

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

***O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO MOVA-RS:
NARRATIVAS E SIGNIFICADOS NA VIDA DE MULHERES***

Sabrina das Neves Barreto

Rio Grande,2005

SABRINA DAS NEVES BARRETO

***O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO MOVA-RS:
NARRATIVAS E SIGNIFICADOS NA VIDA DE MULHERES***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Ambiental, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias.

Rio Grande, 2005

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

***O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO MOVA-RS:
NARRATIVAS E SIGNIFICADOS NA VIDA DE MULHERES***

Sabrina das Neves Barreto

BANCA EXAMINADORA

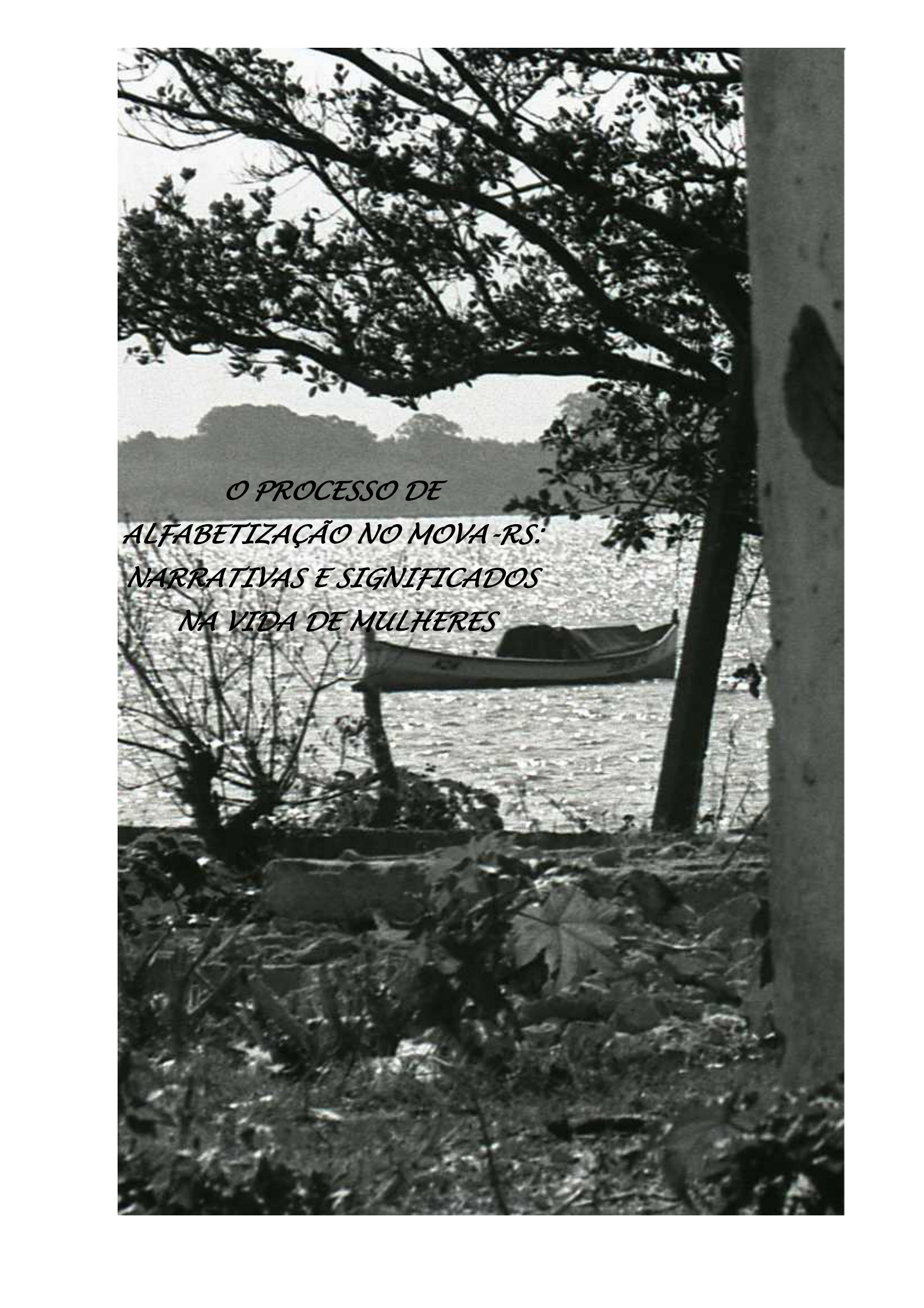
Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias (Orientadora)
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. José Leôncio de Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Galiuzzi
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Rio Grande, 2005



*O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO NO MOVA-RS:
NARRATIVAS E SIGNIFICADOS
NA VIDA DE MULHERES*

AGRADECIMENTOS

... e aprendi que se depende sempre de tanta muita, diferente gente.

*Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.*

*E é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente onde quer que se vá.*

*É tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho por mais que pense estar.*

Gonzaguinha¹

É, aprendi, aprendi que dependo de *muita, diferente gente*; pessoas que estiveram comigo, que foram presenças marcantes, que são personagens de minha história, que contribuíram com minha formação como gente, como professora, como cidadã... pessoas que me ensinaram muito, que me amaram e ensinaram a amar, a buscar ser feliz, a ser sensível e por vezes dura, a acreditar na vida e nas pessoas, a querer e fazer do meu jeito um mundo diferente, a querer uma vida intensa, cheia de sabores, saberes, alegrias... Lembro de muitas dessas pessoas, queria registrá-las todas aqui, mas não posso. São muitas realmente. Tenho *marcas das lições diárias dadas por muita gente...* muita... mas sei que elas sabem que, no íntimo, cada uma sabe que seu nome está aqui, que o que me ensinaram está aqui comigo, neste trabalho – que encerra um período de minha vida, que marca uma nova trajetória, uma nova identidade da Sabrina, que todos vocês conhecem e essas pessoas estão comigo também em outros espaços da minha vida e no que eu fiz, faço e vou fazer dela sempre... Obrigada a cada um e a cada uma!

Ainda assim vou registrar os nomes de algumas pessoas, que estiveram mais perto nos últimos tempos e que, além de me ensinarem muitas lições, não me deixaram sozinha. Cativam-me e, por isso, comprometem-me cada vez mais com suas vidas. Obrigada pelos ombros, pelo cuidado, pelas palavras, pelo afeto, pela exigência... Desculpem pelos pedidos, pelas ausências... isto sou eu! E eu sou um pouquinho de cada um de vocês!

¹ Música “Caminhos do coração”, de Gonzaguinha.

Cristina, Tereza e Isabel, que, ao narrar suas histórias, compartilharam comigo suas vidas e, talvez, nem tenham a dimensão da aprendizagem que me proporcionaram... do que carregarei delas para o resto de minha vida. Além delas, Sr. Ota e Isabel... outros personagens desta história, parte do contexto do Bosque... pessoas que foram solícitas a todos os meus pedidos... Minha gratidão!

Cleuza Dias, pela presença e dedicação constantes. Este trabalho é teu, pela contribuição em todos os momentos, pela confiança em mim depositada, pelo tanto que aprendo contigo... minha ternura por ti ultrapassa nossas relações de trabalho. Obrigada por fazer comigo esta história! E ao Zezinho, pelo carinho e deliciosas comidas...

Brandão, Leôncio, Maria do Carmo... que num momento de devaneio escolhi para compor minha banca... Seja o que Deus quiser... Obrigada pelas sugestões na qualificação... Certamente, por razões diferentes, vocês me constituem... em razão disto a escolha, que tanto me instiga e compromete.

Ao Gustavo e ao Marcos, pessoas que imprimiram a sensibilidade de artistas a este trabalho, o primeiro um amigo que apaixonou-se pela proposta de dissertação... e compôs as belas imagens aqui apresentadas. Nossa amizade será eterna... este trabalho sela isto... O segundo, ex-aluno, , que demonstrou ser uma das pessoas mais sensíveis e solidárias que já vi... suas poesias, fotografias e relatos encantam este estudo.

Jussara, pessoa que tem sido só cuidado e dedicação comigo. Obrigada pela leitura atenta e tua criticidade! Sou mais feliz com a tua amizade e de ti aprendo muitas lições!

Márcio, amigo que conheci no mestrado, o “sujinho” mais amado que já vi. Teu abraço e nossas conversas me energizam... É muito bom compartilhar esta trajetória contigo!

Maria, não só pelo que tem me ensinado desde que trabalhamos juntas, mas pelo carinho materno, pela disponibilidade em ler e me ajudar tanto nesta tarefa...

Fernanda, Rita, Giovana, Melissa, Janice, Jorge e Kelen. Equipe do NEEJA, interlocutores... amigos que me comprometem com a confiança em mim depositada, com o carinho a mim dedicado, com o trabalho que realizam na minha ausência. Nossas longas conversas... nossos papos jogados fora... são parte de mim e desta dissertação certamente.

Arlete, a esta pessoa eu confio a minha vida... não sei se consigo dizer mais... tudo que fiz e faço é por seu incentivo e confiança... ela conhece o que me revira por dentro!

Alexandre, talvez quem eu mais incomodei nos últimos tempos e que, contribui com sua leitura crítica e atenta... Obrigada pela companhia, compreensão, pelos passeios na praia... cafés e chás na madrugada... e pelas belas músicas que me inspiraram tanto...

André, outro que incomodo bastante... Amigo dedicado, fiel e presente. Obrigada pelas canecas de vinho, pelas caronas, pelas longas conversas em momentos críticos... as preciosas palavras de incentivo... Obrigada por fazeres parte de minha história!

Lucinha, a esta eu agradeço o cuidado, as broncas, o abraço carinhoso... a dedicação de uma amiga por vezes dura, racional, exigente; outras, chorona e sensível... que me ensina muito e me dá alento.

Eliana, sempre disponível e solidária, amiga de verdade... Obrigada por estares sempre em tantas das minhas trajetórias!

Márcia, amiga distante neste momento, mas a responsável pela minha chegada na Educação Ambiental... Obrigada pelo incentivo... Contigo sempre aprendi muito...

Rejane, amiga-irmã, a quem eu devo as maiores provas de amizade, quem comigo sempre foi só carinho e dedicação. A quem eu devo muitas desculpas... especialmente pela ausência num momento tão importante de sua vida...

Paulo, companheiro de algumas trajetórias, pessoa que me ensinou muito... meu maior incentivador... também meu amigo! Obrigada por me ensinar a sonhar, a acreditar em mim e compartilhar alguns desejos, tempo, alegrias... e uma bonita história!

Seloir e Giselda... meus pais... que me deram tudo, que me ensinaram tudo... que me amam muito... é isto que carrego deles... tudo... Esta conquista é de vocês! Do meu amor por vocês neste momento nem consigo falar...

Meu irmão, Digo, pelo companheirismo, pela paciência ao ter que dormir com a luz acesa, com o barulho do computador, do telefone... E, principalmente, por ter nos proporcionado a vinda da Eduarda... que nos enche de alegria e esperança...

Luisa, Nilo e Cecy, meus avós, pelo amor, tão zeloso que, às vezes, é incompreendido. A eles agradeço tudo o que me proporcionaram durante a vida, a atenção e o cuidado. A eles, também, devo muitas desculpas...

Sei que corro o risco de parecer piegas, de estar sendo por demais romântica e saudosista... talvez esses agradecimentos sejam tão ridículos como todas as cartas de amor... mas como diz Fernando Pessoa, as cartas de amor, se há amor, têm de ser ridículas... Ridículo seria não demonstrar o que sinto às pessoas que estão comigo... Gratidão eterna! Estão todos imortalizados em minha memória... porque os quero muito bem...

RESUMO

As trajetórias de três mulheres constituem o campo de estudo desta dissertação de mestrado, que tem como objetivo analisar os significados e os sentidos da alfabetização para sujeitos que participaram de uma turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque Silveira, na cidade do Rio Grande. Entrelaçando trajetórias, organizo este estudo em percursos, que narram histórias de vida, incluindo minha trajetória no Movimento de Alfabetização e as trajetórias das mulheres, propondo um diálogo com os teóricos que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Ambiental. Como opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativo, busco orientações na abordagem (auto)biográfica e nos princípios da etnografia, que encaminham o processo de coleta de dados, a partir das narrativas e das observações no contexto local, assim como também orientaram a análise textual das narrativas expressas pelas três mulheres, possibilitando conhecer os percursos realizados por cada uma delas, interpretando os sentidos e os significados atribuídos em cada experiência. A análise das narrativas mostra que as trajetórias falam de histórias diferentes, mas que se assemelham na forma como cada uma das mulheres vivenciou-vivencia os significados da alfabetização. Ler e escrever é, para elas, a possibilidade de ocupar um lugar social, de realizar atividades antes “proibidas” e de posicionar-se em relação à condição de opressão vivida por não possuírem tal ferramenta. As participantes da pesquisa expressam, na leitura que hoje fazem da própria vida, do mundo..., as experiências vividas a partir da alfabetização, o que lhes oportunizou construir novas relações com o ambiente onde vivem e com a sua própria história. Ao afirmar isso, revelam, também, os significados do processo de alfabetização vivido no MOVA-RS, destacando a relação de confiança estabelecida com a professora e a proposta metodológica como desencadeadoras de processos de construção de saberes relevantes à vida.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização de Jovens e Adultos. Histórias de Vida. Educação Popular. Educação Ambiental.

ABSTRACT

The trajectories of three women constitute the field of study of this Master Degree dissertation, which has as objective to analyze the significations and the senses of literacy to students who joined a group of MOVA-RS, from the area of “Bosque”, in the town of Rio Grande. Interlacing trajectories, I organize this study in journeys which narrate stories of life, including my trajectory in the Movement of Literacy and the trajectories of women, proposing a dialogue with the theorists which base the Education of young and adults, and the Environmental Education. The theoretical approach based my reflections concerning to the Education of Young and Adults along the history of Brazilian education, with emphasis on the experience of MOVA-RS and on the “freireano” points of reference which articulate experiences of Popular Education and of Environmental Education. As methodological option to the development of this quality-based research, I search for orientation on the (auto)biographical approach and on the principles of ethnography, which lead the process of data collection, according to the process of narratives and observations on the local context, as well as also oriented the textual analysis on the narratives expressed by the three women. Such analysis offered me the possibility of knowing the journeys accomplished by each participant of the research, interpreting the senses and significations attributed by them in each experience. The analysis of the narratives show that the trajectories talk about different stories, but similar in the way each woman lived and live the significations of literacy. Read and write is, for them, the possibility of occupying a social place, and to do activities they were not allowed to, and to set a position in relation to the condition of oppression felt by not disposing of such a tool. They express in the reading they do nowadays about their own lives, about the world... the experiences distinguished from the process of literacy, what gives them the possibility of building new relations with the environment they live and with their own history.

Key words: Education of Young and Adults. Stories of Life. Popular Education. Environmental Education.

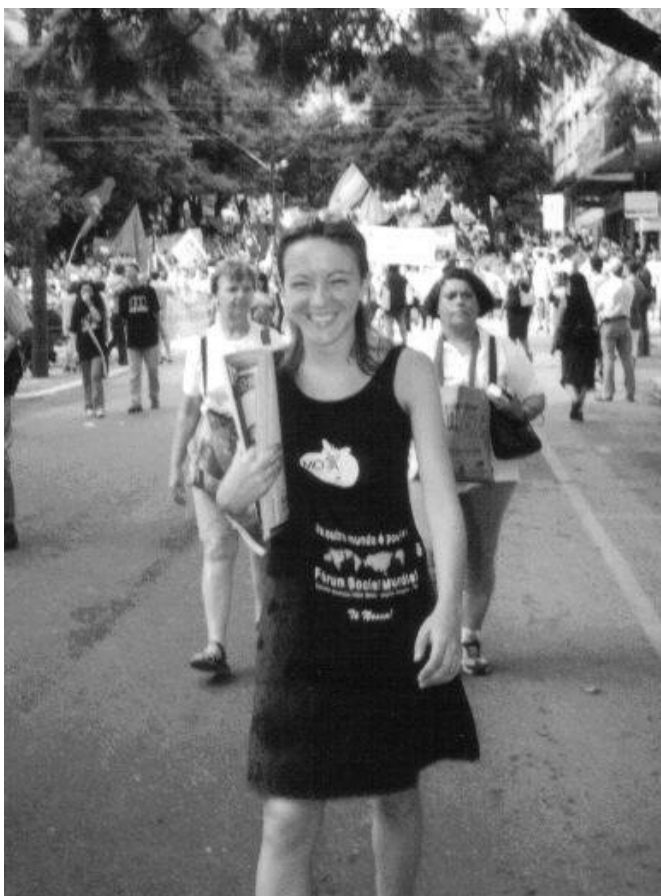
SUMÁRIO

<i>NARRANDO MINHA TRAJETÓRIA</i>	11
<i>Minha História na História do MOVA-RS</i>	19
<i>O CAMINHO PARA VER A REALIDADE</i>	30
<i>As lentes para ver a realidade</i>	30
<i>O processo de ver-rever a realidade</i>	34
<i>Ouvindo e registrando as narrativas</i>	37
<i>Lendo e analisando as narrativas</i>	38
<i>NARRANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</i>	41
<i>A construção da política pública de EJA do RS</i>	50
<i>O MOVA-SP: sua história e organização</i>	53
<i>A Organização do MOVA-RS</i>	55
<i>Os Espaços de Formação Pedagógica dos Educadores e Educadoras do MOVA-RS</i>	56
<i>O MOVA-RS na região: contextualizando a experiência</i>	57
<i>O MUNDO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: A CIDADE, O BAIRRO... A TURMA DO MOVA-RS</i>	60
<i>Meu olhar, minha participação na turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque</i>	66
<i>HISTÓRIA DA CRISTINA: CONSEGUI, APRENDI E FIQUEI.. FELIZ</i>	70

<i>A infância preta de óleo e a escola fechada.....</i>	<i>72</i>
<i>Da infância ao Casamento: aí eu conheci meu marido</i>	<i>74</i>
<i>O Bosque: lugar de brincar nos combro.....</i>	<i>76</i>
<i>A busca pela alfabetização: queria ensinar e não sabia</i>	<i>78</i>
<i>Alfabetização: isso me dava mais vontade pra aprender.....</i>	<i>80</i>
<i>HISTÓRIA DA DONA TEREZA: APRENDENDO A VIVER.....</i>	<i>85</i>
<i>De Capivaras ao Bosque: lugar bom de morar</i>	<i>86</i>
<i>Na juventude: na mão d'um, na mão d'outro... o casamento, levando o barco.....</i>	<i>89</i>
<i>O Bosque, a praia, os combro... as mudanças</i>	<i>90</i>
<i>A alfabetização na sua vida: se reunir com as guria... e aprender um pouco</i>	<i>92</i>
<i>HISTÓRIA DA ISABEL: AGORA EU SEI</i>	<i>99</i>
<i>A infância: gostava de jogar bola e sonhava em estudar.....</i>	<i>100</i>
<i>A juventude: a gente pensa muita coisa.....</i>	<i>102</i>
<i>O Bosque: mais movimentado, um monte de casas.....</i>	<i>104</i>
<i>Ler e escrever: fui sentir falta quando peguei serviço.....</i>	<i>106</i>
<i>A alfabetização: agora a gente já não é tão analfabeta</i>	<i>109</i>
<i>CONTAR-CANTAR CRISTINA, TEREZA E ISABEL</i>	<i>112</i>
<i>REFERÊNCIAS</i>	<i>118</i>

NARRANDO MINHA TRAJETÓRIA

Eu escrevo para os que não podem me ler. Os de baixo, os que esperam há séculos na fila da história, não sabem ler ou não têm com o quê.
Eduardo Galeano



“Complicada tarefa esta com a qual me envolvi: escrever uma Dissertação, dissertar, discorrer sobre um tema que me seduz, que me instiga a pesquisá-lo. Tinha eu consciência disto, quando entrei no Mestrado? Às vezes, acho que não. Sei que hoje me vejo nesta aventura: de investigar, de escrever... Digo aventura pelo gosto do risco, pela ousadia, pela criação... Confesso que, neste momento em que organizo idéias, propostas, processos vividos, sinto o temor do imprevisível, a impaciência em assumir a identidade de quem escreve, a

autoria de quem precisa escrever, começar a escrever, assumir este risco, ousar. Sábias reflexões encontro em Mário Osório Marques, “dissertando” sobre a necessidade de começar, quando se trata do exercício de escrever. Diz ele que só escrevendo se escreve. A escrita é ato inaugural, começo dos começos. Escrever é o princípio da pesquisa (2001, p.9). Aqui estou eu então, assumindo a identidade de quem escreve, de quem viveu e precisa sistematizar, de quem atua e precisa refletir e, talvez, re – construir suas práticas de pesquisa, de vida, de relações... estando em um Curso de Mestrado, estando pesquisadora, professora, filha, namorada, irmã, neta, amiga, aluna... e com o compromisso de escrever aos que têm acesso e aos que não têm acesso à leitura e à escrita, porque lhes foi negado. Tento aqui contribuir para a construção de uma sociedade em que os direitos sejam garantidos, a começar pelo de ler e escrever”.

