da sociedade contemporânea estão inscritos no universo reificado, havendo, portanto, a necessidade de ambientes adequados e mediações sistematizadas para seus aprendentes adquirirem as habilidades da leitura e da escrita (CARVALHO, R., 2003). Dessa compreensão da autora, podemos entender a escrita como caracterizada no campo da ciência popularizada, na perspectiva wagneriana, por transitar do universo reificado ao senso comum, sendo atualmente solicitada em todos os recantos do mundo e anunciada nas diversas camadas da sociedade. Diante disso, parece-nos pertinente lançar mão da função de saber, proposta por Abric (1998), já que esta permite demonstrarmos a manifestação do homem por meio do saber prático do

senso comum para compreender e comunicar a realidade, considerando a cognição social como propiciadora do seu situar-se nos diversos contextos em que vivem. Assim, os alfabetizados, não se sentindo sujeitos com capacidade de interagir naquele ambiente, vão introjetando sensações de exposição de si pelo que não sabem, resultando dessa exposição do não-saber a vergonha, as humilhações, os constrangimentos...

Damásio (2004), ao estudar as emoções, explica que são um conjunto complexo de reações químicas e neurais, incluindo alegria, tristeza, medo, raiva, repugnância, etc., nas emoções do tipo primárias ou universais. O autor em referência enfatiza ainda que existem as emoções secundárias ou sociais, como embaraço, culpa, ciúmes, orgulho, etc. As sensações de bem-estar ou mal-estar, calma, tensões, etc, são definidas como emoções de fundo. Para o autor, as emoções “afetam o modo de operações de inúmeros circuitos cerebrais e a variedade de reações emocionais é responsável por mudanças profundas do corpo e do cérebro” (DAMÁSIO, 2004, p. 75). São consideradas como o que há de mais primitivo na mente humana, envolvendo aspectos fisiológicos e sociais.

Considerando aspectos sócio-econômicos, históricos, culturais, afetivos e psicoemocionais desses alfabetizados a partir de suas próprias falas, percebemos que são muitos os elementos que afetaram e afetam suas vidas. Alguns se voltam ao passado e, nesse pretérito, dizem que, se tivessem aprendido, hoje seria diferente, pois, enquanto detentores da leitura e da escrita, poderiam agir de forma independente.

Eu não precisava pedir a ninguém porque é muito chato, né não? As pessoas ficam sabendo que você não sabe [...] ficam vendo suas coisas, e às vezes, num era pro outro saber” (p6 38a des).

Percebemos aqui uma exposição que é muito mais do que o outro saber que você não sabe, posto que além desta (exposição do seu não-saber) o sujeito expõe suas intimidades, seus segredos. Para esses atores sociais, suas vidas são pautadas sempre pelo outro, a função que desempenham é sempre a de ator coadjuvante em suas experiências. É comum em suas vidas a dependência em relação ao outro para realizar algumas atividades cotidianas, como, por exemplo, fazer alguma tarefa em um banco, escrever uma carta, anotar um endereço, um recado, ou ler um jornal.

Ter autonomia é um grito que perpassa constantemente suas falas. A necessidade e o desejo de aprender a ler e escrever, contudo, é silenciada a partir do momento em que não conseguem vislumbrar, no espaço escolar, a concretização de fato desse desejo: “aprender a ler é o sonho da minha vida, é o que eu mais quero” (p14 62a rep).

As vozes dessa autonomia ecoam não só nas formas manifestas de seus discursos como também nas expressões diversas do corpo por meio de seus gestos, de seus silêncios, lágrimas, olhares distantes, demonstrando muita tristeza, como se conclamassem algo que não podem pronunciar, mas que anunciam pelo olhar, inclusive a dor de não ter, na idade adulta, o que poderiam ter conseguido na infância.

O corpo, nas suas variadas formas de falar, canalizava, no momento das entrevistas, os desejos, as faltas, os sonhos. Mesmo mantendo vivo o sonho de estudar, acreditam, na maioria das vezes, ser incapazes de aprender, pois as dificuldades encontradas são muitas.

