



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

IVETE SILVEIRA DE ARAÚJO

**USOS FUNCIONAIS DA ESCRITA NA HISTÓRIA DE VIDA DOS ATORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE
BANANEIRAS/ILHA DE MARÉ – SALVADOR/BA**

SALVADOR

2010

IVETE SILVEIRA DE ARAÚJO

**USOS FUNCIONAIS DA ESCRITA NA HISTÓRIA DE VIDA DOS ATORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE
BANANEIRAS/ILHA DE MARÉ – SALVADOR/BA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maria Santos Mota

Salvador

2010

Araújo, Ivete Silveira de

Usos funcionais da escrita na história de vida dos atores da educação de jovens e adultos da Escola Municipal de Bananeiras / Ilha de Maré – Salvador – BA / Ivete Silveira de Araújo. - Salvador , 2010.

152f.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maria Santos Mota

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I

Contém referências e apêndices

1. Escrita – aspectos sociais . 2. Educação de jovens e adultos . 3. Análise do discurso. 4. Ensino e aprendizagem . I. Mota, Kátia Maria Santos . II. Universidade do Estado da Bahia .Departamento de Educação.

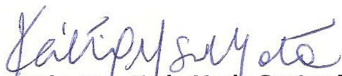
CDD: 401.93

FOLHA DE APROVAÇÃO

**"USOS FUNCIONAIS DA ESCRITA NA HISTÓRIA DE VIDA DOS ATORES DE
EJA DA ESCOLA DE BANANEIRA"**

IVETE SILVEIRA DE ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 29 de setembro de 2009, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Katia Maria Santos Mota
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Estudos Luso Brasileiros.
Brown University, BROWN, Estados Unidos.



Prof. Dr. Rita de Cassia Gallego
Universidade de São Paulo - USP
Doutorado em Educação.
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Sociologia.
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra.

Dedicatória

*Para Sérgio e Nice, (in memoriam), gratidão eterna
por me possibilitarem ser Filha;*

*Para Celso e Gábi, com todo meu amor, por me
possibilitarem ser Mãe,*

*É a quem vem vindo, que vai me possibilitar ser uma
feliz Avó.*

AGRADECIMENTOS

Considero este trabalho dissertativo como resultado de uma caminhada que começou em março de 1978, quando pisei, pela primeira vez, o chão da escola pública como professora, cursando ainda o terceiro semestre do curso de Letras. A partir daí, o ser professora foi se consolidando nos espaços educativos pelos quais passei, inclusive em espaços da burocracia institucional, culminando, desde julho de 2004, como professora do Campus XIII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Então, apesar de solitária — o ato de escrever é um ato solitário — a escrita desta dissertação foi solidária, porque polifônica, constituída por todas essas vozes que me instituíram e me constituíram como professora. A todos e todas que, de alguma forma fizeram e fazem parte da minha História de professora, meu mais profundo e sincero obrigada!

E agradeço, de forma especial, a algumas pessoas que contribuíram mais diretamente para a construção deste trabalho:

À professora Kátia Mota, pela sua orientação sensível e libertadora;

À professora e aos alunos e às alunas de EJA, da Escola Municipal de Bananeiras, sujeitos-atores dessa pesquisa, pela confiança em mim depositada;

Às professoras doutoras Paula Vicentini e Rita Gallego, pela acolhida profissional e carinhosa, quando da realização do mestrado-sanduiche, na FEUSP, no âmbito do PROCAD;

À Santana, meu marido, pelo carinho, atenção, cuidado e compreensão dos dias, noites e finais de semana de solidão — “é por uma causa justa”;

À Gábi, filha amada, e também mestranda, minha maior interlocutora e revisora em muitos momentos nesse processo de escrita. Quanto orgulho!;

Aos colegas do Colegiado de Letras, especialmente à Carla Patrícia Santana, Luciana Moreno, Glauce Maciel e Joana Lima, e também aos alunos e alunas representantes de turma, por assegurarem o direito da minha liberação do Campus XIII para esses dois anos de estudos;

Ao povo acolhedor de Bananeiras, em particular a: Jailza, que tão generosamente me cedeu, por nove dias, a sua casa para a minha hospedagem; a Né, por ter cuidado tão bem de mim, fazendo refeições deliciosas; a Seu Djalma e D. Dunga, pelas conversas envolventes;

Aos meus irmãos e minhas irmãs, cunhadas e sobrinhas e a Bisa que, mesmo não compreendendo “pra que tanto estudo”, aceitavam a minha ausência das comemorações familiares e das “conversas jogadas fora”, nos finais de semana;

Às colegas-amigas mestradas Nívia e Luciana Cruz, pelo apoio nas horas necessárias,

E por último, mas na verdade sendo o primeiro, a Deus, que me permitiu viver profundamente esse período de crescimento intelectual e profissional, e também espiritual, com dissabores, sabores, alegrias, angústias, amor e paixão pelo ato de conhecer, para continuar o meu itinerário de docente-educadora: ensinar, aprendendo, aprender, ensinando.

Muito obrigada!

(...) a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano.

Charles Hignonet

RESUMO

A pesquisa que deu origem a esta dissertação foi qualitativa, inserida no campo educacional, e objetivou investigar qual o lugar da escrita na História de Vida dos atores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal de Bananeiras, em Ilha de Maré, localidade pertencente ao município de Salvador – Bahia. Para dar conta dessa investigação, realizou-se um estudo de cunho etnográfico, a partir da observação participante, no qual foram empregados instrumentos variados, como a entrevista focalizada e semiestruturada, o grupo focal, o questionário de perfil socioeconômico para os estudantes e outro questionário para o perfil da professora. Para a análise do material de linguagem coletado, empregou-se a Análise de Discurso (AD), da linha franco-brasileira de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, que tem no discurso o objeto da sua construção científica. Para a AD, o discurso é a linguagem em funcionamento, que se materializa em um texto, falado ou escrito, no qual o sujeito discursivo atribui sentidos, significando a si e ao mundo no qual está inserido. Por esse caminho, foi possível revelar, e desvelar, que, mesmo inseridos em uma comunidade onde prevalece a oralidade, os educandos e educandas desejam se apropriar da escrita para: aqueles que são evangélicos, inserir-se, de fato, na Igreja protestante; manter a privacidade, porque só o destinatário é que vai saber o conteúdo do bilhete enviado; tornar-se independente daquele que escreve e lhe serve de escriba; registrar sentimentos e emoções vividos com intensidade; autorreconhecer-se como também possuidor da beleza do ato de escrever. Já para a professora, a escrita tem a finalidade de responder às demandas pessoais, religiosas e profissionais do seu cotidiano. A partir disso, sugere-se que os poderes públicos municipal e estadual, em parceria, deveriam: construir salas de aula, em Bananeiras, para a matrícula de estudantes da 5ª à 8ª série; formar um corpo docente com profissionais da própria Ilha de Maré; ofertar a formação continuada, de imediato, para a professora que atua na EJA, em Bananeiras e, por fim, implementar a biblioteca que está em fase embrionária, transformando-a em um Centro Cultural para o Letramento, inclusive com a instalação de uma *lan house* pública.

Palavras-chave: Escrita. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Análise de Discurso franco-brasileira. Ensino e aprendizagem de português.

ABSTRACT

The research that led to this dissertation was a qualitative embedded in the educational field, and aimed to investigate the place of writing in the history of the lives of the actors of Youth and Adults (EJA, acronym in Portuguese), the Municipal School of Banana in Mare Island, town belongs to the city of Salvador – Bahia. To handle this investigation, it was performed an ethnographic study through participant observation that applied varied tools such as focused and semi-structured interviewing, focus group and questionnaires to identify the social profile of both students and teachers. To analyze the collected language data it was applied discourse analysis (DA) as defended by the French-Brazilian approach of Michel Pêcheux and Eni Orlandi that posits in the discourse the object of its scientific construction. To DA, the discourse is the language in the very act of functioning which takes material form in a text, spoken or written, through what the discursive subject assigns sense and attains it to the self and to the world where he/she is. Hence, it was possible to reveal that despite being inserted in a community where orality prevails the students want to learn the written language in order to: participate fully at a Protestant Church (who is protestant); keep the privacy because only the addressee is capable to know the content of a written note; get independency of the person that knows to write and whom is asked to act as a scribe; record intense lived feelings and emotions; get the proper recognition as a bearer of the beautiful skill to write. To the teacher, the written language has the goal to respond to personal, religious and professional demands of everyday life. From this perspective, it can be suggested that the county and state political powers should: build classrooms in Bananeiras to the enrollment of students from 5^o to 8^o degree; create a faculty with professionals from the Maré Island; offer ongoing personnel improvement initiating immediately to the teachers that work in the EJA Program in Bananeiras and, at last, implement truly the library, nowadays in an embryonic stage, transforming it in a Cultural Centre for Literacy, including the settlement of a public and open lan house.

Key words: written language, Youth and Adults Education, French-Brazilian approach to discourse analysis, teaching and learning of Portuguese language.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

CD – Compact Disc

CEB - Câmara de Educação Básica

CENAP - Coordenadoria de Apoio e Ensino Pedagógico

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

DCN - Diário do Congresso Nacional

EAM - Experiência de Aprendizagem Mediada

EC - Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

IURD - Igreja Universal do Reino de Deus

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Mopeba – Movimento dos Pescadores da Bahia

NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

ONGs – Organizações não governamentais

PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Ação Novas Fronteiras

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

Pronegro - Programa de Atenção à Saúde da População Negra

SAMN - Saúde e Auto-Estima da Mulher Negra

SECULT - Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer

SEJA – Segmento da Educação de Jovens e Adultos

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TMCE – Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural

TOPA - Todos pela Alfabetização

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O POVOADO DE BANANEIRAS	26
3 OS CONTORNOS DO CAMINHO	44
3.1. A ANÁLISE DE DISCURSO: O DISPOSITIVO REVELADOR E DESVELADOR DOS SENTIDOS DOS DISCURSOS	53
4 A ESCRITA	62
4.1 A ESCRITA E A FALA	66
4.2 A ESCRITA E A ESCOLARIZAÇÃO	68
4.3 A ESCRITA E O ENSINO DE PORTUGUÊS.....	71
5 OS SUJEITOS DA EJA: POTENCIALMENTE SUJEITOS DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM	88
5.1 AS HISTÓRIAS DE VIDA	91
5.1.1 SARA (45 ANOS)	93
5.1.2 OLÍVIA (54 ANOS)	94
5.1.3 BÁRBARA (62 ANOS)	96
5.1.4 ANTÔNIA (43 ANOS)	98
5.1.5 REGINA (40 ANOS)	100
5.1.6 RICARDO (33 ANOS)	102
5.1.7 PAULO (32 ANOS)	105
5.1.8 JOÃO (42 ANOS)	107
5.2 SER SUJEITO-EDUCADORA NA EJA	110
a5.2.1. CELESTE: SUJEITO-EDUCADORA DE EJA DA ESCOLA DE BANANEIRAS	112
6 O LUGAR DA ESCRITA REVELADO E DESVELADO NOS DISCURSOS DOS ATORES-SUJEITOS DA EJA EM BANANEIRAS	119
6.1 A ESCRITA NA HISTÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS EDUCANDOS E EDUCANDAS DA EJA	119

6.2 A ESCRITA NA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA CELESTE	125
	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	144

1 INTRODUÇÃO

Saber escrever é um ato social, cultural e político que possibilita a inserção dos indivíduos em uma sociedade grafocêntrica, que tem na escrita e na leitura instrumentos de acesso aos bens produzidos culturalmente nessa sociedade que, por ser grafocêntrica, é também letrada — a leitura e a escrita são usadas como práticas sociais. Entretanto, a escrita, nessa mesma sociedade grafocêntrica, que é classista, não é viabilizada para todos, configurando-se também como um instrumento de manutenção das desigualdades sociais. Nesse contexto, emergem algumas questões que nos inquietam: em que medida as pessoas que não sabem escrever, lidam com a falta da escrita, em uma sociedade grafocêntrica pela qual circulam? Será que a escrita se constitui, de fato, como uma falta para elas? Qual o lugar da escrita em suas vidas?

O desejo de investigar a escrita nas classes de Educação de Jovens e Adultos (a partir de agora EJA) se deve a três momentos profissionais: primeiro, porque ensinamos língua portuguesa nas classes do noturno da rede estadual, durante mais de quinze anos e, nesse período, construímos o compromisso político com os alunos-trabalhadores, oriundos das classes populares, que voltavam à escola em busca da retomada da escolaridade interrompida por razões conjunturais.

Segundo, porque participamos, durante dois anos, do Programa de Requalificação Profissional da Petrobras, no qual tivemos contato com profissionais com mais de vinte de anos do exercício da profissão, mas que não tinham a escolaridade agora exigida para continuar como trabalhadores e voltavam às salas de aula sob essa imposição.

Por último, quando passamos a integrar a Coordenação Colegiada do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), da Universidade do Estado da Bahia, integrado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e dividir a coordenação do Programa BRASIL ALFABETIZADO/AJA BAHIA, no período de 2003 a 2006, de onde pudemos conhecer e ter contato de perto com a realidade da baixa escolarização dos jovens, adultos e idosos de baixa renda da Bahia.

Nesse quadro de atuação docente, passamos a compreender a EJA como pertencente à educação popular, voltada para a emancipação humana de seus atores, e a escola pública como espaço político para assegurar o direito a uma educação comprometida com as causas das classes populares.

Esta dissertação, fruto de pesquisa educacional, de cunho etnográfico, intitulada *Usos funcionais da escrita na história de vida dos atores de EJA da Escola Municipal de Bananeiras/Ilha de Maré – Salvador/BA*, buscou, como objetivo geral, compreender qual o lugar da escrita na história de vida dos atores de EJA e como objetivos específicos: a) identificar os usos funcionais da escrita dos atores de EJA; b) interpretar os discursos dos atores-sujeitos de EJA sobre a escrita. O *lócus* de investigação foi definido a partir da nossa inserção no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), que desenvolve o projeto de pesquisa *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo no Estado da Bahia – Brasil*.¹

Na contemporaneidade, a EJA vem se constituindo como um campo de afirmações políticas e um campo de emancipação humana para pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, devido a circunstâncias de exclusão social, “de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho, à sobrevivência.” (ARROYO, 2006, p. 24).

No campo das afirmações políticas, a EJA insere-se no âmbito dos direitos humanos. O direito humano é aquele que antecede aos outros direitos porque diz respeito à dignidade, que é um valor incondicional e absoluto que ultrapassa todos os outros valores humanos (RABENHORST, 2009). Assim, em uma sociedade grafocêntrica, como a brasileira, saber ler e saber escrever são condições de dignidade humana, já que a leitura e a escrita se constituem em habilidades que

¹ Esse projeto, coordenado pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB/PPGEduC/Campus I), tem por objetivo “investigar como se configuram os lugares, espaços de aprendizagem, neste caso, as escolas rurais/do campo e suas diferentes significações no contexto social-escolar, tomando como recurso metodológico às histórias de vida — biografização dos sujeitos que vivem e trabalham no espaço rural.” (2007, p. 6). Os espaços recortados para a pesquisa foram: as Ilhas localizadas no município de Salvador: Ilha de Maré, dos Frades e Bom Jesus dos Passos; o Recôncavo Sul, especificamente o Município de Amargosa; e o Semiárido baiano.

possibilitam não só o acesso ao conhecimento e à informação a outros direitos — como o direito à moradia, à saúde, ao trabalho, às garantias individuais e coletivas, ou seja, aos direitos sociais e políticos —, como também proporcionam o escrever como forma de exteriorização e comunicação de sentimentos, ideias, opiniões, saberes e emoções.

Ler e escrever possibilitam a circulação cotidiana de homens e mulheres pelos ambientes sociais e culturais, onde a letra organiza as atividades ali desenvolvidas: ruas e avenidas, escolas, hospitais, bancos, supermercados, instituições públicas e particulares, teatro, cinema e tantas outras. Dito de outra forma, os indivíduos precisam estar alfabetizados e letrados para empregarem adequadamente a leitura e a escrita nas suas práticas sociais. Quem ainda não possui essas condições, torna-se interditado socialmente, sem autonomia para a sua circulação, dependente de um outro que possui essas habilidades. É o que acontece com os sujeitos da nossa investigação, que necessitam de outras pessoas para resolverem questões deles que envolvem a escrita.

Entretanto, a histórica Constituição de 1988, fruto de uma Assembleia Nacional Constituinte, assegurou a oferta do ensino fundamental para “todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Art. 208, inciso I), e também que esse acesso “é direito público subjetivo” (Art. 208, § 1º), facultando ao indivíduo o direito de processar judicialmente o Estado para ingressar na rede pública de ensino, como explana de forma objetiva Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB 11/2000, cujo assunto se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo ou seja ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular

de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. [...] O direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade. O não cumprimento ou omissão por parte das autoridades incumbidas implica em *responsabilidade da autoridade competente*. (art. 208, § 2º). (p. 22) [grifos do autor].

Considerar a EJA como um direito subjetivo, é tirar-lhe a pecha de uma modalidade compensatória de educação — aquela voltada para repor a escolaridade não realizada até 14 anos, a chamada “idade própria” — e compreendê-la como uma modalidade que exige normas próprias de funcionamento, um projeto político-pedagógico peculiar a sua instância multicultural e professores formados especificamente para ela. Em um âmbito mais geral, é compreendermos que a educação de adultos deve acontecer ao longo da vida.

Além disso, devemos também perceber criticamente que o direito público subjetivo que foi assegurado na Constituição de 1988, aos jovens e adulto, não é uma dádiva da elite brasileira para aqueles que estão à margem do sistema de ensino, mas é

resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres. (PIERRO,JOIA e RIBEIRO, 2009, p. 63.).

Dessa forma, a inserção legal e legítima da EJA na educação básica não pode ser vista como um favor das elites dominantes para com os despossuídos socioeconomicamente, como também não reflete, ainda, o atendimento a pautas históricas das lutas políticas dos movimentos sociais, para assegurar a escolarização dos excluídos da educação formal.

Isso porque, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, — LDBEN — de 1996, mantém o caráter compensatório que já vigorava na LDBEN/1971 (o do ensino supletivo), ao não considerar as especificidades pertinentes a essa modalidade, como, por exemplo, a de alunos-trabalhadores ou potencialmente trabalhadores que caracteriza os estudantes de EJA e como isso requer um rearranjo diferente da atual estrutura curricular, que é direcionada para alunos não trabalhadores, aqueles que estão na “idade própria”. Nesse sentido,

Romão (2007, p.53) pontua da seguinte maneira a questão do viés compensatório da LDBEN/1996:

[...] Primeiramente enfatiza o caráter compensatório (supletivo e paralelo) da educação de jovens e adultos, sem prever a incorporação de sua cultura auferida nas vivências e experiências específicas. Em três momentos isso aparece com toda a sua explicitude e ênfase: quando estabelece sua teleologia — “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (art.32) —; quando referencia os programas compensatórios, bem como os exames, à “base nacional comum do currículo” e quando estreita, de novo, a finalidade dessa educação, limitando-a a capacitar os alunos ao “prosseguimento de estudos em caráter regular” (art.33).

Não há como negar, porém, que a LDBEN/1996 tem a sua parcela de contribuição para a construção de um novo olhar sobre a EJA, na medida em que a insere no sistema de ensino como uma modalidade da educação básica, isto é:

o termo *modalidade de ensino* refere-se à diferenciação na oferta de um mesmo nível em virtude de se atender a condições especiais apresentadas pelo aluno. É o caso da educação de jovens e adultos a ser oferecida nos níveis fundamental e médio. (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007) [grifo dos autores].

Essa inserção faz intensificar a luta da sociedade civil para que os poderes públicos garantam a oferta de escolarização às camadas populares de forma qualitativa e igualitária.

Ainda no campo da afirmação de direitos para a EJA, está o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB. O FUNDEB substituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), a partir de janeiro de 2007, e é uma política pública com vigência até dezembro de 2020. Entre os objetivos do FUNDEB, está o de universalizar a educação básica, promovendo a equidade, a melhoria da qualidade de ensino, a valorização dos profissionais de educação e a redistribuição dos recursos financeiros de forma mais justa, entre estados e municípios.

Para a EJA, a grande diferença entre FUNDEB e FUNDEF é que, nesse último, ela foi alijada totalmente do processo de receber recursos financeiros por meio da Emenda Constitucional N.º 14 (EC 14/96), assinada pelo governo neoliberal

de Fernando Henrique Cardoso, o qual concentrou a distribuição de recursos somente para o ensino fundamental considerado “regular” — na faixa etária de sete a 14 anos. Já no FUNDEB, a EJA compartilha dos direitos como uma modalidade do ensino fundamental e do ensino médio.

Entretanto, há um aparente avanço com a inclusão da EJA no FUNDEB, existindo mesmo um recuo na afirmação desse direito, porque a relação entre o valor/aluno da EJA e o valor/aluno dos outros níveis e modalidades é muito discrepante, indo de encontro, inclusive, à isonomia constitucional. Enquanto o fator de ponderação para, por exemplo, as séries iniciais do ensino fundamental urbano é de 1,10 ou para o ensino fundamental em tempo integral é de 1,25, para a EJA com avaliação no processo o fator de ponderação é apenas de 0,70. Isso nos leva a duas constatações: uma, que ainda persiste um olhar marginal para a EJA em relação às políticas públicas e outra, que se faz necessária, cada vez mais, a intensificação das lutas dos diversos segmentos da sociedade em favor de uma educação de primeira ordem para os jovens e adultos, que voltam à escola para fazer valer um direito que lhes foi negado.

A EJA vem se configurando como um espaço de lutas políticas e sociais travadas por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — Unesco. Desde o ano de 1949, e a cada 12 ou 13 anos, a Unesco vem realizando a Conferência Internacional de Educação de Adultos — CONFINTEA — que tem, entre seus méritos, a consolidação do entendimento de que a educação de adultos não se restringe à alfabetização, e que deve ser incorporada aos sistemas de ensino como forma de promover o desenvolvimento econômico, político e social de cada nação.

No Brasil, é a preparação para a V CONFINTEA — que foi realizada em Hamburgo (Alemanha), em 1997 —, que faz surgir o Fórum de Educação de Jovens e Adultos, espaço combativo para exigir a implantação e implementação de políticas públicas, como também para afirmar os direitos a uma educação pública de qualidade para a EJA.

Criado em 1996, no escopo das discussões para a V CONFINTEA, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro iniciou uma nova forma de lutas em prol da EJA:

O Fórum caracteriza-se por um espaço de interlocução entre os diversos segmentos da sociedade, com o objetivo de discutir, diante das práticas que são realizadas, as ações destinadas à EJA e propor outras ações que contribuam na construção de políticas públicas democráticas, que contemplem as especificidades que a área possui. Sua atuação é expressiva no que diz respeito à mobilização de educadores e de outros integrantes da sociedade, o que tem sido sua marca, desde 1996, quando iniciou suas atividades.²

De lá para cá, o Fórum EJA vem se consolidando e hoje possui 57 Fóruns implantados em todas as regiões brasileiras e no Distrito Federal³, com uma participação dos segmentos sociais de educandos e educadores da rede pública, movimentos sociais, universidades, governos, ONGs, Sistema “S”⁴ e sindicatos. Com essa participação tão plural, o Fórum vem se consagrando como um interlocutor legítimo para dialogar com o MEC sobre o controle social das políticas públicas pertinentes à EJA. Assim,

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos configuram um espaço plural, de discussão, reivindicação e troca de experiências sobre a modalidade de ensino em questão, havendo articulação de várias instituições, com interesses diversos, sendo um espaço, também, de formação das(os) educadoras(es) e, em especial, de luta por políticas educacionais que atendam as necessidades das camadas populares, historicamente relegadas pelas relações socioeconômicas da sociedade em que se vive, marcadas pela exploração do capital sobre o trabalho ((Relatório-síntese X ENEJA, p.3)⁵

Os Fóruns de EJA originaram o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), sendo o primeiro realizado no período de 08 a 10 de setembro de

² Disponível em <www.forumeja.org.br/files/RIO%20DE%20JANEIRO_0.doc> Acesso em 11 set. 2010.

³ Disponível em <<http://forumeja.org.br/representantes>> Acesso em 11 set. 2010.

⁴ “O chamado Sistema “S” é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas) com a finalidade de qualificar e promover o bem-estar social de seus trabalhadores.” Fazem parte do Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SESI – Serviço Social da Indústria; SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SESC - Serviço Social do Comércio; SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, dentre outros. Disponível em <<http://www.senai.br/br/ParaVoce/faq.aspx>> Acesso em 11 set. 2010.

⁵ Disponível em <<http://www.forumeja.org.br/node/1384>> Acesso em 11 set. 2010.

1999, no Rio de Janeiro — o I ENEJA. A partir daí e até o ano de 2009, os ENEJAs foram anuais; de 2011 em diante serão bianuais. O ENEJA se configura como a grande confluência dos Fóruns de EJA e, ao mesmo tempo, é também retroalimentador desses Fóruns. Palco de debates políticos, pedagógicos, éticos e de financiamento,

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos vêm constituindo espaço importante de discussão coletiva, envolvendo representantes de todos os Fóruns, capazes de interferirem na definição de políticas públicas no campo da EJA. (Relatório-síntese X ENEJA, p.2)⁶

Como vimos, as afirmações políticas da EJA vem se constituindo por meio do entendimento dessa modalidade de ensino como uma questão de direitos humanos, como direito público subjetivo assegurado pela Constituição de 1988, pela LDBEN/1996, pelo FUNDEB, pelas CONFINTEAs, pelos Fóruns EJA e pelos ENEJAs.

No campo da emancipação humana, a EJA tem em Paulo Freire seu principal artífice. Crítico contundente da ideologia fatalista neoliberal que “Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural” (FREIRE, 1996, p. 21), ele postula que só em uma sociedade socialista é possível a emancipação humana, porque não haveria mais opressores e oprimidos, e sim homens e mulheres humanizados em um permanente processo de libertação. Isso seria impossível em uma sociedade capitalista que impõe a miséria, a injustiça, a opressão.

Por estarmos em uma sociedade capitalista, na qual a exclusão social se intensifica por conta da globalização “que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes” (FREIRE, 1996, p. 21), o processo de construção da emancipação humana deve ser sempre um vir a ser, mas não um vir a ser que se realizará em um futuro distante e que nós não participaremos dele. O processo de emancipação humana é um devir que deve ser construído cotidianamente no interior da sociedade capitalista, porque

⁶ Disponível em <<http://www.forumeja.org.br/node/1384>> Acesso em 11 set. 2010.

quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora. Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola, não importa o seu grau, ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar, como pai, como professor, como empregador, como empregado, como jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação com o seu direito de ter. (FREIRE, 2000, p. 55)

Nesse sentido, a EJA se configura como um espaço fundamental para o exercício de práticas emancipatórias dos atores que dela participam, uma vez que educadores/as e educandos/as devem (re)construir conhecimentos a partir da realidade concreta que vivenciam para transformá-la em um espaço de inserção social, onde se constituem em seres históricos, capazes de rompimentos e rupturas com situações perversas de exclusão social, como a de se pertencer a uma sociedade letrada e dela ser excluído porque não sabe ler e escrever, mantendo-se subalterno às classes dominantes.

Para se constituir nesse espaço de emancipação humana, a EJA deve se firmar como um espaço dialógico entre educadores/as e educandos/as, os quais estabelecem relações horizontais de ensino e aprendizagem entre si, instaurando um ambiente que problematize criticamente a realidade concreta de opressão, por meio de um trabalho político de conscientização. Ao instalar esse processo de *educação libertadora* (FREIRE, 2005), estaria sendo banida da EJA a *educação bancária* (FREIRE, 2005), aquela que, em uma relação assimétrica, o educador é o sujeito do processo e os educandos meros objetos, sobre os quais são depositados os conteúdos de manutenção e reprodução das estruturas sociais vigentes, que os tornam seres adaptados e ajustados a essas estruturas.

O processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, nas classes de EJA, vem se desenvolvendo na perspectiva da educação bancária, e não da educação libertadora, porque a escola acredita que aprender português é adquirir a língua padrão, para expressar fielmente o pensamento ou para transmitir informações de um emissor para um receptor. Com isso, está sendo desconsiderada a capacidade dos educandos e educandas de produtores de linguagens, silenciando-os.

É por nos encontrarmos comprometida politicamente com o processo de constituição da emancipação humana, e acreditarmos que a apropriação da escrita é um instrumento de empoderamento das classes populares para essa emancipação, que nos propusemos a investigar os usos funcionais da escrita, em uma classe de EJA, perguntando-nos: **Qual o lugar da escrita que se revela e se desvela na História de Vida dos atores-sujeitos de EJA, da Escola Municipal de Bananeiras, em Ilha de Maré/Salvador – BA?**

Para responder a essa pergunta, organizamo-nos da seguinte forma: no **Capítulo 2**, descrevemos, por meio de um relato etnográfico, o povoado de Bananeiras, local onde acontece a pesquisa; o contorno do caminho metodológico é traçado no **Capítulo 3** e nele mostramos a maneira eclética de nos aproximarmos do nosso objeto de estudo, com ênfase na explicitação teórico-metodológica da Análise de Discurso da linha franco-brasileira de Michel Pêcheux (1993, 2009) e Eni Orlandi (1996, 2007), que fundamentará a análise do material de linguagem coletado, desenvolvida no **Capítulo 6**; no **Capítulo 4**, discorremos sobre a escrita, estabelecendo relações entre a escrita e a fala, a escrita e a escolarização e a escrita e o ensino de português, com um maior destaque para esse último. Aqui enfatizamos Bakhtin, (1999, 2003), e Freire, (2008), como interlocutores para se (re)pensar a prática pedagógica do ensino de português na EJA, a partir da visão interacionista da linguagem proposta por ambos, como também abordamos a proposta de Schneuwly & Dolz (2004) para o ensino e aprendizagem de português a partir dos gêneros textuais como megainstrumentos e trazemos Ângela Kleiman, (2008), e Magda Soares (2001), na questão do letramento, dentre outros autores; narramos, no **Capítulo 5**, as Histórias de Vida dos atores-sujeitos, os quais consideramos como sujeitos de aprendizagem e do conhecimento, apoiada em Marta Kohl de Oliveira (2001) e Marta Durante (1998) e capazes de desenvolver seus respectivos potenciais cognitivos sustentada na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMC) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Reuven Feuerstein (1980); no **Capítulo 6**, revelamos e desvelamos o lugar da escrita para os atores-sujeitos da EJA. Por fim, nas **Considerações Finais**, fazemos uma síntese daquilo que dissertamos e apontamos sugestões.

Finalizando, ressaltamos que este estudo pretende colaborar para a elaboração de políticas públicas para a EJA em Bananeiras, na perspectiva do reconhecimento dos educandos e educandas enquanto sujeitos de aprendizagem e do conhecimento e, também, de forma geral, contribuir para a formação de educadores e de educadoras de EJA, em especial para aqueles que têm a sua prática pedagógica voltada para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

2 O POVOADO DE BANANEIRAS

Nós não pode estudar de dia. À noite pra gente ir pra outro lugar fica meio dificultoso, porque nós moramos aqui na Ilha, fica meio difícil. (Paulo, 32 anos, educando).

A Ilha de Maré está localizada na Baía de Todos os Santos e, juntamente com as ilhas dos Frades e Bom Jesus dos Passos, faz parte do arquipélago administrado pela Prefeitura Municipal de Salvador. Com uma extensão territorial de aproximadamente 14 km, a Ilha de Maré é considerada um santuário ecológico por sua biodiversidade, sendo preservada pelo Decreto Municipal N.º 3.207, de 5 de julho de 1982, como Reserva Ecológica. Nesse cenário estão os povoados de Praia Grande, Santana, Botelho, Itamoabo, Neves, Martelo, Caquende, Porto dos Cavalos, Maracanã, Amêndoas e Bananeiras.

O deslocamento de Salvador para Bananeiras, de forma mais fácil, se dá via Candeias, município distante 52 km de Salvador, mais especificamente pelo terminal marítimo do distrito de Caboto. Em frente à rodoviária de Candeias, existe um ponto de ônibus, onde se pode embarcar em vans ou micro-ônibus que percorrem cerca de 20 km até chegar ao terminal marítimo de Caboto — um pequeno cais, com um píer que mostra suas estruturas de ferro carcomidas pela água do mar. No terminal, onde ficam ancorados alguns barcos, já se avista, pequeninamente, a Ilha de Bananeiras. O mar, calmo, avisa que a travessia será tranquila.