A narrativa que trago no início deste texto é a mesma pela qual inicio o projeto de pesquisa, que ora se configura nesta dissertação de Mestrado. Uma escrita que retrata sentimentos, angústias, medos... de quem precisou, num determinado momento, transformar em palavras escritas as idéias e intenções de estudo. No referido trecho, nenhuma palavra foi alterada, nem o verbo, nem o tempo..., pois expressa sentimentos daquele momento, mas que permanecem na memória, nas lembranças. Ao lê-la, buscando reconstruir um texto adequado à dissertação de Mestrado, sinto a necessidade de retomar reflexões que fui fazendo no contexto do projeto: O que me trouxe até aqui? Como foi se definindo minha trajetória de vida, antes, durante e após a pesquisa que hoje se conclui?

As dúvidas ainda são muitas, mas a certeza que tenho neste momento é a importância da narrativa enquanto processo de reflexão das histórias de vida dos sujeitos – da minha e dos participantes desta pesquisa. Enquanto narro minha história e a das mulheres, contextualizo-as com a história social. O trabalho com narrativas pressupõe a desconstrução/construção de experiências, de trajetórias de vida, tanto do pesquisador, quanto dos sujeitos da pesquisa, exigindo uma relação dialógica, aquela que cria a cumplicidade da dupla descoberta: “Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos se revelam em nós” (CUNHA, 1997, p. 187).

Busco amparo nas palavras da mesma autora, que diz que “a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (1997, p. 187). Desejo, através desta narrativa, tecer minha vivência com as experiências da investigação. Como diz Reigota, “a

dialogicidade entre diferentes e opostos vai muito além do simples direito de exposição de idéias, opiniões, representações e conhecimentos. Passa pela existência de cada um, lançada no espaço social da história” (2003, p.10). A essa idéia, o autor acrescenta questionamentos sobre qual história seria essa? De que história somos sujeitos? Que papéis representamos? Que história estamos construindo, quando aderimos a um propósito ou nos rebelamos contra um outro?

São estes os pensamentos que me fazem continuar narrando minhas memórias, meus sentimentos, minhas trajetórias...

Penso, então, como tudo começou. Mas será que teve um começo, um dia, um momento? Será que nossas histórias sempre têm um início, um meio e um fim? Não vejo, na minha história, um início marcado como uma classificação tipo “antes de” e “depois de”. Lembro de um encontro de que participei, no qual representávamos nossa trajetória de vida, buscando evidenciar momentos significativos da nossa experiência. Nesta ocasião, desenhei linhas que partiam de um mesmo ponto em forma de semicírculos, como um cata-vento. E, ao longo destas linhas, destaquei momentos da minha história, de forma a expressar o quanto nossa vida gira em torno de desejos, momentos, pessoas, experiências... que se renovam, que retornam em lembranças, em aprendizagens e em novas experiências.

Neste girar de lembranças, passando por etapas da minha infância e juventude, paro em um ponto e me vejo chegando um tanto acidentalmente no Curso de Magistério. Este período coincidiu com intensa atividade ligada a Grupos de Jovens e de Pastorais Sociais da Igreja Católica, nos quais exerci grande liderança e que definiram um marco na minha trajetória pessoal. A partir daí, fui me fazendo mais segura, menos tímida, mais livre para errar, acertar... ser... viver, criar uma auto-imagem positiva. Ainda que estas experiências, no presente, não façam parte da minha vida, surgem na memória como fatos significativos do meu passado. Elas constituem meu modo de ser, minha identidade. Assim como coloca Dias, a identidade é um processo contínuo:

que cada um faz de si próprio, cotidianamente e, no caso da identidade profissional, a (re)constrói em meio a uma rede de relações em que cada um se sustenta em vários outros. A auto-identidade toma um lugar fundamental na construção da identidade, uma vez que o sujeito não é passivo nessa construção, mas um ator e autor ativo na transformação daquilo que os outros (e ele próprio) quiseram fazer dele (2002, p. 70).

Nóvoa, nesse sentido, define processo identitário como um processo único e complexo, graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido de sua história pessoal e

profissional (1992, p. 16). Freire, também, em alguns de seus escritos, diz que não há como separar o que é, como professor, do que foi, sendo como gente desde a sua infância. Assim, vejo o quanto carrego marcas da minha infância, da minha educação neste período, na minha forma de ser e viver atualmente. Ainda que tente romper e superar isto, marcas ainda permanecem representadas em dificuldades ou simplesmente em maneiras de agir.

Vejo que não tenho como falar do que me constitui e do que me leva a pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos, sem citar momentos, pessoas, lugares, características da educação que recebi. Assim, julguei importante registrar vivências, que possam mostrar quem sou, como fui sendo, me constituindo... aos meus primeiros interlocutores. O que há em mim de profissional não pode ser separado do que venho sendo como homem, diria Freire, ao defender que:

Algumas opções radicais – não sectárias – que me movem hoje como educador, portanto, como político, começaram a se gestar naquele tempo distante. Na verdade, eu não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte (2001, p. 80).

Falava de uma chegada um tanto acidental ao Magistério, porque naquele momento não decidi ser professora. Decidi estudar o que estava ao meu alcance e que me atraía, pelo menos um pouco. Devo ressaltar que o Curso de Magistério não propiciou qualquer encantamento com o ‘ser professora’, nem mesmo no estágio. A quantidade de exigências e de cobranças, a imagem de um professor vocacionado, de um aluno comportado e de uma escola ideal desestimularam-me, especialmente para trabalhar com crianças – coisa que nunca aprendi, o que resultou em muitas dúvidas, reflexões, até optar, no Vestibular, pelo curso de Pedagogia, habilitação Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que me possibilitava ser professora, de futuros professores do Ensino Médio. Decidi por este Curso, porque, mesmo sem perceber, fui me fazendo professora, talvez de jovens e adultos, porque me movia, me dava mais segurança. Fiz o primeiro ano do Curso paralelamente ao estágio do Magistério, o que me revelou as contradições, a distância entre o que se discute na academia e o que se realiza nas escolas, o que me fazia refletir muito sobre os processos de formação de professores. Esta foi uma trajetória com relevantes aprendizagens, período intenso de atividades, projetos, perspectivas que pareciam apontar ao horizonte, mas, ao mesmo tempo,

começávamos a nos preocupar com o campo de trabalho, a valorização da docência, a precariedade e as condições de atuação do pedagogo.

Neste período, a educação de adultos parecia uma habilitação interessante, pelo menos para ampliar nossas possibilidades de atuação no mundo do trabalho. Na Universidade discutíamos a necessidade de os Cursos de Formação de Professores estarem atentos a essa modalidade de ensino, que exigia já ampliação e qualificação com a construção de políticas públicas específicas. Neste período destacavam-se as aulas em que o referencial discutido trazia presente o pensamento de Freire, quando então fiz minhas primeiras leituras deste educador, que me constitui hoje pelos seus escritos e sua história. Educador, que é referência no mundo pelo que produziu, pela coerência que expressa em seus escritos e que demonstrou na sua prática educativa, comprometido com os oprimidos do mundo.

Como acadêmica de Pedagogia, participei de alguns projetos que propiciaram experienciar a relação teoria-prática, por meio da pesquisa e da extensão. Participei do *Projeto Cultura Política e Associativismo* e do *Projeto Meio Ambiente e Representações Sociais*, como bolsista de Iniciação Científica, trabalhando com comunidades da periferia do município. No primeiro caso, junto às associações em diversos bairros e, no segundo projeto, junto às populações ribeirinhas do Rio Grande.

No primeiro projeto, o desenvolvimento da pesquisa tinha como finalidade buscar, na história, a origem, o desenvolvimento e a construção da identidade das organizações sociais populares, sujeitos de processos de participação comunitária na cidade do Rio Grande. Acreditávamos que era preciso resgatar essa trajetória, para que a memória social e coletiva permanecesse como uma retaguarda da cidadania e também do processo educativo. Foi um movimento de intensa aprendizagem, em que foi resgatada a história das organizações de iniciativa popular da cidade, especialmente da região denominada de Zona Oeste, que abrange cerca de treze bairros da periferia de Rio Grande, que se destacaram num determinado momento histórico, provocando a organização popular e a assunção do povo como sujeito.

É importante ressaltar que, nestes projetos, além de ter meu primeiro contato com a pesquisa, foi que comecei a estudar a questão social e ambiental e me interessar por ela. No *Projeto Meio Ambiente e Representações Sociais*, eram entrevistados moradores do entorno do Saco da Mangueira, buscando evidenciar suas representações sociais sobre a questão ambiental, a educação, a ecologia, entre outros. O trabalho buscava relacionar os

dois temas – representatividade e educação ambiental – tentando entender o porquê de pensar em educação ambiental a partir das representações sociais. Também buscava pistas que apontassem para uma prática pedagógica, que contemplasse esta representatividade, apontando caminhos para uma proposta que considere a representação social dos sujeitos, de forma a dialogar com as organizações sociais.

Assim, foi possível pensar numa prática pedagógica em educação ambiental, identificando as representações dos sujeitos, educador e educando, com os fundamentos de uma pedagogia progressista e libertadora, que busca construir uma consciência crítica, para ler a realidade e transformá-la. Reigota (1995) aponta a relação existente entre as representações sociais e a educação ambiental. Para ele, os conceitos de meio ambiente são uma representação social. Portanto, o ponto de partida para o trabalho com educação ambiental deve ser a própria representação do educador e das pessoas envolvidas nesse processo.

Ainda durante a graduação, no meio de curtos espaços de tempo trabalhando em diferentes lugares, participei de outros projetos, como o de Alfabetização de Adultos Idosos, do Núcleo Universitário da Terceira Idade (NUTI). Esta experiência me fascinou e muito me ensinou, principalmente, por ter sido a primeira vivência na educação de adultos.

Era desafiante, naquele momento da minha formação acadêmica, alfabetizar idosos, mesmo ainda sem ter clareza da importância disso para a vida deles. Foram três anos trabalhando neste projeto, que foi de profunda aprendizagem para acadêmicas de Pedagogia, que se dividiam em grupos para o planejamento e a execução das aulas. Foi o momento de experienciar a tarefa de alfabetizar, discutir e experimentar métodos, estratégias, atividades, construir referenciais... que, de alguma forma, constituem minha identidade de alfabetizadora, e de quem discute alfabetização de adultos hoje.

É interessante ressaltar que venho de uma família de baixa escolaridade e renda, para quem o acesso à universidade era a realização de um sonho não só meu, mas de todos da família – eu era a única de toda a família que ascendia ao ensino superior. Isto, para meus pais, representava e representa muito. Mas, certamente, para meus avós “analfabetos”, tem ainda um significado maior. São pessoas que aprenderam o suficiente para trabalhar, sem jamais ter ido à escola, mas que, na experiência diária, deram funcionalidade à leitura e à escrita, pela necessidade de comprar, vender, dar troco, colocar preço... no trabalho da feira. – o vô Nilo e a vó Cecy, ou “para se virar sozinha depois de viúva” – a vó Luisa. Ao fazer este relato, repenso o que tenho entendido e defendido como

analfabetismo. Seria possível dizer que meus avós são “analfabetos”, se o que determina a falta de alguma coisa é o próprio interesse e a necessidade de cada pessoa na sua vida cotidiana? Ainda que eles não tenham domínio do código escrito, na medida definida pela escola, lidam cotidianamente com este código através de estratégias e formas criadas por eles.

Voltando à minha trajetória, registro o ano de 1999, como aquele de mudanças significativas, em razão da minha participação no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA-RS, uma proposta do Governo Estadual. Atuei como Apoiadora Pedagógica, experienciando, na prática, aquilo que me fascinava na teoria: o desafio de compreender os processos de leitura e de escrita na Educação de Jovens e Adultos.

Na narrativa da minha trajetória junto ao MOVA, busco tramar os fios desta rede que sustenta minha pesquisa no Mestrado.

Neste tempo histórico, concluí a graduação, atuando no Apoio Pedagógico de seis turmas do MOVA-RS e, logo em seguida, na Coordenação Regional do Movimento. Além disto, realizei o Curso de Especialização em Educação Brasileira, em que pesquisei sobre os espaços de formação pedagógica das educadoras do MOVA-RS, refletindo sobre suas trajetórias, seus processos e espaços formadores. A pesquisa apontou a importância de uma formação pedagógica continuada, que contemple a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, para que as propostas pedagógicas levem em conta o “público que frequenta os espaços em que esta educação ocorre, não mais considerado de forma abstrata, mas encarnado em homens e mulheres concretos, negros, brancos, índios, jovens e idosos” (SOARES, 2005, p.283), diferenciando-se assim do trabalho direcionado a uma educação formal para crianças.

Estas experiências me fizeram assumir a identidade de quem conhece a Educação de Jovens e Adultos, resultando na minha participação em várias ações ligadas à formação de educadores e, mais tarde, o ingresso no Mestrado com a intenção de pesquisar a alfabetização de adultos.

Neste percurso histórico de quatro anos, novamente, a mudança de Governo altera o rumo das Políticas Públicas. O MOVA-RS foi extinto, assim como outros projetos de educação e assistência, o que é uma prática comum em nosso país – a descontinuidade das políticas públicas em razão das trocas de administrações. No entanto, essa mudança não alterou o rumo dos meus projetos profissionais. Voltei à academia, com a intenção de

realizar o Mestrado em Educação Ambiental, na FURG, com a proposta de pesquisar o MOVA-RS enquanto uma prática de Educação Ambiental Popular.

Este momento marca profundas transformações na minha vida, pois além da identidade de Mestranda, pesquisadora, orientanda..., fui selecionada como professora substituta na FURG, assumindo a identidade de professora universitária. Mais um desafio, mais uma história que marca pelos momentos de prazer ao ensinar, partilhar conhecimentos com futuros professores, mas também vivendo as dificuldades do ensino superior, especialmente aquelas ligadas à precariedade com que se caracteriza o trabalho de professores com contrato por tempo determinado, os chamados substitutos. A atuação na Universidade propiciou-me não somente a docência, mas também a convivência com outros espaços, o trabalho de pesquisa e extensão universitária junto ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos – NEEJA/FURG, onde tenho participado de estudos e discussões com alunos e professores, nos aspectos relativos especialmente à alfabetização de jovens e adultos. No Núcleo pude retomar o contato com educadores da EJA, escrever, discutir, pensar propostas, lidar diretamente com minha grande paixão, a Alfabetização de Adultos.

Um dos projetos, *Alfabetizar letrando... um desafio: proposta de formação para alfabetizadores de jovens e adultos*, voltado diretamente para a formação continuada de alfabetizadoras, tem sido espaço de grandes aprendizagens, no qual discutimos, entre outras questões, as especificidades de alguns grupos sociais, no que diz respeito à metodologia, à aceitação do educador, à questão cultural... o que aponta para a necessidade de políticas públicas que atendam às diferenças culturais, sociais, de gênero, etnia. Afirma Gadotti que a aprendizagem se efetiva no momento em que o conhecimento é significativo ao projeto de vida dos sujeitos. “Mas é o sujeito quem aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo e transforma o mundo” (2000, p.102).

É nessa direção que a Educação Popular enfatiza uma acepção da EJA com um profundo respeito às histórias de vida e aos saberes construídos pelos sujeitos, problematizando esses saberes, o que é também uma contribuição dada pela Educação Ambiental, assim como diz Leff: “[...] a educação popular ambiental propõe-se como uma educação que se nutre das grandes utopias educativas que assumem e promovem a função social e política da educação” (2003, p. 242).

A vivência neste projeto leva-me a compreender a necessidade de uma formação pedagógica comprometida com a mudança da realidade em que vivemos. Formação esta que contemple princípios da EA: cooperação e colaboração como uma filosofia de trabalho, aliadas às questões ético-estéticas de responsabilidade com o mundo em que habitamos. A esse respeito, Loureiro diz que “a EA tem a responsabilidade de: construir uma nova ética que possa ser entendida como ecológica [...] problematizando valores vistos como absolutos e universais” (2004, p. 51). A formação do educador deve enfatizar ainda a reflexão crítica sobre a própria prática, buscando a permanente reconstrução dos saberes de sua experiência pedagógica.

No contexto destas experiências, a proposta de pesquisa foi se modificando como se tivesse vida própria e, entre tantas andanças, o encontro com minha atual orientadora, a minha sedução pela pesquisa autobiográfica, a experiência acumulada na EJA... impulsionaram-me a analisar os significados do processo de alfabetização para sujeitos que participaram de uma turma do MOVA-RS da cidade do Rio Grande.

Proponho, no referido estudo, um resgate da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; da construção do MOVA-RS, no Estado e na região, especialmente, no Bairro Bosque, escolhido, neste estudo, como o campo a ser investigado.

Para fundamentar e justificar minha intenção de pesquisa, é preciso fazer rupturas, desatar “nós” e desfazer “amarras”. Falo de (re)organizar o texto, retirar partes dele, acrescentar outras, mudar de lugar... Chego num ponto de não saber como estabelecer esta ordem, porque minha história está totalmente encharcada pelas outras histórias. Uma delas é a do próprio Movimento de Alfabetização. Não consigo falar das minhas experiências sem mencionar todos os sentimentos, aprendizagens... relacionadas ao MOVA-RS. Tampouco, escrever sobre a história do Movimento, sem me colocar nela, como narro na continuidade do texto.

Minha História na História do MOVA-RS

Nesta parte do texto, depois de uma pausa na escrita, fico tentando recuperar elementos da história, assim como a linguagem, o tom da narrativa. Retorno, então, à narrativa da minha experiência com o MOVA-RS, incorporando a isto o relato de alguns “causos” vivenciados, outros ouvidos, buscando palavras que, às vezes, fogem... mas pelas quais luto, para que os sujeitos envolvidos neste estudo e nas reflexões que faço possam

dizer a palavra, registrar o pensamento, compreender o conhecimento sistematizado, as incursões de seus pares. Lembrando Pablo Neruda²:

São as palavras as que cantam, as que sobem e baixam... Prosterno-me diante delas... Amo-as, uno-me a elas, persigo-as, mordo-as, derreto-as... Amo tanto as palavras... As inesperadas... As que avidamente a gente espera, espreita até que de repente caem... Vocábulo amados... Brillam como pedras coloridas, saltam como peixes de prata, são espuma, fio, metal, orvalho... Persigo algumas palavras... São tão belas que quero colocá-las todas em meu poema...