4.2.4 Trabalho/cansaço e doenças: o terceiro nó

A cada início de período letivo, alguns desistentes retornam à escola, mas geralmente, no decorrer do ano, desistem novamente. Parte dessa desistência decorre da incompatibilidade entre o horário de trabalho e o das aulas e o do cansaço devido à longa jornada:

Eu trabalho muito, assim, tem dia que eu ando muito, aí quando é de noite ando só me apagando. Eu chego em casa, me apago [...] eu desisti porque comecei a trabalhar, tomar conta de uma pessoa, fiquei quatro meses tomando conta dela, aí eu digo, agora não vou mais, eu já tava há quatro meses sem ir pro colégio (p12 37a des).

Muitos alegam que passar o dia trabalhando “é muito puxado”, levando ao desânimo e ao cansaço de enfrentar o horário letivo. Outros afirmam que estudam no turno matutino e saem da escola para seus trabalhos. Às vezes, esse caminho é inverso, passam a noite trabalhando e vão, do trabalho, assistir aula, pela manhã. Essa realidade os impede de conciliar trabalho, descanso e escola, o que os faz desistirem rapidamente. Evidentemente não vislumbram, nesse momento, um outro futuro, percebem e vivenciam somente o presente, uma vez que optam pelo trabalho, pois trabalhar, além de garantir a sobrevivência, é uma forma lícita de proteger-se da “condenação” social de não estudar.

Segundo Abric (1998), as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas, refletindo a natureza das regras e dos elos

sociais. A representação prescreve comportamentos ou práticas obrigatórias, as quais, por sua vez, definem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

A função justificadora da Teoria das Representações Sociais no caso dos argumentos apresentados por esses alunos para sua desistência é pertinente por propor que as representações sociais permitem, *a posteriori*, a explicação das tomadas de posição e dos comportamentos dos sujeitos. Nesse sentido a necessidade de trabalhar intervém na avaliação da ação, permitindo aos atores atribuir uma razão para suas condutas em uma determinada situação, frente a seus parceiros ou nas relações entre grupos. O trabalho se constitui, nesse caso, um forte alibi que evita qualquer julgamento negativo em relação às suas desistências. Trabalhar propicia não só uma certa sobrevivência material mas também sobrevivências simbólicas, sendo ainda uma forma de manter a dignidade e o respeito perante si, a família e seus pares.

Insistir na aprendizagem da escrita, nesse contexto, não os faz perceberem-se como pessoas capazes de seguir um caminho que poderá abrir novos horizontes na vida futura, o que nos permite compreender que as perspectivas de futuro de uma vida menos sacrificada não se projetam consistentemente em seus planos. Infelizmente, essa é uma característica marcante na vida desses homens e mulheres excluídos de muitos bens, tanto materiais quanto simbólicos. Mesmo sonhando em um dia apreender a cultura letrada, são excluídos em razão das necessidades mais urgentes. Ter meios de subsistência, evidentemente, é mais forte do que realizar o desejo de saber ler e escrever.

As doenças de si ou de alguém na família também surgem como motivo para que desistam:

Porque eu operei a vista num sabe? E num agüentava o claro da luz, que doía mesmo, o sol dói. [...] (p5 62a des).

Porque meu netinho teve problema, nasceu com problema de coração, aí tive que ficar com meu outro neto, passei dois meses, depois, 'não vou mais não', vou pro colégio ainda vê o quê? Já no final do ano (p6 38a des).