Em torno de 12 a 15 minutos, chega-se do outro lado. Se a maré estiver baixa, com certeza os pés serão molhados, porque é impossível levar o barco até a areia da praia; já se a maré estiver alta, o barco encostará, manobrado habilmente pelo barqueiro, na “ponte”, onde os passageiros descerão sem molharem os pés e os trajes.



Foto 1 – “Portal” de Bananeiras

A “ponte” — como é chamada pelos moradores — tem uma história de edificação solidária, construída coletivamente em 2005, como forma de diminuir o difícil acesso aos barcos, tanto nas marés altas como nas marés baixas. O poder público contribuiu com a doação das madeiras, mas o serviço foi feito com a mão de obra dos moradores. Eles querem reivindicar, agora, o término da construção, ampliando o tamanho da ponte até um local onde o fluxo das marés não impeça o embarque e desembarque, com segurança, dos passageiros, principalmente em caso de um socorro para atendimento médico — obrigatoriamente feito em Candeias ou em Salvador. Além disso, seria evitado, definitivamente, o desconforto dos pés e trajés molhados.



Foto 2 – “Ponte” de Bananeiras

Bananeiras é um pequeno povoado, com cerca de 400 a 500 habitantes, de tradição pesqueira, com residências no litoral e no interior. É evidente a ocupação desordenada, porque os acessos são feitos a pé, através de becos e ruelas, que não são pavimentados. As construções são de tijolos e de cimento— antes já foram de barro —, porém há um grande número de casas sem pintura, com tijolos aparentes e um número menor, com fachadas ladrilhadas. As antenas saltam dos telhados, mostrando que o acesso à televisão é distribuído de forma igualitária. Nos quintais, grandes tonéis plásticos guardam a água que, apesar de encanada, tem horário para ir e voltar — vai embora por volta das 18h e retorna às 2h da madrugada; balançando ao vento fraco, sob o sol forte, as roupas, da casa e das pessoas, secam ao ar livre.



Foto 3 – Fachadas das casas

Pelos becos e ruelas de chão batido, esgotos correm a céu aberto e animais domésticos, como galinhas e seus pintos, cachorros e cavalos, circulam por dentro deles. Já as pessoas atravessam esses esgotos por meio de tábuas estreitas que servem de ponte.



Fotos 4 – A “ponte” une os caminhos



Foto 5 – Paisagem rural

A mata atlântica, com seus vários matizes de verde e suas várias formas de árvores e arbustos, emoldura esse cenário, finalizando esse quadro rural que é

continuum do urbano, uma vez que Bananeiras, territorialmente, pertence à metrópole Salvador.

A comunidade de Bananeiras, em sua essência, é habitada por nativos que costumam manter a tradição da consanguinidade entre familiares. É muito comum a verbalização da frase “todo mundo aqui é parente”, dita como forma de mostrar que a convivência é pacífica, mesmo se houver tensões ou conflitos. Descendentes de escravos, Bananeiras está registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 001 e certificada sob n.º 064, f-67, pela Fundação Cultural Palmares como comunidade remanescente dos quilombos, sendo esse registro publicado no Diário Oficial da União, de 10/12/2004. Essa certificação é o primeiro momento para a regularização das terras e, também, para outros benefícios sociais, econômicos e culturais que advêm com esse reconhecimento.



Foto 6 – Povo Quilombola

O processo de reconhecimento de uma comunidade quilombola está regulamentado pelo Decreto N.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, que assim determina:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações

territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade⁷.

Dessa forma, para ser considerada como uma comunidade de remanescentes de quilombos, Bananeiras precisou se autodefinir herdeira de tradições africanas, assumindo sua ancestralidade negra que, inclusive, já possuiu um forte cunho de religiosidade de matriz africana. Entretanto, basta um olhar sem muita apuração ou um ouvido sem muita acuidade ao andar pela comunidade, para perceber a presença ostensiva das religiões evangélicas. Pelo olhar, logo que se chega ao povoado, veem-se três igrejas evangélicas, devidamente identificadas: Assembleia de Deus, Jesus Cristo é o Senhor e Igreja Batista Vitória em Cristo; pelo ouvido, a todo instante ouve-se a saudação evangélica Paz do Senhor, irmão! Paz do Senhor, irmão!



Foto 7 e 8 – As Igrejas Evangélicas

Mas nem sempre foi assim. Segundo um dos moradores mais antigos, há cinquenta anos o candomblé predominava, inclusive com a existência de terreiros. A

⁷ Disponível em <<http://www.cpisp.org.br/htm/leis/fed14.htm>> Acesso em 11 set. 2010.

Igreja Católica também se fazia presente e existia até um certo sincretismo religioso. De trinta anos para cá, entretanto, com o aumento das igrejas evangélicas, houve o declínio da religião de matriz africana, até mesmo com a extinção do terreiro de candomblé.

Uma nativa, que há dezenove anos tornou-se evangélica, atribui esse crescimento ao pronto atendimento às solicitações para se acabar com o sofrimento. E exemplifica, contando como as mulheres, ao se reunirem às noites, por um determinado período, na Igreja Assembleia de Deus, colocando “o joelho no chão para orar!”, conseguiram expulsar uma casa de prostituição que estava tentando se instalar para atender “os gringos que vinham trabalhar no Porto de Aratu”. Assustadas com o que poderia vir a acontecer a seus maridos e filhos, essas esposas e mães fizeram a vigília que, segundo a moradora, obteve resultado, porque a casa de prostituição não foi instalada.

A Igreja Católica ainda se faz presente, mas em manifestações religiosas, de cunho comemorativo, como a festa de São Benedito, o padroeiro de Bananeiras, no dia 5 de outubro. Mas esse dia não é muito prestigiado pela comunidade, já que a maioria professa outra religião. Há também, em dezembro, a Missa de Natal, porém sem muita concorrência, porque já não existem muitos fiéis. Contudo, a Igreja Católica resiste, mesmo contando com poucos fiéis. Essa resistência está simbolizada na permanência do seu templo ao lado dos outros, no cais, porém sem nenhuma identificação que ali seja uma igreja católica. Só se sabe, quando se pergunta.



Foto 9 - Igreja Católica

As ações públicas que dizem respeito à saúde, à infraestrutura e à educação não são realizadas de modo a fazer valer os direitos constitucionais da população de Bananeiras. Em relação à saúde, os moradores buscam os serviços em Candeias, porque o acesso para eles é bem mais fácil do que para o povoado de Praia Grande, onde existe um posto médico da Prefeitura de Salvador para atender à população de Ilha de Maré, e muito mais fácil, ainda, do que buscar esses serviços em Salvador. Entretanto, o atendimento em Candeias vem sofrendo restrições e muitos dos moradores de Bananeiras afirmam que se sentem humilhados porque, muitas vezes, só podem ser atendidos se sobraem fichas não usadas pelos próprios moradores daquele município.

Aqui fazemos uma observação *sui generis*: tudo aquilo que os moradores de Bananeiras precisam, desde a alimentação adquirida em feiras e supermercados, como também a compra de vestuário, de móveis, de eletrodoméstico, de remédios e de material de construção, os usos dos serviços bancários, pagamentos de contas e até o acesso para a conclusão da educação básica e do ensino superior, é buscado em Candeias. Vale ressaltar que já houve um movimento na comunidade para o desmembramento de Bananeiras de Salvador para agregar-se a Candeias, mas a maioria dos moradores não aceitou, preferindo ficar sob a administração soteropolitana. Hoje, conforme a fala de um dos líderes da comunidade, há a intenção de se buscar a prefeitura de Candeias para negociar o acesso a bens e

serviços de lá, argumentando, através de provas como notas fiscais, a importância da contribuição financeira da comunidade de Bananeiras para a receita de Candeias.

A iluminação pública é de baixa qualidade, porque os postes são poucos e a unidade de fluxo luminoso distribuída é baixa, o que torna o serviço precário, deixando as ruas mal iluminadas. Apesar dessa baixa qualidade, os moradores reconhecem que é melhor assim, do que quando não havia o fornecimento de energia elétrica e eles contavam apenas com a luz da lua, ou com lanternas, para andarem à noite. Em casa, usavam o candeeiro. O serviço foi implantado há cerca de dezoito anos e muitos se mostram satisfeitos, já que a luz elétrica “diminuiu mais a dureza da vida”, pois permitiu a aquisição de bens duráveis como o aparelho de televisão, a geladeira e o “tanquinho” de lavar roupa, entre outros. Em relação ao tanquinho, ressaltamos dois fatos: em um, ouvimos, em tom de queixa de uma moradora, que ele veio “acabar com a gente que lavava de ganho”; e no outro, constatamos que o tanquinho também é objeto de empréstimo: a vizinha toma emprestado o tanquinho, carrega-o, literalmente, para casa, usa e depois o devolve, trazendo-o novamente carregado.

A morte em Bananeiras torna-se duas vezes mais dolorosa. Uma, pela perda do ente querido e a outra porque, algumas pessoas, principalmente as mais idosas, muitas vezes não podem prestar a última homenagem ao familiar ou amigo falecido, já que no povoado não existe cemitério. Os sepultamentos são feitos em Santana, outro povoado que fica cerca de um quilômetro de distância, e o cortejo “é feito a pé, pela maré”. Quando a maré está alta, há sérios transtornos, tornando o trajeto muito difícil. Os próprios moradores indagam por que a Prefeitura de Salvador ainda não construiu um cemitério na localidade, pois terreno e lugar existem para essa construção.

O mar é o grande provedor da atividade econômica de Bananeiras, tanto para a própria alimentação dos pescadores e marisqueiras e suas famílias, como também para que seus produtos sejam transformados em mercadorias e comercializados nas localidades próximas. A divisão do trabalho é feita por gênero: os homens se lançam ao mar, em barcos e canoas e pescam peixe, camarão e siri; as mulheres — e muitas crianças — vão mariscar nos mangues.

A pesca é feita de forma artesanal:

Artesanal é a pesca que se realiza única e exclusivamente pelo trabalho manual do pescador — mesmo em todas as variantes de espera. Nela a participação do homem em todas as etapas e manipulação dos implementos e do produto é total, ou quase total, prescindindo-se de tração mecânica no lançamento, recolhimento e levantamento das redes ou demais implementos. Baseada em conhecimentos transmitidos ao pescador por seus ancestrais, pelos mais velhos da comunidade, ou que este tenha adquirido pela interação com os companheiros do ofício, é sempre realizada em embarcações pequenas (botes e canoas) a remo ou a vela ou mesmo motorizadas, sem instrumentos de apoio à navegação, contando para a operação tão somente a experiência e o saber adquiridos — a capacidade de observação dos astros, dos ventos e das marés... Não se apoia na grande produção ou na estocagem⁸.

Já a atividade extrativa de mariscos é feita de forma rudimentar, por meio de utensílios que permitem a retirada dos moluscos encravados na laje (pedra) ou na areia. A posição que as marisqueiras ficam — em pé, com os joelhos flexionados e o tronco totalmente inclinado para o chão por mais de quatro horas — contribui para o grande número de queixas de problemas de coluna. Elas conseguem enxergar onde está escondido o marisco e qual o tipo dele em um rápido olhar. É a força do hábito de quem está nessa atividade desde criança, acompanhando a mãe. Isso mesmo elas fazem agora, quando levam junto os filhos para mariscarem.

De volta para casa, o trabalho continua, porque os mariscos precisam ser preparados para a comercialização. Esse processo, assim como a pesca, não é solitário, mas coletivo. Sempre em grupo, as mariscadeiras (como algumas se chamam) colocam os mariscos para aferventar, em fogo de lenha, a fim de que eles possam se soltar com mais facilidade quando forem “catados”. Após essa etapa, há o ensacamento, pesagem e armazenamento em geladeiras domésticas.

⁸ Disponível em <http://www.enchova.com/pesca_artesanal.htm> Acesso em 11 set 2010.



Fotos 10 e 11 – Marisqueiras tratando mariscos e siris

Processo bem parecido com esse é o da comercialização do siri. Pescado pelo homem, mas tratado pela mulher, a produção do siri catado demanda tempo e, por vezes, envolve todas as mulheres da família, mesmo aquelas que não residem mais sob o mesmo teto. É um trabalho de cooperação familiar.

Os pescadores e marisqueiras estão organizados na Associação de Pescadores e Pescadoras de Bananeiras que, por sua vez, está vinculada à Colônia de Pescadores Z 4, presidida por uma marisqueira nativa do povoado de Bananeiras. Segundo um dos informantes, apesar de existir há mais de 35 anos, só de cinco anos para cá é que a Colônia se reorganizou, passando de 30 para mais de 1.300 associados. Por conta desse crescimento, a Colônia de Pescadores de Ilha de Maré vem conseguindo assegurar direitos e conquistas para seus associados, como as aposentadorias como pescador ou marisqueira. Recentemente, por intermédio da Colônia, Bananeiras recebeu canoas de fibra com motor que estão facilitando a pesca artesanal.

Fruto também da atuação da Colônia, será a implantação de um centro de beneficiamento do pescado para conservar, beneficiar e comercializar os produtos com selo de garantia. Conforme nos conta o líder comunitário, já estão em Bananeiras os equipamentos necessários para a instalação, mas está faltando a definição do capital de giro. É importante ressaltar que a Colônia Z 4 também atua de forma significativa na coordenação do Movimento dos Pescadores da Bahia (Mopeba).

Para os nativos, a qualidade de vida de Bananeiras não é mais a mesma, devido à poluição provocada pelas indústrias do entorno e pelo Porto de Aratu. Além da diminuição da quantidade do pescado — antigamente um só pescador pescava mais de duzentos quilos de peixe e hoje se dá por satisfeito quando consegue dez quilos — e da extinção de algumas espécies de mariscos, os moradores tem observado o aumento crescente de doenças, principalmente as do trato respiratório.

Outro fenômeno atribuído à poluição é o aumento do número de crianças com necessidade de usar óculos. Eles estão relacionando isso a uma substância, vinda do Porto de Aratu, que exala um odor forte, principalmente em tempo de chuva, provocando irritação nos olhos.



Foto 12 – Porto de Aratu

Existe um pequeno comércio informal em Bananeiras — duas mercearias — para a venda de gêneros de primeira necessidade, inclusive do pão, que é trazido à tarde, de barco. Há uma lanchonete — que não é aberta regularmente — e cerca de três bares. Em um deles, aos domingos, é oferecido som mecânico, onde predominam os ritmos de pagode e arrocha, e a frequência dos moradores é significativa. Não há bancas de jornais e revistas, *lan house* e serviços de correios.

Na fala de uma moradora, dizendo de forma jocosa, “por Bananeiras só circulam revistas da Avon, Natura e Hermes”. Somente quatro moradores, identificados nominalmente pelo informante, possuem computador, todos com acesso à Internet. Existem dois telefones públicos. Não há *outdoors* e a escrita só aparece para nomear o pequeno comércio, identificar as denominações das igrejas evangélicas e dar nome a algumas embarcações — “Leva Nós”, “Assussena”, “No Stylo”, “Thalia”. Nesse cenário de quase inexistência da palavra escrita, como se constrói o sentido da escrita? Para que escrever?

A heterogeneidade linguística que emerge dos falares dos nativos de Bananeiras revela que eles possuem formas de expressão e comunicação diferentes de Salvador, município ao qual pertencem. Essas diferenças se realizam tanto em níveis: a) fonético-fonológico, por exemplo, “Aumêndua”, (Amêndoa, povoado próximo); na transformação do “lh” para “i”, como “Boteiu”, (Botelho, outro povoado próximo), “vermeiu” (vermelho), “trabaiando” (trabalhando), aguia (agulha); b) lexical, muzuzá (munzuzá, armadilha para pescar siri); c) sintática, o uso de “nóis” como único indicador de plural na concordância verbal: “nóis cortou a rede”, “nóis mora...”, “nóis tem”.

Na verdade, essas diferenças linguísticas também podem evidenciar o que diz o documento intitulado Relatório sobre a Ilha de Maré, elaborado em junho/2003, fruto da pesquisa realizada em 1.709 domicílios, pelo grupo Saúde e Auto-Estima da Mulher Negra (SAMN), que integra o Programa de Atenção à Saúde da População Negra (Pronegro), UFBA:

Um dos principais problemas sociais dos moradores é a baixa escolaridade. Ainda hoje, a maioria da população possui apenas o 1º grau. Em todos os povoados existem apenas escolas primárias para alunos da 1ª a 4ª série que funcionam com pouca estrutura educacional; [...]

Por ser uma localidade insular, o acesso à educação em Bananeiras sempre foi difícil. Segundo uma informante, de 79 anos, quando ela era criança, a educação acontecia porque um senhor tinha contatos em Salvador e trazia as professoras de lá. As aulas aconteciam em uma casa alugada e, no sábado, o mesmo senhor levava as professoras de volta.

Atualmente, existem dois espaços escolares no povoado, cada um com sua história de construção coletiva — a creche e a escola municipal onde, inclusive, funciona a EJA no noturno. A creche, que fica em uma colina, de onde se vislumbra uma bela paisagem que mescla céu azul, mata atlântica e mar, foi construída com a participação das mulheres e das crianças, que levaram o material de construção colina acima, e dos homens, que ergueram as paredes para construir duas salas de aula espaçosas, três banheiros e uma cozinha.

Essa creche é fruto do Projeto Conexão Vida, apoiada pela ONG Agata Smeralda, de origem católica italiana, que promove a adoção à distância das crianças. Essa adoção significa um valor estipulado por criança matriculada e dessa arrecadação vem a manutenção da creche em termos de alimentação, pagamento das professoras e da merendeira. Para a limpeza da creche, é feita uma escala entre as mães das crianças.



Fotos 13 e 14 – A creche

Já a Escola Municipal de Bananeiras, a única do local, surgiu na antiga sede do time de futebol, por solicitação da comunidade. Como a sede, onde também se realizavam as festas e os casamentos do povoado, só funcionava aos sábados e domingos, a diretoria, atendendo ao pedido de algumas mães, decidiu que, de segunda a sexta-feira, funcionaria também como escola, para substituir a outra que era pequena e alugada. Com o passar do tempo, a Prefeitura assumiu administrativa e pedagogicamente o prédio.

Talvez seja por isso que a comunidade percebe a Escola quase como uma extensão das suas casas, pois há uma ligação estreita entre a escola e a comunidade. Quando precisam da água que faltou de última hora, é lá que eles se socorrem; se precisam de papel para um embrulho, correm e pegam jornal velho; a tesoura, a fita adesiva ou o cordão (barbante) também são tomados de empréstimo e devolvidos.

Reinaugurada em agosto de 2006, a Escola Municipal funciona no diurno com o ensino fundamental até a 4.^a série. A partir daí, o estudante precisa se deslocar até Candeias, Passé ou Salvador para dar continuidade ao processo de escolarização. Desde 2005, esse deslocamento é feito pelo Transporte Escolar Marítimo, que é gratuito para os alunos. Antigamente não era assim, quem quisesse continuar com os estudos, teria de arcar com o transporte, pagando do próprio bolso. Como muitos não podiam fazer isso, deixavam de estudar. Com certeza esse foi um dos fatores que contribuiu para o baixo índice de escolaridade de Bananeiras.

A Escola Municipal de Bananeiras possui uma secretaria, três salas de aula, cozinha e banheiros. As paredes são cobertas por azulejos brancos até a metade delas. Nas salas de aula, existem quadros brancos, grandes, retangulares; há mais de um armário de ferro usado tanto para guardar livros como material de sucata; em duas salas, há um excesso de carteiras, algumas amontoadas em um canto, o que demonstra a dificuldade de organização dos alunos para trabalhos em grupo e do acompanhamento individual dos alunos pelas professoras. A terceira sala é destinada à Educação Infantil, possuindo o mobiliário adequado à faixa etária. Existem cerca de cinco computadores, três com acesso à Internet (inclusive usado pela professora de EJA que faz formação superior a distância), mas didaticamente não são usados, porque o corpo docente não passou ainda por nenhum treinamento para isso.

A Educação de Jovens e Adultos, em Bananeiras, tem se voltado mais para a modalidade da alfabetização de adultos, por meio de programas governamentais, como o Brasil Alfabetizado. Aliás, quatro sujeitos da nossa pesquisa afirmaram que já passaram por esses programas. Em 2009, entretanto, a Prefeitura de Salvador implantou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no noturno, denominada de Segmento da Educação de Jovens e Adultos — SEJA I, com duração de dois

anos e que equivale às séries iniciais do Ensino Fundamental, regulamentada pela Resolução CME⁹ N.º 011/2007¹⁰:

I. SEJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos

- a) Estágio I – com progressão continuada para o estágio II;
- b) Estágio II – com avaliação no processo para promoção para o estágio III;
- c) Estágio III – com progressão continuada para o estágio IV;
- d) Estágio IV – com avaliação no processo para promoção para o 2º segmento, SEJA II ou escolaridade equivalente.

II - para o pleno desenvolvimento do Ensino Fundamental, com avaliação no processo, a matriz curricular tenha, por semestre, 400 (quatrocentos) horas letivas, no mínimo, de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames de recuperação, sendo exigida a frequência mínima de 75% do cômputo total da carga horária e, ao final do 1º segmento – SEJA I, uma carga horária total de 1.600 horas.

No SEJA I, a matriz curricular é composta por Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Natureza e da Sociedade (História, Geografia e Ciências).

Como é a primeira vez que a comunidade de Bananeiras tem a EJA inserida no sistema público da rede municipal de ensino, percebemos um certo ceticismo em relação à continuidade ou não dessa oferta, até porque alguns alunos e alunas vivenciaram, há cerca de três anos, a interrupção de um curso de alfabetização de adultos, por falta de pagamento ao alfabetizador. Porém, esse fato não diminuiu o interesse da professora nem a participação dos alunos e das alunas, nesse novo momento de reinício da trajetória da escolaridade deles e delas.

Por pertencer a Salvador, Bananeiras nos impactou fortemente pelo seu isolamento, não só por conta do pouco uso da escrita nas práticas sociais, como também pela falta de uma infraestrutura maior para seus habitantes e visitantes. Não há pousadas, albergues e muito menos hotéis; inexistem praças ou áreas de lazer, restaurantes e também posto policial. Tudo isso reflete, na verdade, uma

⁹ Conselho Municipal de Educação

¹⁰ Disponível em <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/LOCAL/resolucao%20011-2007.pdf>>. Acesso em 11 set. 2010.

descontinuidade que não é só física entre Salvador e Bananeiras, mas é também fruto da globalização perversa (SANTOS, 2001) que promove exclusões sociais dentro de um mesmo espaço geográfico.

Nas duas últimas décadas, o crescimento de Salvador, seguindo o credo das grandes corporações, esgarçou o tecido social, aprofundando as desigualdades já existentes. Segundo o Observatório das Metrôpoles¹¹, o desenvolvimento da Região Metropolitana de Salvador provocou uma nova configuração da cidade, que corresponde a três vetores de expansão: Orla Marítima Norte, “Miolo” e Subúrbio Ferroviário. A Orla Marítima Norte é a área nobre, onde está concentrada a riqueza e produção imobiliária, e se encontram os equipamentos urbanos públicos e privados mais importantes, os centros comerciais e de serviços mais modernos e uma infraestrutura de energia, esgoto, água, telefonia, coleta de lixo, sistema viário, que funciona. O “Miolo” se localiza no centro geográfico de Salvador e sua expansão vem acontecendo por meio da ocupação de loteamentos populares e invasões coletivas, sendo restritos os equipamentos e os serviços públicos.

Já o Subúrbio Ferroviário começou a ser ocupado quando da construção da linha férrea, em 1860, e, oitenta anos depois, se constituiu em um local de loteamentos populares que, juntamente com as terras livres, passaram a ser ocupados, a partir de 1950, sem nenhum controle urbanístico. Essa conformação física fez com que o Subúrbio Ferroviário fosse transformado em uma área carente, onde há concentração de uma população pobre, mal servida de equipamentos urbanos e infraestrutura adequada. Conforme o Atlas de Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana¹², com dados de 2000, 41% da população suburbana é pobre e 21% daqueles que tem 15 anos ou mais são analfabetos funcionais. Em todo esse contexto, é possível compreender, então, que o isolamento de Bananeiras — localizada na zona suburbana de Salvador — foi construído a partir do surgimento

¹¹ PROJETO Análise das Regiões Metropolitanas. **VI. Região Metropolitana de Salvador.** Disponível em <http://www.observatoriodasmetrolopes.ufrj.br/como_anda/index.html> Acesso em 11 set. 2010.

¹² PNUD BRASIL. **Atlas de desenvolvimento humano da Região Metropolitana de Salvador.** 2005. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_salvador/index.php> Acesso em: 11 set. 2010.

da moderna (globalizada) Salvador, que reforçou a segregação social e espacial da pobreza, aumentando-a.

Entretanto, Santos (2001) nos alerta que, a partir dessa perversa globalização, onde há a tirania do dinheiro em estado puro e da informação manipuladora, uma outra globalização é possível. Para isso é necessário tornar o ser humano o centro das ações, e não o dinheiro em estado puro que incita à competitividade para buscar o lucro acima das relações pessoais e interpessoais. Ele nos diz que:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, 2000, p.96)

Essa identidade como sentimento de pertencimento ao território está materializada em Bananeiras nas conquistas coletivas realizadas pelos moradores, em busca de uma melhor qualidade de vida: a construção da sede de futebol que depois se transformou na escola; a creche para atender aos filhos das mães marisqueiras; a ponte de madeira para facilitar o ir e vir pelo mar; a Associação de Pescadores que tem participação ativa e efetiva no Movimento de Pescadores da Bahia (Mopeba) e o reconhecimento como remanescente das comunidades dos quilombos.

É em todo esse contexto sociocultural, político e econômico que foi investigada a escrita na história de vida dos atores de EJA, da Escola Municipal de Bananeiras, a partir do percurso metodológico traçado a seguir.

3 OS CONTORNOS DO CAMINHO

Eu penso em escrever assim... uma coisa assim/porque eu sei o meu nome, entendeu?, eu sei escrever meu nome, mas eu gostaria assim... quando coisa assim... escrever assim eu ver alguma coisa passando na televisão, aí eu vou, pego a caneta, escrever. (Regina, educanda, 40 anos).

O primeiro contato com a Ilha de Maré aconteceu em 26 de agosto de 2009, em um dia de céu azul e sol forte. A travessia entre o Terminal Marítimo de São Tomé de Paripe, em Salvador, e a localidade de Praia Grande foi feita em cerca de trinta minutos, por um mar calmo. Como em Praia Grande, o maior povoado da Ilha, não tem píer e a maré estava baixa, tivemos que descer do barco maior para uma canoa e, ainda assim, enfrentamos o desconforto de ter que caminhar dentro d'água até a praia.

Nesse primeiro contato, tínhamos a intenção de colher informações sobre a sistematização da EJA na Ilha de Maré, a fim de organizarmos a nossa atuação para a coleta do material para a pesquisa que, naquele momento, pretendia focar histórias de vida de professores de língua portuguesa que atuassem no Segmento II¹³ da EJA, a partir de recortes narrativos que registrassem a inserção de atividades da escrita nas trajetórias pessoal e de formação docente. Entretanto, o cenário que nos foi apresentado mudou radicalmente a nossa pretensão em relação aos sujeitos da nossa pesquisa.

Quem nos apresentou esse cenário foi a gestora — formada em magistério, graduada em Normal Superior a distância e pós-graduada em gestão e coordenação escolar — responsável por cinco escolas de Ilha de Maré. Na verdade, ela faz um trabalho duplo de coordenação administrativa e pedagógica do ensino fundamental nível 1, nessas cinco escolas. Para nossa surpresa, a professora-gestora nos informou que o Segmento II não tinha sido implantado e, conseqüentemente, não haveria professores de português para serem sujeitos da pesquisa. Ela justificou a não implantação do Segmento II da EJA porque não há professores licenciados, em Ilha de Maré, para assumir as classes. Caso houvesse, esses professores seriam

¹³ O Segmento II corresponde da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.

contratados, de forma imediata, sob o regime de prestação de serviços para com a Prefeitura de Salvador.

Já o SEJA I¹⁴ foi implantado nos povoados de Martelo e Bananeiras, cada um com uma turma somente. Segundo a gestora, na Escola Nossa Senhora de Fátima, situada em Martelo, houve muita evasão. Ela, inclusive, mudou a professora por conta disso, mas percebeu que essa ação não modificou o quadro. Procurando entender melhor o motivo do abandono, a gestora foi até à comunidade, que vive da pesca e da mariscagem, conversar com os alunos da EJA. Eles justificaram as ausências, alegando que chegavam muito cansados do trabalho e que, por isso, não tinham ânimo para irem estudar.

Na Escola Municipal de Bananeiras, o processo foi diferente. A classe do SEJA I foi formada para atender a uma solicitação da comunidade, tendo sido matriculados dezessete alunos. Diferentemente do outro povoado, houve pouca desistência, fato que a gestora atribui à professora que está lá: “ela teve pouca evasão, graças a Deus”. Considerando tudo o que nos foi dito pela gestora, e tendo como critério principal a não evasão dos alunos, decidimos que a pesquisa seria realizada na Escola Municipal de Bananeiras, tendo como sujeitos a professora e sua classe e que o objeto permaneceria o mesmo: a escrita na História de Vida dos atores-sujeitos da pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender qual o lugar da escrita na História de Vida dos atores de EJA, da Escola de Bananeiras/Ilha de Maré, em Salvador – Bahia e como específicos: a) identificar os usos funcionais da escrita pelos atores de EJA e b) interpretar os discursos dos atores-sujeitos de EJA sobre a escrita, partindo da questão que nos inquietava: **Qual o lugar da escrita que se revela e se desvela na História de Vida dos atores-sujeitos de EJA?** Para dar conta disso, traçamos um caminho metodológico que nos possibilitou perceber como nossos sujeitos — os atores de EJA — se relacionam com o objeto pesquisado — a escrita.

¹⁴ SEJA I: Segmento de Educação de Jovens e Adultos que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental.

Concebemos esses atores, e nesse estudo a palavra ator possui a acepção de “aquele que tem papel ativo em algum acontecimento”, (HOUAISS Eletrônico, 2009), como sujeitos sócio-históricos, determinados por contextos econômicos, políticos e culturais, mas que, ao mesmo tempo, são capazes de tomar consciência desse papel social e histórico, no intuito de transformar a realidade concreta, isto é, a sociedade com suas leis de funcionamento e desenvolvimento (HARNECKER,1983), na qual estão inseridos. Uma das possibilidades para essa “tomada de consciência” advém da educação escolar formal, desde que comprometida com uma escolaridade para os jovens e adultos na perspectiva de uma educação para a emancipação humana.

A educação escolar formal é um campo amplo, diversificado, complexo, principalmente porque é um campo no qual estão intimamente relacionados, determinando-se mutuamente por ela e através dela, homens, mulheres, jovens, crianças, enfim, seres humanos, que a buscam para se desenvolverem enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade que tem na escolaridade formal uma das suas formas de inserção social.

Por isso, não consideramos o estudo realizado como pesquisa educacional somente por conta do seu objeto — a escrita —; nem porque pretende contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa escrita dos atores de EJA; nem porque está voltado para a modalidade de ensino de jovens e adultos. Consideramos essa pesquisa educacional, principalmente, porque ela trabalha com seres humanos envolvidos em seus processos peculiares de vida.

No sentido de demarcar o objeto de estudo a partir das subjetividades que circulam no cotidiano da comunidade de Bananeiras, optamos pela pesquisa educacional de ordem qualitativa. A pesquisa qualitativa afirma a relevância dos atores sociais, a significação dos valores ético-políticos, a interdependência entre a teoria e a prática e os pesquisadores comprometem-se com a prática, a emancipação humana e a transformação social. A questão do quantitativo restringe-se à demonstração numérica para evidenciar porcentuais que serão interpretados qualitativamente, e não para mensurar os fenômenos sociais.