Como mencionei anteriormente, acompanhei o surgimento do MOVA, na região, desde sua gênese, quando fui indicada como Apoiadora Pedagógica, através da Cooperativa de Moradia e Construção Comunitária. Assumi o apoio de seis turmas nos bairros Henrique Pancada, COHAB II, Dom Bosquinho, entre outros. Cada bairro, cada turma tinha as suas particularidades, na relação entre eles e com as educadoras e na própria organização.

Esta foi uma experiência de leitura do mundo também para mim, para as educadoras e, é claro, para os educandos que, através de muito diálogo e trabalho, efetivamente pedagógico, podiam dar um novo sentido às suas vidas, lendo o mundo através da leitura que agora podiam fazer da palavra escrita. É Freire quem diz: “Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga” (1992, p. 41).

Relendo nas minhas memórias daquele “mundo”, lembro de uma turma que acompanhei, na Rua Henrique Pancada, uma região de muita pobreza, violência, drogas, prostituição e total falta de infraestrutura. É uma rua próxima ao centro, paralela à Lagoa, e que, nesta região, demonstra toda a miséria gerada pela falta de políticas públicas que atendam seus moradores e devolva a eles sua condição de “serem mais” (FREIRE, 2005). Neste local existe uma Comunidade organizada em uma Capela e uma ONG, que se chama Associação Rio-Grandina Pró-Criança e Adolescente – ARCA, criada com o intuito de reivindicar ações do Poder Público, especialmente, junto às crianças e adolescentes. Há muitos anos, a ARCA vem conseguindo pressionar os governantes, conseguindo algumas conquistas. Mas, efetivamente, o trabalho acaba sendo muito mais de assistência no que se refere à alimentação, com sacolões; à saúde, reivindicando junto à Secretaria de Saúde medicamentos e consultas; a aulas particulares dadas por voluntários; aos cortes de

² NERUDA, Pablo. Confesso que vivi – memórias. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1978.

cabelo... entre outras ações, de cunho assistencial ou assistencialista, mas de extrema necessidade para a população.

Recordo a primeira aula nesta comunidade: a educadora Cristina, uma militante em movimentos sociais, advogada, defensora dos direitos da criança e do adolescente, educadora popular por paixão e compromisso. Eu, insegura nesta jornada que se anunciava, devido à restrita experiência na área, mas cheia de energia, de vontade, de idéias, de reflexões. Os alunos, Paula, João, Pedro e Raul... entre outros... o retrato do descaso de nossos dirigentes: um deficiente físico, inconformado com sua condição, tendo que trabalhar como vendedor apesar da dificuldade para se locomover; o João, 17 anos, guardador de carros, que sonhava apenas em saber escrever o nome, queria ir para o quartel... Poderia citar outros, mas, neste momento, são estes que a memória deixou revelar. Faziam parte deste contexto, também, algumas crianças, filhos dos alunos, mais a Dona Luisa, que cuidava da sala e da capela, a Dona Nara, coordenadora e mantenedora da comunidade, a Zita, educadora de outra turma no mesmo local, liderança da região.

Lembro do prazer pela oportunidade destas experiências e da incessante revolta por conhecer histórias de tanta dor. Histórias, dessa natureza acompanhei durante dois anos, na Dom Bosquinho, na COHAB II, na Hidráulica junto a uma Igreja Evangélica (nesse local havia um senhor que tinha passado por vários projetos de alfabetização e sentia-se imensamente frustrado por não ter ainda se alfabetizado), na Sociedade Rio-Grandina de Auxílio aos Necessitados (SORAN) com deficientes mentais, indigentes... Histórias cheias de vida ouvi na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), numa turma de mães de alunos com necessidades educativas especiais. Lá conheci a Eduarda, que aprendeu a escrever e, com o auxílio da educadora, escreveu uma carta para a TV local, o que propiciou que ela encontrasse a família, que jamais tinha conhecido. “- *Não sou mais a mesma*”, dizia ela. E, certamente não poderia ser. Aos 40 anos, após passar por tantas dificuldades financeiras, com o marido e com o filho com necessidades especiais, ter o prazer de conhecer seus irmãos, saber da sua história, receber carinho, atenção e apoio de seus familiares...

Conheci muitas pessoas incríveis na força e na criatividade para lidar com suas questões pessoais e, muitas vezes, ainda lutar pelas causas coletivas, participar... exercer sua cidadania... Andei por vários bairros. Abrimos muitas turmas; fizemos muitos contatos; alfabetizamos; discutimos; conversamos... Nestas andanças, convivi com Cristina, Zita, Gelça, Sônia, Janice, Zilmara, Rute, Viviane, Rejane... educadoras com as quais aprendi

muito, especialmente a paciência, a sensibilidade, a disponibilidade ao diálogo, ao novo, ao estudo, a persistência em buscar os alunos, a criatividade... Nos reuníamos constantemente, estudamos os processos de construção da escrita, os princípios da Educação Popular, as metodologias...

Hoje, no papel de uma Educadora Ambiental, analiso a prática realizada por nós naquela época e visualizo na mesma a perspectiva transformadora e popular da EA. Nesta perspectiva, segundo Loureiro, “nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário” (2004, p. 24).

Acredito que, mesmo não tendo a EA como princípio do MOVA/RS, o trabalho que era realizado tinha claro este cunho, na afirmação do diálogo, na construção da autonomia, na participação, na cooperação, entre outros valores também defendidos pelos fundamentos da educação popular, presentes na proposta pedagógica do movimento.

As experiências narradas até aqui colocaram-me diante de um novo desafio: a Coordenação Regional do MOVA-RS. Assim, vou assumindo a identidade de quem conhece a Educação de Jovens e Adultos, prestando assessorias, participando de eventos, organizando, propondo espaços de discussão... no papel de gestora de uma Política Pública. Desafio enfrentado com coragem e muitos medos. Fui trabalhar com uma equipe que praticamente eu não conhecia, pessoas que viveram outros processos e, por isso, carregavam uma visão de mundo diferente da minha, coerentes com sua identidade revolucionária; apaixonados pelo ofício de mestres, diferentes, talvez, pela ousadia, pela coerência e pelas experiências que acumulavam.

Neste lugar, ampliei a rede de relações. Conheci muitos outros atores do MOVA-RS, em nível Estadual, na discussão, na organização e nas decisões tomadas coletivamente, com a Coordenação Estadual, com as Coordenações Regionais e com outros agentes da Secretaria da Educação e do próprio Governo. No processo de formação pedagógica em rede, conheci educadores e pesquisadores reconhecidos nacionalmente, entre os quais Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Maria Clara di Pierro, Gaudêncio Frigotto, Pedro Pontual, Leôncio Soares, a maioria deles, pessoas que fazem a história da Educação Popular, que participaram do MOVA-SP, que aprenderam dessa experiência e que acompanharam todo processo proposto por esse Governo – do Orçamento Participativo à Constituinte Escolar – a construção dos projetos político-pedagógicos, dos regimentos e

dos planos de estudo, a formulação da Política Pública Estadual de EJA e todo o processo de formação do MOVA-RS.

Vivenciei todas as dificuldades que encontramos ao se discutir e se construir coletivamente. Um processo doloroso, moroso, mas profundamente educativo, que reflete as necessidades e as expectativas dos sujeitos. Assim, foi o processo da Constituinte Escolar, a formação continuada das escolas, especialmente as de EJA, que acompanhei mais de perto, a discussão com alunos, pais e professores e, no MOVA-RS, a formação de cada convênio, a organização de cada turma, a organização dos momentos de formação regionais e estaduais... Assim, escrevemos a Política Pública de EJA, em cansativos encontros pelos conventos de Porto Alegre. Assim, editamos as revistas regionais do MOVA, em pleno calor de janeiro... Assim, trabalhamos incessantemente movidos pela paixão, pela ousadia e pela coragem, na Construção da Escola Democrática e Popular, que acreditávamos estar construindo.

Igualmente, na experiência de Apoiadora, como Coordenadora, conheci outras turmas de alfabetizandos, outras educadoras, outros contextos... Caminhei com a Deth, a Negrinha, a Arlete, a Fátima, a Irmã Nickele, a Nice, a Eliana; animadoras e apoiadoras do MOVA-RS, em Rio Grande. Caminhei, no sentido literal da palavra, porque andamos pelas ruas, pelos becos... “Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui...³”, andei junto aos educadores, aos alunos, à imprensa local; convidando, divulgando o MOVA-RS. Fiz muitas visitas, ouvi muitas histórias, muitos testemunhos de vida... Partilhamos sonhos, projetos... Vivências que hoje se fazem fundamentais no processo da pesquisa que ora concluo, por terem me feito conhecer as histórias, as limitações, as estratégias de sobrevivência do nosso povo.

Lembro da Dona Santa, educanda do Bairro Buchholz, que sonhava em fazer sua nova Carteira de Identidade, mas quando foi fazê-la, de tão nervosa, não conseguiu assinar o nome, continuando com a marca que tanto a incomodava – o carimbo vermelho. A educadora Rejane, em outro momento foi com ela até o Posto de Identificação, para acalmá-la e exigir dos funcionários um atendimento digno, sensível, realizando assim o sonho da Dona Santa, sonho também de tantos brasileiros e brasileiras, sem identidade, identificação, dignidade, cidadania...

Trago à memória também outras turmas e educadoras: a Lílian, do Bairro Castelo Branco, que comprava imensas brigas com os esposos de suas alunas, para que

³ Letra da música Estrada, do grupo Cidade Negra.

permitissem suas presenças nas aulas, recebia ameaças, mas não fraquejava; sabia o quanto isso importava para elas. Experiências reveladoras dos diversos fatores envolvidos na situação de analfabetismo, que vão desde a formação do educador; à facilidade de acesso ao local das aulas; ao engajamento e ao comprometimento das educadoras nesse processo e a própria cultura que impõe normas, regras, valores sociais do direito da mulher. As propostas de alfabetização demandam um trabalho que considere as problemáticas sociais, culturais, de gênero, etnia. Barcelos adverte para a:

[...] necessidade de atentarmos para a construção de metodologias de trabalho onde a produção de conhecimento escolar se faça em diálogo com as demais formas de produção de conhecimento, tais como, o conhecimento étnico, popular. Ao mesmo tempo precisa estar atento para o senso comum dos(as) educandos(as) para, a partir deste, avançar nas diferentes “leituras” possíveis do mundo (2004, p. 2).

Caminhei, celebrei, me reuni em São José do Norte, com pessoas, mestres na disciplina, no envolvimento, na organização... no comprometimento social. Aprendi com o incessante trabalho do Frei Natalino, do Eduardo, da Irmã Ignez, da Ilda, da Mana, do Bráulio e de todos os educadores que, com todas as dificuldades, assumiram um compromisso e com muita dedicação foram até o fim, preocupados com a qualidade político-pedagógica do movimento. Vi educadores que davam aula com lampião, lugares onde não conseguíamos chegar, muitas vezes, pela falta de energia, de estrada... mas onde se construiu um processo. Alfabetizamos pessoas, possibilitamos uma nova leitura.

Uma cidade, sim. Edificada
nas nuvens, não — no chão por onde vais,
e alicerçada, fundo, nos teus dias,
de jeito assim que dentro dela caiba
o mundo inteiro: as árvores, as crianças,
o mar e o sol, a noite e os passarinhos,
e sobretudo caibas tu, inteiro:
o que te suja, o que te transfigura,
teus pecados mortais, tuas bravuras,
tudo afinal o que te faz viver
e mais o tudo que, vivendo, fazes.
Thiago de Mello⁴

Conheci e me encantei com Santa Vitória do Palmar e com o Chuí. Locais de conflitos, de histórias marcantes, ligadas à arte, à política... Foi realmente emocionante conhecer Malena, Jurandir, Cláudia, Mara, Rosane... conhecer suas escolas, seus projetos... conhecer o Porto, o Museu da Barra... Conhecer colaboradores, educadores, alunos...

⁴ Retirado do site <http://www.secrel.com.br/jpoesia/tmello01.html>

Lembro da Dona Branca, uma educadora com mais de setenta anos, a Dona Patrícia, alfabetizanda de uma das turmas, que falava um “portunhol” contagiante.

Caminhos trilhados e resgatados pela memória, que me fazem refletir como vamos nos inscrevendo na história. Nós, sujeitos dela – construtores e construídos por ela. Almir Sater fala, com intensa poesia, esse sentido:

Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente ... eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou estrada eu sou. Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs... Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz...⁵

Cabe resgatar estes momentos para comemorar, lembrar junto e buscar elementos para pensar os sentidos que os sujeitos vão atribuindo a todo processo educativo, do qual são partícipes e autores.

Falando em estradas, trajetos... lembro das caminhadas que realizamos, a exemplo do município de São José do Norte que, desde o início, organizava o que chamavam de “Arrastão do MOVA-RS”, reunindo educadores, apoiadores, animadores e a comunidade em geral. Em Rio Grande, realizamos duas atividades deste tipo, que denominamos de “Mutirões do MOVA-RS”, reunindo todos os sujeitos envolvidos no Movimento e a comunidade em geral, construindo processualmente uma Cultura da Alfabetização, em que as pessoas se conscientizassem dessa necessidade e a sociedade se comprometesse na luta pela garantia desse direito até então negado à população. Estas atividades foram criando uma identidade do MOVA, em Rio Grande, assumindo, então, um compromisso com a organização coletiva para a construção social do conhecimento, alicerçado nos princípios da educação popular. Todos estes dados comprovam o que diz Gaudêncio Frigotto:

Para aqueles cujo olhar não vai além da superfície ou para os que pensam uma sociedade para poucos e querem continuar construindo sociedades mutiladas pela miséria, fome e exclusão, talvez não percebam o alcance da ação popular representada pelo MOVA no processo de construção de uma sociedade de democracia e cidadania participativa baseadas na solidariedade e efetiva igualdade social (2005, p. 67).

Nestas caminhadas, como é retratada na fotografia a seguir, era comovente ver os educandos chamando outras pessoas a participarem do Movimento, testemunhando sua própria história. Dona Zilá, alfabetizanda do Bairro Bernadeth, muito entusiasmada, dizia aos que encontrava: *“Olha, eu sou vendedora e durante a vida toda tinha que pedir pros*

⁵ Música Tocando em frente, de Renato Teixeira e Almir Sater

outros anotarem, fazerem as contas, agora eu posso fazer meus trambiques sozinha...” e, assim, sensibilizava pessoas a participarem dos encontros de alfabetização, lembrando sempre que nunca é tarde para aprender. “Se eu consegui, por que os outros não vão conseguir?”, dizia ela. A energia e entusiasmo destas pessoas, lembram a música do Gonzaguinha: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será, mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita...”⁶”



Essa música, nós cantamos no Encontro Municipal do MOVA-RS, em Rio Grande, reunindo em torno de 500 pessoas, sujeitos do Movimento nos quatro municípios da região: Rio Grande, São José do Norte, Chuí e Santa Vitória do Palmar. Neste encontro, as turmas apresentaram trabalhos, deram depoimentos, caminharam pelas ruas do Centro, numa marcha pela alfabetização... afirmando-se como sujeitos desta história que hoje eu conto, assumindo-se realmente como “eterno aprendizes”. A imagem a seguir retrata, na atividade cultural, a interação entre os participantes do “Encontro”, no momento em que cantam Gonzaguinha.

⁶ Música “O que é, o que é” de Gonzaguinha



Fazendo uma apressada análise do MOVA-RS, a partir das lembranças, é possível perceber o diferencial deste Movimento em relação às outras propostas, no que diz respeito, principalmente, ao papel do educador, o engajamento, a “militância”, característica fundamental do Educador Ambiental, assim como coloca Taglieber:

[...] o educador ambiental precisa ter um senso de comprometimento, cooperação e de “militância” pela causa da EA. Buscar interagir com o maior número possível de pessoas da comunidade escolar, estimulá-las a perceberem a necessidade do foco ambiental da educação atual. (2004, p. 19).

Outra dimensão que podemos perceber é a ampliação dos círculos de comunicações, propiciado pelas oportunidades de participação em encontros e pelo sentido dado à alfabetização no Movimento. Segundo Brandão:

Alfabetizar não é ensinar a *ler e escrever*. Alfabetizar é permitir que pessoas ampliem seus campos de diálogo com as outras pessoas dos seus círculos de vida através, também, do aprender a *ler e escrever*. A aquisição qualificada de habilidades funcionais de acesso e uso da palavra escrita é importante nesse processo de descobertas, mas não é a única aprendizagem essencial na alfabetização (2003, p. 219).

Isto que conto são fragmentos da minha memória, auxiliada por alguns registros, documentos, mas que não compõem uma totalidade. Deixei de mencionar diversos momentos, espaços, pessoas que, numa outra etapa da escrita, com certeza, apresentar-se-

ão em forma de reflexões, de palavras, de pensamentos... O modo como pensamos e agimos está entrelaçado pelas experiências vividas ao longo de nossa história de vida.

E foi assim que realizei este estudo, entrelaçando minhas experiências nas trajetórias, que fui construindo, aos percursos construídos pelas mulheres participantes da pesquisa, buscando *analisar os significados e os sentidos da alfabetização para sujeitos que participaram da turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque*. No entrelaçar das trajetórias, organizo esta dissertação em percursos, que narram histórias de vida, expõem metodologia de pesquisa, fundamentos teóricos e reflexões.

No primeiro percurso – *MINHA TRAJETÓRIA*, narro experiências pessoais e profissionais, lembrando momentos, pessoas, lugares, tempos... e, neste movimento de lembrar-relembrar-narrar..., ensaio argumentos em torno das razões que me levam a pesquisar a partir das narrativas de três mulheres. Neste capítulo, ainda, conto minha história na história do Mova-RS, já tramando minhas trajetórias com a trajetória do Movimento de Alfabetização.

Tendo narrado minhas experiências, passo para o segundo percurso – *O CAMINHO PARA VER A REALIDADE*, no qual descrevo a metodologia que orientou o processo de ver-rever as trajetórias de vida das participantes da pesquisa. Neste capítulo, exponho fundamentos da abordagem (auto)biográfica e princípios da etnografia, que orientam este estudo. Conto, também, o processo de ver-rever a realidade, quando trago reflexões da prática da pesquisa, do processo de ouvir e registrar as narrativas e de lê-las e analisá-las.

Na seqüência da dissertação, conto a *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, procurando registrar a trajetória dessa modalidade de ensino no Brasil. Narro, também, a construção da Política Pública de EJA, do Rio Grande do Sul e, a partir dela, a construção do MOVA-RS, herdeiro da experiência do MOVA-SP.

No próximo percurso – *O MUNDO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: a cidade, o bairro... a Turma do MOVA-RS*, falo do lugar – ambiente – onde acontece a vida das participantes deste estudo, e também situo a turma do MOVA-RS, no Bairro Bosque Silveira.

Nos capítulos seguintes, conto: *HISTÓRIA DA CRISTINA... HISTÓRIA DA DONA TEREZA... HISTÓRIA DA ISABEL...* trajetórias das mulheres participantes do estudo, buscando compreender, nelas, a experiência no MOVA-RS e os significados da alfabetização na sua vida.