Para esses alfabetizando, os obstáculos que surgem facilmente são transformados em motivos da desistência, muitos descaminhos no processo de aprendizagem são imediatamente seguidos por eles. Parece uma espécie de fuga da realidade que vivem na escola, embora desejem ser detentores dos códigos gráficos, tão

exigidos nos diversos contextos vivenciados. Os motivos concretos, acreditamos, estão carregados de substâncias simbólicas, que certamente confluem para afastá-los da busca pelo conhecimento escrito. A estigmatização de ser analfabeto, alguém que não domina os códigos escritos, imprime-lhes sentimentos de incapacidade, negação e dependência, que demarcam toda a sua trajetória e, muitas vezes, turvam a percepção de que são capazes de aprender.

A realidade objetiva traduzida num estado físico debilitado pelas doenças é uma estratégia que funciona como guia e orientação para a desculpabilização por deixarem a escola. Também é uma justificativa lícita para seus comportamentos na vida prática, real. Desistir de estudar em consequência de suas doenças ou de parentes e até mesmo de outras pessoas é uma maneira adequada e justa para explicar suas condutas no contexto em que estão inseridos. De acordo com Abric (1998), na função de orientação, a representação intervém na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada pelo indivíduo ou pelo grupo, dependendo da representação que têm/fazem do objeto representado. Ao justificarem as doenças como causadoras das desistências, os alfabetizandos, certamente, recorrem às suas representações de escrita, de escola, de desistente, de analfabeto, prescrevendo e pré-decodificando a elas seus comportamentos e práticas obrigatórias. Sendo guiados por suas representações, encontram nas doenças formas legitimadoras de explicar suas condutas, porque se sentem respaldados nesse contexto e, portanto, aceitos por si mesmos pelo ato “negativo” que praticaram.

Recorremos, então, a Moscovici (1978) e compartilhamos o ponto de vista de que os atores sociais lançam mão do que é mais confortável às suas vidas a fim de explicarem suas tomadas de posição. Outro aspecto a destacar, para essa categoria, é a visão partilhada e consensual que desistentes e repetentes têm acerca do trabalho, do cansaço e das doenças como justificativas para suas desistências. Como sujeitos epistêmicos que interagem por meio das comunicações e das relações sociais (JODELET, 2001), entendemos que a ação de desistir não acontece num vazio, ao contrário, ela é guiada, referendada por muitos sentidos, pois, como indica Moscovici (1978), a representação social faz parte de um corpus organizado de conhecimentos no qual, por meio das atividades psíquicas, os indivíduos tornam a realidade física e social inteligível e, nas trocas cotidianas, soltam os poderes de sua imaginação.

Aprender a ler e escrever em idade adulta não se constitui uma tarefa fácil. As lacunas do tempo da infância e da escola, outrora negado a tantos homens e mulheres que hoje compõem o mundo dos não letrados, deixaram marcas difíceis de serem eliminadas. Muitos deles tentam amenizá-las ou retirá-las do seu dia-a-dia, mas as

barreiras concretas e simbólicas são presentificadas no espaço escolar, profissional, familiar e social, de tal forma que seus trajetos são demarcados pelos constantes fracassos quando tentam aprender. As diversas dificuldades enfrentadas em ambientes extra-escolares são levadas à sala de aula e adicionadas às adversidades de toda uma conjuntura escolar que também é desfavorável à condição de não leitor, que vivenciam.

Percebemos que o concreto e o simbólico estão imbricados nas experiências do dia-a-dia ou nas tarefas que tentam realizar. Nesse contexto, estão sempre em situações de exclusão, de não poder ser sujeitos e não ter autonomia-independência no seu ir e vir. Diante de tanta negação, alguns poucos conseguem vencer os obstáculos e concluir a primeira etapa do ensino fundamental. Os que desistem, insistem pelo menos na perspectiva de sonhar em um dia aprender e conseguirem escrever por si mesmos suas histórias. Ao falarem da necessidade ou “vontade de estudar”, vislumbram aprender, expressam com frequência a importância, o querer.