Nesse contexto, inscrevemos a nossa investigação como uma pesquisa qualitativa, porque, comungando com o pensamento de Triviños (2008): a) realizamos o nosso estudo investigativo levando em conta a realidade ampla e complexa do povoado de Bananeiras e, com isso, os grupos sociais, a política, a religião conferiram significados que foram considerados a partir da prática social dos atores-sujeitos; b) procuramos descrever o objeto em sua aparência e em sua essência, estabelecendo relações entre as origens e as consequências dele para os sujeitos pesquisados — qual o lugar da escrita na história de vida dos atores de EJA?; c) não simplificamos o processo, porque não buscamos evidenciar os resultados e o produto advindos da pesquisa de forma quantitativa; ao contrário, investigamos o processo em profundidade, buscando descobrir as relações estabelecidas pelo fenômeno investigado, a fim de alcançarmos a sua estrutura e a consequente identificação dos fatores que possibilitaram a sua evolução — uso da Análise de Discurso como dispositivo para interpretar os dizeres dos atores-sujeitos; d) fizemos a coleta do material de linguagem para a análise de forma indutiva, tendo sempre como suporte a realidade concreta, na perspectiva de compreender o fenômeno social na sua totalidade — uso de questionário, videogração, entrevistas focalizadas e semiestruturadas, grupo focal; e) concentramos o foco principal nos efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos sócio-historicamente situados em relação ao objeto pesquisado — o lugar da escrita na história de vida deles —, buscando os vínculos existenciais que deram sentidos sociais e culturais a esse objeto, no decorrer da história de vida daqueles atores no *vir-a-ser* deles, na contemporaneidade.

Assim, definimos nossa pesquisa como uma pesquisa educacional, qualitativa e a localizamos, quanto à sua modalidade, em uma abordagem de cunho etnográfico¹⁵, na perspectiva de André (2007):

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

¹⁵ A expressão “de cunho etnográfico” está empregada aqui para indicar a adoção de alguns fundamentos e procedimentos da pesquisa etnográfica, e não de todas as particularidades dela.

[...]

Este tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (p. 41)

A etnografia tem por objetivo estudar a cultura — hábitos, práticas, crenças, valores, costumes, comportamentos, conhecimentos, linguagens de um grupo social —, fazendo uma descrição dela (a cultura) para lhe captar o significado. Para tanto, o etnógrafo mergulha no ambiente natural, lá permanecendo de forma prolongada.

Entretanto, segundo André (2007), em Educação, tanto o objetivo quanto o tempo de permanência do pesquisador no *lócus* da pesquisa serão diferentes da Antropologia, origem da etnografia: a preocupação é com o processo educativo, e o tempo de permanência pode variar. Ela reconhece que: “O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” André (2007, p.28). Em nosso caso, permanecemos por dez dias imersa no cotidiano do povoado de Bananeiras, conversando, ouvindo e observando as práticas, os hábitos e os costumes das gentes do lugar e a relação disso com a escrita.

Para compreendermos o sentido da escrita para os nossos atores-sujeitos, buscamos a abordagem biográfica que, no âmbito da pesquisa qualitativa, é:

uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

O núcleo central do método biográfico, então, diz respeito a narrativas de si que os sujeitos fazem e, ao se narrarem, eles trazem duas dimensões que são indissociáveis: a relação consigo próprios e a relação com o social. Isso porque os sujeitos são inscritos tanto histórica como culturalmente na sociedade na qual vivem e, ao narrarem o vivido, o passado, evocam crenças, valores, normas, opiniões,

atitudes, emergindo-lhes, assim, as suas subjetividades enquanto seres socialmente constituídos.

Existem várias formas de abordagens biográficas — biografia, autobiografia, diários, memoriais, história oral, história de vida (oral e escrita) — que são independentes entre si, porém todas têm em comum o aspecto significativo da narrativa. Em nossa pesquisa, escolhemos a História de Vida porque ela deu vez e voz aos nossos atores-sujeitos — alunos, alunas e a professora da EJA — que narraram as suas histórias do lugar que ocupavam/ocupam a partir das perspectivas próprias de se perceber no mundo. Além disso, por ser uma abordagem interativa, provocou uma maior interlocução entre pesquisadora e pesquisados.

Araújo e Magalhães (apud BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008, p. 255)¹⁶ definem a História de Vida como “a narrativa solicitada a uma pessoa por quem pretende recolher as suas memórias de experiências, percursos e as subjetividades”. Para Bertaux¹⁷ existe uma diferença entre a autobiografia — que é uma narrativa escrita e auto-reflexiva, privilegiando a globalidade vivida —, e a narrativa de vida — que é oral, realizada em forma de diálogo entre o pesquisador e o pesquisado sobre fragmentos da vida desse último, que os filtra em função do objeto pesquisado e dos movimentos da memória. Entretanto, essa filtragem não veda a emergência do social que, ao contrário, vem à tona nas vozes daqueles que são inscritos sócio e histórico-culturalmente na comunidade.

Assim aconteceu em nossa pesquisa, porque os nossos atores contaram fragmentos das suas histórias de vida, filtrados a partir da relação deles com a escola e os usos funcionais da escrita, transitando entre contextos sociais mais remotos e mais atuais. Nesse ir e vir por meio da língua e da linguagem, eles foram atribuindo sentido aos seus discursos que desvelaram não só a realidade educacional do povoado de Bananeiras em relação à EJA, mas também em relação aos outros níveis de ensino, ao trabalho, à religião, à vida.

¹⁶ BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGI, Maria da Conceição e Souza, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

¹⁷ Ibid., p. 256

Nossa pesquisa educacional, por ser de cunho etnográfico, permitiu que utilizássemos instrumentos diversificados para a coleta do material de linguagem — entrevista focalizada e semiestruturada, grupo focal, questionário de perfil socioeconômico para os educandos e o questionário para identificação pessoal, profissional e sociocultural da educadora de EJA — a partir da observação participante. Aprendemos com Minayo que a observação participante se trata de

um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2007, p. 70)

Ser uma “observadora participante” implicou em estabelecer, com os interlocutores, uma relação interacionista da linguagem na perspectiva bakhtiniana, na qual homens e mulheres são sujeitos ativos, que produzem e compreendem sentidos responsivamente, ou seja, sempre há uma resposta nessa interação, seja de aceitação, seja de negação; seja de concordância, seja de discordância; seja completa, seja incompleta; seja total, seja parcial.

A nossa observação participante foi realizada em dois momentos. O primeiro momento aconteceu, como já relatado acima, a título de reconhecimento e definição do *lócus* da pesquisa e o segundo foi o da nossa imersão, naquele povoado, no período de 14 a 24 de setembro de 2009.

Em ambos os momentos, utilizamos a câmera filmadora, equipamento que substituí, mas não fez com que fosse desprezado, o diário de campo. A filmadora foi usada tanto para gravar as entrevistas, como também para filmar cenas do cotidiano de Bananeiras. Ao todo, registramos 11h52min. de gravação em vídeo e vale ressaltar que algumas pessoas entrevistadas, de início, se sentiram tímidas mas, no decorrer da entrevista, familiarizaram-se e passaram a falar com naturalidade frente à câmera.

O uso da videogração foi essencial, uma vez que possibilitou o registro fiel das situações observadas, além de ajudar a perceber nuances corporais e de voz

dos entrevistados, devido ao recurso das repetições da gravação. Esse recurso foi de suma importância para se analisar os dados a partir da Análise do Discurso, porque podemos captar, também, as formas de silêncio dos sujeitos-atores, formas essas que são fundamentais para ajudar a compreender e interpretar os sentidos atribuídos por eles em seus dizeres. É bom frisar que o recurso das repetições não descarta a transcrição das entrevistas, o que fizemos com as entrevistas dos nove atores-sujeitos e também do grupo focal. Não fizemos, entretanto, as transcrições dos outros informantes, moradores de Bananeiras, que também concederam entrevistas.

A entrevista é um instrumento relevante para a coleta de dados de uma pesquisa qualitativa. Em nosso estudo, classificamos as nossas entrevistas em três grupos: 1) entrevistas individuais realizadas com os sujeitos de nossa pesquisa — os atores-sujeitos de EJA —, que tiveram o caráter de histórias de vida; 2) o grupo focal, formado pelos mesmos sujeitos, com exceção da professora, que interagiram entre si para debater sobre a questão de um adulto analfabeto em uma sociedade letrada e 3) entrevistas individuais com membros de destaque da comunidade de Bananeiras: a senhora mais idosa, com 80 anos; um líder comunitário, com 66 anos e um rapaz de 34 anos que nos foi indicado porque “gosta de escrever”.

As entrevistas do **grupo 1** foram realizadas atendendo à disponibilidade de horário e do local definido pelo entrevistado. Dessa forma, duas entrevistas foram feitas nas residências das entrevistadas, outras duas, com dois alunos, na própria escola e cinco no local onde a pesquisadora estava hospedada. Em média, elas duraram em torno de quarenta minutos. Quanto à característica, foram realizadas entrevistas focalizadas, isto é, “quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema”, Minayo (2007, p. 44). No nosso caso, o problema foi compreender os usos funcionais da escrita na história de vida de cada um dos atores-sujeitos de EJA.

A entrevista do **grupo 2**, o grupo focal, foi realizada à noite, na Escola de Bananeiras e durou em torno de três horas. Compreendemos com Gatti (2005, p. 11) que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Nessa perspectiva, o grupo foi formado somente com os educandos e educandas de EJA, e a professora assumiu o lugar de escriba, registrando as anotações sobre a discussão proposta. A proposta temática para o debate intragrupal foi recortada do filme *Stanley & Íris* (EUA, 1990)¹⁸, trazendo a parte do enredo que versa sobre a demissão do cozinheiro de uma fábrica de alimentos, quando o patrão descobre que ele não sabe ler e escrever e resolve demiti-lo, mesmo ele sendo um bom funcionário. A partir da discussão dessa temática, foi-nos revelado e desvelado atitudes e valores sobre a escrita e a relação dela com o trabalho.

As entrevistas individuais do **grupo 3** foram realizadas com três membros da comunidade que discorreram sobre o povoado de Bananeiras e a questão quilombola, a questão religiosa, a pesca, a educação, as comemorações no povoado, dentre outras.

Os questionários, em anexo, foram aplicados aos educandos e educandas, na sala de aula de EJA, com o intuito de traçar-lhes o perfil socioeconômico, e, nesse mesmo dia, todos assinaram a declaração de autorização de participação na pesquisa. Composto por vinte e cinco perguntas fechadas, buscamos conhecer a faixa etária, o estado civil, o local de nascimento, a autoidentificação em relação à cor/raça, a quantidade de pessoas que moram na casa, a prática religiosa, a renda familiar, o acesso a bens duráveis, a forma de lazer, o uso dos meios de comunicação para se informarem, dentre outras. Como os educandos e educandas ainda estão no processo de aquisição da língua escrita, foi preciso que a

¹⁸ Stanley & Íris. **Direção:** Martin Ritt. **Produção:** Arlene Sellers, Alex Winitsky. **Roteiro:** Harriet Frank Jr., Irving Ravetch. **Elenco:** Jane Fonda, Robert De Niro, Swoosie Kurtz, Martha Plimpton, Harley Cross. **Fotografia:** Donald M. McAlpine. Gênero: drama. EUA, 1990. 1 filme (104 min), son., color.

pesquisadora e a professora orientassem a forma de preenchimento dos questionários. Já o questionário direcionado à docente foi preenchido individualmente, em outro momento e depois devolvido. As informações colhidas a partir dos questionários farão parte do Capítulo 4, onde traremos as histórias de vida dos atores-sujeitos.

Por ser qualitativa, a pesquisa realizada nos possibilitou o uso de uma metodologia da pesquisa bastante eclética, que nos permitiu uma aproximação de diversos procedimentos teórico-metodológicos, os quais nos ajudaram a ver o nosso objeto de estudo — a escrita — em diversas perspectivas. Nesse sentido, compactuamos com Triviños (2008, p. 138) quando afirma que:

[...] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.

3.1. A ANÁLISE DE DISCURSO: O DISPOSITIVO REVELADOR E DESVELADOR DOS SENTIDOS DOS DISCURSOS

Na pesquisa que foi realizada para origem desta dissertação, filiamo-nos à Análise de Discurso (daqui em diante AD), na perspectiva da linha francesa de Michel Pêcheux que, no Brasil, tem em Eni Orlandi a responsável pela consolidação da AD nos meios acadêmicos institucionais, por conta de seus trabalhos como professora, orientadora, pesquisadora e autora (FERREIRA, 2005). Daí empregarmos a expressão “AD franco-brasileira”.

Ressaltamos, ainda, que faremos uma exposição relativamente longa dos procedimentos da AD, porque compreendemos que: a) na pesquisa educacional, ainda não há um uso comum desse procedimento; b) existe uma terminologia que precisa ser compreendida dentro das concepções da AD; c) a análise de conteúdo, usada mais comumente para interpretação dos dados na pesquisa educacional, não nos contemplaria, pois aprendemos com Orlandi (2007, p. 17) que:

A **análise de conteúdo**, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: **o que este texto quer dizer?** Diferentemente da análise de conteúdo, a **Análise de Discurso** considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para

encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: **como este texto significa?** [...] Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade. (grifos nossos)

A AD tem como finalidade compreender como a **linguagem** funciona e, nessa perspectiva, desloca da Linguística os conceitos de língua e de texto e traz das Ciências Sociais para o âmbito dos estudos da linguagem, em uma releitura, as noções de sujeito, de história e de ideologia, como elementos estruturantes do funcionamento da linguagem. Nesse contexto, a AD se afasta da dicotomia saussureana entre língua e fala e vai para a instância onde os sentidos são produzidos — o discurso.

Para Orlandi (2007, p. 26), a AD tem por finalidade “a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. Nesse processo de significação, ela faz a distinção entre interpretação e compreensão dos sentidos. A interpretação estaria próxima do texto empírico, é o sentido pensando-se a partir do co-texto (a relação superficial das frases entre si, o entorno verbal) e do contexto imediato. Nesse sentido, Orlandi (2007, p. 26) assim se expressa em relação à interpretação e à compreensão na AD:

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.”

A AD, enquanto método de análise de textos que circulam socialmente, tem no **discurso** o seu objeto de investigação científica. No senso comum, o termo discurso se refere, muitas vezes, a um pronunciamento político-partidário proferido em algum palanque eleitoral; outras vezes, como um texto mais elaborado, discursado em solenidades ou ainda se refere à retórica. Para a AD, no entanto, o discurso é a linguagem em funcionamento — materializado em um texto — no qual o sujeito discursivo atribui sentidos, significando o mundo e, simultaneamente, significando-se.

Fernandes (2007, p. 33) destaca que o sujeito do discurso não é a pessoa, um ser humano individualizado, um ser empírico que tem existência particular, apesar de não se negar a existência real desse sujeito na AD. Para ele,

o sujeito, mais especificamente o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; da sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico.

A apreensão de como um texto produz discursos tem na AD um arcabouço teórico-metodológico que possibilita revelar — e desvelar — como os sujeitos e sentidos são produzidos nesses discursos. Para isso, enquanto analista de discurso, necessitamos de dois **dispositivos**: o dispositivo teórico e o dispositivo analítico.

O **dispositivo teórico** é aquele definido pelos conceitos e noções basilares da AD e se mantêm inalterado na construção do dispositivo analítico. O **dispositivo analítico** é construído pelo próprio analista e o primeiro passo a ser dado é a formulação da questão que desencadeará a análise. Em nosso caso, decidimos ampliar a nossa pergunta problematizadora, afunilando-a para os sujeitos e para o *lócus* da pesquisa: Qual o lugar da escrita que se revela e se desvela na história de vida dos atores-sujeitos da EJA, **da Escola de Bananeiras/Ilha de Maré, em Salvador – BA?**

O **dispositivo analítico** para a análise do nosso *corpus* compreende a natureza dos materiais analisados e as teorias interacionistas da linguagem, com as quais nós dialogamos, na condição de analista do discurso, para alcançar o objetivo final da AD — compreender os resultados das análises realizadas sobre o objeto da nossa pesquisa, a escrita.

Frisamos que, para a AD, o *corpus* não é um dado *a priori*, mas uma construção nossa, como analista, que, ao delimitá-lo, já iniciamos o processo de análise do discurso, uma vez que construímos, por meio de recortes discursivos, aquilo que se constituiu em nosso objeto de estudo — os discursos sobre a escrita na história de vida dos atores-sujeitos da EJA, em Bananeiras.

Na AD, a trilogia língua, texto e discurso adquire novos sentidos. A **língua** compreendida pela AD não é aquela pertencente a um sistema linguístico abstrato, límpido, onde se acredita que a língua seja transparente, autônoma, sendo as palavras “coladas” às coisas, como postula a filosofia idealista da linguagem — quer na vertente do subjetivismo idealista, quer na vertente do objetivismo abstrato — na qual a enunciação é compreendida como um ato monológico (BAKHTIN, 1999).

A **língua** da AD é aquela não transparente, que é afetada pela ideologia e pela história, sendo opaca, passível de equívocos como característica estruturante do dizer, porque pertence a um sistema aberto, embora quanto à forma tenha a sua estrutura sintática estabilizada. Quanto ao **texto** e ao **discurso**, eles estão intrinsecamente relacionados, porque o **discurso** — produção de sentidos entre interlocutores — está materializado em um **texto** — oral ou escrito — que é a unidade de significação em relação à situação, com começo, meio e fim e de qualquer extensão. Isso significa que ouvimos ou lemos discursos por meio de textos.

A **ideologia** é conceito estruturante na AD, mas assume novos contornos conceituais, porque se desloca de um conceito sociológico para um conceito linguístico-discursivo: a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, levando-o a ocupar um lugar em uma determinada formação social, de onde ele se posiciona discursivamente, acreditando ser o dono do seu dizer e da sua vontade. O sujeito, dessa maneira, se submete à ideologia pelo efeito da literalidade, pela evidência dos sentidos, aceitando a impressão do sentido já-lá. Para Pêcheux (2009, p. 146),

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (grifos do autor)

Assim, a ideologia, na AD, não é compreendida como conjunto de representações, ou visão de mundo ou como ocultação da realidade, mas sim como “efeito da relação necessária do sujeito com a língua e a história para que haja sentido.” (ORLANDI, 2007, p. 48)

É dessa maneira que o sujeito discursivo é ideologicamente “assujeitado” a uma **formação discursiva**, a saber, aquilo que, numa formação ideológica dada, regula o que pode e deve ser dito,

as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: (...) os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX) (grifo do autor).

Segundo Haroche (1971 apud ORLANDI, 1996, p.27) uma **formação ideológica**:

constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às *posições de classe* em conflito umas com as outras” (grifo do original).

Nessa direção, o sujeito produz seu discurso atribuindo sentidos a partir de sua inscrição em uma determinada **formação discursiva** e não em outra, isso porque os sentidos não são fixos e imutáveis, não estando presos às palavras, como se elas estivessem sempre dicionarizadas. No dicionário, as palavras possuem significados, mas não sentidos, pois os sentidos só são produzidos pelos sujeitos no processo discursivo e, dependendo da formação discursiva desses sujeitos, eles vão produzir, para o mesmo enunciado, diferentes efeitos de sentido. Por exemplo, o sentido atribuído à palavra pescaria por um pescador da Ilha de Maré é diferente daquele atribuído por um veranista que passa as férias na mesma Ilha, e tem na pescaria um momento de lazer, pois eles se localizam em formações discursivas diferentes que, por sua vez, estão relacionadas a formações ideológicas também diferentes.

É relevante destacar, entretanto, que as formações discursivas não são blocos homogêneos, onde os dizeres estariam ali como numa prateleira para serem sacados automaticamente, quando necessários. Ao contrário, as configurações das formações discursivas são heterogêneas nelas próprias, “e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.” (ORLANDI, 2007, p. 44).

Ainda no âmbito das formações discursivas, quando a memória é pensada em relação ao discurso, ela é tratada como **interdiscurso**. O interdiscurso — ou a memória discursiva, aquela que supõe o dizer marcado na/pela história e pela ideologia — é, então, definido como um conjunto de sentidos já-ditos e esquecidos que está na base do dizível, afetando a maneira como o sujeito significa em uma dada formação discursiva. O interdiscurso é o lugar no qual se constroem sentidos sociais que formam a memória dos já-ditos que vigoram na sociedade, configurada em forma de rede, onde os sentidos estão entrelaçados. Dessa forma, o interdiscurso é parte constitutiva dos sentidos, sustentando as possibilidades do dizer, uma vez que vincula esse dizer a uma memória discursiva, identificando-o em sua historicidade e evidenciando seus compromissos políticos e ideológicos.

Enquanto o interdiscurso é do nível da constituição do sentido, o **intradiscurso** é do nível da **formulação**, aquela que realiza o trabalho de juntar os sentidos dispersos no texto. Assim, o intradiscurso é a representação material do interdiscurso (dos já-ditos) constituída pelas sequências discursivas enunciadas pelo sujeito. Dito de outra forma, o intradiscurso seria a atualização do interdiscurso, no momento em que o sujeito se constitui como sujeito falante em uma determinada formação discursiva à qual esta assujeitado.

Nesse contexto de interdiscurso e intradiscurso, figura o esquecimento, visto sob duas formas: o **esquecimento 1** e o **esquecimento 2** (ORLANDI, 2007)¹⁹. O **esquecimento 1** é o esquecimento ideológico, da instância do inconsciente, que nos faz crer que somos a origem do que dizemos quando, na realidade, repetimos sentidos pré-existentes. O **esquecimento 2** é o da ordem da enunciação, aquele que nos leva a falar de uma maneira e não de outra, por acreditarmos que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo — ilusão referencial. É dessa forma que o esquecimento é estruturante para compreendermos o funcionamento da linguagem nos sujeitos e na produção de sentidos.

¹⁹ ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

Orlandi²⁰ formula uma imagem na qual esclarece como todo dizer é produzido na relação entre dois eixos: o eixo vertical, o da constituição dos sentidos — o interdiscurso —, onde se localiza o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos, os quais determinam o que o sujeito deve dizer (movido pelo esquecimento 1); e o eixo horizontal, o da formulação — o intradiscurso — onde se localiza aquilo que o sujeito está dizendo naquele momento da produção do seu discurso (movido pelo esquecimento 2), ocupando seu lugar em uma dada formação discursiva. Assim, o interdiscurso determina o intradiscurso.

Além dos conceitos vistos até agora, as condições como os sujeitos produzem os discursos são, também, de fundamental importância para a compreensão dos sentidos formulados, porque “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção dadas*”, (PÊCHEUX, 1993, p. 77) (grifos do autor). Para a AD, a relação que se estabelece entre a linguagem e sua exterioridade caracteriza o discurso e o constitui como tal. Nessa perspectiva, as condições de produção incluem os sujeitos e a situação, e essa, por sua vez, deve abranger tanto o contexto imediato da enunciação, quanto o contexto sócio-histórico e ideológico.

As **condições de produção** estabelecem relação entre a linguagem e a exterioridade e comportam os **mecanismos de funcionamento do discurso** — relações de sentido, relações de forças e mecanismo de antecipação — e as **formações imaginárias** — elementos estruturantes do discurso que determinam o lugar que os interlocutores atribuem a si mesmo e ao outro na situação discursiva, por meio de projeções de imagens. Para PÊCHEUX (1993), as **formações imaginárias** são elementos estruturantes do processo discursivo, uma vez que elas determinam o lugar que os protagonistas da situação de interlocução atribuem a si mesmo e ao outro, durante a formulação do dizer. Nessa circunstância, Orlandi (2007, p.40) ressalta que:

não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas — os lugares dos sujeitos — para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição.

²⁰ Ibidem.

Já os **mecanismos de funcionamento do discurso** compreendem as relações de sentido, o mecanismo de antecipação e as relações de forças. As **relações de sentido** são aquelas estabelecidas entre um discurso e os outros, que podem ser de concordância ou discordância frente aos argumentos presentes; o **mecanismo de antecipação** é a capacidade que todo sujeito tem de se colocar no lugar do seu interlocutor, antevendo-o como cúmplice ou como adversário e, a partir daí, regulando o seu dizer; as **relações de forças** correspondem aos lugares sociais dos interlocutores e como eles se posicionam no discurso.

Para realizar o nosso trabalho de analisar os discursos dos atores-sujeitos de EJA sobre a escrita na história de vida deles, seguimos as orientações de Orlandi (2007), baseada em Pêcheux (1975), no que se refere aos procedimentos para a Análise de Discurso, o qual deve ser feito em três etapas.

Na **primeira etapa**, a partir do material bruto de linguagem, colhido por meio das entrevistas, convertemos a superfície linguística em um **objeto discursivo** — objeto teórico produzido analiticamente pelo/a analista para uma primeira abordagem crítica da realidade investigada. Constrói-se o objeto discursivo pelo processo chamado de-superficialização — análise da materialidade linguística do que se diz, como se diz, o que não se diz, observando as formações imaginárias em suas relações de sentido e de força: de que lugar ele/a está falando? Quem é ele/a para que eu lhe fale isso?

Com o objeto discursivo de cada um dos sujeitos da pesquisa construído, seguimos para a **segunda etapa**, que foi a de delinear as formações discursivas distintas e, ao relacioná-las com as formações ideológicas, passamos para a terceira etapa da análise. A relação entre as formações discursivas e a ideologia permite compreender como se constituem os sujeitos e os efeitos de sentidos.

Nessa **terceira etapa**, atingimos o **processo discursivo** — espaço onde a ideologia possibilita a relação entre pensamento, linguagem e mundo. Nesse espaço, o sujeito discursivo se revela e se desvela, mostrando a sua interpelação pela ideologia, uma vez que ela é um mecanismo que estrutura o processo de significação, não existindo, afinal, discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia,

como afirma Orlandi (2007). Podemos concluir, então, que é na/pela ideologia que sujeitos e sentidos se constituem.

Só para exemplificar, trazemos um recorte da fala de Bárbara (62 anos), quando se refere ao casamento dela:

Bárbara: Meu casamento foi muito bonito! Só de carro!

Pesquisadora: Foi?

Bárbara: Foi, essa Rene foi

Pesquisadora: Que bacana...

Bárbara: Foi muito bonito mesmo, todo mundo disse, oh! o casamento daquela preta. Só o carro que eu fui...

Nesse texto, o discurso de Bárbara evidencia um sentido no qual os casamentos realizados com beleza e pompa (a referência duas vezes ao carro como símbolo de riqueza) não podem ter como noivos pessoas negras. Entretanto, Bárbara é negra e se autoidentifica como negra, mas no seu discurso, interpelada pela ideologia racista, ela reproduz e perpetua essa ideologia.

4 A ESCRITA

Eu uso a escrita pra fazer bilhetes, pra fazer lista de compras, anoto os meus débitos (rindo), pra fazer um cálculo do que é que eu tenho pra receber, quanto eu tenho ainda sobrando... faço min/meus planos de aula... meus trabalhos da faculdade, tudo isso eu uso a escrita. (Celeste, professora da EJA, 27 anos).

Como é sabido, o surgimento da escrita dividiu a humanidade em dois períodos: a pré-história e a história. Ao inventar a escrita, o ser humano pôde contabilizar os produtos que eram comercializados, como também controlar os impostos arrecadados, além de registrar as suas ideias para se comunicar e dar informações às pessoas que não estavam presentes. Com o advento da escrita, foi possível a expansão e o controle da memória, liberando da mente a necessidade de memorizar, uma vez que

não é preciso guardar na mente todas as informações, mensagens, ideias, raciocínios. Armazenando e registrando a informação fora do corpo físico, mas ao alcance dos interessados, a escrita teve e tem papel fundamental no desenvolvimento da ciência, da filosofia, das leis, das artes. (BRITTO, 2009, p. 18)

A consolidação da escrita, entretanto, deu-se de maneira lenta e gradual, sempre à mercê de interesses econômicos, políticos e religiosos. Como a escrita era — e é — poder, porque ela atravessa o tempo e o espaço difundindo ideias, escrever era restrito a certas pessoas de determinadas classes ou castas, que também não podiam escrever qualquer coisa. Mesmo com a invenção da imprensa, a escrita continuou restrita e o controle sobre o que se escrevia foi ampliado. (FARACO e TEZZA, 2003).

Para Tfouni (2006), a escrita pode funcionar na sociedade tanto como um instrumento para ocultar, para garantir o poder aos que a ela têm acesso, enfim, para oprimir, como para promover o desenvolvimento social, cognitivo e cultural, além de provocar mudanças profundas nos hábitos comunicativos da sociedade. No Brasil, na época da ditadura militar (1964 – 1985), houve a censura a jornais, revistas, livros, letras de músicas, filmes e peças teatrais como forma de oprimir e silenciar posições contrárias ao regime ditatorial.

Diante do que nos reportamos nos parágrafos anteriores, podemos concluir que a escrita: a) é um produto sócio-histórico e cultural; b) possibilita o controle do desempenho de ações, até por ser uma extensão da memória; c) é interativa, porque sempre se escreve para alguém e; d) não é neutra, porque o seu uso restrito ou generalizado está atrelado às relações de dominação e poder, em nossa sociedade de classes:

Em termos claros, a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. (BRITTO, 2009, p. 19)

Atualmente, o processo de globalização, pautado no desenvolvimento econômico, na urbanização e nas tecnologias avançadas, vem intensificando o modo de produção capitalista e, com isso, novas demandas de domínio da escrita estão sendo exigidas para que possamos circular, cotidianamente, por essa sociedade grafocêntrica.

Ser uma sociedade grafocêntrica é uma característica da sociedade moderna: o que é escrito possui um valor ético, jurídico e moral maior do que aquilo que é falado. Entretanto, nem todas as pessoas que circulam nessa sociedade grafocêntrica o fazem de forma autônoma e independente, porque o uso da escrita não está assegurado a todos e todas de forma igualitária, justamente para controlar a expansão do modo capitalista de produção que, na sua essência, é excludente, como nos alerta Sennet (2006):

A economia das capacitações continua deixando a maioria para trás; o que é pior, o sistema educacional gera grande quantidade de jovens formados mas impossíveis de empregar, pelo menos nos terrenos para os quais foram treinados. [...] a sociedade das capacitações talvez precise apenas de uma quantidade relativamente pequena dos educados dotados de talento, especialmente nos setores de ponta das altas finanças, da tecnologia avançada e dos serviços sofisticados. A máquina econômica pode ser capaz de funcionar de maneira eficiente e lucrativa contando apenas com uma elite cada vez menor. (p. 84)

Essa negação do acesso à cultura escrita pode ser exemplificada tomando como parâmetro a relação que existe entre o povoado de Bananeiras/Ilha de Maré, *lócus* da pesquisa, e Salvador, primeira capital do Nordeste, município ao qual Bananeiras/Ilha de Maré pertence. Esse pertencimento, entretanto, talvez tenha na escrita um dos fatores da segregação entre a insular Bananeiras e a continental Salvador.

Enquanto a escrita organiza as atividades desenvolvidas no espaço urbano do continente soteropolitano — a locomoção, as formas de produção, a comunicação, a busca de informação, o entretenimento e o lazer —, em Bananeiras essas atividades são organizadas, majoritariamente, por intermédio da oralidade: a locomoção é feita por barcos e canoas, não necessitando de “letreiros de itinerários”; as formas de produção da pesca artesanal e a mariscagem e o reduzidíssimo comércio usam a escrita para o controle das compras feitas pelos “fregueses” para pagamento posterior e para expor os preços nas mercadorias; a comunicação é feita por telefone e a busca de informação sobre os acontecimentos da vida diária é obtida através das emissoras de TV e rádio; o lazer e o entretenimento acontecem por meio da televisão, pelas conversas com os amigos e, para aqueles que não têm a religião evangélica como impedimento, nos três bares instalados no povoado.

Nesse cenário, então, configura-se uma situação paradoxal de interdição entre a maioria dos moradores de Bananeiras/Ilha de Maré e a palavra escrita: mesmo pertencendo geograficamente à terceira metrópole do Brasil, como é considerada Salvador, os ilhéus de Bananeiras têm a sua participação reduzida nos produtos sociais que são elaborados por meio da cultura escrita, uma vez que “a escrita adquire função de suma importância, porque, além de seu papel documental de guardiã da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais” (BRANDÃO, 2005, p. 273).

A língua escrita é formada por, no mínimo, dois processos: um é que escrevemos sempre para alguém que não está presente naquele momento, a fim de realizar uma atividade sociocomunicativa — informar, avisar, explicar, instruir, argumentar, opinar, registrar, e muitas outras. Essa “ausência interativa” faz com que busquemos várias estratégias para supri-la, com o objetivo de interagir

explicitamente com o nosso leitor virtual que, de certa forma, fica sendo nosso co-autor.