Finalmente, em *CONTAR-CANTAR CRISTINA, TEREZA E ISABEL*, concluo a dissertação apresentando aspectos relevantes dessas trajetórias para compreender os significados atribuídos por elas ao processo de alfabetização.

O CAMINHO PARA VER A REALIDADE

*O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Manuel de Barros*

As lentes para ver a realidade



Preciso, neste trabalho, *ver-rever* a realidade, senti-la, percebê-la, compreendê-la... propondo aos sujeitos que *vejam-revejam*, na sua história de vida, experiências, lugares, pessoas... e, refletindo sobre ela, *vendo-transvendo* o mundo, mudem a si mesmos e também aos outros pelo processo narrativo, *transgredindo*, assim, o *visto-revisto*. Já dizia Fernando Pessoa: “Eu sou do tamanho do que eu vejo...”.

É com este pensamento que busco a orientação metodológica para o desenvolvimento do estudo a que me proponho, que tem como questão:

Quais os significados e sentidos do processo de alfabetização para sujeitos que participaram da turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque?

As tramas das minhas experiências, enquanto professora, filha, neta, militante, branca, brasileira, estudante... revelaram-se no momento em que pensava meu tema de pesquisa e o caminho que iria trilhar ao investigá-lo. A manifestação das minhas identidades, das escolhas feitas ao longo da vida, justificam os trajetos percorridos no estudo que ora apresento desta dissertação de mestrado. Afirmo isto ao longo do estudo, ao partilhar minha história e ao contar as histórias de Tereza, Cristina e Isabel.

Situo, então, os caminhos trilhados, tendo como curso os princípios da abordagem (auto)biográfica como orientadores do processo da pesquisa: a experiência da narrativa com os sujeitos participantes da pesquisa, a organização e a análise dos relatos e, finalmente, a elaboração da narrativa final, ou seja, a construção da própria dissertação.

Começo falando da pesquisa, enquanto uma atividade eminentemente humana, de busca de respostas para as inquietações que nos instigam e, como somos seres inacabados, inconclusos, essencialmente curiosos, a pesquisa torna-se uma parte fundamental de nossa existência. Esta reflexão está presente em várias obras de Freire, caracterizando a sede por aprendizagem dos homens e mulheres, seres da busca, da indagação. No meio científico, “a pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 1994). Parafrazeando a autora, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. A pesquisa vincula pensamento e ação na busca de novos conhecimentos.

Boaventura Santos defende que “todo o conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objectividade não implica a sua neutralidade” (2003, p. 9). Partilho dessa idéia, pois acredito que a pesquisa, em Ciências Sociais, é essencialmente ideológica e seu “objeto essencialmente qualitativo” (MINAYO, 1994). Assim, a pesquisa que realizo tem o caráter qualitativo, pois atende ao que diz a autora:

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

Não se trata de criar antagonismos entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Esta última traz contribuições relevantes no campo da educação, fornecendo dados significativos à própria pesquisa qualitativa. No entanto, é preciso perceber suas limitações na análise e expressão da realidade. A pesquisa qualitativa, por outro lado, como diz Minayo (1994), aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, defendendo a importância da situação cultural, do espaço, da época, enfim, do lugar em que vivem os sujeitos pesquisados.

A pesquisa qualitativa, na qual os fenômenos são investigados em toda sua complexidade e em seu contexto natural, vem a romper com o paradigma positivista, estruturando um novo caminho nas investigações de cunho social. Essa abordagem se distingue pelas seguintes características: é descritiva, indutiva, fenomenológica, holística, ecológica, estrutural-sistêmica, humanista, e apresenta planejamento flexível (Martínez Miguelez, 1994).

No campo da pesquisa qualitativa, encontro, na abordagem (auto)biográfica, a orientação para o estudo a que me proponho. Os princípios desta abordagem foram sendo experimentados por mim, no processo da escrita da minha trajetória de vida, texto que inaugura esta dissertação. Este tipo de pesquisa é adequado no campo das ciências sociais e da educação por seu caráter formativo, pois, além de fornecer dados para estudo, possibilita que o sujeito reveja e (re)construa suas experiências, ao narrá-las. De acordo com Dias, optar por esta perspectiva metodológica, “é acreditar que na dinâmica do falar e escutar – neste diálogo consigo e com os outros – os indivíduos se reconstróem, ao reconstruir a própria história” (2002, p. 52). Decorre daí a defesa de Giroux e McLaren, do processo da narrativa:

Apenas quando podemos nomear nossas experiências – dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito – podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas (1993, p. 26).

Assim, querendo ouvir a mim mesma e aos sujeitos participantes da pesquisa, optei por pautar esta investigação na abordagem (auto)biográfica, ouvindo as histórias de vida, narradas por três mulheres da turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque.

Esta opção encontra justificativa nas palavras de Couceiro, ao defender que as abordagens (auto)biográficas valorizam o banal, o particular, o atípico, pois é uma “abordagem do singular que coloca o sujeito no centro da investigação, com a convicção

de que a singularidade de uma vida pode fornecer mais dados que a generalidade de muitas...” (1997, p. 264). Além disso, como dizem Araújo e Magalhães, as histórias de vida fundamentam-se no sentido que os sujeitos dão à experiência vivida, às emoções, aos sentimentos, aos significados atribuídos e que são relevantes no contexto de uma ciência que procura compor a individualidade e a coletividade da ação humana e da criatividade. Para estas pesquisadoras, procura-se “por esta via encontrar outras formas de construir a ciência” (1999, p. 15).

A história de vida, enquanto estratégia e metodologia de pesquisa “se define como relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os conhecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p.20).

É nesta direção que pretendo, neste estudo, trabalhar com narrativas das histórias de vida de mulheres, acreditando, como diz Galiuzzi, que esta é uma abordagem metodológica que remete a uma permanência intensa no campo empírico, como um leitor sensível e questionador das situações, unindo o pesquisador à narrativa, como parte da paisagem. Segundo ela, “o pesquisador narrativo em campo vive. A pesquisa narrativa é uma forma de viver, é um modo de vida. O pesquisador narrativo pode anotar histórias, mas mais importante é registrar ações, fazeres e acontecimentos, tudo isso que são expressões narrativas” (2004, p.7).

Na mesma direção, Couceiro aborda os procedimentos metodológicos nas pesquisas de abordagem (auto)biográfica, destacando o papel dos sujeitos pesquisados no âmbito desta perspectiva:

[...] os participantes da investigação não podem ser encarados como meros objectos fornecedores de informações. Não podem ser considerados como objectos manipuláveis mas, pelo contrário, devem ser considerados eles próprios como sujeitos portadores de saberes, de empatia, de confiança, distanciamento capaz de criar espaço para que o narrador dê forma ao que efectivamente quer dizer. Acresce ainda referir a importância de uma escuta atenta, compreensiva e dialogal, que exclua a presença, à partida, de pressupostos e de hipóteses a verificar (1997, p. 267).

Se a abordagem (auto)biográfica, através das histórias de vida ou das narrativas orienta os percursos trilhados no processo desta pesquisa, também os princípios da etnografia subsidiam os caminhos trilhados, pela forma intensa como fui me envolvendo no contexto de vida dos sujeitos participantes, seja pelo processo narrativo, seja pelas observações feitas na comunidade onde vivem. A Etnografia, que etimologicamente

significa descrição cultural, é, segundo Martínez Miguelez (1994), uma metodologia que pressupõe a narrativa, a descrição e a interpretação das realidades observadas desde o ponto de vista conceitual de seus protagonistas. Como afirma Ezpeleta e Rockwell, a etnografia propõe-se a conservar “a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar” (1986, p. 45), descrevendo ou reconstruindo a cultura, as formas de vida e a estrutura social do grupo investigado, apreendendo o modo de vida de uma unidade social, a família, a comunidade... Sem querer fazer uma pesquisa etnográfica, pela própria característica desta investigação, orientei-me por ela no processo da coleta e análise dos dados, quando procurei capturar a complexidade do contexto sócio-cultural nas histórias narradas e nas paisagens olhadas-revisitadas, quando visitava a comunidade do Bairro Bosque.

Seguindo os princípios da abordagem (auto)biográfica e da etnografia, os dados da pesquisa constituem-se pela própria narrativa das histórias de vida, as quais desenvolveram-se a partir de uma entrevista semi-estruturada, pela qual pesquisadora e sujeitos da pesquisa envolveram-se num diálogo orientado pela temática investigada. Também foi realizada análise de documentos do MOVA/RS e de registro dos diários de campo, além das observações feitas na comunidade onde residem os participantes da pesquisa.

O processo de ver-rever a realidade

Escrever sobre o processo de *ver-rever* a realidade, ou seja, sobre o processo de investigar as histórias de vida de três mulheres, a partir de suas narrativas, e nelas ***compreender os significados do processo de alfabetização vivido na turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque***, nos anos de 2001 e 2002, gera sentimentos de quem finaliza um percurso, despedida de um encontro... Começar a escrever acerca de como transcorreram os encontros com as participantes do estudo, me faz reler Benjamin, caracterizando a narrativa através da metáfora da confecção de um vaso:

[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (1993, p. 205).

Assim, como o oleiro que *cria-recria* sua obra de arte, vou, neste texto, tentar recriar os momentos vividos ao ouvir, observar, analisar, registrar... no processo da investigação.

Assim, tudo começou...

Convidei, para um encontro, as pessoas que fizeram parte da turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque, nos anos de 2001 e 2002, querendo revê-las, lembrar experiências, contar histórias e expor ao grupo a proposta da pesquisa. O contato foi feito por meio da educadora da turma, e de uma das alunas.

Neste primeiro encontro, estive presente Dona Tereza, Cristina e Isabel, um número reduzido, mas que não me surpreendeu, em razão dos compromissos das pessoas, embora tenha ficado preocupada com o futuro andamento da pesquisa. Éramos apenas quatro, mas com a disposição de muitas, pois conversamos, falamos de nossas vidas, de política, de direitos, sobre o MOVA-RS. Entre tantos registros, escrevo no diário de campo deste dia:

Dona Tereza fala que consegue hoje escrever bilhetes, ler as placas dos ônibus, ir ao supermercado, lendo os rótulos dos produtos... mas que queria mais. Isso ainda é pouco... Cristina diz que já conseguiu muito, que, na verdade, sabe ler e escrever direitinho, mas que quer ler um livro e não consegue ainda. Não tem coragem. Tenta e se perde. Já ganhou dois livros, que estão guardados para algum dia ler.

Entre uma conversa e outra, os usos sociais da leitura e da escrita eram registrados sob forma de legitimar um conhecimento socialmente valorizado.

Esclareci a proposta da pesquisa, apontando a importância da participação delas no trabalho, o que foi de imediato aceito pelas três mulheres. Uma delas expressou que “*aprenderam a viver metidas em tudo, que achavam bacana que outras pessoas conhecessem o MOVA, a experiência da turma do Bosque e a história delas*”. O aceite foi recebido, expressando ansiedade e curiosidade pela possibilidade de narrar suas histórias. Sentiram-se valorizadas, o que me levou a pensar sobre meu papel como pesquisadora e minha responsabilidade com as histórias de cada uma.

Combinamos outro encontro, desta vez na casa da Cristina, para o qual ela mesma convidou os demais colegas da turma.

Desta vez, fiz o trajeto da minha casa ao Bosque caminhando e, apesar da distância, foi interessante sentir o percurso, perceber os lugares, as casas, as pessoas... lembrando das outras vezes em que passei por ali. Queria sensibilizar meus sentidos, estar atenta às

condições de existência e sobrevivência desta comunidade, experimentar-me na identidade de pesquisadora.

Lembro que a aproximação das eleições era notável, a quantidade de candidatos em campanha na região e o acúmulo de materiais, placas... “saltava aos olhos”. Desta vez, compareceram as mesmas pessoas. Ainda preocupava-me o número dos participantes da pesquisa. Decidimos, então, ir juntas às casas dos demais e convidá-los para, na outra semana, participarem do encontro. Fomos de casa em casa. Todos foram receptivos. Falavam da saudade das aulas, das frustrações em não poder continuar o processo de aprendizagem e reiteravam a relevância desta experiência em suas vidas.

Meu sentimento, nesta atividade, foi de prazer e sedução, porque voltei a realizar o que durante muito tempo fiz – as visitas às casas, convidando as pessoas a participarem das turmas do MOVA-RS, e o envolvimento na militância político-partidária. Por outro lado, foi de revolta, ao ver as precárias condições de vida da maioria das pessoas. Senti-me, também, responsável por aquela realidade; afinal, quantas vezes estive lá, falando da educação como possibilidade de melhores condições de sobrevivência! Meu envolvimento com o campo de pesquisa tornava-se intenso, ao conhecer os lugares, ao ouvir as histórias das participantes da pesquisa. Este sentido é justificado nas palavras de Cunha: “de alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (1997, p. 192).

Retornei ao Bosque diversas vezes. Numa delas fotografei, registrei paisagens, antes descritas em palavras no diário de campo. Neste dia, apesar da entressafra, “*tinha dado peixe*”⁷, então havia muita gente trabalhando nos galpões⁸, o que impediu a participação de outros sujeitos. Mesmo assim, mantive a proposta do encontro: estabelecer uma conversa informal sobre as lembranças do MOVA-RS, agora com a permissão de gravar suas falas. Neste encontro, decidi-me por delimitar o grupo de participantes em três pessoas, já mencionadas: Dona Tereza, Cristina e Isabel. Tinha claro, neste momento, que a pesquisa narrativa com histórias de vida exige do pesquisador um profundo envolvimento e, por isso, o número dos sujeitos investigados não é o mais relevante, mas a intensidade com que trabalhamos cada história.

⁷ Expressão utilizadas pelos pescadores da região significando sucesso na pesca.

⁸ Galpões, neste caso, são locais onde há processo de beneficiamento de pescados.

Ouvindo e registrando as narrativas

Como forma de coleta das narrativas, utilizei entrevistas, entendendo-as como uma conversa a dois, com propósitos definidos, um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante (MINAYO, 1994), neste caso, de forma semi-estruturada, fazendo emergir, da memória, as experiências significativas na história de vida de cada uma das participantes. Sem querer limitar esse diálogo, mas buscando a orientação para o processo da narrativa, organizei questões auxiliares como: Quais as experiências significativas na infância? O que lembra da escola? O que marca na juventude? Quais as experiências significativas vividas no MOVA? Qual a importância da alfabetização na sua vida?, entre outras, que eram elaboradas no próprio processo da entrevista.

No processo de narrar e ouvir as histórias, tive o cuidado de seguir as orientações da abordagem (auto)biográfica:

[...] os participantes da investigação não podem ser encarados como meros objectos fornecedores de informações. Não podem ser considerados como objectos manipuláveis mas, pelo contrário, devem ser considerados eles próprios como sujeitos portadores de saberes, de empatia, de confiança, distanciamento capaz de criar espaço para que o narrador dê forma ao que efectivamente quer dizer. Acresce ainda referir a importância de uma escuta atenta, compreensiva e dialogal, que exclua a presença, à partida, de pressupostos e de hipóteses a verificar (COUCEIRO, 1997, p. 267).

Este cuidado foi tomado também para a escolha do local das entrevistas, importando que fosse apropriado para o diálogo e a gravação, sem interferências de outras pessoas que pudessem inibir a expressão das participantes, o que nem sempre foi possível, porque, na maioria das vezes, o local foi a própria casa. Os relatos foram gravados, com a permissão das mulheres, embora houvesse um certo estranhamento ao uso do gravador, principalmente no primeiro encontro. O resgate da memória foi motivado pela observação de alguns símbolos levados por elas, como livros, cadernos que usavam, objetos que ganharam durante a participação no MOVA-RS.

A primeira entrevista foi realizada com Dona Tereza, quando ela não falou muito de sua história de vida, mas preocupou-se em expressar os sentidos, os significados atribuídos à alfabetização. Talvez porque quisesse me justificar sua participação no MOVA-RS. Com o cuidado de não induzir respostas ao que seria minha questão de pesquisa e com o propósito de saber mais sobre as trajetórias de vida das mulheres - porque

entendia que essas trajetórias revelariam os sentidos e significados do processo de alfabetização - mudei os encaminhamentos da entrevista, procurando estabelecer um diálogo “livre”, mais aberto, em que os sujeitos se sentissem à vontade para contar sua história, sem a inquisição de uma entrevista, mas valorizando o modo como cada uma ia contando suas trajetórias.

Assim, foi-se encaminhando as entrevistas com Cristina, Isabel e Dona Tereza, pelas quais narravam sua infância, o lugar onde nasceram... trazendo à memória o espaço e o tempo de criança, os brinquedos, as pessoas, as coisas... que faziam parte daquele contexto. Narrativas que revelavam certa nostalgia, expressão de quem tinha satisfação ao lembrar, mas que ainda assim mantinha um certo pesar na voz e no olhar.

Palavras saudosas surgem, quando falam de um Bosque que já não existe mais, de suas trajetórias, de sua juventude, do trabalho, dos casamentos, dos filhos... contando histórias, vão retratando suas vidas, mostrando como construía conhecimentos para sobreviver à luta na cidade, as dificuldades encontradas, a participação no processo de alfabetização. Decorrem daí longos relatos sobre o processo vivido e as mudanças a partir da alfabetização.

Ao mesmo tempo em que ouvia as narrativas e fazia algumas interferências, procurava registrar, em diário de campo, expressões, gestos... formas de manifestarem sentimentos, que precisam ser considerados no processo de investigação.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, com o auxílio de uma ex-aluna da Universidade e bolsista do Núcleo, a Kelen Oliveira. Acompanhei o trabalho, lendo as transcrições e ouvindo a gravação para garantir que todos os detalhes estivessem presentes. Acredito que uma escuta atenta, um mergulho intenso na fala dos sujeitos podem revelar uma compreensão aprofundada da realidade.

Lendo e analisando as narrativas

O *corpus*, composto pelas entrevistas, pelos documentos e pelas observações, foi analisado tomando como referência as orientações da análise textual, segundo Moraes. Este tipo de análise é adequada na abordagem (auto)biográfica e no tipo de estudo a que me propus. Segundo esse autor, a análise textual pressupõe:

aprofundamento e mergulho em processos discursivos, visando a atingir aprendizagens em forma de compreensões reconstruídas dos discursos,

conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na constituição de novos discursos (2003, p. 1).

Tal análise foi realizada, visando a elaboração de sínteses interpretativas de cada percurso de vida das participantes, encaminhando “a construção de uma estrutura para um novo texto, capaz de sintetizar os principais elementos e dimensões que podem ser lidos nos textos submetidos à análise” (MORAES, 2003).

A metodologia de análise constituiu-se não só pelos princípios da análise textual, mas também pelo meu próprio processo de pesquisadora em construção. Minha forma de ver as narrativas, meus objetivos, as lentes que uso, orientaram o caminho de ler-reler as narrativas.

Na leitura de cada narrativa, procurei conhecer os percursos de sujeito, interpretando os sentidos e significados atribuídos por elas em cada experiência. Fiz leituras atentas de cada narrativa, tentando me “encharcar” da totalidade da história. Na continuidade, fiz anotações no texto das narrativas, destacando aspectos que fossem significativos ao propósito do estudo. Numa outra etapa, a leitura tinha como propósito capturar trajetórias, experiências significativas, que dão sentido ao processo de alfabetização. Leitura sedutora, completamente envolvente, que exigiu esforço e trabalho pela necessidade de um estado de imersão, de envolvimento completo com as narrativas, tendo que afastar-me delas logo em seguida, para concretizar o restante do estudo.