Porque eu quero, eu quero continuar meus estudo, eu quero estudar pra mim saber de alguma coisa, ensinar a um filho que a gente não sabe, não é? Que é muito importante a gente saber, que eu acho muito importante saber, eu me sinto assim, sabe? ‘Meu Deus, meus bichinho que, esse daqui olhe, e a menina que são tão inteligente, aí isso quando eles chegam em casa, a primeira coisa que eles fazem é: mãe o meu dever, mãe o meu dever, aí eu não sei ensinar a criança, já pensou? Às vezes eu sei, às vezes não sei, aí eu digo: a meu Deus do céu’, mas aí eu quero, eu preciso também, porque sei lá, eu preciso, preciso (p12 37a des).

O que me fez voltar? Foi a vontade de aprender. Foi a vontade de aprender a ler, a escrever, fazer uma carta, a ler uma revista, ler tudo (p10 19a des).

5 ARREMATES E FRANJAS

Na perspectiva da tessitura, chegamos, pois, aos arremates e às franjas: refletir sobre as interpretações dadas, reiterar as indagações não respondidas, encaminhando-as para estudos posteriores, bem como socializar as implicações da pesquisa. Nessa tarefa, estabelecemos diálogos com os teóricos, e estes, com nossos resultados, a fim de arrematar a peça que ora entregamos à academia e à sociedade.

Não cremos, por tudo o que foi dito, que a escola seja ineficiente; ao contrário, nada do que está posto é por acaso ou “natural”. Não compreendemos ser natural tanta desistência, “ineficácia” e desmotivação. A escola é eficiente para perpetuar uma trama de rotinas, reiterando a força simbólica sobre aqueles que muitas vezes nem a percebem e que, dessa forma, imobilizam-se. Imersos nessa teia mítica, tanto professores quanto alunos vivenciam arquétipos identitários e representações, tecendo-se neles e sendo por eles tecidos. As subversões vão figurando os nós dos fios nesse tear dinâmico e sem trégua.

Ao transformar a escola em mito, acontecem algumas derivações: a primeira é de cunho cronológico – um tempo eterno se instala... A segunda consiste na isenção das responsabilidades, pois responsabiliza-se o mito, o qual, porém, não pode ser punido justamente porque é mito. Dessa maneira, os responsáveis reais pelos fracassos (imputados à escola, ao professor e aos alunos) ficam escudados neste mito, pois, ao mitificar a situação, ela é retirada da concretude e posta entre parênteses em tempo e espaço fluidos. Na esteira dessa mitificação, os conteúdos, as teorias, as ideologias, o ensino e a aprendizagem também são mitificados.

Imersos nessa trama que vivenciamos no dia-a-dia, urge que todos, mas especialmente nós, professores alfabetizadores e formadores de homens e mulheres, exercitemos sistematicamente a leitura de mundo, entrando nas sutilezas que ela nos apresenta a fim de que, desse modo, haja mudanças em nossa prática, a qual deixará de ser alinhada para se tornar transformadora. Nesse sentido, é pertinente e oportuno trazer a essa tessitura o destaque de que os dados corroboraram os aspectos teóricos, explicitando conteúdos específicos do senso comum dos participantes, principalmente por meio das funções orientadora e justificadora, como também da visão partilhada sobre desistência e desistente, alfabetismo e analfabetismo. A isso chama-se implicação teórica do estudo, nossa contribuição, a partir da empiria, ao avanço das teorizações sobre a Eja e seus problemas.

Nas franjas/entrelinhas, compreendemos que os alfabetizandos não desistem só pelas dificuldades pessoais verbalizadas, mas também por uma série de entraves de cunho pedagógico, em especial pelas metodologias adotadas pelas alfabetizadoras no processo de ensino a esses alunos. Essa é a implicação pedagógica da presente investigação.