O outro processo é que o planejamento e a execução do ato de escrever não ocorrem simultaneamente. Segundo Castilho²¹ (2010, p. 220), isso acontece porque “quem escreve tem tempo para preparar um sumário de seu texto, produzir uma primeira redação, voltar atrás para corrigir (...). Em consequência, o texto escrito é mais elaborado, porém dissimula o processamento linguístico”.

Castilho²² (2010) também enfoca a língua escrita como sujeita ao fenômeno da diversidade, considerando-a em duas variedades: a língua escrita corrente e a língua literária. No primeiro grupo, estariam as escritas com fins utilitaristas como a manutenção de contatos informais e formais (cartas familiares e comerciais); divulgação de notícias e informações (meios de comunicação escrita); documentos da administração pública e privada; documentos de ordenamento jurídico (leis, decretos, petições, procurações), dentre outras utilidades.

No segundo grupo, localiza-se a língua escrita literária, estética e inovadora, sem os ditames e rigores linguísticos, uma vez que os escritores interpretam a cultura de seu tempo de modo individualizado. Por isso Castilho²³ (2010) adverte: “A língua literária não é o lugar da mesmice, e por isso mesmo, é equivocado buscar nela a legitimação das estruturas gramaticais.”.

Em uma ou outra esfera da língua escrita, usá-la, adequadamente, nas diversas situações de comunicação, é afirmar-se como um sujeito participativo de uma sociedade na qual a palavra grafada possui um valor de uso sócio-histórico inalienável.

²¹ CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

²² Ibid.

²³ Ibid., p. 221

4.1 A escrita e a fala

Na contemporaneidade, a fala e a escrita são os meios de comunicação verbal básicos da humanidade. Entre elas existem diferenças — que não devem ser consideradas como deficiências — e talvez a principal delas, porque vai demarcar outras diferenças, é quanto ao modo de realização. A aquisição da fala é natural e o seu aprendizado acontece, na maioria das vezes, de forma espontânea, no interior da comunidade linguística do falante. Já a escrita, sendo uma invenção sócio-histórica, como apontada anteriormente, requer um aparato tecnológico desde as ferramentas do lápis e do papel, passando, na maioria das vezes, por um lugar apropriado — a escola — e por uma formulação teórico-metodológica para ser adquirida.

Esse aparato tecnológico e teórico-metodológico para a aquisição da escrita será um dos argumentos que dará sustentação à teoria da grande divisa, que postula a supremacia da escrita sobre a fala, afirmando que “existe uma barreira qualitativa importante que separa as culturas que não têm escrita, isto é, culturas ágrafas, das que possuem”, (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 33). Segundo Marcuschi (2001), dos anos 50 aos anos 80, sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e linguistas defendiam que a invenção da escrita

trazia uma “grande divisão” a ponto de ter introduzido uma nova forma de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva (em especial a escrita alfabética). Era a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos. (p.26)

Tfouni (2006) aprofunda essa questão da teoria da “grande divisa”, evidenciando as características dicotômicas entre o discurso oral e o discurso escrito que a teoria apontava:

No primeiro, teríamos contextualização, informalidade, casualidade, envolvimento interpessoal e um tipo de raciocínio “emocional” e ambíguo; no segundo, teríamos perda do contexto imediato, estilo formal, evitação ou inexistência de envolvimento interpessoal, além de um tipo de raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. (p. 48)

Essa visão etnocêntrica e eurocêntrica da escrita vai sustentar os discursos político-eleitorais e econômicos de “combate” ao analfabetismo, intensificados a

partir da década de 1950, que muito contribuíram para a criação de uma imagem estigmatizada dos sujeitos não alfabetizados, que perdura, às vezes não tão disfarçadamente, até os dias atuais.

O discurso oficial que defendia a extinção do analfabetismo usava expressões depreciativas como “vergonha nacional”, “erva daninha, enfermidade, chaga, incapacidade, preguiça” (FERRARO, 2004); “doença repugnante”, “praga ou chaga social”, (SOUZA, 2005). É Souza (2005), que nos brinda com uma parte do discurso do deputado-professor Ewaldo Pinto (1963 – 1967), publicado no Diário do Congresso Nacional (DCN), de 22 de agosto de 1964:

O analfabeto é um ser desintegrado da sociedade. Ele tem uma concepção limitada do mundo e das coisas; o seu conhecimento é apenas temporal e espacial. Ele encara o mundo através de uma concepção mágica. Não tem capacidade crítica. Por conseguinte, está sempre à margem. Ele não integra a sociedade. Apenas dela faz parte em termos numéricos. (Souza, 2005, p. 62).

A questão da supremacia da escrita na sociedade brasileira pode ser exemplificada, ainda, na questão do voto para os analfabetos. Esse direito foi conquistado no bojo das lutas pela redemocratização do País, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988. Nela, está assegurado que o analfabeto pode votar... mas não pode ser votado. Por não ser alfabetizado, continua sendo um cidadão de segunda ordem.

Linguisticamente, entretanto, a fala e a escrita são formas de enunciação de uma mesma língua, não existindo superioridade entre uma e outra. Para Marcuschi (2001):

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (p. 25) (grifo do autor).

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se,

do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escrituras puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (p.26) (grifo do autor).

Atualmente, dentre os estudiosos que concebem a língua como um processo de interação, há um consenso em torno de que a relação entre a língua falada e a língua escrita se dá em um *continuum*, o qual está atrelado às práticas sociais imersas em um contexto sociocomunicativo e não na relação dicotômica entre os polos opostos de fala e escrita (MARCUSCHI 2001, 2003 e 2008; ANTUNES, 2003 e 2009; KOCH, 2009; BAGNO, 2007; MOLLICA, 2007).

Assim, não é possível circular socialmente sem a língua, seja ela na sua modalidade escrita, seja na modalidade falada. O que se deve considerar, entretanto, é a adequação de cada uma delas à situação de comunicação.

4.2 A escrita e a escolarização

Em uma sociedade grafocêntrica, situada em um mundo globalizado, altamente tecnológico, a aquisição da língua escrita implica em se apoderar de um instrumento que dá acesso ao conhecimento, à informação e à comunicação. Por isso que saber ler e saber escrever devem ser assegurados aos sujeitos dessa sociedade, a fim de que se apossessem da tecnologia da escrita como forma de garantir a própria inserção social. Assim, na sociedade letrada — como a de Salvador, por exemplo —, ter acesso a informações, criticá-las, divulgá-las e atuar socialmente, usando essas informações para novas possibilidades de emancipação, passa, necessariamente, pelo conhecimento da língua escrita.

Para adquirir a escrita, os sujeitos necessitam de um espaço apropriado que, na sociedade moderna, é a escola. É evidente que se pode aprender a ler e a escrever em outros espaços, como nas associações, na família, no trabalho, na igreja, nos sindicatos — espaços onde se realiza a educação não formal. Como salienta Britto (2009, p. 23), há dois tipos de conhecimento de naturezas diferentes em relação à língua, sendo um decorrente da experiência imediata do sujeito por sua condição de estar inserido em sua comunidade de fala; e outro conhecimento que é prático e teórico, elaborado sistematicamente pela humanidade: “Se o primeiro

se aprende na vida prática, o segundo é fruto do trabalho social sistemático sobre a língua e deve ser aprendido pelo estudo formal e disciplinar.”

Nesse sentido, é a instituição educacional canônica denominada escola que é reconhecida como espaço legítimo e legal para as pessoas se apropriarem do sistema da escrita, passando por um processo chamado de escolarização. Esse espaço de educação formal chamado escola possui características determinadas, como as ressaltadas por Trilla (2008):

o fato de constituir uma forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio (a escola como lugar); o estabelecimento de tempos predeterminados de atuação (horários, calendário escolar, etc.); a separação institucional de dois papéis assimétricos e complementares (professor/aluno); a pré-seleção e ordenação dos conteúdos trocados entre as duas partes por meio dos planos de estudo; e a descontextualização da aprendizagem (na escola, os conteúdos são ensinados e aprendidos fora dos âmbitos naturais de sua produção e aplicação). (p.39)

Coombs e Ahmed (1974 apud TRILLA, 2008, p. 33) trazem o conceito sobre educação formal que compreenderia: “o ‘sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”. No Brasil, esse sistema educacional é regido pela LDBEN 9.394/96 que estabelece a composição dos níveis escolares formados pela educação básica — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — e pela educação superior.

Entretanto, esse processo de escolarização não acontece de forma linear: o aprendiz entra no ensino fundamental aos seis anos e sai com a sua escolarização básica, aos dezessete anos de idade. Não acontece nessa linearidade, porque existem “muitas pedras no caminho”, principalmente para aqueles sujeitos que são oriundos das classes populares. Para os alunos sujeitos dessa pesquisa, com passagem pela escola de, no máximo, três anos, uma dessas pedras foi a necessidade de sobrevivência — trabalhar ainda criança, quer para ajudar no sustento da casa, quer para dar condições aos pais para irem trabalhar:

Ah!... ajudava a lavar, cozinhar... Com sete anos, sete anos eu já tomava conta de uma casa... varria, cozinava, as vezes era fogão de lenha, minha mãe não tava em casa, aí eu botava o banco pa ispiar a panela (risos). (Bárbara, 62 anos).

Outra “pedra” era a dificuldade para aprender:

Graças a Deus, eu era um tipo de pessoa que ia para o colégio, mas eu queria aprender, mas só porque minha cabeça... a minha cabeça não entrava, entendeu?, não entrava nada. Aí eu fiquei nessa, aí eu desisti de estudar, mas eu desisti de estudar tava com, mais ou menos, treze anos, por aí assim. (Regina, 40 anos).

É bem provável que a escolarização da escrita, isto é, a escrita tomada como objeto de aprendizagem pela escola, venha contribuindo de forma significativa para esse entendimento de que não se aprende porque “na cabeça não entra nada”. Para Ferreiro (1993):

A escola (como instituição) se converteu em guardiã desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo. (p. 21)

Nesse sentido, a aquisição da língua escrita é feita de forma distante do aprendiz e já na alfabetização, mesmo para jovens e adultos, o processo se dá para memorizar as relações entre as letras e os sons, ou seja, a decodificação das letras, por meios de esdrúxulos textos cartilhados como “o bebê baba”, “Didi dá o dedo a Dedé”, numa clara convicção de que a escrita é a transcrição da fala.

No processo de escolarização tradicional do educando, de modo geral, a escolarização da escrita é desvinculada das práticas sociais, com os textos canônicos servindo como modelos de “uso correto” da língua escrita e as atividades para a aquisição desse “uso correto” giram em torno de listas de exercícios de separação de sílabas, reconhecimento de encontros vocálicos, encontros consonantais e dígrafos, com o intuito de fixação da ortografia. Aliás, nesse paradigma compreende-se que saber português é saber escrever corretamente.

Além disso, a gramática ainda é compreendida como nas suas origens greco-latinas como a “arte de bem escrever” — e não como um conjunto de regras que estrutura qualquer língua ou, no dizer de Antunes (2003, p. 85) “não existe língua sem gramática” — e basta aprendê-la por meio da metalinguagem, para que todos saibam escrever textos parametrizados nos tais textos canônicos. Aqueles que não conseguem esse feito são diagnosticados como portadores de dificuldades de

aprendizagem e muitos abandonam a escola por acreditarem que “aprender português é muito difícil”. Aqueles que conseguem “jogar o jogo da escola”, concluindo o processo de escolarização básica, saem da escola com a sensação de que “eu não sei português”, mesmo tendo passado, no mínimo, onze anos matriculados e frequentando uma escola.

Para cumprir seu papel social nessa sociedade grafocêntrica em relação à aquisição da escrita, a escola precisa mudar o seu processo de ensino e aprendizagem de português, trazendo para as salas de aulas os resultados dos atuais estudos linguísticos sobre a apropriação da escrita.

4.3 A escrita e o ensino de português

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, em qualquer um dos seus níveis, tem por objetivo o desenvolvimento da *competência comunicativa*, tanto da língua falada quanto da língua escrita. É bom ressaltar que o termo competência nesse sintagma nominal não tem nenhuma relação de sentido e significado com as atuais exigências neoliberais do empregado competente para exercer suas funções no sistema competitivo capitalista.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), *competência comunicativa* é um conceito proposto pelo sociolinguista norte-americano Dell Hymes, em 1966, para ampliar o conceito de competência linguística proposto por Noam Chomsky, em 1965. Para Chomsky, a faculdade da linguagem é inata ao indivíduo, que já nasce com as estruturas mentais para desenvolver a competência linguística, isto é, “a capacidade natural e inconsciente de produzir e entender frases” (KENEDY, 2008, p. 129). Assim, todo falante é capaz de produzir e compreender sentenças que estejam formuladas de acordo com o sistema de regras — a gramática gerativa — de sua própria língua. Contrapondo-se a essa ideia, Bortoni-Ricardo (2004) traz Hymes para afirmar que:

Para Hymes, o maior problema com o conceito de *competência linguística* reside no fato de que esse conceito não dá conta das questões da variação da língua, seja essa variação interindividual — entre pessoas —, ou intraindividual — no repertório de uma mesma pessoa. Hymes então propôs um novo conceito — o de *competência comunicativa*, que é bastante amplo para incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas

também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. (p. 73) (grifos da autora)

Nessa perspectiva, saber usar a língua é adequá-la às diversas situações de comunicação, usando recursos comunicativos diversos, como os conhecimentos sobre as regras de funcionamento da língua — nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico —; conhecimentos acerca dos gêneros textuais e conhecimentos enciclopédicos, aqueles relacionados com os saberes do mundo. É essa competência comunicativa, então, que precisa ser desenvolvida na/pela escola para que os alunos e as alunas de EJA se apropriem da língua portuguesa, a fim de empregá-la, adequadamente, nas diversas situações sociocomunicativas. Mas a realidade não vem se constituindo dessa forma, principalmente em relação às escolas públicas.

Historicamente, a escola pública vem produzindo os educandos e educandas de EJA, na medida em que o contexto escolar não considera a diversidade linguística e cultural presentes em suas salas de aula. Para Bourdieu e Champagne (2007),

o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, [consegue] a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (p.223)

Os excluídos do interior da escola são aqueles que vêm sua linguagem — sua forma de se colocar no mundo — alvo de chacota, de desdém, de consertar porque está errada. Para a escola, eles “escrevem errado” porque “falam errado” e não irão aprender o “correto”, porque não têm “cultura”. Assim, após alguns anos de consecutivas reprovações, saem de lá e retornam mais tarde, para o ensino noturno, turno característico dos estudantes da EJA.

Essa compreensão de que “escrevem errado” porque “falam errado” está baseada em uma concepção de língua como código linguístico — 26 letras que precisam ser decodificadas em sons. Por isso a ilusão da unicidade da língua; por isso a ilusão da homogeneização, não se aceitando a heterogeneidade linguística como princípio de organização de qualquer língua. Confundem a ideia de monolinguismo — o português é a língua materna da grande maioria dos brasileiros

— com homogeneidade. É essa concepção que ainda embasa muitos programas de alfabetização de adultos, como também o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, na EJA.

Entretanto, não deveria ser assim. Os estudos de Paulo Freire, que foram iniciados há mais de quatro décadas sobre a alfabetização e a educação de adultos, e atualizados por ele e seus seguidores no decorrer desse tempo, trazem aportes teórico-metodológicos que concebem a língua não como algo mecânico, inerte, distante de quem a está aprendendo, mas

sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem. (FREIRE, 2005, p.19)

Nessa perspectiva freireana de alfabetização de adultos, aprender a linguagem escrita não tem uma visão utilitarista para servir aos modos de produção capitalista, fazendo com que os sujeitos, agora alfabetizados, se ajustem passivamente a uma sociedade, cujas relações sociais, na grande maioria de suas atividades, são relações de consumo.

Em outras vertentes de alfabetização de adultos, aprender a tecnologia da escrita significa domesticar as pessoas não alfabetizadas para que se tornem indivíduos eficientes para a manutenção econômica e a manutenção da coesão social e, assim, elas perpetuem e reproduzem o sistema dominante próprio da sociedade contemporânea mercantilizada. Nesse sentido, saber empregar adequadamente a língua escrita seria, por exemplo, decodificar o letreiro do ônibus para poder se deslocar e chegar, pontualmente, ao local de trabalho; preencher fichas de identificação para cadastramento em postos de trabalho; anotar recados simples; escrever bilhetes curtos.

Na proposta de Freire sobre a alfabetização de adultos, pode-se compreender que a escrita também sirva para isso, sim — afinal, essa escrita utilitária realmente ajuda a organizar adequadamente as situações comunicativas vivenciadas cotidianamente pelos alfabetizandos-cidadãos — mas também ela deve, principalmente, tornar possível aos alfabetizandos dizerem o mundo com consciência, articulando o ato de ler e escrever à leitura da realidade e do mundo, numa perspectiva crítica, como exemplificada no texto abaixo, retirado do “Paulo de Freire Goiás”, publicado em Brandão (2001):

Benedito vende sua produção na feira.
A produção é o resultado de um ano de trabalho.
Trabalho do Benedito e de toda sua família.
Nesse trabalho, Benedito deixou seu suor, seu esforço.
Esse trabalho é quase um pedaço dele mesmo. (p. 67)

Dentro dessa tomada de posição humanamente emancipatória, Paulo Freire formula o seu constructo teórico sobre a educação como prática libertadora. Freire toma a categoria ‘dialogicidade’ como elemento fundante para se opor, peremptoriamente, ao que ele denomina educação bancária: “ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 2008, p. 66).

A educação bancária, então, é antidualógica porque a palavra nela é vazia, oca, ativista, gerando um descompromisso com a transformação da vida do Outro, estando a serviço da opressão. A palavra na educação bancária silencia e não promove a libertação. Nessa visão de educação, não há criatividade, (re)inventividade, transformação, porque o saber é doado assimetricamente — o professor é o dono do saber e faz a doação desse saber àqueles que não sabem, os educandos.

A educação bancária enxerga os homens e as mulheres como seres adaptáveis, reajustáveis, passivos que, quanto mais assim permanecerem, tanto melhor será para mantê-los submissos e subalternos, ou seja, dominados. Essa visão bancária da educação reforça, e reproduz de forma perversa, as relações sociais da sociedade capitalista.

Freire propõe, no entanto, a superação da educação bancária por meio do diálogo, com o uso da palavra autêntica, da palavra verdadeira, aquela que

pronuncia o mundo e, ao pronunciá-lo, traz a denúncia e o anúncio — a palavração: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2008, 90). No ato de pronunciar o mundo, os homens e as mulheres transformam-no, instalando o diálogo como caminho pelo qual eles e elas se (re)significam, (re)significando o mundo.

Para Freire, os princípios fundantes do diálogo são o amor, a humildade e a fé no ser humano, sem nada disso ser piegas. Esses elementos são, na verdade, constituintes da humanização dos homens e das mulheres. É o amor que faz com que haja o compromisso com a causa dos oprimidos para libertá-los da opressão; é a humildade, o oposto da arrogância dos opressores, que reconhece que não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, mas homens e mulheres que, juntos, buscam saber mais; é a fé nos homens, não uma fé ingênua, mas crítica, que acredita no poder de criação e recriação dos homens e das mulheres para transformarem a alienação em libertação na luta e pela luta.

Nessa perspectiva dialógica freireana, o amor, a humildade e a fé nos homens e nas mulheres vão dar sustentação a uma prática pedagógica horizontal, materializada na confiança, na esperança e no pensar crítico. A confiança possibilita o caminhar junto de forma coerente, deixando claras quais as intenções concretas dos sujeitos envolvidos; a esperança é fazer valer a própria essência da incompletude humana no seu vir-a-ser, a sua eterna busca, que é feita na comunicação entre os homens e as mulheres. Por fim, o pensar crítico — que não aceita a dicotomia homem-mundo, e sim reconhece que há um imbricamento solidário entre eles —, compreende que é a transformação da realidade que possibilitará a emancipação humana.

Na área da linguagem, um possível interlocutor de Paulo Freire, no que se refere à prática pedagógica do processo de ensino e aprendizagem de português nas classes de EJA, é Mikhail Bakhtin, porque ambos concebem a linguagem como forma de interação entre seres humanos determinados sócio-historicamente. Fundamentar a prática pedagógica do ensino e aprendizagem de português em uma aproximação estreita entre Freire e Bakhtin, é exercê-la em uma perspectiva inter e multicultural para dar vez e voz aos educandos e educandas que, historicamente, vêm sendo silenciados por discursos homogeneizadores e etnocêntricos, que se

pautam em visões monoculturais e discriminatórias em relação aos usos da língua portuguesa.

Um dos pontos fundamentais dos estudos bakhtinianos sobre a linguagem está no livro intitulado *Marxismo e filosofia da linguagem*, assinado por Bakhtin e Volochínov, publicado em 1929, na Rússia e em português, em 1979. Nessa obra, eles tecem uma crítica contundente a Ferdinand de Saussure, considerado ocidentalmente como “o pai da Linguística moderna”. Eles denominam a teoria saussureana de “objetivismo abstrato”.

Saussure constrói a sua teoria dividindo a linguagem entre língua e fala, sendo essas duas constitutivas daquela. Nesse aspecto, a linguagem não poderia ser objeto dos estudos linguísticos por possuir um caráter amplo, já que envolve as manifestações física, fisiológica e psíquica, caracterizando-se, assim, de forma heterogênea e multiforme. Além disso, a linguagem pertence, simultaneamente, ao âmbito social e ao âmbito individual, não sendo possível delimitar a sua unidade.

A fala, por sua vez, também não é considerada por Saussure como objeto dos estudos linguísticos porque é um ato individual, separado do social; não é essencial, mas algo acessório e acidental. No ato da fala, devem-se distinguir dois componentes importantes: primeiro, a utilização que o falante faz do código da língua para expressar suas opiniões pessoais e, segundo, a forma de combinação dos elementos do código para exteriorizar essas opiniões. Como a linguística saussureana descarta a mudança histórica feita através da evolução da língua — a diacronia —, a fala é, mais uma vez, rechaçada, porque ela é considerada o germe dessa mudança.

Assim, descartando a linguagem e a fala, Saussure isola a língua como o objeto científico dos estudos linguísticos. Para ele, a língua é um produto social, mas o indivíduo não é um sujeito ativo diante dela, porque não pode nem criá-la, nem modificá-la. Ou seja, a língua é um produto social, mas exterior ao indivíduo, que a recebe da comunidade linguística da qual participa. A língua é, então, um sistema de formas normativas estáveis — sistemas fonético, morfológico, sintático e semântico — que garante a sua unicidade, a qual assegura a compreensão por todos os membros de uma mesma comunidade. Esse sistema linguístico é

independente do ato de criação individual, porque a língua se contrapõe ao indivíduo enquanto norma imutável, que deve ser aceita por ele como ela é.

Na sua filosofia da linguagem, Bakhtin/Volochínov (1999) refutam Saussure, desconstruindo essa concepção de língua como algo estável, imutável, exterior ao sujeito. Para Bakhtin/Volochínov (1999), a razão de ser dos estudos linguísticos é a enunciação que se materializa na interação verbal:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 123) [grifos dos autores]

A enunciação é o produto da interação entre, no mínimo, dois sujeitos organizados socialmente — um locutor que dirige a palavra a um interlocutor, real ou virtual. Aqui se localiza o cerne da formulação teórica bakhtiniana — o dialogismo. Diálogo compreendido não restritamente como a interação face a face, mas, principalmente, em um sentido amplo, como toda e qualquer comunicação oral ou escrita: de uma simples saudação estereotipada de Bom dia! até a publicação de um livro — “um ato de fala impresso” — (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p.123). Então, o sentido da palavra diálogo foge ao uso do senso comum de diálogo como acordo, conciliação. Até pode ser. Mas como o diálogo acontece em situação real, concreta, a situação pode ser de entendimento ou de conflito. Assim se expressa Fiorin em relação a isso:

O vocábulo “diálogo” significa, entre outras coisas, “solução de conflito”, “entendimento”, “promoção de consenso”, “busca de acordo”, o que poderia levar a pensar que Bakhtin é o filósofo da grande conciliação entre os homens. Não é nada disso. As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. (FIORIN, 2008, p. 24)

É por meio do diálogo que homens e mulheres se constituem sujeitos sócio-históricos, constituindo-se em *eus* em relação aos *outros* e vice-versa. É por meio da linguagem que homens e mulheres são sujeitos ativos, que produzem e compreendem sentidos de forma responsiva. A responsividade consiste em uma

atitude valorativa de refutar, confirmar, antecipar alguma coisa na relação dialógica que se materializa na interação verbal. E isso se realiza através do signo.

Diferentemente de Saussure — que define signo como uma unidade do sistema linguístico composto de duas partes psíquicas, sendo uma a imagem acústica e a outra um conceito —, Bakhtin/Volochinov (1999) definem signo como um produto ideológico da realidade natural ou social que “também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior” (p. 31). Para eles, todo signo é ideológico e PONZIO (2008) assim esclarece o termo para os aportes bakhtinianos:

Com o termo “ideologia” Bakhtin indica as diferentes formas de cultura, os sistemas superestruturais, como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico etc. (a ideologia oficial), e também os diferentes substratos da consciência individual, desde os que coincidem com a “ideologia oficial” aos da “ideologia não oficial”, aos substratos do inconsciente, do discurso censurado. (...) A ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas “expressão” não significa somente interpretação ou representação, também significa organização, regularização dessas relações. (p. 112-113)

E o signo que possui as propriedades para estabelecer, dinâmica e dialeticamente, a relação dialógica entre a(s) ideologia(s) e os sujeitos sócio-históricos é a palavra. O signo verbal — a palavra — possui propriedades tais que fazem dela o signo ideológico “por excelência”, pois ela é a base da comunicação humana, tecida por diversos fios ideológicos que irão tecer as relações estabelecidas em todas as esferas da atividade humana.

Bakhtin/Volochinov (1999) afirmam que toda palavra possui duas faces: uma que é determinada pelo fato de que procede de alguém e outra pelo fato de que se dirige para alguém, sendo ela o território comum entre o locutor e o interlocutor. Assim, é por meio da palavra que nos constituímos sujeitos dialógicos, uma vez que a realidade linguística, na qual estamos mergulhados, configura-se como um mundo de vozes sociais heterogêneas, com as quais estabelecemos relações dialógicas de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e desarmonia e muitas outras. Um sujeito, enfim, constituído socioideologicamente pela linguagem.

É por intermédio da linguagem que nos comunicamos verbalmente e isso se materializa por meio dos gêneros textuais. Dito de outra forma, não existe comunicação verbal que não seja realizada através dos gêneros textuais, porque

são eles que organizam toda e qualquer atividade humana — desde o cumprimento matinal para iniciar o dia até o “Boa noite!”, para encerrá-lo, comunicamo-nos por gêneros textuais.

Para Bakhtin (2003), nós nos comunicamos por intermédio de enunciados que possuem formas relativamente estáveis e, se não fosse assim, a nossa comunicação discursiva seria quase impossível, porque não teríamos como, a cada ato de comunicação, criarmos formas novas de enunciado. Dessa maneira, as formas de enunciado são textos empíricos, denominado por ele de gêneros do discurso (e por outros estudiosos por gênero textuais). Então, podemos compreender gêneros textuais como um artefato sócio-histórico e cultural que organiza as atividades humanas por meio de textos orais e escritos.

Já nessa compreensão, percebemos como os aportes teóricos de Bakhtin quebram um paradigma teórico-metodológico que prevaleceu durante décadas no ensino de língua portuguesa: só se concebia como texto aquilo que era escrito, em uma clara aceitação da teoria da grande divisa, já reportada anteriormente nesse trabalho, da supremacia da língua escrita sobre a língua falada. Atualmente, entretanto, sabemos que “os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos da vida cotidiana.” (MARCUSCHI, 2002, p. 33)

Ainda de acordo com o filósofo russo da linguagem, os gêneros textuais são constituídos por três elementos indissociáveis entre si — *o conteúdo temático*, *o estilo* e *a construção composicional*. O *conteúdo temático* corresponde ao que é e pode ser dizível; o *estilo* se situa a partir do ponto de vista do locutor e a forma como ele organiza os recursos morfológicos, sintáticos, semânticos e gramaticais na elaboração do seu enunciado para interagir com o interlocutor; e a *construção composicional* é a organização da estrutura do texto pertencente aquele gênero textual como, por exemplo, a estrutura composicional do gênero textual conta de luz é diferente da estrutura textual da conta de água; a organização textual do gênero grade da programação diária da TV, publicada em um jornal, é diferente da organização textual da programação das sessões de cinema divulgada nesse mesmo jornal.

Outro importante constructo teórico bakhtiniano em relação aos gêneros textuais, diz respeito ao nível de complexidade, e não de funcionalidade, em que eles se apresentam. Devido à multiplicidade das atividades humanas, existe uma heterogeneidade de gêneros textuais organizando as situações sociocomunicativas dessas atividades, o que evidencia o caráter sócio-histórico deles. Nesse contexto, Bakhtin (2003) vê a necessidade de estabelecer diferença essencial entre os gêneros primários (simples) e os gêneros secundários (complexos).

Os gêneros primários (simples) são realizados nas interações verbais espontâneas, “nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 263) — como os diálogos do cotidiano, o bilhete, a carta. Envolve a interação e o gênero é uma só unidade que controla todo processo, onde não há quase nenhum controle metalinguístico. Já os gêneros secundários (complexos) surgem a partir de um “convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263) onde há o predomínio da escrita — romances, dramas, pesquisas científicas, os gêneros advindos da ciência do direito público. Na sua forma de elaboração e reelaboração, os gêneros secundários incorporam os gêneros primários, que aí perdem a sua característica de estar vinculado imediatamente com a realidade concreta. O exemplo dado por Bakhtin é bastante esclarecedor: quando um diálogo do cotidiano é relatado em um romance, ele passa a ser um acontecimento artístico-literário e não mais um acontecimento da vida cotidiana.

Marcuschi (2008, p. 155), chamando a atenção para que não se conceba os gêneros textuais como modelos estanques ou rígidos, mas sim como formas dinâmicas culturais e cognitivas, assim os conceitua:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (...) os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compra, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica,

bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Nessa perspectiva, falamos e escrevemos sob a regência de enunciados — gêneros textuais primários e secundários —, que possuem formas relativamente estáveis e que devem ser adequadas às situações sociocomunicativas, pois sempre falamos ou escrevemos para alguém. Nesse sentido, Bakhtin (2003) postula que o enunciado deveria ser tomado como unidade real da comunicação discursiva nos estudos linguísticos, e não a oração ou a palavra isolada, como fazem algumas correntes linguísticas.

Isso porque a oração ou a palavra isolada são desprovidas da capacidade de provocar uma atitude responsiva imediata no outro, uma atitude dialógica. Um breve recuo no tempo, na direção dos bancos escolares por nós frequentados, aproximamos, de forma exemplar, dessa crítica feita ao ensino por Bakhtin: fazer análise morfológica de palavras isoladas ou análise sintática de orações nos “períodos simples ou composto”, exercícios frequentes nas aulas de português, eram verdadeiros martírios que não possibilitavam uma compreensão responsiva nas aulas de leitura e de redação — as divisões didático-metodológicas daquelas aulas de português.

Para Bakhtin (2003), os estudos linguísticos, tendo o enunciado como unidade real da comunicação discursiva, possibilitarão que se compreenda, de modo mais adequado, a natureza da língua enquanto sistema, porque

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). (p. 283).

Schneuwly (2004) retoma e reinterpreta Bakhtin em relação aos gêneros textuais e traz a questão dos *esquemas de utilização* dos gêneros, levantados por ele como forma de adaptação dos gêneros à situação comunicativa concreta. Segundo ele, não existe uma relação de imediatez entre a escolha e a utilização do gênero, como se não houvesse uma dinamização da forma. Para o teórico, os

gêneros textuais comportam os *esquemas de utilização* que funcionam em dois sentidos: de um lado o gênero como unidade de conteúdo temático, composição e estilo — um instrumento — que deve ser adaptado de forma precisa a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade precisa numa determinada situação de comunicação. De outro lado, podemos ter o gênero prefigurando a ação discursiva. Por exemplo, para realizar a ação discursiva “escrever um romance”, devemos ter conhecimento e controle, pelo menos mínimos, para a sua elaboração. Podemos ter, ainda, a ação discursiva sendo prefigurada pelo gênero textual: qual o gênero textual adequado para convencer uma pessoa a parar de fumar — um panfleto, um tratado teórico, um relato ou um diálogo?