Reconstruir as narrativas, as histórias de cada uma das mulheres, dando uma seqüência às experiências, foi uma tarefa carregada de emoção e conflitos, dificuldades relacionadas ao fato de narrar, contar a história de alguém, ação que considero de extrema responsabilidade. Tive o cuidado de preservar a singularidade de cada trajetória e, com isto, garantir a expressão dos sentidos e significados que cada participante atribui às suas experiências de vida, mas também não deixei de preservar a história social, contida em cada história individual. “[...] o nosso sistema social está todo ele nos nossos atos, nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos e a história desse sistema está inteira na história de nossa vida individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Cada história conta-se por experiências significativas que se diferenciam em cada história:

História da Dona Tereza: *aprendendo a viver*

- De Capivaras ao Bosque: *lugar bom de morar*

- Na juventude: *na mão d'um, na mão d'outro... O casamento: levando o barco*
- O Bosque, *a praia, os combro... as mudanças*
- A alfabetização: *se reunir com as gurias... e aprender um pouco*

História da Cristina: *consegui, aprendi e fiquei... feliz*

- A infância *preta de óleo* e a escola *fechada*
- Da infância ao casamento: *ai eu conheci meu marido*
- O Bosque: *lugar de brincar nos combro*
- A busca pela alfabetização: *queria ensinar e não sabia*
- Alfabetização: *isso me dava mais vontade pra aprender*

História da Isabel: *agora eu sei*

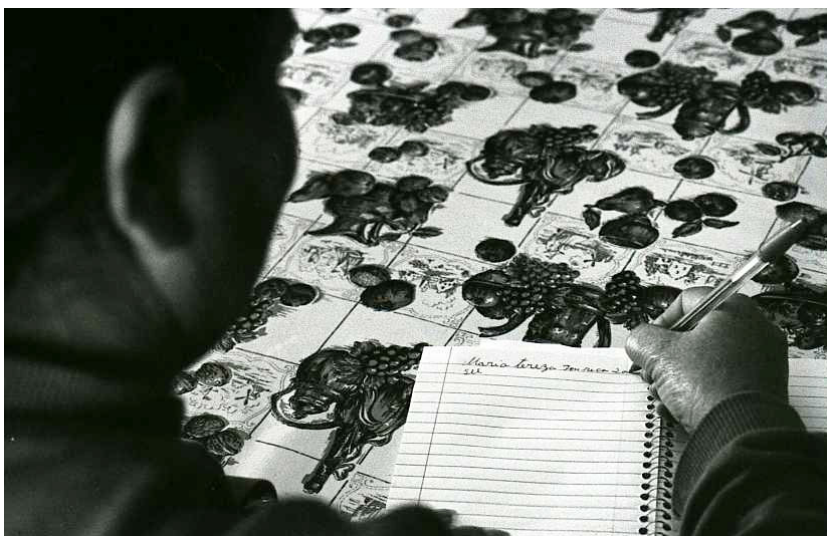
- A infância: *gostava de jogar bola e sonhava em estudar*
- A juventude: *a gente pensa muita coisa...*
- O Bosque: *mais movimentado, um monte de casas*
- Ler e escrever: *fui sentir falta, quando peguei serviço*
- A alfabetização: *agora a gente já não é tão analfabeta*

Importa dizer que, ao final do processo, após a reconstrução e a análise das trajetórias, tive a oportunidade de lê-las para as participantes do estudo, as quais ficaram emocionadas e, ao mesmo tempo, deslumbradas pelas próprias histórias: “*não sabia que minha história era tão bonita!*”, ainda orgulhosas ao perceber que suas experiências de vida eram importantes de serem contadas.

Acredito que o fato de narrar e ouvir suas histórias tenha levado estas mulheres a um processo de reflexão sobre a própria vida, o que aconteceu comigo ao rever minhas trajetórias, confirmando um dos argumentos para o uso da pesquisa narrativa, enquanto possibilidade de construção e (re)construção da identidade dos sujeitos, a partir da reflexão sobre a própria história.

NARRANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

*É preciso registrar fatos que talvez mudem o mundo,
denunciar a injustiça que nos desumaniza,
gravar a memória das gentes.*
Lya Luft



Nesta parte da presente dissertação, quero registrar alguns fatos da História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, procurando gravar a memória das gentes, identificando-a ao longo de nosso processo histórico, percebendo-a nas narrativas da História da Educação no Brasil, pesquisando nas obras

que existem, especificamente, sobre esse tema, para escrever sobre essa modalidade da educação básica. Afinal, a “história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agora” (BENJAMIN, 1993).

Nesta tarefa, encontro sentido nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão, falando sobre a palavra e a história. Segundo ele:

A palavra escrita inventa o sentido do futuro. O sentido e não apenas o sentimento. E ela inventa também o passado como história. Uma ‘história’ criada com um duplo sentido imposto à vida das pessoas e de

seus mundos sociais. Primeiro com uma nova leitura do passado, pois a escrita e as idéias que derivam dela roubam do mito um pensamento oral, o seu poder de dizer “quem fomos para ser quem somos”. E uma história “dos nossos”, um fio narrativo lógico e demonstrado (mesmo quando entre ilusões e mentiras) e que nos toca, navegantes de uma efêmera geração, levar adiante como um dever de identidade (2001, p. 19).

Contar esta história é fundamental, no contexto desta dissertação, devido à pouca importância que é dada normalmente à história dos setores populares. A marginalização dessa parcela da população, que não tem reconhecida sua condição de sujeito de uma história que, na verdade, nem foi contada, sequer ouvida no meio acadêmico. A história de suas lutas, de suas dores, de suas conquistas... Este trabalho, como tem a pretensão de escutar a voz dos que não são ouvidos, de valorizar os saberes silenciados, requer uma reflexão sobre a história oficial da Educação de Jovens e Adultos e também da que não foi oficializada. Além disto, também vai narrar a história do MOVA-RS, contada pelos seus educandos, entrelaçada com o que já temos narrado sobre o próprio movimento e, também, com a minha história e a história dos que construíram essa trajetória coletivamente, numa rede de relações, sentimentos, saberes, sentidos... como se juntássemos retalhos, pedaços de vários tecidos que, aos poucos, vão compor a colcha, uma colcha de retalhos artesanalmente composta.

Realizar esta tarefa demanda um rigoroso trabalho, não num caráter positivista de uma história linear, que não leva em conta os sujeitos, mas, ao contrário, para reconstruir a trajetória de momentos e experiências mais significativos. Precisamos, então, conhecer nossa própria história, retornar em nossos galhos, para conhecermos nossas raízes, assim como coloca Larrosa:

[...] que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? E isso a que chamamos autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa, não será talvez a forma sempre provisória e ao ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? (1999, p. 22).

A história da Educação de Adultos carece de registros, de sistematizações, que possibilitem conhecer suas fontes históricas. Temos várias linhas que compõem esta história – a questão da legislação e a formulação de políticas, projetos e programas; a história dos Fóruns e Conferências de EJA; a construção histórica e conceitual dessa área;

os Fóruns e Conferências Nacionais e Internacionais; e as iniciativas populares, que inscreveram a sua trajetória peculiar na Educação de Jovens e Adultos através de práticas não-formais.

A história da Educação de Jovens e adultos tem sido estudada há alguns anos por autores como: Sérgio Haddad (1992, 1997, 1999), Vanilda Paiva (1983), Carlos Rodrigues Brandão (2001), Moacir Gadotti (2000), Leôncio Soares (2001, 2004), Maria Clara di Pierro (2003), entre outros, que contribuem significativamente para a produção de conhecimento nessa área.

A partir desses autores, concentrarei minha atenção, neste capítulo, em alguns eixos principais: o Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a Construção da Política Pública de EJA do Rio Grande do Sul, da qual faz parte o MOVA-RS, relatando sua história e organização a partir da criação do MOVA-SP.

Como mencionei anteriormente, resgatar a história da Educação de Jovens e Adultos - EJA - é uma tarefa complexa, pois envolve uma diversidade de experiências, de práticas formais e não-formais de escolarização, profissionalização e organização popular. Aqui, nos propomos a fazer uma breve revisão do histórico da EJA, em diferentes tempos históricos, buscando a representação não-linear desse processo, embora em certa medida ela será necessária para situar-nos historicamente. Haddad e Pierro, a esse respeito, colocam que qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social.

Inicialmente, é claro, precisamos definir o campo conceitual, quando se trata desse processo educativo e como ele foi se constituindo como Educação Popular, já que vários autores comungam hoje da opinião de que a EJA é bem mais compreendida quando a situamos como Educação Popular, devido às exigências da realidade de uma maior competência científica e sensibilidade dos educadores e das educadoras, como nos diz Freire:

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios (2003, p. 16).

Ações educativas envolvendo jovens e adultos não são novas em nosso contexto. Já no Período Colonial, os religiosos – principalmente Jesuítas, transmitiam princípios religiosos e ofícios, bem como normas de comportamento, na maioria das vezes para adultos. Essa ação durou até a expulsão dos Jesuítas, em 1759, o que modificou a intencionalidade do sistema de ensino. Após sua expulsão, segundo Galvão e Soares: “não teve experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos. A ênfase da política pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias” (2004, p. 30).

Na Constituição de 1824, já no Império, por sua vez, tivemos a garantia da instrução primária para todos os cidadãos, o que não passou de intenção constitucional, pois nada de concreto chegou a se efetivar. Mesmo sendo interpretada como direito para as crianças, as Constituições que se sucederam também demonstraram a intenção legal da educação para todos os cidadãos.

Na Primeira República, a Constituição de 1891 delegou às províncias e municípios a responsabilidade pública pelo ensino básico. Essa mesma Constituição excluiu os analfabetos da participação pelo voto, mesmo que no censo de 1920, 72% das pessoas acima de cinco anos permanecesse analfabeta.

Uma preocupação mais sistematizada com a Educação de Jovens e Adultos só começa a surgir perto da década de 40, pois só na Constituição de 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação, é que ela foi considerada como direito de todos e dever do Estado, no Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória, que resultou em ações concretas, no sentido de possibilitar a escolarização até em função do processo de industrialização do país.

Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos, que desenvolveria ações junto aos estados e municípios. Em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que foi um marco na história dessa modalidade. Nesse período, havia uma preocupação com a qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento urbano e industrial. No Congresso, além da questão da garantia do direito dos adultos à educação, surgia a preocupação com a responsabilidade social e política e com a relevância dos conhecimentos aprendidos. Nesse evento, aparece Paulo Freire, coordenando um grupo de educadores pernambucanos, que já realizavam trabalhos de Educação de Adultos nos movimentos sociais, como outros educadores pelo país e que

discutiam uma forma alternativa de alfabetização de adultos, levando em conta o universo vocabular dos alfabetizandos. Segundo Freire, “mais que escrever e ler que ‘a asa é da ave’, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (1982, p. 16).

Como exemplo dessas iniciativas, que envolviam movimentos sociais e governo, destaca-se o Movimento de Educação de Base – MEB, e o Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP.

O MEB, um dos precursores das experiências de MOVA, criado entre 1960 e 1961, através de um convênio entre o Governo Federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, de acordo com Brandão:

[...] procurou pautar seu trabalho de alfabetização no diálogo entre todos os participantes do projeto pedagógico, na conscientização como um suposto fundador do próprio exercício do aprendizado de ler e escrever e na motivação à participação consciente e politicamente responsável, tanto nos trabalhos locais, comunitários, quanto em projetos amplos de transformação de toda a sociedade brasileira (2001, p. 30).

O MCP do Recife desenvolvia várias atividades, entre as quais a Educação de Adultos, que era coordenada por Paulo Freire. A base do movimento eram os Círculos de Cultura, grupos de pessoas que se reuniam para discutir temas variados, num exercício permanente de “leitura do mundo”, pautada principalmente no significado de “cultura”, trazendo a questão do ser humano como ser histórico, produtor de cultura.

Os trabalhos desenvolvidos no MCP influenciariam projetos de educação popular que se espalhavam pelo país. A Campanha de Alfabetização de Adultos em Angicos foi que rendeu repercussão nacional ao trabalho de Paulo Freire. Ela foi uma verdadeira revolução na chamada “luta pelo fim do analfabetismo”, porque invertia o sentido do que até então era “básico” na Educação Popular, como coloca Brandão (2001, p. 39):

- 1º) saber não é acumular conhecimentos dados, mas participar ativamente de cenários contratuais de criação de saber, como um processo inacabado e contínuo de descoberta e de recriação pessoal partilhada de sentidos, de significados, de valores críticos de conduta e de orientação autônoma do destino;
- 2º) aprender deve ser uma atividade permanentemente dialógica, na qual participam educadores-educandos, co-responsáveis todos pela criação e partilha de conhecimentos, de vivências e de práticas sociais;
- 3º) todo aprendizado de leitura da língua estende-se essencialmente a uma leitura crítica e pessoalmente consciente de todas as outras gramáticas, ideologias e universos simbólicos do mundo social onde se realiza o

processo de educação – aprender a ler-e-escrever palavras envolve uma criação pessoal de releitura crítica e criativa de si mesmo, do campo de interações com os outros e dos contextos culturais nos quais elas se realizam;

4º) uma alfabetização conscientizadora deve conduzir o sujeito alfabetizado a um horizonte maior de visibilidade de alternativas de sua participação em seu mundo social.

Em 1964, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado por Paulo Freire, devido à repercussão da experiência em Angicos, que implantaria 20.000 Círculos de Cultura no território brasileiro. Mas a experiência durou pouco. O Plano foi extinto por decreto dos militares, que tomavam o poder, e as inúmeras experiências de Educação de Adultos desapareceram ou regrediram em consequência da repressão.

A eclosão da rebelião militar em 31 de março de 1964 e conseqüente deposição de João Goulart, não abriram espaço apenas para os militares conduzirem o país à proclamada “normalidade constitucional”, o que de fato aconteceria muitos anos depois, mas sim à construção de um regime onde a repressão abatia-se sobre todos os setores oposicionistas ao novo governo. Martins Filho busca explicitar a ocorrência do Golpe de Estado em seu momento histórico, afirmando que:

Depois de 1945, quando saiu Getúlio Vargas, o país viveu seu mais sonoro período de liberdade política, com eleições regulares e crescente participação popular, mas permaneceram o sistema de controle dos sindicatos pelo estado, as leis eleitorais que favoreciam os esquemas tradicionais de clientela e o veto à qualquer modificação na estrutura da propriedade da terra. O golpe militar triunfou no momento em que as lutas populares ameaçavam ampliar as fronteiras da democracia (1996, p.27).

O Golpe de Estado estava imbricado de diversos sentimentos e presenças que superavam os vinculados e expressos pelos militares. Além do apoio quase que incondicional da burguesia nacional e das camadas médias conservadoras, persistia a aprovação e o respaldo dos Estados Unidos, através de recursos financeiros e outros mecanismos ligados à política diplomática, respondendo às necessidades da Guerra Fria.

A ditadura militar brasileira foi marcada pelas instaurações freqüentes de atos institucionais. O último destes, e determinante para o “terror de estado” que veio apoderar-se do país por um longo período, foi o Ato Institucional nº 5, um golpe dentro do golpe, que suspendia os resquícios da democracia, fechando o Congresso por tempo

indeterminado e mandando prender líderes da oposição, liberais ou de esquerda (MARTINS FILHO, 1996).

Enquanto isso, em 1969, o Governo Federal inicia as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, e o Ensino Supletivo. A meta era acabar, em dez anos, no máximo, com o analfabetismo, com um movimento capaz de atender amplas parcelas de adultos analfabetos, mediante um intenso controle federal, sendo concebida como uma ação que se extinguiria após resolver o problema do analfabetismo. O Programa tinha pouca articulação com o sistema de ensino básico, foi uma rejeição explícita das experiências anteriores de Educação Popular, especialmente as de Paulo Freire, embora se apropriasse da sua metodologia. Adotava uma cartilha que concebia a alfabetização como algo mecânico e alheio ao universo cultural dos alfabetizandos, esvaziando o conteúdo crítico das propostas de alfabetização dos movimentos populares e utilizando um material padronizado em todo Brasil. Por sua presença maciça no país, serviu para legitimar a nova ordem política implantada, através do controle e da subserviência dos setores subalternos.

Apesar disso, fora do aparelho estatal, outras experiências populares foram se transformando e sendo assumidas pelas igrejas, associações de moradores e outros espaços comunitários de educação não-formal, embasadas na Educação Popular e de forte cunho político.

A Lei 5692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em plena Ditadura Militar, regula o Ensino Supletivo, com características do ensino regular, mas “acelerado”, com estrutura própria e flexível, devido à urgência para que se ofertasse mão de obra letrada ao mercado.

Em 1985, foi extinto o MOBRAL e foi substituído pela Fundação Educar, que conveniava com prefeituras ou associações da sociedade civil para oferecer alfabetização de adultos, com ajuda de custo aos educadores e aquisição de material didático.

Durante o Governo Collor, foi extinta a Fundação Educar e os grupos que estavam trabalhando não tinham mais recursos para manter os projetos. O Governo, então, criou o PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que praticamente nem chegou a acontecer. Esse Governo demonstrou seu total desinteresse pela EJA, conforme a afirmação de seu 3º Ministro da Educação na imprensa:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar

nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Jornal do Brasil, 12 de janeiro de 1991).

No Governo de Fernando Henrique Cardoso, a situação da EJA foi se agravando, com retrocessos na Constituição Federal, na LDB, com o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, que não inclui a Educação de Jovens e Adultos, e com a inexistência de uma Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos, que atendesse à demanda de adultos não alfabetizados. Ao contrário, este governo tratou o analfabetismo como doença, de forma assistencial, com o programa Alfabetização Solidária, ou com campanhas do tipo “Adote um Analfabeto”.

Em geral, as ações dos últimos governos demarcaram um desgaste da EJA, com a inexistência de legislação, de investimentos e de Políticas Públicas que pudessem atender à demanda de jovens e adultos não escolarizados de todo território nacional. Como diz Arroyo, “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (2001, p. 10).

No Rio Grande do Sul, em 1998, foi criado o Programa Piá 2000, que era composto por projetos de educação e assistência, entre eles a Alfabetização de Jovens e Adultos. Em 1998 este projeto foi extinto, quando acabou a gestão do Governo Antônio Britto e foi eleito o Governador Olívio Dutra, que criou o MOVA-RS, primeira experiência construída de MOVA Estadual, parte da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS, que detalharei logo após.

Agora que chego neste momento da história, não no fim, mas no momento mais próximo da atualidade, vejo que acabei narrando a história a partir do que pesquisei de uma forma ainda muito linear, unidimensional... e percebo o quanto somos tomados por esta cultura positivista; ainda quando desejamos romper com ela, ela ainda nos constitui de forma decisiva. Certamente ainda é preciso que se evidencie muitos outros momentos desta história, atores, sujeitos, cenários...

Pensando, então, na atualidade, é preciso refletir sobre os processos da história recente, do hoje que se faz história.

As últimas eleições para Governadores e Presidente pontuam um momento importante na história da Educação de Jovens e Adultos. Se, por um lado, no Rio Grande

do Sul, um novo Governo demarca um retrocesso no que se havia construído na gestão anterior, tomando como referência esta modalidade de ensino; por outro, no Brasil, deveríamos, então, ver a concretização de lutas de décadas dos Movimentos Populares, dos educadores, dos teóricos mais conceituados da área, em razão de um governo que assume com propostas de uma educação popular.