As implicações ora apontadas nasceram de análises em acordo com os pressupostos formulados. Ora, por serem consideradas as representações sociais como teoria do senso comum, reconhecemos no discurso circulante o estatuto de explicações válidas pelas quais os sujeitos compartilham sentidos em relação à língua escrita, configurando-se como um grupo social de fato, e não um grupo por nós nominado. A título de ilustração, seguem-se falas de alguns participantes:

aprender a ler e escrever é bom, aprender a ler e escrever é bom, não tem outra opção não, porque isso aí inclui tanta coisa aí, hoje em dia, porque hoje todo curso, concurso que tem você depende da leitura, depende de ensino de qualquer jeito, de qualquer idioma você tem que falar, ou português, ou, outra língua qualquer, você tem que ter raciocínio de qualquer coisa não é? Eu sei que ta fazendo falta pra mim o estudo não é? [...] (p9 44 des).

aprender a ler e escrever é importante não é? A pessoa, principalmente no mundo que nós vivemos hoje em dia, que a pessoa que tem o 2º grau já sofre não é? pra caramba, é discriminado e pra quem não tem estudo, certo conhecimento de ler e escrever, aí é que dificulta mais.[...] inclusive hoje em dia até no ramo de táxi mesmo, tem que ter curso, falar os novos idioma, aí eu pegava os turista, sentia uma dificuldade pra caramba, pra procurar os canto. Que saber entrar e sair eu sabia, agora ler, aí a dificuldade que eu sempre encontrei era isso. Por isso que eu procurei a, evidentemente estudar pra aprender a ler e escrever. [...] (p1 44a rep).

Ler e escrever é uma, tem sempre, tem, é, sonhar pra isso, aprender isso, ler e escrever é a coisa mais importante da vida. Sempre tem essa vontade de estudar, interessar também, me interessar a estudar, escrever mais importante, tem que me esforçar pra isso, hoje em dia, você tem que saber, pra saber andar no mundo, saber muitas coisa, né? (p2 31a rep).

Diante dos pressupostos abordados, as análises prosseguiram na perspectiva de que sujeito e objeto são indissociáveis, conforme propôs Moscovici. Constatamos que os alfabetizandos da Eja constroem sentidos para a desistência concomitantemente às representações de analfabetismo e analfabeto, como duas faces da mesma moeda. Desse modo, a desistência é assumida como um traço identitário do desistente. Portanto, não

há dicotomia entre analfabeto e analfabetismo, assim como não há entre desistência e desistente.

[...] quando eu tô assim, estudando, aí eu penso assim, eu não aprendo, eu não sei o que tenho na cabeça que não dá pra eu aprender, eu vou desistir [...] (p7 23a des).

Às vezes é, às vezes eles acha que não vai dar certo mais, eu também senti uma dificuldade, em termos de as coisas se avançaram demais. [...] Avançaram que eu nem sabia o que era, eu ficava em dúvida de perguntar [...]. Aí eu também, esse foi o motivo também de eu estimular não é? Eu disse: vixe, eu estando aqui as coisas subiram desse jeito, tinha coisa que as noção era demais. Muito alta, era (p20 24a des).

É o sonho da minha vida, moça, saber ler e escrever. [...] E o que eu tenho mais inveja na minha vida, é quem, a pessoa saber ler. É o sonho da minha vida. [...] O meu problema é esse negócio de ler, eu leio as letras tudo, mas o problema é escrever. Escreve no quadro tudinho, aquilo, eu tiro do quadro, tudinho, mas pra que eu está tirando do quadro sem eu saber ler? [...] (p14 62a rep).

Wagner (1998) identificaria no objeto desse estudo características do campo da ‘Imaginação Cultural’, porque o processo representacional transpõe para o sujeito representante algumas características do objeto representado, como ilustra a seguinte fala:

[...] É a maior dificuldade. Emprego também, assim até emprego de doméstica a gente não ta conseguindo. Não souber ler correto, não souber escrever correto, você não fica naquela casa, porque geralmente, a pessoa que quer uma empregada, quer pra ler, escrever, fazer umas compra de supermercado [...] (p19 42a rep).