Schneuwly & Dolz (2004) — pesquisadores da Universidade de Genebra, Suíça, que fazem uma releitura dos gêneros do discurso sob a ótica de aplicações didático-pedagógicas — acreditam que, nos processos de ensino e de aprendizagem, os gêneros textuais devem ser utilizados como elemento articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares, principalmente para produção e compreensão de textos orais e escritos: “Nós partimos da hipótese de que *é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (p.74) (grifo dos autores). Assim sendo, os gêneros são instrumentos que medeiam as atividades humanas, dando-lhes certa forma que transforma a maneira de nos comportarmos em uma situação comunicativa.

Nesse contexto, os pesquisadores suíços criam a metáfora dos gêneros como megainstrumento: “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28). Dito de outra forma, os gêneros são megainstrumento porque possibilitam tanto um suporte para efetivar as situações sociocomunicativas, como também são referências para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem na escola.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004), a escola sempre trabalhou com gêneros, uma vez que a missão dela é ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar e isso se cristaliza em formas de linguagem específicas. A especificidade dessa situação reside no fato de que o gênero ganha um desdobramento, deixando de ser apenas

um instrumento de comunicação e passa a ser, também, um objeto de ensino e aprendizagem.

Nessas circunstâncias, eles distinguem três maneiras de abordagens, na escola, cuja centralidade é o gênero como objeto de ensino e a relação que se estabelece com as práticas sociais de linguagem: *desaparecimento da comunicação da escola*; *a escola como lugar de comunicação* e *a negação da escola como lugar específico da comunicação*. Essas abordagens não aparecem de forma pura, mas misturadas a certas tendências predominantes.

No *desaparecimento da comunicação da escola*, o gênero torna-se um produto da cultura escolar, reduzindo-se a uma pura forma linguística, à qual o aluno deve dominar. Ele é esvaziado da sua função sócio-histórica, sendo tratado desprovido de uma situação de comunicação real. O gênero está a serviço da progressão do aluno, que acontece de forma linear, por meio da tríade canônica descrição-narração-dissertação e, mais tarde, a resenha, o resumo e o diálogo. Esses autênticos produtos culturais da escola são elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos. Assim, os gêneros não são concebidos como instrumentos que organizam às práticas sociais, mas como se fossem algo independente delas. Eles são modelos particularmente valorizados de representação do real, tornando-se clássicos. Os gêneros são objetos naturalizados e não culturais.

Na abordagem *da escola como lugar de comunicação*, a escola é tomada como um verdadeiro espaço de produção/recepção de textos, porque todas as situações de comunicação provocam a necessidade de escrita, seja na classe, entre alunos; seja entre as classes da própria escola, seja entre escolas. Os gêneros são escolares: textos livres, seminários, correspondência escolar, jornal de classe, romances coletivos, poemas individuais. Esses gêneros não dialogam com outros que estejam fora escola, os quais poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é quase geradora automática de gêneros, que não são descritos nem ensinados, mas são aprendidos pela prática da linguagem escolar: aprende-se a escrever, escrevendo. A naturalização é de outra forma: o gênero nasce naturalmente da comunicação. Assim, não há modelização das formas de linguagem, não havendo, portanto, ensino.

Por fim, na abordagem *a negação da escola como lugar específico da comunicação*, o trabalho com os gêneros textuais tem por objetivo instrumentalizar os alunos naqueles gêneros que correspondem às práticas de linguagem realizadas por eles, através de recriações de situações comunicativas. Assim, os gêneros deveriam entrar na escola da mesma forma que circulam fora dela, numa atitude de negação da escola como lugar específico de comunicação. A escola tem a seguinte representação do gênero: levar o aluno ao domínio do gênero exatamente como ele funciona fora da escola. Nessa abordagem, não há possibilidade de pensar a progressão, pois é a necessidade de dominar as situações dadas que está no centro da concepção.

Os teóricos suíços propõem uma reavaliação dessas abordagens a partir da tomada de consciência sobre o trabalho com gêneros textuais, na escola, que implica, sempre, no desdobramento dele como objeto de estudo — por meio dele podemos nos apropriar e desenvolver nossas capacidades discursivas e linguístico-discursivas, pois toda e qualquer atividade linguística é realizada por intermédio dos gêneros textuais. Nesse sentido, é preciso considerar que a entrada dos gêneros textuais nas salas de aula do ensino e aprendizagem de português é de cunho estritamente didático e, por isso, possui objetivos específicos de aprendizagem de duas espécies: deve-se conhecer o gênero em toda sua profundidade para melhor compreendê-lo e dominá-lo, a fim de produzi-lo na escola e fora dela e, outro objetivo, é o de desenvolver capacidades que devem ser transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Outro fator a ser considerado na didatização dos gêneros textuais, diz respeito à transformação que eles sofrem ao se deslocarem para outro lugar social, como a escola, saindo do seu lugar de origem. Lá, eles serão sempre “gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar.” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 81). No contexto escolar, os alunos devem ser colocados o mais próximo possível de situações comunicativas reais, que tenham significado e sentido para eles, a fim de que possam lidar com gêneros também reais, para deles se apropriarem. Entretanto, devem saber o tempo todo que existem objetivos de aprendizagem presentes nessas situações de comunicação.

Nas classes de EJA, o aparato teórico sobre os gêneros textuais possibilitará o trabalho com as práticas sociais da leitura e da escrita advindas do espaço sócio-histórico onde os educandos e as educandas estão inseridos. Para Kleiman (2008), “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. Mollica (2007) também corrobora com essa posição de Kleiman, ao afirmar que a escola faz parte do imaginário coletivo como o itinerário a ser percorrido para a inserção social:

para o cidadão comum, prevalece a ideia de que a educação, especialmente a veiculada na escola e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida. (p. 13).

O letramento é um termo relativamente novo no discurso pedagógico. Seu aparecimento está registrado, segundo Soares (2001), pela primeira vez em 1986, na obra da psicolinguista Mary Kato, intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática, no qual Kato se refere à língua culta como consequência do letramento; e em outra publicação, dois anos depois, de autoria da linguista Leda Verdiani Tfouni, cujo título é *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes, 1988, onde aparece a distinção entre alfabetização e letramento. De lá pra cá, o termo **letramento** vem se solidificando no campo da educação e já se encontra devidamente dicionarizado no Houaiss Eletrônico (2009):

substantivo masculino
1 Diacronismo: antigo.
 representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita
2 Rubrica: pedagogia.
 incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever
3 Rubrica: pedagogia.
 condição adquirida por quem o faz

Ainda segundo Soares (2001), uma palavra surge (ou adquire um novo sentido), quando há uma demanda para que se explique um novo fenômeno social. Esse foi o caso do termo **letramento**, incorporado ao nosso repertório pedagógico para dar conta do novo fenômeno social do estado ou da condição que possui um sujeito ou um grupo social como consequência de ter se apropriado da escrita e dela fazer uso em suas práticas sociais. O conhecido termo **alfabetização** não carrega

em si o sentido do uso efetivo da escrita, isto é, quando dizemos que um sujeito é alfabetizado, necessariamente não estamos afirmando que ele saiba, por exemplo, na condição de pedreiro, tirar uma nota para a compra do material que irá utilizar na construção do muro que vai fazer.

Soares (2001) estabelece a diferença entre alfabetizado e letrado:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (p.39 – 40)

Kleiman (2008, p. 19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa mesma obra, ela também traz os conceitos elaborados por Brian Street (1984) — pesquisador londrino da linguagem e da alfabetização — sobre as concepções de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

O modelo autônomo de letramento reconhece que a escrita é um produto completo em si mesmo, lógico, que por si só possibilita o desenvolvimento cognitivo. A relação entre a oralidade e a escrita é dicotomizada por meio das diferenças formais entre elas e as atividades de leitura e escrita são consideradas como neutras e universais. Esse modelo de letramento dá sustentação às forças dominantes, pois prioriza o ensino e a aprendizagem da língua prestigiada socialmente, considerando outras formas de expressão escrita como erradas, independentemente do contexto em que elas são situadas. O letramento escolar está atrelado a esse modelo.

Contra-pondo-se ao modelo autônomo de letramento, o modelo ideológico compreende as práticas de letramento como sociais e culturalmente determinadas, valorizando-as quanto ao significado cultural e ao contexto de produção. Nesse modelo, a escrita das classes dominantes é examinada com o objetivo de serem criticadas: “se os diversos contextos sociais em que as práticas de letramento se

inserir são objeto de exame, as relações entre poder e discurso ficam menos opacas” (KLEIMAN).

No âmbito da EJA, o modelo ideológico permite trabalhar com os gêneros textuais reais, aqueles que de fato organizam a comunidade em torno das práticas e dos eventos de letramento. O conceito de **evento de letramento** é trazido por KLEIMAN (2008, p. 40), a partir dos estudos etnográficos de Shirley Brice Heath, realizado em 1982/1983, no Sul dos Estados Unidos, como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” Dito de outra forma, evento de letramento é uma situação sociocomunicativa que envolve o uso da língua escrita, seja na leitura, seja na expressão escrita propriamente dita.

Em uma sociedade como a nossa, o mais comum é que a alfabetização seja desencadeada por práticas de letramento, tais como ouvir histórias, observar cartazes, conviver com práticas de troca de correspondência, etc. No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento (não raro membros de comunidades analfabetas ou provenientes de meios com reduzidas práticas de leitura e escrita) só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização.

Esse é o caso dos educandos e educandas de EJA da Escola Municipal de Bananeiras, sujeitos da pesquisa, que pouco participam de eventos de letramentos, restringindo-se à escola, a igreja e a pontuais participações nas reuniões da Associação de Pescadores. Em nenhuma dessas agências, porém, eles e elas são sujeitos ativos dos eventos de letramento, limitando-se a participações passivas para cumprimento de alguma demanda sob a orientação de terceiros que estão a frente desses eventos. Conheceremos as suas Histórias de Vida no Capítulo 4, a seguir.

5 OS SUJEITOS DA EJA: POTENCIALMENTE SUJEITOS DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM

Quando é alguma coisa porque eu não sei fazer eu mando a minha filha escrever. (Antonia, educanda, 43 anos)

A denominação de Educação de Jovens e Adultos já traz, em seu bojo, uma das condições principais dos sujeitos dessa modalidade de educação: a de que eles e elas são não-crianças. Mas traz, também, a condição de que esses alunos e alunas não são aqueles jovens que frequentam com regularidade o ensino fundamental ou o ensino médio visando, no futuro, a uma aprovação em um vestibular, para completar os estudos superiores; nem o adulto em busca de uma reorientação ou maior qualificação profissional. Esses educandos e educandas são jovens e adultos que tiveram seus percursos escolares interrompidos por histórias perversas de exclusão social, tendo nitidamente marcada, em suas trajetórias, a negação de seus direitos por uma sociedade desigual. A escola, entretanto, os enxerga como “alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª série” (ARROYO, 2006, p.23).

A partir das considerações de Oliveira (2001), podemos evidenciar dois fatores que contribuem para a exclusão dos jovens e adultos das escolas públicas como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento. O primeiro deles diz respeito à inadequação da escola como espaço de ensino e aprendizagem para jovens e adultos, uma vez que os currículos, os programas e os métodos não foram pensados de maneira específica para eles e elas, mas sofreram adaptações do chamado ensino regular diurno. Por vezes, até o mobiliário escolar é inadequado para assentá-los confortavelmente, como também a decoração da sala com figuras infantis, como a lembrar-lhes que aquele espaço não lhes é próprio. É possível que a consequência dessa inadequação espacial, muitas vezes, sejam os consideráveis índices de abandono ou repetência nas classes de EJA.

O segundo fator a ser considerado é que a escola possui sua cultura intraescolar, com normas, atitudes, valores e uma linguagem particular, que é distanciada dos alunos oriundos das classes populares, justamente aqueles que estão nas classes de EJA. A rigidez dos horários das aulas, a enturmação, a

exigência de materiais escolares, a circulação de informações pertinentes à estrutura organizacional da instituição escolar em uma linguagem que lhes dificulta a compreensão contribuem, também, para que os educandos e educandas de EJA não se sintam pertencentes àquele espaço.

Entretanto, em termos de capacidades cognitivas, os educandos e educandas de EJA não são menos capazes do que os seus colegas de outras modalidades, uma vez que o desenvolvimento cognitivo não cessa com a entrada na adultez ou na senilidade. Ao contrário, ele continua a acontecer em decorrência do aprendizado do indivíduo nas suas interações socioculturais, por meio dos processos de mediação. Durante (1998) afirma que:

É preciso considerar a idade adulta não como fase estável e sem transformações psicológicas, mas de continuidade de desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento não é um processo inato e universal determinado pela maturação e pelo acesso à escolarização, mas decorrente da aprendizagem mediada pela interação do indivíduo com seu contexto social (outros indivíduos e sistemas simbólicos construídos socialmente). O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos. (p. 19)

Um dos teóricos que inovam no campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano é Reuven Feuerstein, judeu-romeno, discípulo de Piaget, de 1950 a 1955, na Universidade de Genebra, onde completou sua formação em Psicologia Geral e Clínica. Para ele, o desenvolvimento cognitivo não se restringe a uma fase evolutiva, mas pode ser expandido durante todo o percurso da vida do indivíduo, porque o ser humano possui uma mente plástica, flexível, aberta a mudanças e a aprendizagem. Ele organizou esse pressuposto na denominada Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE), (1980), que se sustenta em dois paradigmas: a) a modificabilidade é condição evolutiva da espécie humana (salvo em raras situações) e b) a modificabilidade é propiciada pelo ambiente sociocultural.

Ao se referir ao ambiente sociocultural, Feuerstein também está se reportando ao psicólogo russo Vygotsky, o qual mostra que a formação das funções psicológicas superiores se origina da vida social, nas interações que são estabelecidas com outras pessoas e na participação em atividades culturais: “Todas

as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (VYGOTSKY, 1984, p. 64)

Voltando à TMCE, e a partir de Gomes (2002), podemos constatar que Feuerstein é um otimista em relação ao desenvolvimento do potencial humano pois, para o psicólogo romeno, a inteligência é alterável, porque não está atrelada a fatores genéticos, a anomalias cromossômicas ou as privações culturais, rompendo, assim, com paradigmas cognitivos e educacionais como, por exemplo, de que a idade seria um impeditivo para o desenvolvimento mais pleno do ser humano. Dito de outro modo, existem fatores que dificultam o desenvolvimento do potencial cognitivo, mas eles não são irreversíveis.

Para melhor entender a formulação feuersteniana sobre a modificabilidade cognitiva, é preciso compreender, antes, a concepção dele sobre cultura e o seu constructo teórico denominado “síndrome da privação cultural”, no qual o termo *privação*, em hipótese alguma, tem o cunho qualificativo, significando que uma cultura possa ser inferior a outra, mas sim que

O termo de privação cultural neste autor não qualifica a cultura de um dado grupo social como deficiente, mas sim o fato de o indivíduo, ou seu grupo social, estar privado culturalmente é que constitui o fator deficitário. Para Feuerstein, 1979, 1981, cultura significa o processo pelo qual o conhecimento, os valores, as crenças e atitudes são transmitidas de uma geração para outra, daí que a sua noção de privação cultural queira significar *a falta de êxito na transmissão ou na mediatização cultural* que um dado grupo realiza quando transfere a sua cultura para novas gerações. (FONSECA, 1998, p. 63). [grifos do autor]

A “síndrome da privação cultural” — a privação do sujeito em sua própria cultura — impede, então, o desenvolvimento cognitivo e reduz o nível de modificabilidade e de flexibilidade mental. Para superar essa condição de privado de sua própria cultura, Feuerstein (1997) desenvolveu a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), uma forma de interação humana intencional, cujo objetivo é fazer com que o outro “perceba, registre, compreenda y experimente de modo cognitivo y emocional determinados estímulos, hechos, relaciones, operaciones o sentimientos.” (p. 16)

Assim, a EAM consiste na interposição de um ser humano — o mediador —, entre o sujeito — o mediado — e os estímulos sociais e culturais, a fim de

desenvolver o potencial cognitivo do mediado. Para isso, o mediador precisa imbuir-se dos três critérios universais, os quais precisam estar sempre presentes na EAM: a intencionalidade e a reciprocidade, o significado e a transcendência.

O critério de intencionalidade ocorre quando o mediador, de forma proposital, seleciona, organiza, dá forma aos estímulos para o mediado, assegurando-lhe a reciprocidade de forma interativa; o significado é o porquê da seleção daquele estímulo, que deve estar impregnado de valores socioculturais e, por fim, o critério de transcendência, que não fica no “aqui e agora”, mas cria, no mediado, um novo sistema de necessidades que transcende o atual.

Para o Prof. Reuven Feuerstein, “Não devemos permitir que um só indivíduo fique em sua situação atual, sem desenvolvê-lo até onde seu funcionamento nos permite descobrir que é capaz de chegar” (s/d). Por conta das suas trajetórias humanas e trajetórias escolares truncadas, essa “crença” de Feuerstein pode ser tomada como compromisso político e didático-pedagógico para assegurar, nas classes de EJA, um processo de ensino e aprendizagem voltado para a ampliação da competência comunicativa escrita, que possibilite aos educandos e educandas a apropriação da língua portuguesa como forma de estar no mundo contemporâneo e nele inserir-se.

Em relação especificamente aos sujeitos da pesquisa — com exceção da professora — a história de vida deles e delas revelam e desvelam uma privação cultural da leitura e da escrita, provocada pela falta de interações mediadas significativas dessas habilidades ao longo de suas vidas, uma vez que no povoado de Bananeiras a oralidade prevalece sobre a escrita. Na ótica da teoria da TMCE e da EAM, entretanto, essa privação cultural não é impeditiva, nem definitiva, para que esses sujeitos se apropriem da leitura e da escrita. O processo de ensino e aprendizagem, apoiado na mediação, pode reverter essa situação.

5.1 As Histórias de Vida

Os participantes da pesquisa foram cinco educandas, três educandos e a professora da modalidade de EJA, totalizando nove sujeitos os quais, ao mesmo tempo em que carregam traços comuns por pertencerem aos mesmos coletivos

sociais, raciais e culturais, trazem também suas singularidades humanas, enquanto mulheres e homens, nas suas histórias de vida. Essas histórias de vida serão narradas a seguir, com as seguintes observações: a) os nomes são fictícios, como forma de preservá-los da imediata identificação; b) a transcrição das falas será feita respeitando-se e aceitando-se qualquer manifestação da língua, porque a compreendemos como uso próprio dos falantes. Nesse sentido, a forma escrita dessas falas, muitas vezes, será fonológica e não ortográfica. Em algumas transcrições da fala da professora, por exemplo, enfatizaremos, com a sílaba em letras maiúsculas, a entonação feita por ela.

Como os alunos e alunas estão na fase de aquisição da leitura e da escrita, elaboramos um questionário com respostas fechadas, com o intuito de facilitar-lhes o preenchimento. De uma forma geral, o perfil socioeconômico dos educandos e educandas, traçado a partir desse questionário, é o seguinte: nenhum educando ou educanda se considera branco, todos se autoidentificam como pardo (03) e negro (5). Os três homens são solteiros, moram com a mãe e não possuem filhos; no grupo das mulheres, duas são separadas e três casadas ou moram com companheiros, porém todas têm filhos. Dos oito alunos e alunas, seis são nativos de Bananeiras e os outros dois que não são, já residem lá há mais de 30 anos. A renda familiar mensal varia de um até três salários mínimos e todos residem em casa própria, quitada.

Em relação à religiosidade, todos se declaram seguidores de uma religião, sendo seis evangélicos e dois católicos. Quanto à aquisição de eletrodomésticos, todos os oito sujeitos possuem aparelho de TV e geladeira; sete têm aparelho de DVD; cinco possuem rádio; três, tanquinho para lavar roupa; três possuem telefone fixo. A atividade de lazer mais realizada por sete deles é assistir televisão; a segunda, também por sete deles, é conversar com amigos e familiares. As outras atividades de lazer (ler livros, ir ao teatro/shows/exposições de arte/cinema e viajar) não foram enumeradas por nenhum deles/as, evidenciando que essas atividades não são/não foram realizadas por esse coletivo. Ressaltamos que tivemos a intenção de listar atividades de lazer que, de uma forma ou de outra, envolvesse o uso da leitura e da escrita, e com isso reconhecemos que limitamos outras respostas que poderiam vir de forma espontânea.

A revista, o jornal e a Internet nunca são utilizados pelos estudantes como meios de comunicação para obter informação ou para lazer; mas a televisão é utilizada por todos os oito diariamente; o rádio, por cinco diariamente, somente por um informante na frequência de 4 a 6 dias na semana e dois participantes nunca utilizam o rádio como meio de informação.

5.1.1 Sara (45 anos): *“É uma vontade grande que eu tenho de aprender [a ler], porque é muito bonito você pegar uma coisa e lê, né?”*

A entrevista com Sara foi feita na varanda dos fundos da casa, enquanto ela preparava, com bastante destreza, as pamonhas de carimã que iria vender no domingo. Essa atividade de pamonheira é recente e vem substituindo a de ser marisqueira, porque o sol quente e os derramamentos de óleo, que dificultam a venda dos mariscos, a estão deixando desanimada em relação a mariscar.

Alegre, com um sorriso fácil, disposta, Sara fala com desinibição. Separada, ela é mãe de quatro filhas — uma delas é a professora da EJA — e um filho, mas, atualmente, somente o filho caçula e uma filha maior de idade moram com ela. Nesse núcleo familiar, ela é a única que não sabe ler e escrever. A renda familiar é de até dois salários mínimos — composta pela pensão alimentícia do caçula, pelo Programa da Bolsa Família e pelos ganhos com a venda de pamonha, aos domingos e feriados. A televisão e o rádio atendem aos seus dois objetivos: se distrair e se informar. Não costuma passear porque “dinheiro difícil. Como vou ter dinheiro pra passear? só um passeiozinho pela Ilha mermo”, dito com tom de resignação.

O “dinheiro difícil” foi uma constante na vida de Sara, mas ela sempre trabalhou, de forma diversificada para, de alguma forma, consegui-lo:

Aí mariscava, já lavei roupa de ganho, já peguei marisco no mar, já carreguei água porque não tinha água, já carreguei água na cabeça pa ganhar alguma coisa. Já pensou? Lá dos tanque, carregar uma lata de água na cabeça, subir ladera e descer, nesse sol aí, porque não tinha água aqui. Ir mariscar, depois voltar, largar o marisco, depois pegar a bacia de roupa e ir pra fonte lavar, uma luta só, aí mariscar. Aí, quando foi o ano passado, meu irmão tinha prantado mandioca. Aí ele inventou deu fazer pamonha, aí disse que era pra eu fazer pamonha pra ver se vendia. Graças a Deus deu certo, aí começou vendendo em casa, depois a vizinha aí falou a mim porque que eu não ia vender em outro lugar e disse: se você não tiver

vergonha, você vai e vende, eu digo, é, eu vou tentar e graças a Deus deu certo.

Sara é uma das duas alunas que, no grupo, é católica. Ela tem a seguinte justificativa para não ter se tornado (ainda) evangélica:

Pra ser cristã, ainda não tenho essa vontade e, como eu falo sempre, com Deus não se brinca e igreja não é brincadeira pra tá entra hoje e sai amanhã. Então, tem que ser uma coisa pensado, muito pensado, pa entrar e ficar lá definitivamente, não pa tá brincando. Eu vejo aqui muitas coisas dessa que acontece, passa uma semana, passa um mês, quando pensa que não... ali tem um rapaz mermo que um dia entrou, aí agora eu vejo ele aí no bar, acha que vem aí e pensa que vai acabar a cerveja... ninguém acaba cerveja, a cerveja só acaba a fábrica, se os dono fechar, ninguém acaba. Aí pra mim isso não tá certo não, pa ser crente tem que ser crente, não tá lá pensando cá, ou ser ou não ser. Então eu acho melhor ficar como eu tou.

Quando criança, Sara nunca foi à escola. Mais crescida, tentou estudar em uma escola de outro povoado, chamado Amêndoa, mas o acesso difícil fez com que desistisse. Já adulta, participou por duas vezes de programas de alfabetização de adultos, que foram interrompidos por atraso no pagamento dos alfabetizadores. A escrita não faz parte do seu cotidiano, nem mesmo para se comunicar com pessoas distantes, até porque não tem muitos contatos, mas se precisar fazê-los, usa o telefone. Mesmo sem a necessidade desse uso, ela deseja aprender a ler, “porque, é muito bonito você pegar uma coisa e lê, né?”

5.1.2 Olívia (54 anos): *“Eu queria assim, que soubesse assim ler, assim escrever. A dificuldade que eu tenho é essa, né? Eu fico triste, porque a gente quer fazer uma coisa assim, não sabe, fica dependeno dos outro.”*

Em sua casa arejada, agradável, Olívia nos recebe em uma sala grande, acomodando-nos em uma poltrona e sentando-se a nossa frente, no sofá. Em uma estante, vemos alguns troféus que os filhos ganharam nos torneios de futebol de Bananeiras. Na parede, há um quadro com a fotografia do time de futebol do filho, famoso na comunidade, que é jogador profissional, mas no momento está sem clube.

Casada, mãe de sete filhos e avó de sete netos, Olívia já não marisca mais, sendo somente dona de casa. Considera que já viveu bem com o marido, mas que

“agora ele pegou a beber muito também, né. Não é aquele marido que foi no começo, tem amante, né, num liga pa nada assim”. Ela é tímida, de riso e gestos contidos, talvez consequência de uma criação rígida, que não permitia que ela saísse para passear. Hoje, se vê como uma pessoa caseira por conta dessa educação: “eu não saio muito de dentro de casa não, da igreja pro colégio”.

Ao lembrar a infância de extrema pobreza, Olívia chora, emocionada, reconhecendo que hoje as condições de vida estão bem melhores, graças à água encanada e a energia elétrica, que permitem que ela faça todos os seus afazeres domésticos e ainda tenha tempo de descansar:

o que coisou mermo, foi a luz e água. A água que pa gente foi um descanso (...) não tinha água encanada, a gente botava a lata na cabeça e ia longe pegar um pouquinho de água. A gente pegava a bacia e ia pro lugar longe, com a bacia.

O principal motivo que fez Olívia retornar à escola é sua opção religiosa pela Igreja Universal do Reino de Deus — a IURD — e é, paradoxalmente, a única razão que a faz faltar às aulas, uma vez por semana, às terças-feiras, para ir ao culto: “Eu frequento [a escola], né? Não gosto de perder, não. Só dia de terça que eu não vou, o culto é de noite”. Ela quer muito aprender a ler para acompanhar as leituras do pastor que “manda [abrir a Bíblia] na palavra né, os número ali, pa ler”. Em casa, Olívia também busca ler: “Eu pego a Bíblia aí pa ler, aí fico assim, as vez entendo umas coisa, outras não...”.

Olívia foi à escola quando criança, durante um ano, e lá “estudava com aquelas cartilha assim, ensino rápido assim, que tinha o nome. Assim eu aprendi tombem a assinar meu nome, ler assim boba/ pouco”. Nunca fez uso da escrita em sua vida, nem mesmo para escrever um bilhete porque “eu escrevo faltano letra”. Não saber ler escrever a deixa triste, porque ela reconhece que essas faltas deixam-na dependentes dos outros:

“o mais que eu queria era assim que eu soubesse assim ler, pegasse uma coisa assim ler, assim escrever, a dificuldade que eu tenho é essa, assim eu fico triste... porque a gente quer fazer uma coisa assim, e não sabe, fica dependeno dos outros, né?, pedino...”

Os sete filhos estudaram, mas só um concluiu o ensino médio e o caçula, de dezoito anos, ainda está estudando.

5.1.3 Bárbara (62 anos): (A escrita serve) *“pra quando eu percurar fazer um bilhete, não ficar pedino os outro. O que eu botar, só a pessoa vai saber.”*

A entrevista com Bárbara aconteceu na casa onde estávamos hospedada. Ela não é nativa, nasceu em Candeias, mas veio morar em Bananeiras há vinte e oito anos, logo após o casamento, e aí nasceram os cinco filhos: quatro homens e uma mulher. Negra, alegre, dona de uma gargalhada que contagia, ela está aposentada como marisqueira, mas participa ativamente da Associação de Pescadores e Marisqueiras.

É comovente perceber o orgulho que Bárbara tem da filha, por ter concluído o ensino médio: “Minha filha terminô os estudo dela de noite, em Passé, já tava casada quando ela terminô. A formatura dela tá lá, pa quem quiser ver.” Já em relação aos filhos, o sentimento é de decepção, porque tem dois matriculados com ela na EJA e não frequentam as aulas:

Ah, por causa da farra porque só gosta de bar, desse negócio... Eu digo não, o estudo é melhor, meus fio. Amanhã ou depois vocês arranja um emprego. Cadê? O outro ainda sabe um pouquinho, mas João, Luís, mais Zé, sabe assinar o nome, mas eu queria que aprendesse mais. Mas os menino não quer nada não. Agora a menina, graças a Deus, se formô.

Bárbara se afirma católica, frequentando a Igreja de São Benedito “uma vez ou outra assim”. Separada, recebendo um salário mínimo como aposentadoria e uma ajuda do ex-marido, ela está muito contente porque “tô reformando minha casa”, que é própria. Como entretenimento e informação, ela usa a televisão para assistir “repórte e novela”. Não gosta de festa: “eu não participo de festa muito não, não gosto não. Às vez festa rola aí e eu não sei nem que cor é aí, nunca gostei não”.

Com sete anos de idade, já tomava conta da casa para a mãe ir trabalhar — lavava, passava e cozinhava. Como era muito pequena “botava o banco pra ispiar a panela”. Mas ela recorda também que a sua infância foi alegre, com muitas brincadeiras: “Brincava de roda, de se esconder, de cozinhado, de boneca”. Ela lembra que a mãe gostava de contar histórias, “Minha mãe contava história assim,

sentava na lua e ficava contano história, na lua, [os filhos] rodeava assim, aí a gente achava graça. As vez tinha milho, a gente assano e milho e contano história. É, era bom...”

Ainda criança, Bárbara frequentou a escola por insistência da mãe:

fiquei uns dois, três, quatro anos (na escola). Mas a escola era muito longe, tinha vez que a gente só ia duas vez na semana, quando chovia então, e a lama dava aqui, oh, aí mamãe não deixava a gente ir. Mas toda escola que tinha, ela botava a gente. Ela dizia eu não sei nada, meu pai sabia muito ler, mas minha mãe não sabia nada não. Mas toda escola que tinha ela me botava. Eu dizia: eu não sei ler, não sei é minha cabeça, mas toda escola que tinha ela me botava. Ela gostava de botar a gente na escola.

Ela reconhece que, se não aprendeu a ler e a escrever, não foi pela falta de interesse da mãe em colocá-la para estudar, e ela até gostava de ir para escola, mas não aprendia “porque não botava nada na cachola. Eu gostava de ir, agora o que a professora me dizia aqui, saía aqui e vortava”. Como o pai sabia ler e escrever, em casa tinha revistas e livros, mas ela não era estimulada para fazer a leitura deles.

Quando a mãe faleceu, Bárbara estava com dezenove anos e ficou morando sozinha com o pai. Foi trabalhar como ajudante de cozinha em um restaurante e também “lavava de ganho”: “Eu trabaiava num restaurante e lavava roupa pruma pensão, e aquele dinheiro que eu fazia, ia comprano minhas coisa”. Assim ela realizou o compromisso feito consigo própria: “só saio de dentro de casa casada, quando eu me casar”. Hoje ela fala com muita satisfação do dia do casamento, que foi realizado no civil: “Meu irmão me ajudou, eu me casei. Meu casamento foi muito bonito! Só de carro! Foi muito bonito mermo, todo mundo disse: oh! o casamento daquela preta. Só o carro que eu fui!” E solta uma gostosa gargalhada, como se ainda sentisse a satisfação daquele momento.

Ela participa ativamente da Associação de Pescadores e Marisqueiras, já tendo viajado para Salvador e Maragogipe para participar de reuniões. Nessas horas, sente muito a falta dos estudos, mas mesmo assim, fala e participa dos trabalhos. No seu dia a dia, não usa a escrita e, se houver necessidade, pede à filha para escrever. Por isso gostaria de escrever, porque a escrita serve, para ela “pra quando

eu percorrer fazer um bilhete, não ficar pedindo os outros. O que eu botar, só a pessoa vai saber.”