Mas, na realidade, o que presenciamos ainda não atende às demandas da EJA. As propostas do atual governo (2003-2006) para a EJA, embora qualifiquem, indiscutivelmente, os projetos e financiamentos para essa modalidade, estão aquém do que se discute como necessidade concreta dos setores da sociedade que necessitam ou desejam retornar à escola. Na Alfabetização, o Governo cria o Projeto Brasil Alfabetizado, instituindo a Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, para atuar como articuladora das parcerias com organizações governamentais e não-governamentais, visando à “erradicação” do analfabetismo durante o mandato de quatro anos. No entanto, ainda que essas ações representem um avanço nas discussões da EJA, continuam sendo alternativas provisórias que não implicam no compromisso com uma política de continuidade da escolarização. Além disso, preocupa os termos usados no discurso dos dirigentes, a exemplo, “erradicação”, já discutida por Freire nos anos setenta, o qual alertava para a discriminação dos sujeitos não-alfabetizados culpabilizando-os pela própria condição social.

De acordo com Pierro (2003), as organizações da sociedade civil têm valorizado a disponibilidade para o diálogo do novo governo e sua decisão política de conferir importância para a educação de pessoas adultas, mas têm criticado a ausência de definições relativas ao financiamento do Programa, alertando sobre o risco de desarticulação das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos alocadas em diferentes órgãos de governo, como a Secretaria Nacional da Pesca, a Secretaria Nacional da Mulher, entre outros.

Soares critica o aspecto de campanha assumido pelo Programa Brasil Alfabetizado, mas pondera que:

O Programa tem sido colocado como uma das prioridades do governo federal e, desse modo, dá margens, principalmente através do estabelecimento de parcerias, à estruturação de projetos mais consistentes e mais duradouros. Por ter uma estrutura flexível, não-padronizada e estar diretamente vinculado ao Ministério da Educação, possibilita uma relação mais permanente com as redes de ensino, pressionando-as para que garantam a continuidade do processo educacional e, desse modo, a

efetiva conquista do direito à educação. A alfabetização inicial é o apenas um primeiro passo (2004, p. 55).

O que percebemos aqui na região é que o Projeto tem, na prática, pouca representatividade. Não consegue a abrangência que almejava e reproduz algumas distorções que, já há muito tempo, eram tidas como superadas no campo da EJA. Demonstra também pouca preocupação com a formação do educador, não construindo estratégias para que se efetive um processo de formação continuada, base de qualquer programa de pretensa qualidade.

No Rio Grande do Sul, o programa do atual governo tem as mesmas características, basicamente com as mesmas críticas e dificuldades, apresentando somente mais representatividade nos municípios. O Programa Alfabetiza Rio Grande, em nosso município, possui em torno de 25 turmas e foi implantado no segundo semestre de 2004. Na prática, as educadoras convivem com a falta de material didático, a inexistência de uma proposta de formação, a dificuldade em formar turmas e manter os alunos nas mesmas.

Ao tratar da história da EJA, no movimento passado – presente, depois de refletir sobre as propostas atuais de alfabetização de adultos, retorno no tempo e passo agora a situar a constituição da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos, construída no Governo Estadual e da qual fazia parte o MOVA-RS.

A construção da política pública de EJA do RS

No Rio Grande do Sul, desde 1999, foi realizado o processo de Construção da Escola Democrática e Popular, com o que foi chamado de Constituinte Escolar, iniciado em abril desse mesmo ano. Foi um tempo de intensos debates com as comunidades escolares, para a definição das diretrizes que orientariam a Política Pública Educacional do Estado, discutindo dificuldades, conhecendo as diferentes realidades e construindo propostas que, em agosto de 2000, foram levadas para a Conferência Estadual da Educação, definindo, assim, os Princípios e as Diretrizes para a Educação Pública do Rio Grande do Sul. Como diz Miguel Arroyo, “é outra história na contramão da história oficial, com concepções e práticas por vezes paralelas e até freqüentemente incorporadas por administrações públicas voltadas para os interesses populares” (2001, p. 10).

Nesse processo, a EJA esteve sempre presente, realizando suas reflexões e, no quinto momento da Constituinte Escolar, momento de reconstrução dos projetos político-

pedagógico das escolas, dos regimentos e dos planos de estudos, a Secretaria Estadual da Educação, coletivamente, elaborou um documento de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, com o objetivo de apresentar à comunidade a posição do Estado frente à escolarização das pessoas jovens e adultas, enquanto um segmento da educação básica.

A Política Pública de Educação de Jovens e Adultos, construída na Gestão Olívio Dutra abrange os Exames Supletivos, a EJA nas escolas, os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular – antigos Centros Estaduais de Ensino Supletivo e o MOVA-RS.

A EJA nas escolas, bem como nos Núcleos, tem por objetivo possibilitar o acesso à escola aos adultos ainda não escolarizados, com um currículo voltado para as necessidades e a realidade dos jovens e adultos trabalhadores, prevendo a democratização da carga horária, dos tempos e espaços escolares, e uma avaliação emancipatória.

A experiência de EJA do governo anterior, Antônio Britto, baseava-se no Projeto LER, que dava conta da alfabetização nas escolas; nos Cursos Supletivos, que davam conta das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de forma fragmentada e acelerada; nos Exames Supletivos e nos antigos Centros Estaduais de Ensino Supletivo (CEES), que serviam para preparar os estudantes para as provas dos Exames Supletivos. A política também contemplava o Programa PIÁ 2000, de alfabetização de adultos.

O Documento da Política Pública de EJA do Rio Grande do Sul, no qual me embaso na construção deste texto, estabelece a Educação de Jovens e Adultos como direito, e coloca que a EJA deve ir além da Educação Formal, “deve incorporar as práticas e os saberes construídos no cotidiano, assumindo a educação não-formal, quase sempre desenvolvida nos movimentos populares e organizações sociais” (2001, p. 48). E coloca o MOVA-RS, com as parcerias que faz com a sociedade civil, atendendo mais de seis mil turmas de alfabetização na época, procurando dar conta de uma alfabetização inicial (nível alfabético), que deveria acontecer em espaços não-formais, como as Igrejas e as Associações de Bairro e tem como objetivo alfabetizar os adultos numa perspectiva libertadora e como ação cultural, como coloca Paulo Freire, encaminhá-los posteriormente às escolas para que dêem continuidade ao seu processo de formação. Gohn, sobre práticas de educação não-formal, diz:

Neste cenário, observa-se uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo etc. Com isto um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal. Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc. (2001, p. 7).

Na Política Pública de EJA, também é proposta uma reflexão sobre seu currículo “definindo novos compromissos para a organização dos tempos e espaços de ensinar e aprender” (2001, p. 51), pois, mesmo 30 anos depois da Lei 5692/71, que criou a Suplência, esta permanecia com o intuito de acelerar o término do Ensino Fundamental ou Médio, para o cidadão ser absorvido pelo mercado de trabalho rapidamente, sem se falar que a EJA ainda ocupava o lugar de segunda categoria, com diversos exemplos para ilustrar.

Essa discussão sobre o currículo inclui o compromisso com um currículo crítico, que parte da realidade dos educandos, do compromisso com a transformação da realidade, com a construção da identidade da EJA, com uma avaliação emancipatória e com a redemocratização dos tempos e espaços educativos, levando em conta o tempo da escola e o tempo do aluno, e rompendo com a marca da Suplência.

A esse respeito Soares destaca:

A educação de jovens e adultos precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação. Nessa direção a educação continuada, que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, é a modalidade que mais se aproxima do ideário da EJA. É a potencialização do sujeito nas suas diversas dimensões (2001, p. 221).

Parafraseando Soares (2002), percebemos que se vive um momento de revitalização de propostas e projetos na área da EJA com a participação de movimentos sociais, organizações não-governamentais e universidades. A seguir, conto um pouco da história e da organização do Movimento de Alfabetização de Adultos do Estado do Rio Grande do Sul.

O MOVA-SP: sua história e organização

Ao conhecermos um pouco da história da construção da EJA no Brasil, é necessário conhecermos a construção do MOVA-SP, referência para o nosso Estado, na criação do MOVA-RS e origem, também, de todas as outras experiências de MOVA de Administrações Populares, como a vivenciada na Prefeitura de Porto Alegre entre os anos de 1997 e 2004, e que representam um marco na história da EJA no Brasil.

O MOVA-SP é herdeiro da Educação Popular, dos Movimentos que aconteceram no Brasil desde os anos 40, que davam um novo sentido à alfabetização. Ele foi criado na cidade de São Paulo em 1989, quando a nordestina Luisa Erundina assume a prefeitura da maior cidade do país e convida Paulo Freire para Secretário da Educação.

Ele surge a partir da experiência dos movimentos sociais, que já faziam esse trabalho nas comunidades e que agora viam no aparelho estatal uma possibilidade de parceria para apoiar e ampliar o atendimento às pessoas jovens e adultas não alfabetizadas. Assim, foi criado o Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da cidade de São Paulo, com os Movimentos de Alfabetização e a Secretaria Municipal de Educação unindo forças para “combater o analfabetismo”.

Neste contexto, foi criado o MOVA-SP, juntando a vontade política da Administração Popular e dos Movimentos Populares, constituindo uma esfera pública não-estatal, que reagrupasse as forças dispersas das organizações populares, auxiliando essas entidades na sua organização e mobilização da comunidade na luta pelo direito à educação, bem como a tantos outros direitos negados à população.

O Estado, através da Secretaria da Educação, tem, então, quatro funções principais, que são o apoio financeiro e material, a criação de novos núcleos, a formação permanente e a certificação.

O MOVA-SP tinha um conjunto de princípios político-pedagógicos, objetivos e conceitos muito claros, como expressa no Caderno de Formação nº 2:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (1990, p. 05).

Com o objetivo de orientar as ações da prática educativa, foram explicitados diversos conceitos desta. Sobre o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, no Caderno 2, verifica-se:

Nossa meta é a construção de um novo coletivo social. É a construção de uma alternativa democrática e popular em nosso país, a mudança radical das estruturas políticas e da organização social. Sabemos que neste processo global de transformação, a Educação não é a única e suficiente alavanca, mas sua função é profundamente necessária. Cada sociedade organiza o sistema educacional que lhe serve mas, contraditoriamente, a Educação pode contribuir para a contínua superação do Sistema Social.[...] Numa sociedade de classes, a educação tem a função política de contribuir para a criação das condições necessárias à hegemonia popular. Portanto, o ato educativo cotidiano não é um ato isolado, mas integrado no projeto social global da luta popular (1990, p. 6).

Diversos autores, como Freire (1991), Gadotti (2000), Romão (2003), Brandão (2001), Torres (1997), já se ocuparam de produzir artigos, capítulos de livros, dissertações... sobre a experiência do MOVA-SP, reconhecendo sua importância na história da EJA no país. Os autores falam, entre outras coisas, do pioneirismo e da originalidade do Movimento de Alfabetização, que o fez tornar-se referência para muitos outros movimentos e fonte de discussão e produção de conhecimentos na área.

A trajetória consolidada do MOVA-POA, criado em 1997, é também relevante na história dos Movimentos de Alfabetização no país. Não só pelo processo construído no município, articulado com diversas políticas públicas reconhecidas internacionalmente, mas também, pelo pioneirismo das políticas de EJA implementadas, como a criação do SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos, criado em 1989, com investimentos na oferta desta modalidade, na qualificação dos espaços pedagógicos, na formação dos professores, entre outros.

O Movimento em seu Projeto Político-pedagógico, previa um sistema de formação abrangendo formação inicial, formação complementar, formação geral e supervisão, visando constituir uma concepção metodológica capaz de articular os sujeitos envolvidos no processo formativo, o que inspirou a organização da formação permanente na experiência gaúcha do MOVA, que veremos a seguir.

A Organização do MOVA-RS

Neste trecho do trabalho, busco caracterizar o MOVA-RS, a partir de algumas publicações do próprio Movimento, como o livro “De Angicos a Ausentes: 40 anos de Educação Popular”, organizado por Carlos Rodrigues Brandão, a Política Pública de EJA do RS, anteriormente citada, bem como fôlderes e demais materiais de divulgação, publicados na continuidade do mesmo. Também foram fonte de consulta publicações sobre o MOVA-RS, como uma revista editada aqui na região, que não chegou a ser publicada, bem como a Dissertação de Mestrado de Liana Borges, que investiga como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos está estruturado na 11ª. Coordenadoria Regional de Educação.

O MOVA-RS é um Movimento de Alfabetização de pessoas Jovens e Adultas, pioneiro, enquanto uma ação de caráter estadual, com princípios políticos voltados à construção de uma prática popular que rompe com a idéia de Campanha, especialmente sob os seus ideais: assistencialistas, mercantis, compensatórios e com preocupações pedagógicas alheias aos interesses dos alfabetizandos. Ao contrário disso, é criado, no Rio Grande do Sul, no Governo Olívio Dutra, no ano de 1999 e extinto em 2002, devido à mudança do governo do Estado. Possui um conjunto de princípios Político-Pedagógicos assim definidos:

1. Construção de uma Cultura de Alfabetização, para que as pessoas lutem em defesa da Escola Pública e da garantia do direito à Educação.
2. A realização do MOVA-RS tem como condição a continuidade e acesso ao Ensino Fundamental, pois a alfabetização é parte da Política Pública de EJA.
3. A Educação Popular é a referência teórica do MOVA-RS, sendo a chave para o trabalho de construção da leitura e da escrita. A teoria de conhecimento utilizada é o construtivismo sócio-interacionista, articulando os estudos da lingüística na construção da Alfabetização.
4. O conceito de alfabetização de pessoas jovens e adultas assumido pelo Governo Democrático e Popular abrange, no mínimo, o acesso ao primeiro segmento de Ensino Fundamental. No caso do MOVA-RS, o conceito de alfabetização é apoiado na concepção freireana, isto é, Libertadora e como Ação Cultural. Do ponto de vista pedagógico, o MOVA-RS dará conta de uma “alfabetização inicial” (nível alfabético), entretanto, não só na construção deste código, mas também nos outros campos de saber.
5. O conceito de parceria desenvolvido no MOVA-RS estabelece atribuições ao Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, e às entidades que estão conveniando, partilhando responsabilidades com Sociedade Civil organizada que, juntamente com o Poder Público compromete-se com o trabalho (Caderno MOVA-RS nº 1).

Nessa perspectiva, Estado e Entidades têm atribuições e compromissos conjuntos, que são: por parte do Estado, repassar ajuda de custo aos Animadores, Apoiadores e Educadores, prover material didático-pedagógico e formação permanente de todos os envolvidos no Movimento; por parte das entidades, localizar na comunidade os educandos, organizar o espaço físico e indicar os Educadores e Apoiadores.

O Movimento é organizado a partir da seguinte estrutura, devido à complexidade de uma ação de caráter estadual:

1. Coordenação Estadual.
2. Coordenação Regional.
3. Animadores/as Populares de Alfabetização - São os mediadores e divulgadores do MOVA-RS, conhecedores dos espaços organizados da sua cidade. Têm a função de chamar as pessoas a participarem do Movimento e formar novos convênios.
4. Apoiadores/as Pedagógicos Populares – São os responsáveis diretos pela formação pedagógica dos Educadores Populares, sendo um Apoiador Pedagógico para cada seis turmas, com o papel de acompanhá-las nas salas de aulas e realizar reuniões semanais com as educadoras. A indicação é feita pela entidade conveniente, cuja formação exigida é Ensino Médio completo.
5. Educadores/as Populares – São indicados pela entidade que está conveniando. Preferencialmente devem ser da comunidade em que a turma está inserida, por serem conhecedores da realidade local, das pessoas e dos problemas da comunidade. Têm acompanhamento sistemático através de visitas e reuniões com o Apoiador Pedagógico.
6. Alfabetizando/as – são pessoas que, acima dos quinze anos, não sabem ler e escrever ou sabem muito pouco.

Os Espaços de Formação Pedagógica dos Educadores e Educadoras do MOVA-RS

O MOVA-RS caracterizou-se por investir na formação político-pedagógica de todos os envolvidos: Educadores Populares, Apoiadores Pedagógicos, Animadores Populares, Entidades e Educandos. Isso torna-se, na verdade, o pilar fundamental do Movimento – a organização de diferenciados momentos de formação, em rede, contemplando trocas de experiência, avaliação e reflexão.

As campanhas de alfabetização que conhecemos são caracterizadas pelo descaso com as questões pedagógicas, que vão desde a não explicitação ou a confusão de referenciais teóricos, até a inexistência da formação político-pedagógica dos envolvidos.

Por isso o MOVA-RS, no campo pedagógico, também é pioneiro, com a construção coletiva do conhecimento, embasada nos princípios da Educação Popular.

As instâncias de Formação político-pedagógica do MOVA-RS constituem-se em Seminários Estaduais, Encontros Regionais e Municipais, que serão descritos brevemente a seguir:

Momentos de Formação Estadual:

- Seminários por segmento: Animadores Populares, Apoiadores Pedagógicos, Entidades, etc.
- Seminário de Avaliação do MOVA-RS
- Congresso Estadual de Alfabetizandos do MOVA-RS

Outros espaços de formação:

- Encontros Nacionais de MOVA's
- Encontro Internacional de Alfabetização - realizado em novembro de 2000, na Argentina, com o Programa Nunca Es Tarde, da Federação Universitária da Argentina.
- Formação dos dirigentes do MOVA-RS

Momentos de Formação Regional:

- Cursos de Formação Inicial
- Formação Mensal de Apoiadores e Animadores
- Encontro Regional do MOVA-RS
- Formação Mensal de Educadores, Apoiadores e Animadores do MOVA-RS
- Caminhadas
- Reuniões Semanais entre Educadores e Apoiadores
- Encontro Municipal do MOVA-RS

O MOVA-RS na região: contextualizando a experiência

O MOVA-RS teve seu lançamento na 18ª Coordenadoria Regional de Educação, de Rio Grande, em junho de 1999, com a presença de representantes dos movimentos sociais e instituições públicas, apresentando um primeiro desafio à capacidade de organização dos setores populares, atualmente desgastados pelo movimento neoliberal. O diálogo inicial com as comunidades foi revelando uma série de obstáculos que nos impediram de criar um número superior a 57 turmas, que começaram a funcionar em setembro de 1999.

As tentativas de se fechar convênio foram muitas, mas enfrentávamos obstáculos como a desorganização dos movimentos populares, a burocracia exigida para os convênios, a cultura assistencialista e clientelista, que impedia que as pessoas aderissem ao Movimento, marcas do neoliberalismo na região, no país e no mundo. Sobre a crise dos movimentos populares, Gohn coloca:

Na realidade, a crise atual dos movimentos é o acirramento de um processo que se instaurou ao final dos anos 80, fruto de problemas que os movimentos já carregavam em seu bojo.[...], a saber: a crise econômica do país, o desemprego, as políticas neoliberais, a queda do leste europeu, a crise das utopias, a descrença na política e na ação do estado etc. Sem dúvida, todos esses fatores têm um papel importante no cenário da crise, mas a própria compreensão deste papel passa, necessariamente, pela análise de alguns fatores internos aos movimentos (2001, p. 103).

A divulgação do MOVA-RS, através de cartazes e na mídia local, e o diálogo com as comunidades, resultou na formação de 33 turmas no Rio Grande, através da Cooperativa de Moradia e Construção Comunitária e da Associação Rio-Grandina Pró-criança e Adolescente, e 24 turmas em São José do Norte, onde o apoio da Igreja Católica foi preponderante.

O Chuí começou a fazer parte do MOVA-RS através do Círculo de Pais e Mestres, da Escola Estadual Marechal Soares de Andréa, com seis turmas de alfabetização no ano de 2000, assim como a APAE de Rio Grande, com uma turma de mães de alunos portadores de necessidades especiais.