Abric (1998) analisaria esses achados sob a perspectiva da função identitária das representações sociais, atribuindo mais valor a alguns do que a outros a partir de determinado parâmetro. Carvalho, R. (2003) nos lembraria que os sistemas de escrita alfabética contemporâneos não se enquadram como conhecimento do senso comum, mas do universo reificado, requerendo dos aprendizes a naturalização desses sistemas. Por essa razão, Abric (1998) evidenciaria a função de saber das representações, a qual permite ao homem manifestar-se para compreender e comunicar a realidade social, e as

funções orientadora e justificadora, pelas quais os sujeitos se mobilizam (*a priori*) a retornar sucessivamente à escola bem como a explicar (*a posteriori*) suas desistências.

O processo analítico ora sintetizado exigiu irmos além do mais aparente nas falas, com o apoio da análise temática e categorial, proposta por Bardin (1977). Por meio desses procedimentos, foram emergindo elementos do olhar mítico sobre a escola, a partir do qual são urdidadas as representações – verdadeiros nós a suscitar o impedimento de suas aprendizagens. Para a maioria dos participantes da investigação, não há problemas na instituição, o problema é assumido como sendo deles. Dessa maneira, os alunos singularizam as dificuldades que sentem para aprender, localizando-as somente em si próprios.

Assim, consideramos relevante e urgente um estudo de intervenção controlada a ser viabilizado em um projeto futuro, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma proposta de alfabetização que atenda especificamente às necessidades de aprendizagem e às condições psicossociais desses aprendizes. Tal proposta levaria em consideração sobretudo o que sabem, convocando-os ao reconhecimento dos saberes, das habilidades e das capacidades que têm, ressignificando-os aos conteúdos sistematizados. Desse modo, acreditamos poder amenizar e/ou evitar a vergonha que sentem ao expor seu não-saber e, principalmente, poder valorizá-los pelo que sabem e vivenciam cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B Editora, 1998.

ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 188-203.

ANDRADE, E. R. G. **O saber, o fazer e o saber do fazer docente**: as representações sociais como resistência. 181f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.

AZEVÊDO, A. A. **Quando trabalho é ensino pra rude e estudo é bom pro caba conseguir emprego melhor**: falas, representações e vivências da educação escolar na reforma agrária. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 1977.

BAUER, M.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. Tradução Pedrinho A. Guareschi. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BISQUERRA, R. et al. **Introdução à estatística**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Difel, 1989. p. 7-16.

_____. **Os usos sociais da ciência.** Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coordenação-geral de Alfabetização.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=105&Itemid=236>>. Acesso em: 06 maio 2007.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Publicação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Cadernos de Educação**, nº3, 1. ed., jan/99.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: **proposta curricular** - 1º segmento/ coordenação e texto final de Vera M. M. Ribeiro; - São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001, 239p.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD, 2005.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD, 2004.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo, 2000.

CARDOSO, C. R. **Representações sociais de Educação por pais não alfabetizados.** 55f. Monografia (Especialização em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CARDOSO, C. R., CARVALHO, M. R. de F. de, ANDRADE, E. dos R. G. **O dizer da desistência:** as narrativas dos adultos alunos da Eja. **Anais do II CIPA**, set./2006. Salvador. 1 CD-ROM.

CARVALHO, J. S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In AQUINO, J. G. (Coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997. p. 11 a 24.

CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Org.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003.

CARVALHO, M. R. F. **Leitura e consciência metalingüística: estudo das relações entre fluência na leitura e a segmentação de orações em unidades léxicas**. 68f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1990.

CARVALHO, M. R. F. **Representações sociais da escrita no semiárido norteriograndense**. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

COLOGNESE, S. A., MÉLO, J. L. B. de. A técnica de entrevista na pesquisa Social. In: **Pesquisa social empírica: métodos e técnicas**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, v. 9, 1998.
www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/eeiane_schlemmer_srings.htm, acesso em 26 de junho de 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação**, nº3, 1. ed., jan/99.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução Laura Teixeira Motta. Companhia das letras, 5ª reimpressão, ed. Schwarcz Ltda. São Paulo, 2004.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Org.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003.