5.1.4 Antônia (43 anos): *“pra mim, na minha vida, nesse momento, o que eu quero mais é aprender escrever e ler”.*

A primeira impressão que Antônia nos causou, quando do nosso primeiro contato com o grupo, foi o de ser uma pessoa não afeita a conversas, muito fechada em si mesma, de diálogo difícil. Ledo engano, porque essa impressão foi desfeita no decorrer da entrevista, na qual ela foi simpática e acessível.

Negra, casada, marisqueira, mãe de duas filhas e um filho, nascidos em intervalos de sete em anos — 7, 14, 21 são as respectivas idades —, ela fez a ligadura de trompas porque “Graças a Deus, eu liguei. Meu marido num trabalha, é pescador, e esse negócio de grávida e de filho, dá muito trabalho”. Nesse seu discurso, interpelada pela ideologia capitalista do trabalho como fruto da relação empregador e empregado, ela deixa escapar que pescador não é trabalhador, porque não possui vínculos empregatícios. Entretanto, tanto o resultado da mariscagem dela e da pescaria de camarão dele, mais o recebimento do Bolsa Família, perfazem a renda familiar de um salário mínimo.

A casa é própria e ela gosta de morar em Bananeiras, de onde não pretende se mudar, pois “o lugar melhor pra morar é aqui, porque não tem movimento de carro, não tem esse negócio de bandido, esse negócio de você tá dentro de casa e tá ouvindo tiroteio, tá vendo bater em sua porta pra entrar pra roubar.” A sua fonte de informação e divertimento é a televisão, principalmente as novelas. Antônia e o marido não são escolarizados, mas ela afirma que a maior preocupação dela em relação aos filhos é que eles aprendam, justamente porque ela não aprendeu a ler e a escrever na idade deles. A filha mais velha já concluiu o ensino médio e os menores estão no ensino fundamental.

Antônia nos fala sobre a dificuldade que, antigamente, era parir, pois as mulheres precisavam atravessar, em canoas remadas, para a Base Naval e de lá iam de ambulância para o Hospital Caribé, em Salvador. Ela nos conta sobre a dramática situação pela qual passou ao dar a luz ao segundo filho, precisando

atravessar o mar, que jogava muito, de canoa a remo e com as dores do parto: “a gente saiu daqui umas seis horas, assim que cheguei lá umas dez horas o menino nasceu, porque só o tombo que a gente foi, o medo que eu tava de a canoa virar com a gente, aí cheguei lá, num instante [o filho] nasceu”. Hoje a situação está bem melhor, porque os partos são feitos em Candeias e a travessia é feita por barcos ou canoas motorizadas.

A sogra, a irmã e o irmão são evangélicos e ela é vizinha da Igreja Universal, mas o contundente discurso religioso dela vai na direção da necessidade de não se pertencer a nenhuma denominação religiosa:

Eu frequento as igrejas, qualquer uma, mas eu faço minha folia, eu não sou cristã, eu vou porque eu gosto de ir frequentar as igrejas, vou na Assembleia, na Batista, na Universal...; [...] vou em qualquer uma, não tem destaque, porque Deus é um só, placa de igreja não cura ninguém, nenhuma. Se a pessoa botar fé no coração, quem cura é Deus.

Na infância, brincava de esconder, de correr, de corda, de ponga; não tomava muito banho de mar, pois “nunca gostei de banho salgado”, mesmo sendo nativa: “Nunca gostei de muito banho de mar... uma vez ou outra. Esse ano ainda não fui nem uma vez. Não gosto não.” Foi pela primeira vez à escola aos dez anos, porque “aqui quando a gente era criança, era bem difícil ter colégio. Só mais [tarde], quando a gente estava com uns dez anos em diante que fundou o colégio.” Porém a passagem pela escola foi rápida: “mas só que eu era cabeça muito rude.... até hoje ainda estou estudando alfabetização porque não aprendi nada”

O retorno à escola se deu por insistência da filha de 21 anos, que já concluiu o ensino médio e sonha em fazer faculdade. Quando a professora da EJA estava indo de casa em casa para matricular os alunos, a filha fez a matrícula de Antônia que, ao saber disso, ficou resistente, dizendo que não iria já que “eu não aprendi menor, agora adulto eu não vou aprender nada”. A filha não desistiu e se comprometeu em tomar conta da irmã caçula, de sete anos, para que a mãe pudesse estudar. Convencida, Antônia retornou à escola e hoje, “nesse momento, o que eu quero mais é aprender escrever e ler”.

Em toda a sua vida, nunca escreveu nada para nenhuma pessoa. Quando ela precisa da escrita para alguma coisa, ela pede a filha para escrever. É assim, por

exemplo, com a lista de compras do mercado, que ela dita para a filha e a própria filha vai comprar “eu não gosto muito também de sair... eu mando mais minha filha”.

5.1.5 Regina (40 anos): *“Eu vou estudar porque eu quero aprender, eu quero ter uma vida mais... assim, como é... coisa de não depender assim de tá pedindo uma pessoa pra ler pra mim, pra escrever”.*

Regina optou em nos conceder a entrevista em sua própria casa, onde ela nos recebeu com um sorriso aberto, acolhedor. A casa é simples, ainda sem reboco e sem pintura nas paredes, e a divisória entre a sala e os outros cômodos é feita por uma cortina. A sala é arrumada com um sofá e a televisão.

Muito simpática, a conversa é concatenada, fluindo de forma fácil, e é acompanhada de perto pela filha caçula que, às vezes, é repreendida, de forma amorosa, pela mãe. A mãe carinhosa e orgulhosa, verdadeira “mãezona”, está presente no discurso de Regina, quando ela se reporta aos onze filhos, cujas idades variam de quatro a vinte e quatro anos. Ela e o marido não frequentaram a escola na chamada idade própria, coisa que ela não quer para os filhos e, por conta disso, eles se empenham para que os onze completem a educação básica. Os dois menores, de quatro e cinco anos, respectivamente, frequentam a creche com regularidade. Regina nos fala que:

A gente se esforçou porque é... a gente via que o colégio era uma coisa principal e tão importante pra vida da gente, então o que a gente não aprendeu, aí eu fiz de tudo pra meus fios aprendesse. Então, desde o mais véio, que ele se esforçava pra passar, ele sempre dizia que ele ia se formar e, graças a Deus, eu lutei, lutei, lutei, todo ano, assim, tendo aquele aperto um pouquinho pra comprar material, fazer isso e aquilo e graças a Deus ele estudou até o último ano e se formou. Agora hoje ele anda a procura de emprego, né? E o de 22 anos, a mesma coisa: tombém, graças a Deus, forcei e ele terminou os estudo e hoje ele tá trabaiaando numa loja...ele hoje trabaia numa loja...e o outro tomém está na espera de ir pra Marinha, o de 20 anos, a espera de ir pra Marinha.

Regina é negra, marisqueira, associada há dez anos da Associação de Pescadores e Marisqueiras, contribuindo com R\$ 3,00 mensais, e viaja para outras localidades para participar de reuniões. A renda familiar é de até dois salários mínimos e nela está incluído o benefício do Bolsa Família, no valor de R\$ 122,00.

Considera que teve uma vida muito difícil, quando criança, porque “tinha dias que não comia e às vezes comia uma vez só por dia”. A casa era de barro e não tinha água encanada, nem luz. Começou a trabalhar muito cedo, por volta dos seis anos, mariscando com a mãe, trabalhando na roça, fazendo dendê, lavando roupa e depois, aos treze anos, passou a cuidar de quatro sobrinhos, após a morte de uma irmã:

Tinha um que tinha seis ano, outro tinha quatro, outro tinha três, outro tinha um ano e aí eu tinha que cuidar. Era fazer comida, era pra lavar roupa, pra cuidar da casa e ela [a mãe] saía e eu ficava em casa. Era uma vida mesmo sofrida, naquele tempo.

Quando criança, Regina frequentou a escola durante três anos, com grandes dificuldades, até porque a mãe não tinha condições de comprar o material escolar. Ela entende, entretanto, que não aprendeu, porque “minha cabeça, a minha cabeça não entrava, entendeu, não entrava nada, aí eu fiquei nessa, aí eu desisti de não estudar mais”. Ao atribuir a desistência da escola a si própria, Regina está reproduzindo a ideologia escolar liberal de que o culpado pelo próprio fracasso é o aluno, e não as condições socioeconômicas na qual ela e a escola pública estão inseridas.

O casamento não trouxe melhorias na condição de vida porque, como não tinha casa própria, vivia de favor, morando em casa emprestada que, quando o proprietário pedia de volta, eles precisavam sair. Durante seis anos, Regina sustentou a casa com produtos do mangue (ostra) e da maré (mariscos). Hoje se considera feliz, porque o marido trabalha como auxiliar de serviços gerais no Porto de Aratu, com carteira assinada. Ela fala admirada da atual situação do marido em relação ao trabalho e à escrita:

Meu esposo mesmo, meu esposo também não sabia nada. Ele uma vez ele perdeu emprego, por causa disso, porque, quando ele achou esse um emprego, pra lavar carro, fazer faxina num lugar lá, era pra ganhar três salário e fora as outra coisa por fora, mas só porque não sabia botar o nome dele, ele perdeu esse emprego. Aí teve que botar outra pessoa que sabia assinar o nome, porque todo mês tinha que assinar o nome dele. Ele não sabia, aí através desse emprego pra cá que ele perdeu, ele disse que ia estudar, aí ele foi pro...aí ele começou a ir trabalhar, aí tinha uma pessoa lá que ficava ensinando ele. Agora ele sabe mais de que eu, ele não sabia nada, não sabia nada nada nada, nem pra dizer assim eu vou fazer a letra a, ele não sabia e hoje em dia ele já tá assoletrano, ele já...escreve o nome

dele, já assoletra. Onte mesmo, ele saiu pro colégio, aí os menino disse assim: o senhor não vai pedir pra ensinar a lição, não? Não, porque hoje eu sei, eu já sei a lição todinha.

Em alguns momentos, no seu cotidiano, ela sente falta de não saber escrever e ler. Um desses momentos é “escrever assim, eu ver alguma coisa passando na televisão, aí eu vou, pego a caneta, escrever”. Outro momento é na Igreja Assembleia de Deus,

porque eu vejo todo mundo lendo ali, coisando, por isso mesmo que eu me interessei a estudar, entendeu?, porque a gente pega a Bíblia pra estudar, né?, a gente tem que tá ali espiando a Bíblia, estudano, o que é que tá dentro da Bíblia, o que não tá e aí é importante a pessoa tá ali com Bíblia na mão estudano, é importante demais. Aí eu acho assim, pra mim, poxa! muito gente pega a Bíblia lê e eu não leio porque eu não sei, aí eu fico nessa, é no pensamento ni mim, aí por isso mesmo que eu me dediquei a estudar, por isso.

Regina tem o costume de ir a Salvador para resolver problemas, alguns até com a documentação dela e dos filhos menores. Também vai muito a Candeias para questões médicas, mas se sente humilhada porque o atendimento é prioritário para os moradores de Candeias e não de Bananeiras, que pertence a Salvador: “se a gente for pra Candeias pra ver médico em Candeias, eles diz que a gente somos parte de Salvador e muitos não quer nem receitar, porque é parte de Salvador.” Por conta disso, ela critica de forma contundente os políticos e os poderes públicos:

mas até hoje aqui a Ilha de Maré, Bananeiras, é praticamente no abandono. Só reconhece aqui a Ilha de Maré quando tá em tempo de eleição, é só tá em tempo de eleição que eles reconhece, eles aparece e diz que vai fazer isso, vai fazer aquilo...já pediu lazer, já pediu...como é...ginásio, aqui já pediu um posto médico, já pediu é, posto policial, e nada disso aqui nunca chegou...já pediu ponte pra aqui e nada disso não chegou. Que essa ponte que taí, quem fez foi nós aqui, o povo aqui, o cais tá aí pronto porque foi o povo que reuniu e fez, mas pra prefeito e governador, ninguém nunca fez nada por aqui não, mal mal esse colégio.

Para Regina, o retorno à escola para aprender está significando um resgate para “voltar a ser gente”, tendo mais autonomia: “Eu vou estudar porque eu quero aprender, eu quero ter uma vida mais... assim, como é... coisa de não depender assim de tá pedindo uma pessoa pra ler pra mim, pra escrever”.

5.1.6 Ricardo (33 anos): *“Eu quero ler um documento que o pessoal da firma mandou, quero ler não posso, não sei, um tipo de documento que precisa ler, tem*

que pedir a outra pessoa pra ler, nisso quando você pode pedir, quando não pode, tem que confiar na pessoa.”

Alto, magro, nativo, solteiro sem filhos, Ricardo preferiu ir ao nosso encontro para a entrevista. De conversa fácil, sem timidez, ele falou sobre a infância, a juventude vivida fora de Bananeiras, a escola, a escrita e a religião. Dos oito educandos da EJA, é o único que está trabalhando com carteira assinada. Ele está empregado no Porto de Aratu, exercendo as funções de vigia e auxiliar de portaria. Mas ele também é pescador e deixa perceber, no seu discurso, a sua relação de afinidade com essa função:

Aí quando eu estou desempregado eu vou pescar, tenho carteira de pescador, entendeu?, pescador também é uma profissão, não é um ganho certo, mas dá pra sobreviver [...] inclusive até eu gosto mais de pescar do que trabaia em uma empresa. Tenho necessidade de trabaia numa empresa porque você tem direito a seus benefícios, é fundo de garantia, essas coisa, INSS, essas coisa.

Ricardo mora em casa própria, com a mãe e mais uma pessoa e a renda familiar é de até dois salários mínimos e é ele quem mais contribui para essa renda. Para se informar, usa diariamente a televisão e o rádio e sente falta de opções de lazer em Bananeiras: “no final de semana, você não tem pra onde ir, você não pode ir pra Salvador porque, quando você resolve pegar um carro pra Salvador, você chega em Salvador preocupado já em voltar, porque não tem transporte”.

Por volta de nove anos, ele abandonou a escola e, mediante a sua negativa em não responsabilizar os pais por esse abandono, é que se evidencia, em seu discurso de não concluinte da educação básica, justamente o contrário, isto é, o quanto ele culpa os pais pela falta de zelo com o percurso escolar dele:

não culpo a minha mãe mais meu pai, mas lembro assim, eu achava que eles deveria, não forçado a pessoa, porque às vez você não vai forçar um filho seu, mas você vai, eu acho assim, incentivar bastante, você tem que ir, você vai pro colégio. E às vez eu não ia. Quando eu estudava aí, estudei mais Lilice, mais Iraci e às vez faltava um bocado de aula, faltava mesmo, saía de manhã assim o colégio era pra cê tá uma hora, na hora eu não tava em casa, às vez tava brincando na maré ou no mar, essas coisas, não tava em casa, chegava em casa mãe não reclamava muito não comigo, meu pai pior ainda...às vez levava uma semana sem ir pra escola, quando ia pra escola lá, não fazia os dever, ficava lá correndo, essas coisa, brincando...não se esforçava pra nada.

Não é a primeira vez que ele retorna à escola para concluir os estudos. Já fez várias tentativas, mas sempre precisando parar, por questões de sobrevivência: “Como tinha necessidade de trabalho, acabei deixando a escola de novo”. O retorno atual tem dois motivos: o primeiro é que “Agora eu estou tentando voltar para a escola porque a dificuldade de trabalho, entendeu?” Nessa nova tentativa, já fez um acordo com a professora, porque não poderá frequentar as aulas todos os dias já que “trabalho um dia sim e outro não”. Ele também está sentindo necessidade de fazer curso de pintor, para ampliar as frentes de trabalho, mas há a exigência de escolaridade mínima, que é até a quarta série.

O segundo motivo para ele ter retornado à escola, e que no seu discurso se revela e se desvela como o real fator mobilizador para buscar aprender a ler e a escrever, é que ele, como Testemunha de Jeová

tem que ter um preparo pra você não ir pra casa da pessoa, por exemplo, eu vou pra sua casa, aí chega lá você me faz uma pergunta que eu não vou saber te responder, por isso que tem que ter um preparo pra poder/dependendo da resposta porque às vez você pergunta coisa muito difícil e você como cidadão já não gosta de testemunha de Jeová faz pergunta difícil mesmo coisa aí deixa de cara pro chão...

No seu cotidiano, entretanto, Ricardo não faz uso da escrita. Mesmo tendo celular, não envia mensagens: “pra falar a verdade, não tenho muita intimidade com celular, não. Meu negócio mais é fazer ligação e atender. Às vez eu tento alguma coisa assim [enviar torpedos], mas, pelo fato de não ter leitura, eu fico...entendeu?”. E no trabalho, só faz uso da escrita para assinar o nome:

Eu quero ler um documento que o pessoal da firma mandou, quero ler não posso, não sei, um tipo de documento que precisa ler, tem que pedir a outra pessoa pra ler, nisso quando você pode pedir, quando não pode, tem que confiar na pessoa.

Ricardo tem consciência de que a falta da leitura e da escrita tem dificultado a vida dele em vários sentidos, como não poder lidar com o computador, com a Internet, com o celular, porém o mais relevante é não poder estudar a Bíblia enquanto testemunha de Jeová. Ele desabafa:

quem não aprendeu ler logo, hoje em dia tá totalmente arrependido, eu mesmo conheço alguns colega meu que tá bem, não é, arrependido, não

sei se tá mais arrependido de que eu, porque eu tô muito arrependido mesmo”.

5.1.7 Paulo (32 anos): *“tô na fila pra poder escrever, tem gente atrás pra poder escrever, eu tenho que... demoro escrevendo, aí fico com vergonha de de assinar meu nome”.*

Paulo optou por conversar conosco na própria escola, não aceitando a nossa proposta de entrevistá-lo enquanto fazia a armadilha para pescar siri — o munzuá — atividade na qual é especialista, alegando ser muito tímido. Mas, durante a entrevista, ele se justificou, dizendo que, na verdade, ficou com receio de que a filmagem pudesse comprometê-lo no processo que ele move contra o INSS, para a sua aposentadoria por deficiência física.

Negro, de baixa estatura, deficiente físico — ele tem um problema na perna esquerda que dificulta o seu andar — e visual — enxerga somente por um olho — Paulo é tímido sim, mas não tanto, porque, após as primeiras vacilações, a conversa transcorre tranquila, descontraída. Na verdade, ele demonstra um sutil senso de humor, por exemplo, quando finge deixar escapar que o pai tem mais filhos fora de casa (“quase quinze”), do que em casa (“sete a oito”).

Em relação à religião, o não dito — expresso através de um sorriso envergonhado, da confirmação de que a pergunta seria para ele mesmo, das hesitações — revela e desvela o preconceito sobre o candomblé:

Pesquisadora: e você sempre foi evangélico? Você já nasceu evangélico?

Paulo: Não. Tem doze anos que sou evangélico...eu fui ser evangélico com vinte anos, hoje estou com trinta e dois...

Pesquisadora: e antes você tinha/professava alguma religião?

Paulo: Eu?

Pesquisadora: sim, antes de se tornar evangélico?

Paulo: (dá um riso envergonhado) já sim, minha mãe já me levou a... na casa do di...de candomblé e também na igreja católica eu já participei.

Evangélico da Assembleia de Deus, Paulo mantém a frequência regular aos cultos somente aos domingos

porque da aula aqui que não posso faltar porque eu tenho que aprender, apesar de eu gostar de ir...tá sempre na igreja, mas eu tenho que aprender a ler, então tem que largar uma coisa que eu gosto, pra poder fazer outra que ainda é necessidade.

Ele nos conta que estudar em Bananeiras já foi muito mais difícil, porque não tinham os barcos para a travessia dos estudantes, nem o ônibus escolar para levá-los a Candeias, como se tem hoje:

No caso mesmo de ensino aqui, era meio dificultoso a pessoa chegar a formatura, porque tinha que atravessar o mar. E aí quando dava esse vento forte que dava, fica meio difícil...a canoa às vez alagava, moiava os livro, perdia os livro, aí tinha que comprar tudo de novo. Às vez não tinha condição de comprar e alguns tinha que trabaia pra manter seus estudo...aí a canoa virava, moiava tudo...mas graças a Deus hoje em dia melhorou, não tá bom como a gente quer, mas tá melhorando.

A saúde frágil sempre foi um complicador a mais para os estudos de Paulo. Quando criança, frequentou a escola, mas precisou interromper devido ao problema de visão. Fez outra tentativa, aos doze anos, mas novamente a saúde o impediu de continuar os estudos. Dessa vez, a causa foi o desabamento de uma parede de uma casa que atingiu a sua perna esquerda, já deficiente:

aí eu optei poucos dias sem andar, poucos dias não, meses sem andar, sem poder ir à escola, aí foi me coisando, aí quando eu fiquei maior não pude mais ir à escola porque tive que trabaia, porque meu pai não tinha condição, meu pai trabaia de roça, então tinha que fazer alguma coisa pra poder... sobreviver.

A sobrevivência veio por intermédio da pesca: “Foi depois que aconteceu o acidente da perna que eu comecei pescar... pescava de canoa. Às vez, eu ia só, às vez com colega, mas camarão, eu pescava camarão, camarão eu ia mais só..” Como pescador, ele é associado à Associação de Pescadores e Marisqueiras. Um outro problema de saúde, agora provocado por um incidente, novamente o obrigou a se afastar de um ofício, dessa vez da pesca, mas não dos estudos:

aí agora eu tive que me afastar porque do...problema que aconteceu de novo: da queda que eu tomei afetou problema de coluna e afetou a perna, por isso que estou andando assim nesse estado por causa da minha coluna.

Atualmente, a grande luta tem sido a de se aposentar por deficiência física: “aí eu botei na justiça... já fiz perícia, passei na perícia médica, aí estou aguardando”.

No seu cotidiano, sente muito a falta da leitura e da escrita, porque ela o torna dependente dos outros para poder transitar por ambientes letrados:

Por causa do problema que tenho, tenho que sair pra resolver coisa, por não saber ler tem que ter um acompanhante pra poder me informar as coisas e outra as vez eu gosto de ir a lugar sozinho assim, eu penso: pô! se eu soubesse ler, tava aqui lendo um livro, alguma coisa que eu gosto de fazer. Entendeu?

A privação da escrita também traz o sentimento de vergonha, quando ele se vê obrigado a escrever o próprio nome e não consegue fazê-lo com destreza:

Como eu falei pra senhora mesmo, tô na fila pra poder escrever, tem gente atrás pra poder escrever, eu tenho que... demoro escrevendo, aí fico com vergonha de de assinar meu nome.

O sentimento de vergonha também está presente quando lhe solicitam uma leitura e ele não sabe fazer, mas só que, para driblar essa situação, ele usa uma estratégia para não se autodenunciar:

Uma outra coisa que me traz vergonha é quando eu tô num num...qualquer lugar que chegue alguém, me entrega alguma coisa pra poder ler, mas eu não sei ler...muitas vezes a gente chega, me pergunta umas coisa e eu não sei informar... Eu fico com vergonha de dizer poxa!, coisinha, eu não sei ler não. Eu não digo pra pessoa diretamente não...digo tá difícil de ver isso aqui. Aí mando outra pessoa oiá.

Para Paulo, ler e escrever servem: “pra nós conhecer muitas coisas que ocorre no mundo comparando, ler um jornal, pra você ter mais informação e... e no caso, ter também educação e jeito de receber as pessoa, poder ter um futuro melhor”. Quando se apropriar da escrita, Paulo tem um sonho: “eu gostaria de escrever a minha história de vida, no caso tudo o que eu passei até hoje, para poder chegar até os meus trinta e um anos de idade, a luta que eu passei é o que eu mais gostaria de escrever.”

5.1.8 João (42 anos): *“Como eu sei na conta que fosse na leitura, graças a Deus, eu sabia alguma coisa”.*

A entrevista com João ocorreu na Escola, por uma opção dele. Foi uma conversa difícil, pesada, arrastada, porque falta a João um repertório vocabular adequado para se expressar com clareza e objetividade. Mais tarde, a professora do grupo nos confirmaria isso, enquanto fazia uma rápida avaliação do conjunto da turma:

Professora: (...) ...só João mesmo que é assim, é o que mais tem dificuldade

Pesquisadora: mas ele é comprometido, porque ele vem pra escola, ele quer aprender

Professora: ele vem pra escola, ele quer aprender, mas parecendo assim, que ele tem um bloqueio, não sei, uma dificuldade, que ele tem muita dificuldade de aprender

João nasceu em Salvador, mas não se lembra com quantos anos veio para Bananeiras: “Não lembro, não, quando eu vim para cá, eu já vim andando, já”. Ele é solteiro, sem filhos, mora com a família, que tem, ao todo, cinco membros, vivendo com uma renda familiar de até dois salários mínimos, cujo maior contribuinte é um irmão.

Atualmente autônomo, João já atuou em várias frentes de trabalho. Quando criança, com cerca de dez anos, ele e o irmão trabalharam ajudando o pai na roça. Adolescente, trabalhou “embarcado”: “Saía mais meu tio pra fazer linha no barco dele, passando os passageiros de um lado pro outro, porque aqui é ilha, né”? Ele também já pescou: “Já pesquei tamem, já pesquei peixe, essas pescaria aí eu tomem já pesquei”. Com carteira assinada, ele já trabalhou várias vezes, inclusive no Porto de Aratu, do qual fala com satisfação:

Trabaiava, cheio de coturno, cheio de luva. Teve gente que trabaiou ali não se sentiu bem e pediu as conta pra sair, porque dos produto. Eu, graças a Deus, me costumei ali, graças a Deus ali naquele produto ali, eu me dei bem ali, já trabaiei ali tomando conta dos material ali pela noite, graças a Deus me dei bem, não me senti mal, nem nada.

Aos domingos, de vez em quando, vai passear em outros povoados: “em São Tumé, Santana, Tamoabo, aqui. Pra não ficar aqui dentro, aí eu vou, pra dar uma vorta, pra dar um passeio, saio com meus amigo, aí, as vez eu saio só e Deus”. Ele se diz evangélico da Assembleia de Deus, mas na sua fala fica compreendido que ele é apenas frequentador dos cultos:

Dia de sábado e domingo ali tem culto, às vez eu vou, ele [o pastor] me chama pra entrar pra dentro, eu sento na cadeira, fico ouvino as palavras ali. Gosto, gosto demais. Ainda não entrei mesmo porque, vc sabe né?, às vez quando chegar pa entrar eu entro. Quando me der vontade mermo de entrar, eu chego lá e peço. É como ele fala lá, quando a gente tamos lá sentado lá. Aí ele percura saber quem é que quer, quem não quer. É, eu acho bom mermo, distrai, distraição, distraição boa, pra mim é, e pra quem vai tamém.

João gosta de assistir à televisão, preferindo acompanhar os jornais:

Jornal é muito importante pra pessoa, do que novela, tem pessoa que prefere assistir novela, o jornal é mais importante porque passa coisa que tá acontecendo, e a novela não, né?. E tem muita pessoas que prefere assistir novela do que jornal. Eu sou mais o jornal. Passa isso que a senhora ta falando aí, passa o que nós tamos conversando aqui, passa tanta coisa, né, no jornal. O que tá acontecendo pelo mundo, o que não tá. Passa tudo.

Com esse retorno, essa é a quinta vez que João volta a frequentar a escola. A primeira vez “foi quando fez logo aqui a sede, foi quando fez logo o colégio aqui. Naquela época eu tinha de uns quinze anos a dezesseis”. Mesmo não achando a escola chata ou tendo se interessado por outra atividade, ele parou “porque eu quis parar”. Tempos depois, participou de programa de alfabetização de adultos. Hoje, voltou à escola porque “Ela [a professora] teve lá tomando os nome, passando de casa a casa, aí falou comigo. Ela tomou meu nome lá e pegou minha indentidade. Enquanto tiver aula pela noite aí, eu tou, né?”

Até hoje, aos 42 anos, João nunca fez uso da escrita em sua vida pessoal ou social. Nunca recebeu um bilhete, uma carta, um cartão de felicitações, como também nunca os enviou para alguém. Na sua vida cotidiana, ele sente falta de não saber ler e escrever para resolver as tarefas escolares: “Sim, escrever alguma coisa, ler alguma coisa, no caderno, meu nome”. Ele reconhece que sabe mais “na conta” do que na leitura: “Como eu sei na conta que fosse na leitura, graças a Deus, eu sabia alguma coisa”.

Para ele, saber ler e escrever, possuir escolaridade, é fundamental para a pessoa conseguir um emprego: “Em qualquer lugar assim, não quer botar as pessoa, só quer botar de segundo grau, premeiro, terceiro indiante assim, né? A firma hoje em dia percura saber logo”. Ele considera que o fato de vir morar em Bananeiras, tirou-lhe a possibilidade de estudar e ele exemplifica isso, falando dos sobrinhos que residem em Salvador:

Porque, oie, do tempo que eu tô aqui, se eu morasse em Salvador, derda de quando eu comecei a estudar, eu já sabia alguma coisa, porque meu pai, ele já é falecido já, deixou, tem casa em Salvador, então naquela época, se eu ficasse em Salvador, morando em Salvador, hoje eu já sabia fazer alguma coisa hoje, já sabia ler. Os meus sobrinho lá, a maioria dos meus sobrinho de minha irmã, a maioria deles são tudo formado, já tabaiou em supermercado, são tudo são formado.

Nas Histórias de Vida desses educandos e educandas, fica evidente que a ausência da escrita não os impediu de reconhecê-la como um bem social e cultural a que eles e elas desejam ter acesso hoje, enquanto alunos e alunas da EJA.

5.2 Ser sujeito-educadora da EJA

Na Bahia, assim como no resto do País, a EJA vem se consolidando, amparada em injunções legais que obrigam os governos estadual e municipais a ofertarem a matrícula para aqueles que não concluíram com sucesso as etapas da escolarização básica, na idade assegurada em lei. Entretanto, essa ampliação não está acompanhada de uma formação específica para as professoras que atuam na EJA. Fazemos um parêntese aqui para justificar o uso do feminino, que subverte a orientação da gramática: segundo a Sinopse do Censo Escolar do Professor da Educação Básica/2009, divulgada pelo MEC²⁴, dos 25.413 professores da EJA, na Bahia, 19.232 são mulheres. Daí a opção pelo uso do “gênero” gramatical feminino.

Ainda segundo os dados do Censo Escolar 2009, dos 12.477 professores e professoras com formação superior, que atuam nas classes baianas de EJA, nenhum ou nenhuma possui formação específica para tal. De uma forma geral, as agências formadoras de docentes — as universidades — não têm ocupado de forma relevante os espaços para a licenciatura específica em EJA, embora ofereçam, em alguns cursos de Pedagogia, uma ou outra disciplina que abordam questões de EJA. Nas demais licenciaturas, como é o caso do curso de Letras, do Campus XIII, Itaberaba, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde nós lecionamos, a EJA não faz parte da matriz curricular. Segundo Soares (2008, p. 67), “A ausência da EJA no currículo dos cursos de licenciaturas cria, frequentemente, uma demanda por preparação de professores por meio da formação continuada.”

Em um sentido amplo, as professoras-sujeito da EJA inserem-se na categoria de professores das redes públicas de educação, padecendo das mesmas agruras da profissão:

O que verificamos, nos dias atuais, é o fato de que os profissionais da categoria docente vivenciam o aviltamento de seu trabalho seja no que diz

²⁴ Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em 13 set. 2010.

respeito à remuneração, seja naquilo que se refere às condições de trabalho, marcadas pela necessidade de alargamento cada vez maior da jornada, pela terceirização ou precarização, pelas exigências de produtividade avaliada por parâmetros quantitativos e demais características que o atual padrão de acumulação do capital imprimiu ao mundo do trabalho, mesmo no âmbito do aparelho de Estado. (RUMMERT, 2006, p.18)²⁵

Em um sentido restrito, ser professora de EJA é inserir-se no imaginário social que estigmatiza a educação de jovens e adultos como uma área de somenos importância, no campo educacional. Da mesma forma que a sociedade vê os estudantes de EJA como cidadãos de segunda ordem,

É como se os sujeitos da educação de jovens e adultos, as professoras e os professores acabem, também, por compor o contingente dos socialmente excluídos pela nossa sociedade capitalista, cujo peso na agenda política neoliberal é ínfimo. (OLIVEIRA)²⁶.