Santa Vitória foi o último município da 18ª CRE a ingressar no MOVA-RS através do Círculo de Pais e Mestres, do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar, com seis turmas em 2001.

Aos poucos, outras entidades foram formando parcerias e efetivando convênios: o Órgão Gestor de Mão de Obra do Trabalho Portuário de Rio Grande (OGMO), com seis turmas em Rio Grande; a Igreja Evangélica Visão Missionária Só Jesus Cristo Salva, com turmas em Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e São José do Norte; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, com duas novas turmas de adultos portadores de necessidades educativas especiais.

Visando romper com a visão clientelista, fatalista e assistencialista, características das campanhas e programas de alfabetização em curso no país, o MOVA-RS foi se constituindo, na região, como um Movimento que articulava as organizações populares, no sentido da superação das reais condições de vida das classes populares, assumindo, então,

um compromisso com a organização coletiva para a construção social do conhecimento, alicerçado nos princípios da Educação Popular, comprovado na participação dos atores do MOVA-RS em vários momentos da vida da comunidade, como a Constituinte Escolar, o Orçamento Participativo, o Plebiscito da Dívida Externa, a Campanha contra a ALCA, os Mutirões de Visitas às casas divulgando o Movimento, as Caminhadas, as Atividades Culturais, os Encontros, o Encontro com educadores cubanos, que participaram da Campanha que zerou o analfabetismo em Cuba, entre tantos outros momentos de participação social do MOVA-RS.

A Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) também contribuiu com a formação dos sujeitos do MOVA, através de um Projeto de Pesquisa intitulado “Educador de Jovens e Adultos do MOVA-RS: os desafios encontrados no cotidiano da alfabetização”, em que uma professora da Universidade e uma acadêmica do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, acompanharam, durante um ano, o trabalho de algumas turmas, propiciando momentos de estudo e discussão, avaliados positivamente pelas Educadoras e Apoiadoras e pela equipe pedagógica da Coordenadoria.

***O MUNDO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: a cidade, o bairro... a
turma do MOVA-RS***

*Porque sou um ser no mundo e com ele,
tenho não um pedaço imediato do suporte
mas possuo o meu mundo mais imediato e particular:
a rua, o bairro, a cidade, o país,
o quintal da casa onde nasci,
aprendi a andar e a falar...*
Paulo Freire



Trazer Freire, falando do quintal da sua casa, no livro “À sombra desta mangueira”, foi a melhor forma que encontrei para falar do Bairro Bosque Silveira e da turma da Educadora Bel, os sujeitos desta pesquisa. De um lado,

porque Freire é o referencial mais significativo do meu trabalho e, nesse livro, ele traz, com impressionante ternura, a relação que estabelece entre o local e o global, nosso espaço imediato, nossas histórias e relações, e a dimensão planetária disso tudo, a ampliação dessas dimensões... Por outro lado, a forma como Freire escreve esse livro é essencialmente narrativa. Ele conta suas experiências para o leitor, partindo da sua

infância, do quintal da sua casa, onde passava horas estudando, pensando, onde aprendeu a ler e a escrever, riscando com gravetos no chão... debaixo de belas árvores frondosas e propõe uma volta à sombra da mangueira, ao ser humano que reclama pelo direito às suas raízes emocionais (FREIRE, 1995), demonstrando a importância das narrativas para a compreensão da realidade e para “dar voz” aos sujeitos.

Proponho, então, esta volta ao lugar de origem, ao local que é campo deste estudo, contando não de sombras de mangueiras mas de “combros de areia”..., de um lugar chamado Bosque. O Bosque, bairro da cidade do Rio Grande, o Bosque vivido, o Bosque lembrado... o Bairro Bosque Silveira.

O Bairro Bosque, um local situado à sudoeste da cidade do Rio Grande, já foi considerado como uma das melhores zonas suburbanas para fruticultura. Na década de trinta e quarenta, neste local, havia chácaras produtoras de tomates, melancias, uvas, cebola e milho. Teve a primeira estrada construída pelo poder público municipal em 1948, e logo em seguida passou a contar com transporte coletivo, o bonde.

A cidade do Rio Grande foi o primeiro local a ser colonizado no Estado, como ponto estratégico para a invasão e a expansão portuguesa e espanhola. Pesca, porto, indústria, comércio e turismo são as principais atividades econômicas. Embora, sendo uma das regiões que mais arrecada impostos, no Estado, tem índices alarmantes, injustificáveis de miséria, de desemprego, de falta de escolaridade. Apresenta uma criminosa distribuição de renda, agravada pelas frustradas safras de pescado, pelo êxodo rural e pela falta de políticas públicas que atendam às necessidades da população. Rio Grande foi pólo de progresso, atraindo para a região milhares de famílias em busca de emprego nas décadas de 40 e 50. Os movimentos sociais eram estruturados fortemente, mas a repressão aniquilou grande parte do movimento sindical e popular, somando-se a isso o fechamento de várias indústrias – de conservas, têxteis e, mais tarde, também as de pescado – sendo substituídas por outras indústrias poluentes, especialmente de fertilizantes. Houve uma grande redução da oferta de empregos, criando-se verdadeiros cinturões de miséria, bairros inteiros de desempregados, que permanecem até hoje como, por exemplo, o bairro Bosque.

O Bosque guarda hoje as ruínas de uma dessas indústrias de beneficiamento de pescados, que compõe a paisagem do local, como expressa a fotografia:



O Bairro Bosque... suas histórias... as histórias dos sujeitos que estão comigo neste trabalho, a história de Marcos, professor e poeta que viveu sua infância no Bosque e relata, em poesia, suas lembranças.

Guri nos meus tempos bem vividos,
rolei pelas areias do bosque perdido.
Hoje, apenas existindo na lembrança
dos meus felizes tempos de criança!

Dunas altas de areias brancas e cristalinas,
tão puras, de beira da laguna, tão finas,
eram as areias dos cômodos brilhantes,
refletindo o sol, naqueles tempos distantes.

Guri, eu era de pergunta. Quem era o Silveira?
O dono do Bosque, por onde andaria?
Afim, meu paraíso ter dono? ... Besteira!

Jamais naquele tempo pensava, ... passaria,
um dia, pelo asfalto que levou de brusca maneira,
árvores, ... brancas areias, ... minha doce calma!

Relatos expressos na poesia, “causos” do Bosque, ouvidos em narrativas de bar, nas conversas informais, nas imagens fotográficas, que expressam a beleza dessa localidade, em tempos passados: um lugar cheio de “*combros de areia*” e de “*árvores pela volta*”. Não é por acaso que se chama Bairro Bosque, embora, atualmente, só exista na memória a imagem das belas árvores e dunas que cobriam o local.

Marcos, freqüentador da localidade na década de 60, relembra: “*ao se andar poucos metros depois de descer do bonde, chegava-se aqui [na rua retratada abaixo] e neste local havia frondosas árvores até a beira da lagoa*”.



A árvore solitária
Marcos Costa Filho

Solitária, mas de porte altaneiro,
do teu alto mostra tua dignidade!
Vil, quem dizimou de modo cabreiro,
tua família te legando à orfandade!

E foi assim!... Rápido!... Tão ligeiro...
Coisa muito própria da humanidade,
que pensa deste reino ser o primeiro,
o rei, o ser vivo de mais alta complexidade.

À tua volta havia dunas que o vento movia,
mas, não as tirava de ti, sim, trocava de lugar!
Naturalmente, se uma ou outra irmã tua morria,

deixava, muitas outras, nas sementes a germinar.
Mas, ... a mão do homem fez o que não deveria,
pois as dunas, e as tuas irmãs, ... veio a exterminar!

No lugar das árvores e das dunas, atualmente, temos casas, muitas casas, ‘organizadas’ em ruelas; a Lagoa perdendo espaço para aterros de lixo; pessoas vivendo em situações muito precárias; escolas que não atendem às necessidades das crianças da comunidade; problemas de saúde e total ineficácia dos serviços públicos; índices alarmantes de analfabetismo entre os adultos e abandono da escola por parte dos jovens; crianças mal vestidas, mal alimentadas, desassistidas; famílias totalmente abandonadas, vítimas da falta de políticas de assistência, emprego, educação, saúde... dignidade; presença evidente de violência, trabalho infantil... Esse é o retrato atual do Bosque, de um lugar em que a exploração impera, em que a luta pelo alimento diário determina a forma de ser, estar e se relacionar com o mundo e com os outros...

Essa é a realidade do nosso país, dos países da América Latina, se decidirmos romper com as barreiras para pensar melhor a miséria. O modelo de desenvolvimento imposto a esses países vem acabando, ao longo da história, com as possibilidades de vida, dignidade, democracia, liberdade... Modelo colocado em prática, com eficiência, pelos governantes, nas três esferas, gerando essa miséria absoluta que abrange a vida humana em todos os seus aspectos. E é em resposta a isso, parafraseando Leff (2001), que emerge a Educação Ambiental, propondo uma mudança nos valores que orientam o comportamento dos agentes econômicos e da sociedade em seu conjunto.

Concordo com Gadotti (2000, p.79), quando afirma que “a lógica que explora as classes sociais – que cria pobres e oprimidos – é a mesma que explora a natureza e exaure seus recursos”. Vivemos em tempo de globalização, de uma globalização competitiva, subordinada às leis do mercado, que transforma vida em coisa, pessoas em objetos, terra em propriedade, natureza em material, recurso... Não é difícil imaginar, visualizar estas reflexões em fatos do nosso cotidiano, do que vemos e conhecemos da nossa América Latina – tão bem apresentada no filme *Diário de Motocicleta*, que conta a viagem de Che Guevara, ou nos livros de Eduardo Galeano. Pensamos na realidade do nosso país, do Estado do Rio Grande do Sul, da cidade do Rio Grande, do Bairro Bosque Silveira... assim vamos entendendo os mecanismos e as contradições da sociedade em que vivemos – capitalista, excludente, expressa de diversas formas na vida da nossa população: pesca predatória, porto privatizado, indústria poluidora, turismo sem planejamento, desemprego, sub-emprego, exploração da vida, da natureza...

Um dia a vida surgiu na Terra.
 A terra tinha com a vida um cordão umbilical.
 A vida e a terra.
 A terra era grande e a vida pequena. Inicial.
 A vida foi crescendo
 e a terra foi ficando menor, não pequena.
 Cercada, a terra virou coisa de alguém,
 não de todos, não comum.
 Virou sorte de alguns e desgraça de tantos.
 Na história foi tema de revoltas,
 revoluções, transformações.
 A terra e a cerca. A terra e o grande proprietário.
 A terra e o sem-terra.
 E a morte.
 Herbert de Souza

É nesse contexto que a Educação Ambiental vem reafirmando um sentido, talvez um pouco esquecido na prática educativa, “no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e da ciência cartesiana e positivista (esfera econômica-esfera social; sociedade-natureza; mente-corpo; matéria-espírito etc.)” (LOUREIRO, 2004). A adição do termo ambiental à educação demarca uma dimensão, mas que, com o passar do tempo, torna-se insuficiente para marcar um posicionamento específico da Educação Ambiental.

São essas as razões para resgatar a tradição da Educação Popular, articulando saberes populares e científicos, em práticas educativas formais e não-formais, como a do MOVA-RS, bem como em práticas de Educação Ambiental. É um terreno fértil, onde se pode construir ainda muitas contribuições. Contra práticas opressoras, a Educação Ambiental somente será problematizadora e libertadora, se for construção da própria comunidade, enfatizando o que coloca Isabel Carvalho:

Educar para a cidadania é construir a possibilidade de ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita. Ter uma atitude ecológica é assumir essa responsabilidade que se exerce em todo tempo e lugar, sendo cidadão. A educação pode ter um papel fundamental na construção dessas práticas sociais cidadãs, desde que assuma sua inalienável dimensão política (2004, p. 9).

Nesta discussão, acredito que a contribuição de Paulo Freire deve ser bastante considerada. Mesmo sem tratar diretamente da questão ecológica em seus escritos, o propósito de toda sua obra é essencialmente ecológico. A EA tem um compromisso emancipatório, deve ser baseada em premissas de uma educação libertadora, crítica,

popular, contrária a uma educação bancária, comportamentalista, conforme as categorias freireanas. Segundo o autor:

O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida não só humana mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valorização dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância. [...] esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas (2000, p. 66-67).

De acordo com Freire, ao final do século 20, é fundamental tratarmos das questões ecológicas, que devem estar presentes em todas as práticas educativas “de caráter radical, crítico ou libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor” (2000, p. 67).

Para reflexão sobre isso, trago outro fragmento da obra de Freire, que remonta o sentido ecológico da educação:

Minha terra é boniteza de águas que se precipitam, de rios e praias, de vales e florestas, de bichos e aves. Quando penso nela, vejo o quanto ainda temos de caminhar, lutando para ultrapassar estruturas perversas de espoliação. Por isso, quando longe dela estive, dela a minha saudade jamais me reduziu a um choro triste, a uma lamentação desesperada. Pensava nela e nela penso como um espaço histórico, contraditório, que me exige como a qualquer outro decisão, tomada de posições, ruptura, opção (1995, p. 26).

O sentido expresso nas palavras de Freire, que falam de luta contra estruturas perversas, de tomadas de decisões, posições, rupturas e opções, também é manifestado nas narrativas das mulheres quando contam do Bosque de ontem, lugar de “combros”, árvores, lagoa limpa... “boniteza de águas que se precipitam, de rios e praias, de vales e florestas, de bichos e aves”.

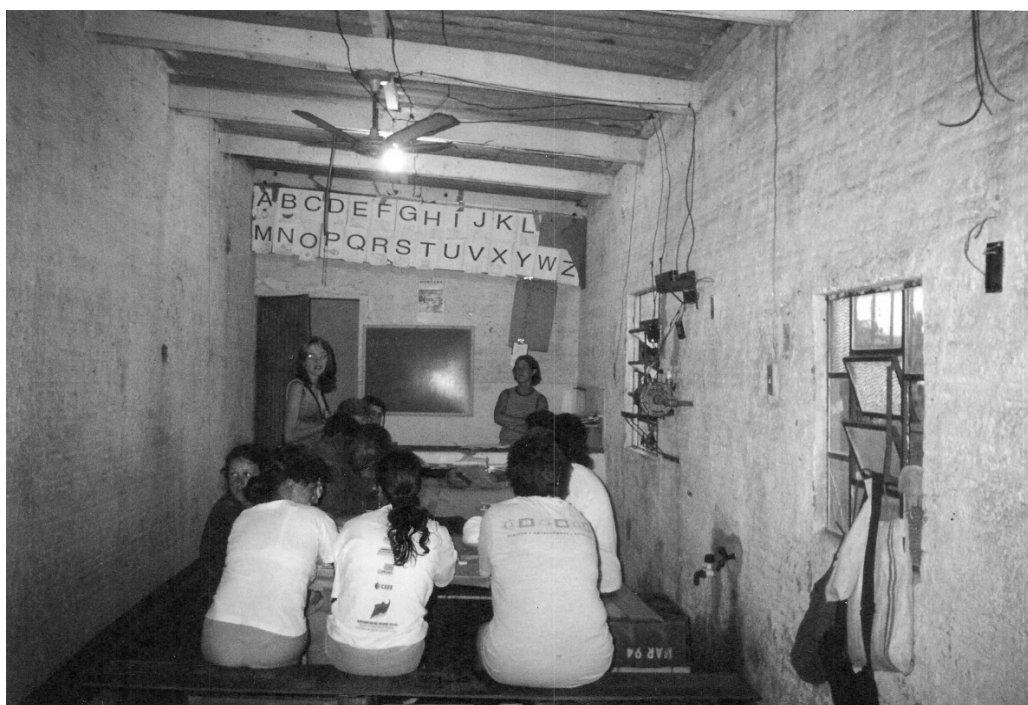
Meu olhar, minha participação na turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque

*Conhecer não é desmontar, nem explicar.
É chegar até a visão. Mas para ver é preciso,
antes de mais nada, participar.
Isso é uma dura realidade.
Antoine de Saint-Éxupéry*

Nas idas e vindas, da minha trajetória de vida profissional, conheci, então, a turma do MOVA-RS, do Bosque, que foi organizada com o auxílio da EMATER⁹. Era uma turma de pescadores e beneficiadores de pescados. Acompanhei a formação desta turma, a definição da educadora, a organização do espaço... e fiz algumas visitas que sempre me instigavam pela relação entre educandos e educadora, pela dinâmica das aulas, pela organização do espaço físico... Existia algo que os unia. Parecia existir uma ética solidária que os fazia comprometer-se com a própria formação e com a construção de novas relações, assim como coloca Brandão:

E, então, esta palavra – sociabilidade – pode ganhar aqui dois sentidos convergentes. Primeiro: viver com seus outros o direito humano a interações dialógicas do prazer da partilha em um mundo comum de vida do dia-a-dia. Segundo: viver entre seus outros o dever de criar com eles os termos da vida de seu mundo social (2003, p. 218).

Era uma turma em torno de 15 alunos, todos moradores do Bairro Bosque Silveira e imediações, como o Bairro São Miguel. Na grande maioria eram mulheres, que trabalham “limpando” peixe, siri e camarão. Mulheres donas de casa, esposas, mães, avós, trabalhadoras. Quanto aos homens, no início era só um, depois foram participar da turma mais três. Todos tinham idades e características distintas – dois mais velhos, um deles aposentado e o outro ainda em serviço, outros dois jovens, que vieram de outra turma próxima.



⁹ EMATER – Associação Riograndense de Assistência Técnica e Extensão Rural

A imagem acima retrata um dos encontros com o grupo de alunos, o qual era realizado no Galpão do Sr. Ota, aluno da turma e pai da educadora. Este também é o local de trabalho de alguns alunos. É uma peça de alvenaria grande, retratado na imagem abaixo, com um espaço reservado, onde as aulas aconteciam.



A mesa tinha que ser forrada com papel a metro, diariamente, porque muitas vezes ela era usada para o trabalho com pescados. Os bancos foram feitos pela comunidade para a realização das aulas. Retornando lá atualmente, vejo a “sala de aula” intacta, conservada, como se tivesse sido preparada para os encontros: mesa, bancos, quadro, exatamente como era organizada para a realização das aulas.

Os alunos, entre 25 e 70 anos, aproximadamente, envolveram-se de forma intensa no processo de alfabetização, passando a participar ativamente de discussões, espaços de formação, da vida da comunidade. As aulas, pelo relato da educadora e pelas observações que realizei, tinham o diálogo como principal estratégia metodológica, reafirmando o papel da oralidade no trabalho de alfabetização. “O ser humano é um ser que fala. Que fala ou cala, que ouve ou escuta. Onde há seres humanos pode haver ou não escrita, mas sempre há linguagem” (FRAGO, 1993, p. 84).

Educadora e educandos tinham consciência disso, tanto que queriam – e expressam ainda – a vontade de usar a escrita de uma forma funcional; mas sabem também a dimensão política da linguagem – falada ou escrita, no seu uso como ferramenta para pensar e intervir na realidade. O uso da oralidade através do diálogo remonta a Freire, quando fala da emancipação pela palavra, e relaciona-se diretamente à Educação Ambiental, pois o diálogo é seu princípio e fundamento. A educadora, apesar de não possuir formação pedagógica acadêmica, mas o Ensino Médio e ter participado da formação inicial e continuada, propiciada pelo próprio Movimento na época, ainda que com diversas limitações, conduzia o processo de forma positiva, trabalhando com a concepção de temas geradores, uma importante contribuição à Educação Ambiental, como coloca Loureiro:

[...] os temas geradores são a expressão das questões, simbolismos e conflitos existentes na região em que se está trabalhando, sendo reconhecidos como tais pelo conjunto dos atores sociais envolvidos no processo pedagógico, podendo servir como elemento sensibilizador, mobilizador e aglutinador das forças sociais que atuam na área de abrangência [no ambiente] (2004, p. 45).