DOMINGOS SOBRINHO, M. “Habitus” e representações sociais: questões para o estudo das identidades coletivas. In MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B Editora, 1998.

FARAH, M. F. S. **Reconstruindo o estado: gestão do setor público e reforma da educação**. EAESP/FGV/NPP, 1995. Relatório de Pesquisa.

FERNANDES, D. G. **Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PEIRRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. 2. ed. rev., Cortez, São Paulo, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau, série Formação do Professor).

GOMES. G. de M. **A Experiência do vazio**. Recife: FUNDAJ/Ed. Massangana, 1990.

GÓMEZ. P. A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à construção crítica do conhecimento e da experiência. In SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-25.

GUEDES, G. B. **A caixa escolar como indutora da descentralização financeira: uma reflexão sobre a caixa como entidade de direito privado no município de Natal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa 2ª reimpressão, 2005.

HADDAD, S. e DI PEIRRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. In: Revista brasileira de educação. ANPED. Mai/jun/jul/ago. 2000, nº 14. EE Artur Segurado, Campinas/SP. p.108-130.

HERZLICH, C. La Représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. **Introduction à la psychologie sociale**. Paris: Librairie Larrousse, 1972. p. 303-325.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) Representações sociais. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001. p. 17-44.

LEAL, T. F. et. al. **Ler para viver**. Alfabetização de Jovens e Adultos em discussão. Teresina: PMT/UFPI/FNDE, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In MOREIRA, A S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 55-87.

PEREIRA, L. M. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e dos Desportos. **Diretrizes orientadoras – 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos**. Natal: Secretaria de Estado da Educação e dos Desportos, 2006.

SALES, S. R. MOVA – Movimento de Alfabetização de jovens e adultos: um pouco de sua história no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa 2ª reimpressão, 2005.

SOARES, L. J. G. As políticas de Eja e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa 2ª reimpressão, 2005.

TEVES, N. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, N. (Org.). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995. p. 145 - 152.

VIEIRA, J. D. LDB: um projeto em descompasso com a realidade. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação**, ano II, n. 3, mar.1997.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In MOREIRA, A. S. P.S. e OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B Editora, 1998. p. 3-25.

WOLTON, D. **Pensar comunicação**. Tradução Zélia Leal Adghirni. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Folha de protocolo**PROTOCOLO**

NOME _____ **IDADE** _____ **SEXO** _____

ENDEREÇO: _____ **Nº** _____ **BAIRRO:** _____

CIDADE _____ **ESTADO** _____

ESCOLA _____ **NÍVEL** _____ (série)

EM QUE VOCÊ TRABALHA?

VOCÊ É DE NATAL? () SIM () NÃO

QUANTO TEMPO FAZ QUE VOCÊ MORA AQUI?

ANTES DE ESTUDAR NESSA ESCOLA, JÁ HAVIA ESTUDADO EM OUTRA

AQUI EM NATAL, NO 1º NÍVEL? () SIM () NÃO

POR QUE SAIU DE LÁ.

JÁ ESTUDOU EM OUTRA CIDADE, NO 1º NÍVEL? () SIM () NÃO

POR QUE SAIU DE LÁ?

POR QUE VOCÊ VEIO ESTUDAR NESSA ESCOLA?

APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista: alunos desistentes e repetentes

- 1- Quando eu falo em ler escrever o que você pensa?
- 2- Em que situações você sente necessidade de saber ler.
- 3- Em que situações você não sente necessidade de saber ler.
- 4- Você desistiu por que... (desistente)
- 5- O que lhe fez voltar a estudar...
- 6- Conhece alguém que desistiu?
- 7- Por que você acha que ele(s) ela(s) desiste(m)
- 8- Quanto tempo você ficou sem estudar.
- 9- O que você acha da educação.
- 10- Você pensa em estudar até que série.
- 11- Por que você pensa em estudar até essa série.