Nesse contexto, ser sujeito-educadora de EJA implica na tomada de consciência — no sentido paulofreireano de *des-velar* criticamente a realidade para transformá-la, de forma libertadora, da estrutura opressora dominante — de que “Não há docência sem discência” e “Ensinar é uma especificidade humana”, (FREIRE, 1996), para assumir o compromisso político-pedagógico com a EJA, enquanto direito à escolarização para todas as pessoas e não como uma educação compensatória para jovens e adultos.

Em Bananeiras, a educadora de EJA está concluindo o curso Normal Superior a distância que, em sua matriz curricular ofereceu, por um semestre, a disciplina denominada EJA. No ano de 2009, ela também participou da formação inicial do curso para alfabetizadores do Programa TOPA — Todos pela Alfabetização, desenvolvido pelo governo do Estado da Bahia. Antes disso, em 2006, ela trabalhou como orientadora da aprendizagem de jovens e adultos no Telecurso 2000. É com esses conhecimentos que ela está se constituindo sujeito-educadora de EJA, na Escola Municipal de Bananeiras.

²⁵ Disponível em:

<http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf> Acesso em 13 set. 2010.

²⁶ Disponível em http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205_0.pdf. Acesso em 13 set. 2010

5.2.1 Celeste: sujeito-educadora de EJA da Escola de Bananeiras

“Eu aprendo muito também com eles, eu ensino e aprendo, na verdade. Eu aprendo muitas coisas com eles...”

Celeste, 27 anos, considera-se negra. Casada, mãe de um filho de oito anos, mora em casa própria, que é equipada com aparelhos de TV e DVD, rádio, tanquinho para lavar roupa e geladeira. A renda familiar, para três pessoas, é superior a dois salários mínimos. Para se informar, ela assiste diariamente à televisão, semanalmente ouve rádio e acessa a Internet — o acesso é feito por meio dos computadores da Escola Municipal — e mensalmente lê jornais e revistas.

Evangélica da Assembleia de Deus, ela costuma ir aos cultos aos domingos pela manhã e à noite e também em feriados, quando coincidem dias de culto. À tarde dos domingos, prefere exercitar a sua atividade de lazer preferida: “quando eu retorno da igreja eu almoço e, assim, à tarde, às vezes eu vou para a lanchonete e fico conversando com as minhas colegas, botando os papos em dia que eu não tenho tempo de conversar durante a semana”. A sua segunda atividade de lazer preferida é a leitura de livros, dos quais ela destaca dois: “ “O prazer do ato de ler” porque foca principalmente a educação de jovens e adultos e “Bom dia espírito santo”, porque fala sobre a presença do espírito santo em nossa vida e eu acho essa presença muito importante.” Em relação aos filmes, o destaque também evidencia a preferência por um profano e um religioso: “ “Sorriso de Monalisa”, porque tem muita relação com a educação e “Prova de fogo” (religioso) porque traz um ensinamento muito forte para casais.”

Diferentemente de seus pais, um marinho e uma marisqueira, ambos com baixa escolaridade, Celeste conseguiu percorrer a sua trajetória escolar do ensino fundamental ao ensino superior, embora com muitos percalços, principalmente financeiro. Com orgulho, ela relata sobre a sua primeira ida à escola:

eu estudei a primeira série aqui (...) eu e a minha irmã, que a gente foi para a escola juntas no mesmo ano, assim, mas só que quando eu cheguei lá, apesar de nunca ter ido na escola, eu já era muit/assim/não me gabando, mas eu era uma pessoa muito inteligente...aí eu já fui...é...já passei logo automaticamente...de uma série para outra...aí eu me separei de minha irmã. Daí pra cá a gente nunca mais se encontrou, assim, em série.

A separação da irmã aconteceu porque “eu já era mais avançada, eu já sabia escrever... pra o nível que a turma estava, eu já me encontrava mais avançada”. Ela lembra que escrevia palavras — não eram textos — e, por conta disso, “já migrei pra outra série (...). Eu lembro bem que tinha jardim e outra série. Aí no caso eu já não fiquei no jardim, eu já passei pra série seguinte”. A segunda série foi feita no distrito de Mapele, que pertence ao município de Simões de Filho, para onde ela foi morar com uma tia. Porém “só como eu chora...[risos] chorava muito [risos], sentindo falta das minhas irmãs e dos meus pais, aí eu voltei pra cá no ano seguinte e fui estudar no Botelho” [outro povoado da Ilha de Maré]. No Botelho, ela concluiu até a 4ª série. Em seu ensino fundamental da 1ª à 4ª série, ela nunca leu um livro de história infantil e “na escola, eu fazia atividade assim de separação silábica, essas coi/essas atividades...contas das quatro operações e...brincava!”.

O ensino fundamental da 5ª à 8ª série foi realizado na localidade de Passé; já o ensino médio, curso de Formação Geral, foi concluído em Candeias. A gravidez inesperada no final do terceiro ano não impediu o término do nível médio. Após a conclusão da educação básica,

fiquei assim quatro anos cuidando só cuidando do filho, do esposo, da minha casa assim sem fazer nada. Aí depois/de acordo com ...éh...a necessidade da comunidade, porque as mães iam mariscar e não tinham com quem deixar os filhos, aí foi aí que foi fundado o a creche, que é o Centro de Apoio aos Filhos e Filhas das Marisqueiras e ali eu fui convidada pra trabalhar, eu fui desenvolver um trabalho voluntário lá, dava reforço escolar. Aí fiquei durante um ano, eles disseram que estava correndo atrás de recurso, só correndo atrás de recursos. Aí nisso se passou o ano todo. Como eu tinha necessidades pra suprir, que muitas vezes meu esposo não tinha condições de mim dar... eu disse: de ficar assim sem ganhar nada, eu prefiro ficar em casa, gastando meu tempo cuidando mesmo da minha casa. Aí saí da creche.

Entretanto, no ano seguinte, 2006, surgiu uma nova oportunidade para Celeste trabalhar novamente em sala de aula, dessa vez como facilitadora — Orientadora da Aprendizagem — do processo de aprendizagem na educação de jovens e adultos do Telecurso 2000. O Telecurso 2000 foi um projeto implantado pela Prefeitura Municipal de Salvador, nas escolas da rede, cujo objetivo era possibilitar a conclusão do ensino fundamental, nível II, em dois anos, para jovens e adultos, utilizando como recursos a TV, vídeos e livros. Por conta dessa nova função,

Aí foi quando eu comecei a a fazer o Telecurso, que eu comecei a faculdade. Porque na verdade eu não fazia, porque não tinha condições financeiras pra poder fazer. Aí quando comecei o Telecurso, aproveitei pra fazer a faculdade. Aí foi que eu me enrolei TOda na faculdade [risos].

Celeste está concluindo o curso Normal Superior, que faz em uma faculdade particular, na modalidade de Educação a Distância, em Candeias, com carga horária presencial, semanalmente, de quatro horas. Isso está fazendo com que ela seja reconhecida na comunidade de Bananeiras como uma das três pessoas moradoras do local que possuem curso superior. Como o pagamento da sua remuneração como orientadora da aprendizagem do Telecurso 2000 atrasou bastante, ela passou por sérias dificuldades financeiras, chegando mesmo a pensar em desistir do curso:

Porque assim, né, nós não calculávamos que o dinheiro fosse demorar TANTo pra sair. Aí quando eu passei do...do terceiro para o quarto semestre foi que eu já estava desistindo por conta de ...falta de dinheiro...eu tava atravessando muitas dificuldades mesmo, porque toda semana eu tinha que ter dinheiro pro transporte, pra refeição. E às vezes tinha que ir no meio da semana se reunir com a equipe pra fazer alguma coisa, algum trabalho em equipe que a gente desenvolvia ... aí eu ficava acabando sem ter dinheiro. (...) Aí que fiquei perto de desistir... quando eu tava perto de desistir, achei um monte de conselhos não desista, não sei o quê, que tudo tem dificuldade e tal e tal. Aí eu voltei.

Ela não desistiu, mas está indecisa se faz mais dois semestres, para se licenciar em Pedagogia, uma vez que a Faculdade na qual ela estuda está possibilitando essa licenciatura para aqueles estudantes que cursaram o Normal Superior ou se ela fará, de imediato, uma pós-graduação.

Como o curso que ela faz é na modalidade Educação a Distância, e ela não possui computador em casa, o acesso ao ambiente virtual para os estudos *on line* é feito na própria Escola Municipal de Bananeiras, onde há conexão 24 horas com a Internet. Ela aprendeu a usar o computador e a acessar a rede, quando ainda estudava as séries finais do ensino fundamental, fazendo um curso de informática por vontade própria.

Celeste é professora do Segmento de Educação de Jovens e Adultos (SEJA I), modalidade de ensino implantada em Bananeiras pela Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), em substituição ao Telecurso 2000. O vínculo de trabalho, entretanto, não é diretamente com a Prefeitura de Salvador,

mas é feito por meio de uma Fundação, através de prestação de serviço. Na época da pesquisa, as professoras terceirizadas estavam finalizando uma greve, devido aos atrasos nos pagamentos.

A carga horária de Celeste é de 40 horas, distribuída em 20 horas nos turnos vespertino e noturno, respectivamente: “À tarde, minha turma é multisseriada, do primeiro e segundo ano”. Para ela, ensinar a adultos é “uma experiência muito boa, assim... experiência inovadora”, e ela justifica o porquê:

porque só eu...assim, um fato que eu conto muito...é que os adultos são quietos [risos]...não é que nem as crianças [risos], que a gente tem que tá botando pra sentar, senta agora o menino levanta. Os adultos não, os adultos aonde você coloca ele fica, sem contar assim as experiências que eles trazem, a bagagem assim que eles trazem que, na verdade, como eu sou mais jovem do que todos eles, né, eu aprendo muito também com eles, eu ensino e aprendo, na verdade. Eu aprendo muitas coisas com eles...

Quando perguntada se ela ensina aos adultos do mesmo modo que ensina às crianças no vespertino, Celeste é taxativa:

Não, é diferente, porque adulto não é criança. Os textos que eu uso com os adultos, não são os mesmos que eu uso com as crianças... a criança ela está em um contexto infantil. O adulto já está numa vida adulta, mesmo, eu não posso pegar um conteu/um/uma historinha infantil, mesmo sem eles saber ler e escrever, porque eu vou até estar ridicularizando eles, de certa forma, até infantilizando. Eu tenho que trazer pra eles um contexto dentro da realidade dele, dentro do mundo deles.

Em relação à interação dela com os educandos e educandas, a professora revela como faz para que essa interação aconteça de forma satisfatória, a fim de proporcionar um ambiente que ela considera adequado ao processo de ensino e aprendizagem:

Eu tenho um relacionamento com eles, que isso é fundamental, né? Sou paciente, até porque é fundamental também a gente ter paciência, porque a gente tem que tentar compreender o lado do outro. Procuro ao máximo... uhn... eh... fazer assim, com que eles se sintam à vontade... isso também é bom...tento ser discreta ao máximo possível assim pra... assim...pra que eles não se sintam... discriminados, não se sintam menores, por conta de ainda não ter assim um completo domínio da leitura e da escrita, para que eles possam se sentir soltos. Na verdade, para que eles façam as coisas espontaneamente.

Para desenvolver os conteúdos, ela segue as orientações da Coordenadoria de Apoio e Ensino Pedagógico (CENAP), órgão da SECULT, contidas no Diário de Classe:

Nós trabalhamos com as habilidades que são propostas no Diário de Classe. A gente trabalha com as habilidades que são propostas pelo diário, através dessas habilidades, a gente vai procurando nos conteúdos que se encaixem com determinadas... habilidades e daí vai fazer a situação didática, os recursos, tal.

Para a CENAP, o Diário de Classe é um instrumento pedagógico de suma importância no cotidiano escolar, porque possibilita não só a sistematização, a organização e a análise da aprendizagem dos educandos e educandas, como também o acompanhamento dos avanços e dificuldades apresentados por eles e elas no processo de construção do conhecimento. No próprio Diário de Classe, estão relacionadas as dez habilidades de cada uma das áreas do conhecimento — Língua Portuguesa, Matemática e Estudo da Sociedade e da Natureza —, uma vez que

As habilidades definidas para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos representam um referencial pedagógico norteador da sistemática de avaliação da aprendizagem. Significa dizer que as habilidades demarcam a trajetória dos processos educativos dos alunos, possibilitando ao professor selecionar indicadores da aprendizagem necessários para elaboração do planejamento em cada estágio do segmento da educação de jovens e adultos. (SMEC. Diário de Classe, Segmento da Educação de Jovens e Adultos SEJA I - Estágio I)²⁷

Nesse contexto, Celeste relata que traz para a sala de aula, na área de Língua Portuguesa, o trabalho com gêneros textuais como “receitas de alimento, bula de remédio...eh...uhn...bilhete, às vezes convite, ...assim, essas coisas...músicas também, às vezes levo músicas”. Questionada sobre quais os gêneros textuais que os educandos e educandas deveriam aprender para, de fato, utilizarem no cotidiano da comunidade, ela relaciona:

²⁷ Disponível em <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/epv-ensino-fundamental-jovens-adultos.php>>. Acesso em 13 set. 2010.

lista de compras...deixe eu ver...bilhetes... [pausa] bula de remédio, né, porque às vezes leva algum filho ao médico, o médico passa algum remédio muitas vezes não tem aquele determinado conhecimento, eu acho que é muito importante... o que mais... eu falei os bilhetes [contando nos dedos] receitas, receitas culinárias...também eu acho bem interessante.

A carta não entra nessa relação de gêneros textuais que circularia na comunidade porque “eu acho que, na verdade, aqui eles não têm muito, muito pra quem escrever não, carta não, eles usam mais o telefone”.

Em relação à avaliação da aprendizagem, a professora possui a própria estratégia para acompanhar o desenvolvimento da turma:

Em termos de aprendizagem eu... sempre assim, de vez em quando, eu venho fazendo uma listagens pra eu perceber como tá a escrita deles...aí eu percebo que eles estão avançando, porque assim eh...uma letrinha faz muita diferença, na verdade uma letra faz muita diferença, aí assim eu percebo que coisas que antes eles comiam mais letras, eles já estão escrevendo melhor. Aí de tempos, em temposinhos, eu faço uma listagem pra eu ver como é que eles estão. Faço assim com lista de compra, faço de materiais, de ferramenta de trabalho, assim pra eu ver como é que eles estão. Aí eu sempre faço listagens.

No que diz respeito à leitura, ela reconhece que “todos eles têm bastante vontade de aprender a ler. Assim, na verdade, eles não lê muito, assim, mas eles já leem algumas palavras, frases curtas, assim”.

Para Celeste, é “muito importante a gente saber ler e escrever”, e ela leva esse “lema” para a sala de aula com o intuito, principalmente, de fazer com que os seus alunos e alunas tomem consciência dessa importância, a fim de não serem enganados. Inclusive, ela exemplifica que, recentemente, “até aqui já teve gente, veio um pessoal aqui, gente pra tomar empréstimo sem saber que era empréstimo. Veio um povo aí, nas casas fazendo umas coisas aí, depois/teve gente que já ia tomar sem nem saber que era empréstimo”.

Indagada sobre a relação dela com a escrita, Celeste explana prontamente como se dá essa relação:

Eu uso a escrita pra fazer bilhetes, pra fazer lista de compras, anoto os meus débitos [rindo], pra fazer um um cálculo do que é que eu tenho pra receber, quanto eu tenho ainda sobrando... faço min/meus planos de aula...meus trabalhos da faculdade, tudo isso eu uso a escrita.

Ela também usa a escrita para “copiar alguns hinos da igreja aí eu vou par/pausando o CD e copiando hinos...coisas assim” e, na igreja, para anotar “algum versículo que eu não tiver com tempo de meditar naquele momento aí às vezes eu anoto pra quando chegar em casa, um tempo posterior, eu estar conferindo”.

O que revelam esses discursos dos atores-sujeitos de EJA da Escola Municipal de Bananeiras? Como os compreendemos? No próximo capítulo, expomos a nossa compreensão a partir da Análise de Discurso, de linha franco-brasileira.

6 O LUGAR DA ESCRITA REVELADO E DESVELADO NOS DISCURSOS DOS ATORES-SUJEITOS DA EJA EM BANANEIRAS

Para a AD, como vimos, a língua não é transparente e é por meio dela que os sujeitos, interpelados pela ideologia, revelam e desvelam a trama do tecido social, na qual estão imersos. Essa trama é a **formação social** — “uma realidade concreta, historicamente determinada, estruturada a partir da forma em que se combinam as diferentes relações de produção coexistentes na estrutura econômica” (HARNECKER, 1983, p. 141) — que vai demarcar a **formação discursiva** — o que pode e deve ser dito, numa dada conjuntura, pelos sujeitos discursivos, que assumem posições de classes em seus dizeres.

Nessa pesquisa, o fio dos discursos dos atores-sujeitos está relacionado aos sentidos que eles e elas atribuem aos usos funcionais da escrita, nas suas histórias de vida.

6.1 A escrita na História de Vida dos sujeitos educandos e educandas da EJA

Qual o lugar da escrita que se revela e se desvela na história de vida dos atores-sujeitos da EJA, da Escola de Bananeiras/Ilha de Maré, em Salvador – BA?

Sara: Aí mariscava, já lavei roupa de ganho, já peguei marisco no mar, já carreguei água porque não tinha água, já carreguei água na cabeça pa ganhar alguma coisa. Já pensou? Lá dos tanque, carregar uma lata de água na cabeça, subir ladera e descer, nesse sol aí, porque não tinha água aqui. Ir mariscar, depois voltar, largar o marisco, depois pegar a bacia de roupa e ir pra fonte lavar, uma luta só, aí mariscar

Regina: seis anos de idade já começou a trabalhar: ia, carregava dendê, ia trabalhar na roça, levava o dia todo, era pra carregar água, era pra lavar roupa ni fonte, e daí fui crescendo nesse ritmo...pra mariscar, a gente já mariscava, voltava, cozinhava marisco, catava e a gente foi vivendo essa vida...aí então dessa vida pra cá a gente foi se desenvolvendo, se desenvolvendo, porque naquele tempo não tinha...como tem hoje,né?, eh...[pequena pausa] como é?, essas coisas que tem hoje...naquele tempo a gente vivia mesmo uma vida sofrida. Tinha dia que a gente não comia, tinha dia que a gente comia somente uma vez no dia, porque o negócio era mais difícil, vivia mais no manguê tombém, tirava marisco para revender, a gente saía pra revender pra poder comprar outras coisas, e daí a vida foi levando a vida.

Paulo: aí eu optei poucos dias sem andar, poucos dias não, meses sem andar, sem poder ir à escola, aí foi me coisando, aí quando eu fiquei maior não pude mais ir à escola porque tive que trabalhar, porque meu pai não

tinha condição, meu pai trabalhava de roça, então tinha que fazer alguma coisa pra poder [pausa]

Pesquisadora: sobreviver

Paulo: sobreviver. Entendeu?

Pesquisadora: Você fazia o que dentro de casa pra ajudar sua mãe?

Bárbara: Ah ajudava a lavar, cozinhar...

Pesquisadora: Com que idade isso?

Bárbara: Com sete anos, sete anos eu já tomava conta de uma casa.

Ricardo: Meu nome é Ricardo, estudava, mas sai da escola logo cedo porque comecei a pescar, entendeu?

Pesquisadora: ah!...mas com que idade você estudava e saiu da escola, você lembra?

Ricardo: mais ou menos com uns nove anos

Pesquisadora: E você, Olívia, como era sua vida? Fale assim um bocadinho de você

Olívia: Minha vida assim, minha mãe não tinha condição né [chora]

Pesquisadora: Você se emociona

Olívia: É.

Pesquisadora: Quantos filhos sua mãe tinha

Olívia: Teve uns oito. Aí ela não tinha... A gente não tinha nada, né. Ela vivia nas bananeira, tirando talo pra fazer esteira.

João: Quando eu era de menor, eu trabalhava mais meu pai na roça...

Pesquisadora: Sim. De menor, que idade? Você lembra, mais ou menos?

João: A idade? [olhando para cima, como para se lembrar]...eu tinha uns...eu tinha uns dez anos, na faixa de dez anos.

Antonia: aqui quando a gente era criança, era bem difícil ter colégio, só mais...quando a gente estava com uns dez anos em diante que...

As Histórias de Vida dos educandos e educandas da EJA de Bananeiras revelam e desvelam uma vida de pobreza, de subalternidade, de interdição econômica, social, cultural e política. Inseridos nessa formação social, eles e elas frequentaram a escola, inclusive por mais de uma vez, mas foram expulsos dos bancos escolares sem terem adquirido as habilidades da leitura e da escrita. Na engrenagem social capitalista, a escola funciona como Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983), reproduzindo as relações de exclusão do modo de produção capitalista.

As condições da localização entre a residência e a escola também dificultaram a frequência regular à escola. A distância, o caminho lamacento provocado pelas chuvas, ou a falta de dinheiro para pagamento da travessia de barco para o continente contribuíram para que se faltassem às aulas:

Pesquisadora: Aí você ficou um ano só na escola e saiu?

Bárbara: Não, fiquei bem uns dois, três, quatro anos. Mas a escola era muito longe, tinha vez que a gente só ia duas vezes na semana, quando chovia então, e a lama dava aqui oh, aí mamãe não deixava a gente ir.

Pesquisadora: Então assim, você acha que a Ilha, ela oferece poucas oportunidades de estudo. Só tem essa escola aqui também, a Escola Municipal de Bananeiras...

João: Porque de primeiro aqui, os menino aqui/a senhora vê aí os menino tudo atravessando aí, os barcos pegano pra atravessar pra estudar em Candeias, Passé, pra Caboto aí, mas naquela época não tinha isso não. A gente estudava aqui mesmo

Pesquisadora: Aqui mesmo, com as professoras

João: Mas naquela época ninguém atravessava de barco pra ir pra Candeias em outro lugar não...agora não começou um tempo atrás aí...precisava ver os menino tudo pegano o barco aí

Pesquisadora: eu já vi, achei interessante

João: de manhã aí o barco vai pra Candeias, pra Passé

Pesquisadora: isso...porque aqui só tem até a quarta série, pra fazer o ginásio e seguir depois com o ensino médio tem que ir pra lá

João: em Candeias lá, tem vários ginásios ali...estuda tudo lá

João se refere ao Transporte Escolar Marítimo que a prefeitura de Salvador, a partir de 2005, começou a oferecer, gratuitamente, aos estudantes para continuar os estudos após a 4ª série.

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas salas de aula desses sujeitos, quando crianças, também contribuiu muito para a exclusão da escola. Entretanto, três delas manifestam que o problema não está na escola, mas nelas mesmas:

Pesquisadora: O que você lembra dessa escola, professores, colegas, o que você aprendia?

Bárbara: Ah, tinha mil colega, eu não aprendia porque não botava nada na cachola...Eu gostava de ir, agora o que a professora me dizia aqui, saía aqui e voltava [risos]. Agora ela ensinava bem...

Antonia: mas só que eu era cabeça muito rude.... até hoje ainda estou estudando alfabetização porque não aprendi nada...[risos].

Regina: eu me lembro que a educação no colégio era ótimo né?, graças a Deus, a gente chegava no colégio as professora recebia a gente bem, fazia dever, né?, a gente fazia, e a gente era mui/a professora coisava muito com a gente, gostava mesmo de ativar a pessoa, ativar. Então era/ muita experiência lá no colégio, eu mesmo tive muita experiência no colégio.

Graças a Deus, eu era um tipo de pessoa que ia para o colégio, mas eu queria aprender, mas só porque minha cabeça, a minha cabeça não entrava, entendeu, não entrava nada, aí eu fiquei nessa, aí eu desisti de não estudar mais.

Interpeladas em sujeito pela ideologia, a formulação de Bárbara, Antonia e Regina sobre o processo de ensino e aprendizagem pelo qual elas passaram, autorizada pelo intradiscorso, isenta o sistema educacional da responsabilidade pela não aprendizagem delas, exibindo claramente a força da escola como aparelho de reprodução da classe dominante: a escola é ótima, cumpre seu papel de ensinar; quem não aprende, são aqueles que possuem deficiências ou dificuldades de aprendizagem e, por isso, não podem permanecer nela.

Regina voltou a estudar novamente:

Regina: Eu voltei a estudar porque, eu achei assim que que...a pessoa sem saber ler, não vai a lugar nenhum e também eu acho uma coisa interessante pra vida da pessoa porque eu vejo assim gente assim de 50, 70, 50, 60 ano aprendendo a ler, assim se dedicando uma vida assim pra melhor, eu pensei assim, porque eu não pensava nisso, então agora eu pensei assim eu vou voltar...eh...ser gente (dá uma risada), eu vou voltar a ser gente, eu vou estudar porque eu quero aprender, eu quero ter uma vida mais...assim, como é...coisa de não depender assim de tá pedindo uma pessoa pra ler pra mim, pra escrever. Então eu aí disse assim: eu vou voltar a ser uma pessoa pra...que seja...como é?, uma pessoa que seja gente, porque, quanto mais você aprender, é melhor. Aí eu tomei aquele coisa assim na cabeça e disse eu vou estudar, pra aprender quando nada alguma coisa.

Para a sociedade brasileira contemporânea, que é letrada e tecnológica, saber ler e saber escrever são habilidades imprescindíveis para que o sujeito capitalista faça parte dessa sociedade. Quem não possui essas habilidades fica fora dela, à margem, e, por isso, não é considerada como “gente”. É dessa posição imaginária de sujeito capitalista que emerge o discurso de Regina de querer voltar a ser gente, marcado pelo interdiscorso da teoria da grande divisa — a aprendizagem da língua escrita possibilita ao indivíduo o desenvolvimento do pensamento abstrato, lógico e descontextualizado, enquanto o pensamento concreto, simples e contextualizado prevalece em indivíduos pertencentes a comunidades predominantemente orais.

A comunidade de Bananeiras possui essa característica de ser predominantemente oral e, ainda, de possuir um baixo nível de letramento, o que fica evidenciado no restrito número de agências de letramento existente na localidade: uma escola de ensino fundamental até a 4ª série, uma creche e quatro igrejas. Também não há circulação de material impresso, desde panfletos até revistas e jornais. Nesse contexto, qual o lugar da escrita que se revela e se desvela na história de vida dos sujeitos da EJA, da Escola de Bananeiras? Essa resposta pode ser formulada a partir de dois sentidos: em sentido restrito — voltado para os usos funcionais da escrita no cotidiano da vida deles e delas — e em sentido amplo — a escrita como **desejo para**.

Imersos na comunidade oral de Bananeiras, as demandas cotidianas dos usos funcionais da escrita pelos educandos e educandas de EJA são limitadas e a forma encontrada para driblá-las, nos poucos casos quando há necessidade da escrita é, na maioria das vezes, recorrer aos filhos que já são escolarizados, tornando-os escribas. Até o momento da pesquisa, nenhum dos sujeitos tinha se arriscado a escrever alguma coisa, mesmo um bilhete para alguém muito próximo. Insegurança — “eu escrevo faltano letra” —, vergonha — “demoro escrevendo aí fico com vergonha” — são sentimentos herdados pelas truncadas passagens pela escola, que marcam ideologicamente o processo de ensino e aprendizagem, no qual o erro é visto como algo pecaminoso, feio, que não se deve cometer, herança, talvez, do catolicismo.

Por outro lado, é esse mesmo cotidiano de restrição da escrita que terminou mobilizando os educandos e educandas de EJA para voltarem à escola em busca de aprenderem a ler e escrever. O **desejo para** realizar essa aprendizagem emerge de forças mobilizadoras a partir dos sentidos que eles e elas atribuem à função social da escrita para suas vidas.

Uma dessas forças mobilizadoras diz respeito à questão religiosa. A leitura da Bíblia, o acompanhamento dos cultos, os estudos bíblicos, individual ou em grupo, são forças que estimulam o desejo para ler e escrever, a fim de possibilitar uma participação religiosa mais efetiva, para aqueles que são evangélicos. Para Ricardo, o único testemunha de Jeová do grupo, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão premente, porque vai possibilitar que ele seja preparado, nos grupos

de estudos, para sair em visitas às casas daqueles que não são testemunhas de Jeová, no trabalho de evangelização. Ele diz “quem não aprendeu ler logo, hoje em dia tá totalmente arrependido, eu mesmo conheço alguns colega meu que tá bem arrependido, não sei se tá mais arrependido de que eu, porque eu tô muito arrependido mesmo”.

Regina, evangélica da Assembleia de Deus, também quer se apropriar da leitura e da escrita para poder se igualar aos outros membros que leem a Bíblia: “Aí eu acho assim, pra mim: poxa! muito gente pega a Bíblia lê e eu não leio porque eu não sei, aí eu fico nessa, é no pensamento ni mim, aí por isso mesmo que eu me dediquei a estudar, por isso.” Esse desejo dela de aprender a ler a Bíblia, coincide com o de Olívia, evangélica da Igreja Universal do Reino de Deus; “Eu pego a Bíblia aí pa ler, aí fico assim às vez entendo umas coisa, outras não”..

Outra força mobilizadora é o desejo de se tornar liberto/a daquele que sabe escrever e para quem os educandos e educandas recorrem quando há uma necessidade. No discurso deles e delas, é recorrente que saber escrever promove a independência, a autonomia, como também propicia à privacidade:

Pesquisadora: Você acha importante a pessoa saber escrever?

Antonia: muito... muito... escrever e ler é a melhor coisa que tem na vida

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Antonia: porque eu acho que a gente sai pra cidade, quer pegar um ônibus a gente não sabe, vê um papel na rua, no chão, quer pegar pra saber o que esta escrito naquele papel e a gente não sabe, passa por burra, ignorante...

Pesquisadora: Na sua opinião, para que serve a escrita, na sua opinião?

Bárbara: Pra quando eu percurar fazer um bilhete não ficar pedino os outro. O que eu botar só a pessoa vai saber

Olívia: Eu acho que eu queria assim, que soubesse assim ler, assim escrever. A dificuldade que eu tenho é essa né, eu fico triste né

Pesquisadora: Por quê?

Olívia: Porque a gente quer fazer uma coisa assim, não sabe fica dependeno dos outro. Ai que eu me acho, assim é isso

Regina: porque eu acho tão importante isso a pessoa chegar num lugar e ler aquele nome, né?, saber ler aquele nome e não ficar perguntando a outra pessoa, porque eu acho interessante isso.

Ricardo: Aí também quero ler, por exemplo, é é [olha para cima, como para lembrar] eu quero ler um documento que a o pessoal da firma mandou, quero ler não posso, não sei, um tipo de documento que precisa ler, tem que pedir a outra pessoa pra ler, nisso quando você pode pedir, quando não pode, tem que confiar na pessoa...aí tudo isso...a gente precisa muito.

Além dessas duas forças mobilizadoras, acrescentaríamos mais duas. Uma que estaria relacionada com a beleza do ato de escrever e outra que compreende a escrita como força de expressão e registro dos sentimentos vividos com intensidade e que precisam ser partilhados. Para Sara, o desejo de ler se relaciona à beleza: “é uma vontade grande que eu tenho de aprender, porque é muito bonito você pegar uma coisa e ler, né?”. Já para Paulo, dono de uma precoce história de luta e sofrimento, a escrita seria para “escrever a minha história de vida, no caso tudo o que eu passei até hoje, para poder chegar até os meus trinta e um anos de idade, a luta que eu passei é o que eu mais gostaria de escrever.”

6.2 A escrita na História de Vida da professora Celeste

Apesar de oriunda do mesmo espaço histórico-geográfico de seus alunos e alunas, a professora Celeste encontra-se em outra formação discursiva, de onde se revela em seus discursos escolar, pessoal e profissional, em relação ao lugar da escrita em sua história de vida. Diferentemente deles, a escrita começou a fazer parte da vida dela antes mesmo de sua entrada na escola, porque, ao chegar lá, na “idade própria”, já sabia escrever palavras, e isso a colocou, automaticamente, na série seguinte, sem passar pela alfabetização. Ela traz à memória a informação de que nunca leu um livro de história infantil, em seu ensino fundamental da 1ª à 4ª série e lembra que realizava atividades de separação de sílabas. Celeste cursou as séries iniciais do ensino fundamental em três localidades diferentes: Bananeiras, Mapele (Simões Filho) e Botelho, onde concluiu as duas últimas séries.

Datando historicamente o discurso de Celeste em torno de duas décadas passadas, é possível depreender, da sua formulação, de que o processo de ensino e aprendizagem da escrita, pelo qual ela passou até a 4ª série do ensino fundamental, teve como pressuposto a aquisição da língua apenas como um código a ser decifrado, sendo essa aquisição desvinculada das práticas sociais. Isso estava muito longe dos postulados bakhtinianos, que ainda eram incipientes no Brasil, os quais

pressupõem o ato de escrever como um processo contínuo de construção e reconstrução do/pelo sujeito.

A língua, naquele contexto, não tinha uma função sociocomunicativa: ela foi para a série seguinte à da alfabetização porque já sabia escrever, mas escrevia palavras e não textos, e realizava atividade mecânica de separação de sílabas. Mesmo estudando em três escolas diferentes, Celeste nunca leu um livro de história infantil. Nesse contexto, trazemos Kleiman (2008) para entender que

a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição do código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (p. 20) (grifos da autora)

É ainda Kleiman (2008) que nos faz compreender que a abordagem didático-pedagógica que sustentava o processo de ensino e aprendizagem pelo qual Celeste passou, pode ser inserida no denominado **modelo autônomo de letramento**, cujas características vimos no Capítulo IV: a escrita é um produto completo em si mesmo, lógico, que leva ao desenvolvimento cognitivo por si só; a oralidade e a escrita são vistas como formas dicotomizadas de comunicação, reforçando-se as diferenças formais entre elas e as atividades de leitura e de escrita são descontextualizadas, sendo consideradas neutras e universais.

O contexto sociocultural dos educandos e das educandas é desconsiderado, prevalecendo como objetivo a ser alcançado a aquisição da língua das classes dominantes — a norma padrão ou a norma culta. É possível inferir que esse modelo de letramento, também denominado de letramento escolar, é um dos fatores responsável pela formação das classes de EJA, porque expulsa das salas de aula os alunos e as alunas que não conseguem “ler e escrever ‘corretamente’”.

Entretanto, esse não foi o caso de Celeste, que passou pelo “funil” da educação básica e está concluindo o ensino superior a distância, fazendo parte das estatísticas nacionais:

[...] estatísticas de diferentes instituições como Fundação Getúlio Vargas, Ibmec Rio de Janeiro e Universidade de São Paulo apontam para uma tendência cruel: *filhos de pais analfabetos têm apenas 1% de chance de se*

graduar. Entre os filhos de pais com ensino superior completo, 60% concluem a universidade. No outro extremo, 34% dos filhos de analfabetos não chegam a aprender a ler e a escrever. (Revista Educação - Edição 154)²⁸ (grifo nosso)

A escrita, para Celeste, tem uso prático e funcional, porque responde às demandas sociais nas quais ela está inserida:

Pesquisadora: pra que é a escrita, quando você usa a escrita?...

Celeste: eu uso a escrita pra fazer bilhetes, pra fazer lista de compras, anoto os meus débitos [rindo], pra fazer um um cálculo do que é que eu tenho pra receber, quanto eu tenho ainda sobrando...faço min/meus planos de aula...meus trabalhos da faculdade, tudo isso eu uso a escrita

Pesquisadora: e espontaneamente, você usa a escrita, assim pra... a escrita assim como forma é...de você se expressar, Celeste, se expressar... diário, é...poesia...?

Celeste: [balançando a cabeça a confirmar a negação] ah! não!... só assim, assim...assim, quando eu quero copiar alguns hinos da igreja...aí eu vou par/pausando o CD e copiando hinos...coisas assim

Pesquisadora: ah, certo. Você é evangélica, né, Celeste?

Celeste: sou.

Pesquisadora: e você usa a escrita na igreja, assim, frequentemente?

Celeste: na igreja? Às vezes assim quando vem algum pregador assim... que fala assim...algum versículo que eu não tiver com tempo de meditar naquele momento, aí às vezes eu anoto, pra quando chegar em casa um tempo posterior, estar conferindo

A clareza e objetividade de Celeste ao identificar para que serve a escrita na vida dela, leva-nos a perceber que ela é uma *usuária* competente da escrita, empregando-a em comunicações rápidas (bilhetes), como auxiliar da memória (lista de compras e anotações de versículos para reflexão posterior), em registros e controle (de débitos e de créditos), para elaboração e organização da atividade docente (planos de aula). Destacamos que o sentido que atribuímos ao adjetivo *usuária* aqui é aquele de quem apenas usa algo, mas não tem a posse, a apropriação, porque assim inferimos do discurso de Celeste, quando, em um primeiro momento, ela responde que não emprega a escrita espontaneamente e, depois, diz que a usa (espontaneamente) para “copiar” CDs evangélicos.

Esse equívoco entre escrever espontaneamente como se fosse o mesmo que copiar, levou-nos a compreender que a escrita na vida pessoal de Celeste não é empregada para expressar emoções e ou inquietações. Talvez isso seja um reflexo daquelas escolas pelas quais ela passou, onde se escreviam palavras, e não textos, e onde histórias infantis não eram lidas para crianças.

²⁸ Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12846>. Acesso em 14 set. 2010

Em seu discurso sobre a sua **prática didático-pedagógico** na classe de EJA, Celeste insere-se na formação discursiva que rege atualmente os discursos sobre a EJA, a saber, o modelo ideológico de letramento, no qual o contexto sociocultural dos sujeitos educandos e educandas possui extrema relevância. É inscrita nessa formação que ela se posiciona enquanto sujeito-educadora: “Eu tenho que trazer pra eles o contexto deles, dentro da realidade deles, do mundo deles”. Nessa posição, ela também evidencia o sentido que atribui à condição de adultez dos seus alunos: “O adulto já está numa vida adulta, mesmo, eu não posso pegar um conteu/um/uma historinha infantil, mesmo sem eles saber ler e escrever, porque eu vou até estar ridicularizando eles, de certa forma, até infatilizANdo”.

É ainda nesse lugar de sujeito-educadora do seu discurso didático-pedagógico de EJA, que Celeste elenca as suas qualidades de docente para proporcionar um ambiente adequado ao processo de ensino e aprendizagem: “sou paciente”, “a gente tem que tentar compreender o lado do outro”, “tento ser discreta o máximo possível para que eles não se sintam discriminados (...) por conta de ainda não ter assim um completo domínio da leitura e da escrita”. Ela também reconhece que o processo que ocorre em sala de aula, é um processo de aprendizagem em mão dupla: “eu aprendo mUlto também com eles, eu ensino e aprendo, na verdade. Eu aprendo muitas coisas com eles...”

Entre o discurso didático-pedagógico e o discurso teórico-metodológico, a opacidade da língua, a sua não transparência, permite desvelar que entre um e outro, há uma mudança de posição-sujeito de Celeste. No **discurso teórico-metodológico** quem se posiciona é a funcionária-professora sobre o processo de ensino e aprendizagem de português. Ela mostra que segue as prescrições da SECULT/CENAP, para que os alunos e as alunas construam as habilidades propostas no diário de classe: “A gente trabalha com as habilidades que são propostas pelo diário, (...) vai procurando nos conteúdos que se encaixem com determinadas... habilidades e daí vai fazer a situação didática, os recursos, tal”.

Nesse procedimento de “encaixar as habilidades nos conteúdos”, Celeste revela e desvela a sua concepção de língua escrita, enquadrando-a no modelo autônomo de letramento — a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculada das práticas sociais. Em sala de aula, Celeste trabalhou com o texto

Quadrilha²⁹, de Carlos Drummond de Andrade, copiado no quadro de giz, “porque tem uma habilidade que fala (...) sobre ter conhecimento, assim, sobre autor, título de texto, o desenvolvimento do texto, aí meu objetivo, trabalhando aquele texto”. Ou seja, o texto pelo texto, sem nenhuma finalidade interativa, porém “o conteúdo foi encaixado”, cumprindo as prescrições da SECULT/CENAP.

Como sujeito-professora-moradora de Bananeiras, ela relaciona quais os gêneros textuais mais relevantes para serem trabalhados em sala de aula:

Pesquisadora: Celeste, você, que é daqui da comunidade, professora deles, quais os gêneros textuais pra que eles conheçam e possam utilizar aqui na comunidade de Bananeiras?

Celeste: Pra utilizar aqui na comunidade...?

Pesquisadora: sim, sim, no dia a dia, fazer uso mesmo...

Celeste: no dia a dia, (...) lista de compras... deixe eu ver...bilhetes... bula de remédio, né, porque às vezes leva algum filho ao médico, o médico passa algum remédio muitas vezes não tem aquele determinado conhecimento, eu acho que é muito importante... o que mais... eu falei os bilhetes [contando nos dedos]

Pesquisadora: receitas

Celeste: receitas, receitas culinárias... também eu acho bem interessante

Pesquisadora: quer dizer que não gostam de escrever carta ou não têm pra quem escrever carta?

Celeste: eu acho que, na verdade, aqui eles não têm muito, muito pra quem escrever carta não... usa mais telefone

Pesquisadora: já que tem três orelhões ali

Celeste: eles usam mais o telefone. Às vezes, quem não vai no orelhão, pede o celular de alguém emprestado, usa celular. Aqui não usa muito carta não.

A forma como Celeste, sujeito-professora-moradora de Bananeiras, identifica e relaciona os gêneros textuais — com repetições, pausas, contagem nos dedos — evidencia o que já tínhamos observado ao percorrermos o povoado: não há uma diversidade de gêneros textuais escrito circulando pela comunidade.

²⁹ **Quadrilha (Carlos Drummond de Andrade)**, disponível em <http://letras.terra.com.br/carlos-drummond-de-andrade/460652/>. Acesso 15 julho 2010.

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história

Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem de português a partir dos gêneros textuais que circulam na própria comunidade dos sujeitos de EJA de Bananeiras, proporcionará que eles e elas desenvolvam habilidades reais de uso da língua escrita, o que poderá possibilitar o surgimento de outras habilidades que não se faziam necessárias naquele momento. A escrita de cartas, por exemplo, pode vir a ser vista como uma habilidade a ser adquirida, quando se compreender a função social da escrita, a partir do trabalho com outros gêneros textuais demandados pelo grupo. O telefonema e a carta são gêneros textuais que exigem habilidades linguísticas diferentes, não só em virtude das modalidades oral e escrita nas quais se situam, como também em referência ao espaço e tempo onde são realizados.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais — “A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas.” (MARCUSCHI)³⁰ — vai tornar possível sair do modelo autônomo de letramento, o letramento escolar, passando a inserir-se no modelo ideológico de letramento, cujas características apontamos no Capítulo IV.

No letramento escolar, há uma supremacia da escrita em detrimento da oralidade, o que traz consequências sérias para a afirmação dos/das estudantes de EJA, enquanto sujeitos de aprendizagem provenientes de comunidades com predominância à oralidade, como é o caso de Bananeiras. O ensino tradicional não considera a imensa variedade dos gêneros textuais — orais e escritos — que organizam todas as nossas atividades humanas, restringindo-se ao ensino e a aprendizagem dos gêneros literários de prestígio, como o texto *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, como também a produção de redações, gênero textual que só existe na escola.

Uma alternativa a essa forma de ensinar e aprender a língua portuguesa encontra-se no modelo ideológico de letramento, no qual “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada” (JUNG, 2007, p. 85). Em

³⁰ Disponível em <http://marcosbagnio.com.br/site2/conteudo/arquivos/for_marcuschi.htm>. Acesso em 14 set. 2010.

Bananeiras, apesar do predomínio da oralidade, os alunos e as alunas de EJA manifestaram o desejo de aprender a escrever, a fim de circularem com maior propriedade nos espaços letrados pelos quais transitam — a igreja, o trabalho, a escola, Salvador, Candeias. Além disso, aprender a escrever significa se igualar aqueles que sabem e, com isso, adquirirem a independência deles.

Nos discursos pedagógicos de Celeste sobre a sua prática pedagógica, revela e se desvela, na verdade, a falta de investimentos, por parte do poder público, na formação continuada dela enquanto professora que atua na EJA. A formação inicial de Celeste — nível médio em Formação Geral e está na fase final de conclusão do curso Normal Superior, no qual a disciplina EJA foi oferecida somente em um semestre — não a habilitaria para entrar na sala de aula como professora de EJA, modalidade de ensino que exige conhecimentos específicos para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de sujeitos jovens e adultos.

Porém, não é esse o entendimento da SECULT/CENAP que, mesmo implantando uma proposta pedagógica nova, o Segmento de Educação de Jovens e Adultos — SEJA —, em Bananeiras, não promoveu nenhum curso de formação continuada a Celeste:

Pesquisadora: Eu queria saber só se você tem conhecimento dela [a proposta do SEJA]... a prefeitura já fez algum trabalho com você em relação a ela?

Celeste: NÃO. Isso não. Ela mandou pegar/a gente, ela mandou até pegar no portal.

Pesquisadora: no portal de quê?

Celeste: da prefeitura

No referido portal³¹, não há uma proposta pedagógica elaborada pela SECULT/CENAP, para o SEJA, mas sim o acesso aos Diários de Classes, com seus respectivos estágios (do I ao IV). Nesses Diários, conforme explanamos no capítulo quatro, estão as orientações para o emprego adequado deles e os indicadores do processo de aprendizagem, com o rol de dez habilidades para cada uma das três

³¹ Disponível em <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/epv-ensino-fundamental-jovens-adultos.php>>. Acesso em 14 de set. 2010

áreas do conhecimento — Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Natureza e da Sociedade.

Diante desse contexto político-institucional, o que podemos “escutar” dos discursos de Celeste sobre a sua prática pedagógica na classe de EJA, em relação ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, é que essa prática está amparada nas suas memórias de quando era também aprendiz e, ainda, no sentido que ela atribui à escrita na sua vida cotidiana — uma escrita prática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa educacional, de cunho etnográfico, que deu origem a essa dissertação intitulada *Usos funcionais da escrita na história de vida dos atores de EJA, da Escola Municipal de Bananeiras/Ilha de Maré – Salvador/BA*, tivemos a intenção de compreender qual o lugar da escrita na História de Vida desses educandos e educandas. Para alcançar essa intencionalidade, identificamos como os atores-sujeitos usavam a escrita no cotidiano e, também, interpretamos os sentidos discursivos atribuídos por eles e elas sobre a escrita. Para a análise, interpretação e compreensão dos discursos elaborados, respaldamo-nos no aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), na linha franco-brasileira de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

A AD nos possibilitou compreender que, mesmo pertencentes a um ambiente no qual a escrita não se constitui como um bem sociocultural relevante para circulação de informações ou como meio de comunicação ou, ainda, como produção e divulgação do conhecimento científico — Bananeiras é uma comunidade predominantemente oral —, os educandos e educandas da EJA, da Escola Municipal, demonstraram que querem aprender a escrever movidos por forças internas mobilizadoras. Essas forças mobilizadoras estariam atreladas aos contextos sociais de uso da escrita, e poderíamos distribuí-las em forças mobilizadoras em sentido restrito e em sentido amplo.

Em sentido restrito, as forças mobilizadoras seriam aquelas que promoveriam tanto a autonomia como também asseguraria o direito à privacidade. A autonomia se refere a poder circular, fora de Bananeiras, sem ficar pedindo a outras pessoas que leiam os letreiros dos ônibus, alguns documentos que precisam assinar no trabalho ou os nomes que estão nos lugares por onde transitam. O direito à privacidade seria o de poder escrever bilhetes, e só o destinatário é que teria acesso ao conteúdo, sem passar por um terceiro.

Ainda em relação ao sentido restrito, um dos grandes motivos manifestados para aprenderem a escrever, diz respeito a uma maior participação na congregação religiosa da qual fazem parte. Ler a Bíblia, acompanhar o desenvolvimento dos cultos, estudar a Bíblia individualmente ou em grupos, realizar visitas para trabalhos

de evangelização são pontuados como ações essenciais para a inserção religiosa. E para isso precisam da escrita.

Em sentido amplo, a vontade de aprender a escrever ganha significado como força mobilizadora para expressar sentimentos que foram vivenciados, em forma de dor física e emocional, na luta pela sobrevivência e isso seria registrado ao escrever a própria história de vida. Além disso, a admiração pelo outro que sabe ler e escrever, a beleza que reconhece no outro porque sabe ler, é uma força mobilizadora para aprender a ler e escrever e se autorreconhecer como também possuidor dessa beleza.

A AD nos propiciou, ainda, compreender o lugar da escrita no percurso escolar, pessoal e profissional da educadora de EJA. Oriunda da mesma formação social dos seus educandos e educandas, a professora-educadora construiu sua trajetória escolar até o ensino superior, onde está concluindo o curso Normal Superior a distância. Em sua fala se revela e se desvela que, na vida pessoal, a escrita tem um lugar prático para dar conta das demandas sociais nas quais ela está inserida. Já na trajetória escolar até a 4ª série e na sua prática pedagógica de professora de EJA, o discurso revelado e desvelado aproxima ambos os lugares, indicando o lugar da escrita como destituído das práticas sociais, limitando-se a práticas escolares.

Os educandos e educandas e a professora da classe de EJA vivem no povoado de Bananeiras, em Ilha de Maré, que pertence a uma das capitais mais importantes do Nordeste, e do Brasil, não só pelo número de sua população de quase três milhões de habitantes, como também pelo seu passado histórico e pelo seu momento atual de desenvolvimento como polo turístico e empresarial — Salvador. Mas Salvador tem, ainda, muitas marcas de desigualdades sociais e o povoado de Bananeiras é uma delas.

Há uma desintegração entre o desenvolvimento urbano de Salvador e a localidade de Bananeiras, que não se justifica somente pela descontinuidade territorial entre ilha e continente. Falta vontade política aos poderes públicos para solucionar ou, então, reduzir as dificuldades sofridas pelos moradores do povoado, principalmente em relação aos serviços de saúde, educação e transporte.

A solução talvez fosse a mudança político-administrativa de Bananeiras, deixando de pertencer a Salvador para compor o território de Candeias, uma vez que a distância entre Bananeiras e Candeias é menos da metade do que entre Bananeiras e Salvador. Desde um socorro a uma pessoa vitimada por qualquer acidente até a compra das telhas para a construção da casa própria, tudo é feito em Candeias. Com exceção do título de eleitor.

Em relação à EJA, é preciso que haja investimentos em três frentes, por parte do poder público municipal em parceria com o estadual: a primeira, a médio prazo, é a construção de salas de aula para a implantação do ensino fundamental da 5ª à 8ª série no próprio povoado, para que os alunos, na chamada idade regular, não precisem se deslocar para Candeias. Em períodos de chuva e mar agitado, é impossível a travessia. No final, isso acarreta muitas horas a menos na carga horária letiva dos alunos e alunas e pode trazer, como consequência, reprovações consecutivas e evasão. Resultado: formação de um novo contingente de educandos e educandas de EJA.

Uma outra possível solução, agregada a anterior, seria a formação de um corpo docente com profissionais moradores da própria Ilha de Maré, por meio de um projeto que os licenciaria para que atuassem no ensino fundamental da 5ª à 8ª série. Em Bananeiras, existem somente quatro licenciados, indicados nominalmente por outras moradoras. Entretanto, existem moradoras que concluíram o ensino médio, e outras que concluirão, que manifestaram o desejo de ser professora.

A segunda frente, a curtíssimo prazo, é possibilitar a formação continuada para a professora da classe de EJA, da Escola de Bananeiras. Concluinte do curso Normal Superior, que se restringe à formação de professores para a Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, propiciar à docente a formação continuada em EJA implica em prepará-la de forma adequada e, por isso, diferente, para a qual ela está sendo licenciada.

Ser educadora de EJA significa estar comprometida com as características dos educandos e educandas oriundos das classes populares, seus interesses, condições de vida e trabalho, para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem voltado para a emancipação humana desses sujeitos. No que se

refere ao ensino e aprendizagem de português, a concepção bakhtiniana de língua e linguagem, na qual homens e mulheres são sujeitos ativos, que produzem e compreendem sentidos de forma responsiva, em um contexto sócio-histórico, deve embasar a prática pedagógica.

Embasada na concepção interacionista da linguagem, o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa deve ser desenvolvido na perspectiva de que os educandos e educandas não apaguem a sua própria língua, mas que a reconheçam como fazendo parte da variedade linguística do português brasileiro, portanto, tão legítima quanto à língua culta ou a língua padrão, que o ensino tradicional privilegia como o português correto.

A última frente seria apoiar a implantação da biblioteca que, nesse momento, se encontra em fase embrionária, ampliando-a para um Centro Cultural de Letramento, onde se desse acesso a materiais escrito como jornais e revistas atualizados, e a livros literários. Esse acesso seria organizado e sistematizado com o intuito de estimular, no povoado, novas práticas de letramento. Nesse centro seria instalada, também, uma espécie de *lan house* pública com o objetivo não só de possibilitar o acesso à Internet aos moradores de Bananeiras, como também permitir a comunicação mais rápida entre a comunidade e o poder público.

Para concluir, gostaríamos de destacar que a pesquisa foi realizada no intuito de contribuir, junto aos poderes públicos municipal e estadual, com a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para valorização dos educandos e educandas da EJA como sujeitos de aprendizagem e do conhecimento, em Bananeiras, produzindo um impacto construtivo para eles e elas e também para toda a comunidade, como também apontar para propostas de formação para os educadores de EJA, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de português, não só de Bananeiras/Ilha de Maré/Salvador/Bahia, mas quiçá, do Brasil, visando a melhoria da qualidade da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 13. ed. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARANTES, Valéria Amorim (org.); TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et. al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos, GAGNÉ, Gilles e SUBBS, Michael. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGI, Maria da Conceição e Souza, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. BRAIT, Beth (org.) 2 ed. Ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 1ª ed. 1981, 23ª reimpressão, 2001. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 5/11/2009.

BRASIL. **Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm Acesso em 10/12/2009.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm Acesso em 10/10/2009

BRASIL. **Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9424.htm>> Acesso 10/10/2009.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9394.htm>> Acesso em 10/10/2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> Acesso em 10/10/2009.

BRITTO, Percival Leme. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane Antonucci e SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs). **Estudos da Linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. PR: Ponta Grossa, 2009, p. 18)

CARDOSO, Rachel. Alunos provenientes de famílias de baixa renda têm de superar uma difícil barreira social: aquela que os coloca como destinados ao fracasso escolar. **Revista Educação**, 253 ed. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12846>> Acesso em 09 set. 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CURY, Jamil. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em 4/3/2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FEUERSTEIN, Reuven. Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. In: María Martínez, José; Lebeer, Joseph; Garbo, Roberta (dir.); **¿Es modificable la inteligencia?** Madrid: Editorial Bruño, 1997.

REPRESENTANTES do Fórum EJA. Disponível em <<http://forumeja.org.br/representantes>>, acesso em 03/03/2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, Ática, 2008

FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristóvão. **Oficina de texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 4.ed. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico.** 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1983.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** Trad. Marcos Marcionílio. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

HISTÓRICO do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em www.forumeja.org.br/files/RIO%20DE%20JANEIRO_0.doc Acesso em 2/11/2009.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico.** Editora Objetiva, 2009.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: **Manual de lingüística.** MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** In: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em 4/9/2008.

KLEIMAN, Angela . B (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. 10ª reimpressão, 2008

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). Nota Introdutória. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Sujeitos-professores da EJA**.

http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr5.pdf

Acesso em 5 fev. 2010.

OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD – 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Trad. Bethania S. mariani et. Al. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993

PESCA artesanal. Disponível em

<http://www.brazilsite.com.br/folclore/estados/saopaulo/outros/pesca.htm> Acesso em 13/10/2009.

PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n25/5541.pdf>> Acesso em 24 junho 2009.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** Coord. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

RABENHORST, Eduardo R. **O que são direitos humanos?** <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/01_rabenhorst_oqs_dh.pdf> Acesso em 20/10/2009.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: Soares, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 123-140. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf> Acesso em 13 set. 2010.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME N.º 011/2007.** Dispõe sobre a implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Disponível em <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/LOCAL/resolucao%20011-2007.pdf>> Acesso 23/9/2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMEC). Diário de Classe, Segmento da Educação de Jovens e Adultos SEJA I - Estágio I. In: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/diarios-marcos-de-aprendizagem/seja-estagio-ii.pdf>. Acesso em setembro 2009.

ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal.** 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

SENAI. Perguntas Frequentes. Disponível em <<http://www.senai.br/br/ParaVoce/faq.aspx>> Acesso em 03/03/2010.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Trad. Clóvis Marques. RJ: Record, 2006.

SOARES, Leôncio. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Sauloéber Társo de. **O ideal de educação escolar e a praga analfabetismo: ideologia e poder nas falas dos docentes deputados**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 52 - 67, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art06_20.pdf>. Acesso em 2 Abril 2010.

STANLEY & Íris. Produção de Arlene Sellers e Alex Winitsky. Roteiro: Harriet Frank Jr. e Irving Ravetch. Intérpretes: Jane Fonda e Robert Di Niro. EUA: Estúdio MGM: 1990. 1 VHS, (104 minutos), son., color.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VYKOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et.al. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1984.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo do questionário docente aplicado



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS: I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

QUESTIONÁRIO DOCENTE

Prezada Professora,

Sua cooperação no preenchimento deste questionário é de suma importância para a continuidade de minha pesquisa. Por isso, peço-lhe que o preencha de forma espontânea, ficando bem à vontade para expressar a sua opinião.

Antecipadamente, agradeço.

Profa. Ivete Silveira

DATA: Ilha de Maré - BA, _____ setembro de 2009.

I. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL/PROFISSIONAL

NOME:	NASCIMENTO ____/____/____
ENDEREÇO:	TELEFONE CONTATO: () _____
E-MAIL:	CELULAR: _____
ESTADO CIVIL:	FILHOS:
RENDA FAMILIAR: 1 a 2 SM <input type="checkbox"/> 3 a 4 SM <input type="checkbox"/> 5 a 6 SM <input type="checkbox"/> ACIMA DE 6 SM <input type="checkbox"/>	MEMBROS NA FAMÍLIA:

ESCOLA(S) ONDE LECIONA:		CARGA HORÁRIA SEMANAL:
DISCIPLINAS:		SÉRIE/TURNO:
NÍVEL DE ESCOLARIDADE	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
ENSINO MÉDIO:		
ENSINO SUPERIOR:		
PÓS-GRADUAÇÃO:		
APERFEIÇOAMENTO (ÚLTIMOS 5 ANOS):		
DOCÊNCIA PROFISSIONAL		
TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO COM A EJA	FORMA DE INGRESSO NO MAGISTÉRIO
		CONCURSADO <input type="checkbox"/> CONTRATADO <input type="checkbox"/>

II. PERFIL SOCIOCULTURAL

1. O que você faz, preferencialmente, nas horas de lazer?
2. Dos livros que você já leu até hoje, tem algum ou alguns que você destacaria? Por quê?
3. Dos filmes que você já assistiu (no cinema ou na TV), qual (is) você destacaria como o(s) “seu(s)” filme(s)? Por quê?
4. Qual a sua opinião sobre a televisão como um veículo de informação e lazer?
5. Você tem programas preferidos na TV? Quais? Por quê?
6. Com qual frequência você lê jornais?

7. Qual a sua opinião sobre a Internet?
8. Com qual frequência você participa de eventos culturais como teatro, exposição de arte, bienal do livro, shows musicais, etc.
9. Você professa alguma religião? Em caso afirmativo, qual?
10. Você participa de alguma associação ou atividade comunitária regular em Bananeiras ou em outra localidade da Ilha de Maré?
11. Como é ser moradora da Ilha de Bananeiras em relação ao continente?
12. O que você mais gosta em ser professora de EJA?
13. E o que você menos gosta?
14. Fique à vontade para dizer outras coisas que não foram perguntadas aqui.

APÊNDICE B – Modelo do questionário aplicado aos educandos**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS: I****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO**Prezado/a Participante,**

Este questionário tem como objetivo conhecer os aspectos socioeconômicos daqueles/as que participarão como informantes da pesquisa **Representações e usos funcionais da escrita na história de vida da professora e dos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso em uma escola de Ilha Maré – BA**. Por isso, as respostas devem ser verdadeiras e nenhuma questão deve ficar sem ser respondida. É importante esclarecer que os dados obtidos neste questionário são confidenciais.

Muito obrigada!
Prof.^a Ivete Silveira

1. Seu sexo:

() Feminino. () Masculino.

2. Ano de nascimento: _____**3. Idade: _____****4. Como você se considera:**

() Branco(a). () Pardo(a) / Mulato(a). () Negro(a). () Amarelo(a). () Indígena

5. Qual seu estado civil?

() Solteiro(a).

() Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).

() Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).

() Viúvo(a).

() União estável

6. Onde você nasceu?

- () Ilha de Maré, qual localidade? _____
- () Cidade do Interior da Bahia, qual? _____
- () Cidade de outro estado/país, qual _____

7. Onde e como você mora atualmente?

- () Em casa, com minha família.
- () Em casa, sozinho(a).
- () Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
- () Em casa de outros familiares.
- () Em casa de amigos.
- () Outra situação _____

8. Quem mora com você?

- () Moro sozinho(a)
- () Pai () Mãe
- () Esposa / marido / companheiro(a)
- () Filhos
- () Irmãos
- () Outros parentes
- () Amigos ou colegas

9. Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)

- () Duas pessoas.
- () Três pessoas.
- () Quatro pessoas.
- () Cinco pessoas.
- () Seis pessoas.
- () Mais de 6 pessoas.
- () Moro sozinho.

10. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

- Não trabalho e meus gastos são custeados.
- Eu trabalho e sou independente financeiramente.
- Eu trabalho, mas não sou independente financeiramente
- Eu trabalho e sou responsável pelo sustento da família.

11. Caso você desenvolva alguma atividade remunerada, qual o vínculo?

- Estágio Emprego fixo particular Emprego autônomo Emprego fixo federal/estadual/municipal
- Prestação de serviços

12. Qual sua renda mensal individual?

- nenhuma
- até 02 salários mínimos (até R\$ 930,00)
- mais de 02 salários mínimos
- benefício social governamental, qual? _____ valor atual: _____

13. Você tem filhos? Sim Não Em caso afirmativo, quantos filhos você tem? _____ Quantos filhos maiores? Quantos filhos menores? Quantos filhos dependentes? Tem outros dependentes, além de filhos? Quem? ()

14. Você paga pensão alimentícia para filhos e/ou ex-cônjuge?

- Sim – valor R\$ _____ Não

15. Você recebe pensão alimentícia para seus filhos?

- Sim – valor R\$ _____ Não

16. Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?

- Eu mesmo(a)
- cônjuge /companheiro(a)
- pai
- mãe
- outra pessoa, qual? _____

17. Qual a renda mensal de sua família?(considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive você)

- até 01 salário mínimo (até R\$ 465,00)

até 02 salários mínimos (até R\$ 930,00)

superior a 02 salários mínimos (superior a R\$ 930,00)

18. Quantidade de pessoas que vivem da renda mensal familiar (incluindo você)

uma

duas

três

quatro

cinco ou mais

19. Informe:

Escolaridade do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

Escolaridade do cônjuge/companheiro(a) _____

20. Informe:

Profissão principal do pai: _____

Profissão principal da mãe: _____

Profissão principal do(a) cônjuge / companheiro (a): _____

21. A casa em que você reside é:

Emprestada ou cedida

Própria em pagamento (valor da prestação: R\$ _____)

Alugada: (valor do aluguel: R\$ _____)

Própria já quitada

22. Você tem alguma religião?

Não Sim Qual? _____

23. Quais dos itens abaixo há em sua casa?

		Quantidade
()	TV	()
()	Videocassete e/ou DVD	()
()	Rádio	()
()	Microcomputador	()
()	Automóvel	()
()	Máquina de lavar roupa	()
()	Geladeira	()
()	Telefone fixo	()
()	Telefone celular	()
()	Acesso à Internet	()
()	Tv por assinatura	()
()	Empregada mensalista	()

24. Enumere de 1 a 5, as suas atividades de lazer. (Onde 1 é a que você realiza mais e 5 é a que menos realiza).

- Ler livros
- Assistir televisão
- Conversar com amigos e familiares
- Ir ao teatro/shows/exposições de arte/cinema
- Viajar

25. Com que frequência você utiliza os meios de comunicação para se informar:

	Diariamente	4 a 6 dias na semana	1 a 3 dias na semana	Semanalmente	Mensalmente	Nunca
TV						
Rádio						
Revista						
Jornal						
Internet						

Ilha de Maré – BA, _____ setembro de 2009.

Assinatura