A participação nas ações dessa turma foi também geradora e mobilizadora da minha intenção de pesquisar os significados e sentidos do processo de alfabetização, para sujeitos que participaram da mesma. O envolvimento com a vida desses sujeitos, suas aprendizagens, dificuldades, alegrias... me levaram a ouvir, analisar e na continuidade recontar as histórias de vida de três mulheres desta turma de alfabetização.

HISTÓRIA DA CRISTINA: CONSEGUI, APRENDI E FIQUEI.. FELIZ

Ah! Eu pra mim, eu ficava feliz cada vez que eu acertava uma coisinha que a Bel botava no quadro, assim...Cristina, lê.

Aí acertava, dizia: Ah! Consegui! Eu achava que eu não ia aprender, aí aprendi e fiquei...eu ficava feliz, eu pulava... cada vez que fazia isso!



Cristina é uma mulher de imensa coragem e força, tem 39 anos e trabalha no beneficiamento de camarão e siri, em galpões situados na comunidade do Bosque, local onde mora. Ficou viúva há cinco anos, mas está casada novamente e demonstra-se muito feliz com isso. Cristina tem dois filhos biológicos e três adotivos. Revela uma incrível juventude e vontade de viver... Fala das suas trajetórias, com naturalidade, emoção, sensibilidade..., com jeito de quem clama por vida, de quem quer viver com plenitude, de quem anseia por direitos, pela realização de sonhos... de quem se diz feliz, realizada, apesar das dificuldades que enfrentou e enfrenta,

um jeito “*Cristina de ser*”, como ela expressa na sua narrativa. Lembro, neste momento, a música de Gonzaguinha¹⁰:

É... a gente quer valer o nosso amor, a gente quer valer nosso suor, a gente quer valer o nosso humor, a gente quer do bom e do melhor, a gente quer carinho e atenção, a gente quer calor no coração, a gente quer suar, mas de prazer, a gente quer é ter muita saúde, a gente quer viver a liberdade, a gente quer viver felicidade... A gente quer viver pleno direito, a gente quer viver todo respeito, a gente quer viver uma nação, a gente quer é ser um cidadão... a gente quer viver...

Essa linda música, que eu gostaria de cantar à Cristina define os sentimentos que esta mulher expressa, anseios que são dela e da população brasileira, nossos desejos. Embalada por ela, ouvindo Gonzaguinha, lembro um dos encontros na sua casa, durante a pesquisa, registrado no diário de bordo. Nesta ocasião, Cristina me fala da situação financeira em que se encontrava: era período de entressafra e, em razão disso, não tinha dinheiro para comprar as passagens para que o filho fosse à escola. Essa é uma realidade de quem vive da pesca.

A convivência com Cristina, no contexto da pesquisa, foi muito gratificante, pela forma como demonstrou alegria e envolvimento com a proposta. Fizemos reuniões na sua casa, saíamos para convidar os colegas, conversávamos muito sobre nossas vidas, partilhávamos angústias... Cristina é uma mulher bonita, com aparência jovem, de voz “*fininha*”. É uma pessoa carinhosa, humilde e muito vibrante... adora conversar, sempre foi muito receptiva aos nossos encontros.

Conta que:

Eu nasci em Pelotas. A minha mãe é de lá e o meu pai. E eu me criei lá até os nove anos, aí depois o meu pai teve dificuldade no serviço, aí arrumou uma granja lá em Santa Vitória e nós fomos pra lá. Eu tinha nove anos. Aí depois eu fiquei lá até os doze anos, aí depois eu voltei pra cá pro Rio Grande. Com doze anos eu vim pra cá, aí morei lá no Bosque, lá no fim do Bosque...

Dessa forma, Cristina começa a contar sua trajetória, situando sua origem na cidade de Pelotas, onde nasceu, e as mudanças de residência que foram ocorrendo em sua vida. É a filha mais velha de uma família de nove filhos. A narrativa vai mostrando as várias e constantes mudanças que a família teve de fazer, seja de cidade, seja de endereço. Entre os relatos, desabafa: “*sempre na luta...*”.

¹⁰ Música “É”, de Gonzaguinha.

A infância preta de óleo e a escola fechada

Sua infância passou “*preta de óleo*”, conta Cristina, referindo-se ao fato de brincar na oficina do pai, nos fundos da casa: “*Lá a gente não tinha muito brinquedo, meu pai trabalhava numa oficina, a gente morava nos fundos... não tinha pátio e eu mais ficava na volta dos carro*”. Conta também que a casa “*era apertado, uma casa que tinha nos fundo... até a fábrica [oficina] era grande, mas a casa mesmo, onde nós morava era pequeninha, não tinha espaço pra brincar*”. Na continuidade de sua trajetória, uma infância não mais “*preta de óleo*”, mas branca da areia dos “*combro*”, lembrados por ela ao falar sobre o Bosque.

Se a casa não era espaço para brincar, se não tinha brinquedo, a oficina, a rua, o trem ... foram os lugares escolhidos para isso. Conta que: “*eu e meu irmão ia brincá, olhá os trem... que tinha um coisa do viaduto dos trem, né? Então nós ia lá pra cima, o trem ficava, assim, pra lá e pra cá... e a gente olhando...*”. Essas brincadeiras substituíam, inclusive, o lugar da escola, pois diz que, ao contrário de ir, fugiam para olhar o trem. Crianças de meios urbanos pobres brincam nas ruas, nas calçadas, nos terrenos baldios, espaços que dominam, associando-os às suas brincadeiras. As ruas tornam-se ambientes domésticos (BOSI, 1983).

Do espaço da casa ao espaço da escola. Conta Cristina que não gostava de estudar, “*porque era tudo fechado [...] a gente passava o dia inteiro trancado lá dentro e eu não gostava. Então quando eu podia eu fugia, né? Quando a mãe levava, a gente entrava, só tinha freira lá onde a gente ia estudar*”. Essa também foi a história vivida por quase todos os irmãos, com exceção da irmã, mais nova que estudou até a quarta série.

Que espaço é esse? Que escola é essa? Que valores estão aí presentes? Que aproximações têm com a realidade das crianças? Que currículo está posto no desenho de uma escola “*fechada*”, que deixa as crianças “*trancadas*” no tempo e no espaço da aula? Que faz com que os alunos queiram “*fugir*” dela? Qual o sentido de “*fechado*”, expresso na narrativa de Cristina?

Um deles está relacionado ao currículo da escola que, de modo geral, não tem considerado a especificidade da infância e, tampouco, a história de vida de crianças em situação de pobreza. Essa não é uma discussão atual, mas feita ao longo da história da educação, quando se discute conteúdos escolares, metodologia, avaliação, relação professor-aluno, entre outros aspectos inerentes à educação. Basta lembrar que essa foi

uma reflexão feita por Freinet, na década de 20, quando questionava, entre outros aspectos, as rígidas normas e programas educacionais, que não contemplavam interesses e necessidades das crianças, dizendo que estes estavam para além das paredes escolares. Da mesma forma, como narra Freinet, imagino Cristina, quando criança, numa sala de aula, sentada frente à sua classe, com uma cartilha na mão, mas com o olhar atravessando a janela, acompanhando o trem (FREINET, 1978).

Outro sentido, diz respeito à organização do espaço escolar, que nem sempre está de acordo com as características e necessidades das crianças, ou seja, raramente encontramos escolas com salas amplas e espaços destinados ao movimento e ao brincar, o que as leva a sentirem-se *fechadas, trancadas*.

Sobre as aprendizagens, Cristina conta que “*naquela época eu não sentia falta [da escola], eu achava que tudo era a mesma coisa... tanto faz tu saber como não... Agora sim. Agora eu acho falta. Agora eu quero aprender mesmo*”, referindo-se à ausência do estudo na sua vida. Como sentir falta de algo que não dá prazer? A falta de alguma coisa surge no reconhecimento do significado que isso pode lhe trazer, ou seja: “*A criança, o jovem e o adulto só aprendem quando têm um projeto de vida onde o conhecimento é significativo para eles*” (GADOTTI, 2000, p.102).

Ainda desse período da sua trajetória, ela destaca a participação na criação da irmã mais nova:

A minha irmã mais nova. Eu cuidei ela, eu carregava ela pra médico e coisa que a mãe trabalhava, né. E os outros, os outros... a gente se criou bem, mas até que assim, não ficamos tanto junto. [...] Pra cuidar dela que a mãe tinha que trabalhar. A minha irmã tinha dois meses e eu tomei conta dela, aí quando eu fiquei grávida eu já tava com ela, já sabia tudo porque já tinha cuidado dela.

História de milhares de crianças brasileiras! O trabalho infantil, seja na rua, seja na própria casa ao cuidar dos irmãos mais velhos.

O relato revela a responsabilidade assumida por Cristina no cuidado da irmã mais nova, impedindo que a infância seja vivida por ela: “*não basta ser criança, há que ter infância*”, como propõe Barcelos (2003, p. 2). Ainda que a fantasia se faça presente no “*brincá, olhá os trem*”, as vivências lúdicas são limitadas pela tarefa de “*tomei conta da irmã*”, de quem, igualmente a ela, precisa ser cuidada.

Ao falar da realidade do trabalho infantil, não pretendo apontar mães e pais como culpados por tal situação. Eles também são vítimas do contexto sócio-político que lhes

nega uma vida digna, com oportunidade de trabalho e renda adequados às suas necessidades. E, além disso, são restritas as creches que atendam às necessidades dessas famílias, o que acontece no próprio Bairro Bosque.

Da infância ao Casamento: aí eu conheci meu marido

A narrativa de Cristina fala da infância e do casamento, como se entre essas experiências nada de mais importante tenha acontecido. Não há relatos de situações significativas vividas na adolescência; apenas a história do casamento acontecido nessa época. Da infância ao casamento, como se a vida se resumisse nessas duas trajetórias. Lembro, ao referir-me, a este fato que as histórias de vida são contadas pelas trajetórias que foram mais marcantes para cada um, conferindo a idéia de que, ao narrar, passamos por um processo de escolhas daquilo que queremos contar ou calar.

Na verdade, parece que sua vida é contada a partir dessa relação, das alegrias ou das dificuldades a ela conferidas. Uma vida que parece tecida pela vida de outra pessoa, pela rotina de uma família, anulando-se como vida própria, como sujeito de desejos, projetos e histórias. As necessidades pessoais se revestem daquelas assumidas no papel de mãe, de esposa, de mantenedora da família.

Não só o casamento, mas também “o ser” mãe foi uma experiência marcante, vivida ainda na adolescência: “*Aí eu conheci meu marido [o primeiro]. Eu tinha treze pra catorze anos. Aí fiquei grávida, né? E fui morar com ele... com quinze anos eu ganhei meu filho... o Zeca, o primeiro...*” Diz que quando se conheceram, “*a gente começou a namorar escondido. Aí eu que não sabia de nada, né, acabei ficando grávida. E ele não queria. Ele queria que eu tirasse. Aí eu disse que não. Eu com... ia fazer quinze anos, tinha mais cabeça que ele, né*”.

A gravidez na adolescência é tema atual de pesquisas que apontam sua incidência nas famílias em situação de pobreza, onde a falta de oportunidades pode ser uma das razões que levam as jovens ao descuido e à falta de responsabilidade com a possibilidade de ser mãe. Um outro aspecto, também ligado a isso, é a precocidade da atividade sexual por essas jovens, sem as devidas orientações. Bruno et al. (2002) dizem que os fatores responsáveis por essa realidade são diversos e podem estar relacionados aos aspectos biológicos, familiares, sociais, contraceptivos e ainda psicológicos. Muitas vezes essa é uma cultura da própria família, passada entre gerações, quando as avós, mães... tiveram

seus primeiros filhos também na adolescência, o que se torna um fato naturalizado pela própria família.

Retorno à narrativa de Cristina, onde ela conta sobre o relacionamento com o esposo, relatando que ele tinha mais idade do que ela, *“tinha vinte e oito anos e eu tinha catorze, eu ia fazer quinze”*. Conta ainda que depois de certa rejeição, à gravidez ele acabou assumindo: *“No fim ele pegou, até quis, aí eu fui morar com ele. É melhor eu morar lá do que ficar na casa do pai, fazendo vergonha”*.

Ao comentar sobre o fato de *“morar com ele”*, expressa que *“era uma coisa difícil”*. Ele era *“comprador de peixe e empregado dos outros e... a casa era ruim também e a gente foi trabalhando, trabalhando, aí o guri nasceu aí foi melhorando...”* Dividiam a casa e as despesas com o cunhado: *“Tinha um quartinho, então a gente trabalhava e dividia as despesas, tudo...”*, o que tornava mais fácil a administração da casa.

Conta com certo orgulho sobre os filhos biológicos e os adotados. *“Aí, quatro anos depois, nasceu o outro, que eu queria uma guria, aí fui atrás, peguei outro guri, aí parei... não quero mais nenhum e peguei três guri pra criar”*. E sobre as adoções, diz:

O Jonatham foi o primeiro... era da minha irmã. Ela trabalhava na fábrica e eu morava lá na praia e ele ficava lá um dia com um, um dia com a outra [...] Um dia vou me mudar... e vou levar ele pra morar comigo. Aí me mudei, fiz essa casa, trouxe ele, me chamava de mãe já e tudo, né? Aí conversei com a mãe dele, conversei com o pai dele, eles não moravam juntos [...] Aí fomos lá no fórum e passamos o Jonatham pro nosso nome... tem o nosso nome, sobrenome e tudo. E depois é o Júnior que é neto do Jorge que é meu marido, né? Filho do Marco aquele pequeninho. Ele é filho do Marco e é neto do Jorge e agora é meu filho [risos]. É uma confusão! Eu só peguei o termo de guarda dele, que a mãe dele e o pai dele me passaram ... Ele tinha cinco mês [quando foi morar com ela] E o Marco! Isso! Que é o mais velho do meu marido.

Nesse relato, entre outras reflexões, também é possível falar da solidariedade, não só na partilha de espaços de moradia relatado por Cristina, mas no assumir a responsabilidade na educação de crianças, que não são os próprios filhos. Em alguns casos, pela necessidade da família, em outros, pelo interesse em ter mais filhos. Instiga-me pensar o senso de compromisso expresso por Cristina, ao falar de sua vida, especialmente da adoção das crianças. O empenho pessoal fundado no respeito pelo outro - na crença de que mesmo possuindo pouco, pode dividi-lo com aquele que precisa. Embora tenha dito que *“no começo foi difícil. Agora é que ta dando pra controlar eles todos [filhos]”*, Cristina não se eximiu de oferecer aos filhos adotivos o amor de uma família, o aconchego de uma casa, a educação...

Na continuidade da narrativa de sua vida - uma vida tecida por outra - Cristina expressa muito sofrimento, ao falar da morte do marido. Primeiramente, conta que compraram um galpão de beneficiamento de pescados, o que permitiu agregar valor ao peixe comercializado, oportunizando melhores condições de vida.

Teve, teve um galpão. Aí ele começou a vender muito camarão e não pegar dinheiro, só vendia, só vendia... aí o cara que pegou... roubou, né? Não pagou a gente. Aí ele ficou doente... Não queria trabalhar. Depressão, né? Eu e o meu guri mais velho começemo a dizer: Ah! Tem que tentar de novo, né? Começar. Aí quando ele começou... foi tarde, aí ficou pouco tempo, não deu nem de conseguir nada, né? Aí... foi rápido e ele... morreu.

É com grande pesar na voz e no olhar que Cristina fala desse assunto, revelando a dor com a perda do marido e com a situação financeira em que se encontraram após sua morte. Mas, ao mesmo tempo, afirma com alento: “*Aí começou de novo, trabalhar de novo, começamos tudo do zero de novo*”.

Diz que essa situação é muito comum entre os pescadores – o não pagamento do pescado vendido aos atravessadores: “*As pessoas compram e não pagam... Fora os cheques que eles davam e não pagavam... não tinha fundo, ia pro banco e voltava*”.

A realidade da comunidade de pescadores de Rio Grande retrata as histórias contadas por Cristina. A pesca já foi a principal atividade econômica dessa região, tanto de forma artesanal, quanto aquela com barcos de grande porte, contando com inúmeras indústrias de pescados e oportunizando postos de trabalho. Hoje, a situação já não é a mesma. A quebra na safra de pescados ocasionou o fechamento das indústrias e o empobrecimento dos pescadores. No entanto, nesses dois momentos, a figura do atravessador foi e tem sido motivo de prejuízos aos pescadores, conforme expresso pela Cristina.

O Bosque: lugar de brincar nos combro

O cenário onde sua história acontece é retratado na narrativa de Cristina. O Bosque de suas lembranças, o local do passado, a realidade do presente..., a relação contraditória: dunas-casas, praia-lixo, árvores-asfalto... são intermitentes ao longo de sua história.

Morros, areias... lembranças resgatadas por Cristina ao contar do lugar onde mora desde os 12 anos. Palavras saudosas, carregadas de expressões e sentimentos vão sendo narradas por ela:

Quando a gente se mudou pra lá, pra aquele lado lá, passando o Marco [refere-se onde mora hoje o filho] era só combro... Isso tudo era aqueles combro de areia grandão. Bonito. A gente brincava, saía de lá, vinha brincar, saía do colégio vinha brincar aqui nos combro. Tinham poucas casas. Dava de contar, o mais era tudo areia, tudo aqueles combrão de areia, que nem na Ilha, assim. A praia era bem bonita. Agora não, né? Agora ta mal! [risos] Agora é só sujeira na praia. O pessoal bota os lixo tudo na praia.

Ao conversarmos sobre a situação atual do Bosque, comenta que houve muitas transformações, tanto na paisagem, como nas pessoas e nas relações entre elas:

Agora é muita bagunça, né? As pessoas brigando e... muita casa, sei lá. Não sei se mudou, as pessoas que mudaram, né? Encheu, essa gente brigam, mais brigam do que se dão. As pessoas são que nem bicho. É, a praia ficou suja... É, mudou tudo. Ah! Mudou. As pessoas eram bem melhores. Se davam mais, é. Eram mais amigas, né? Agora as pessoas são assim. Diferente, não sei. Algumas porque têm dinheiro, algumas porque não têm... é, eu não sei... [rindo]

Cristina reflete nesta passagem aquilo que é percebido na convivência dos encontros que tivemos e, na análise das entrevistas, quero dizer, a leitura crítica do contexto onde vive. As boas lembranças são interrompidas por reflexões que apresentam argumentos e fatores influentes nas transformações do lugar onde mora, conferindo que constantemente estamos lendo e relendo o ambiente que nos cerca, conforme afirma Carvalho. “Essa leitura é determinada em grande parte pelas condições históricas e culturais, ou seja, pelo contexto que vai situar o sujeito e ao mesmo tempo disponibilizar sentidos para que a leitura se torne possível e plausível” (2004, p. 165). Os sentidos expressos pela Cristina nas suas reflexões vão sendo atribuídos, ao longo das suas narrativas, ao próprio processo de alfabetização vivido no MOVA/RS, que lhe serve de ferramentas para ler o mundo e posicionar-se em relação a ele.

Uma de suas leituras diz respeito à questão da violência no Bairro:

Eu acho assim: se tivesse umas pessoas pra cuidar... um brigada, pelo menos. Escureceu, não precisa ficar sempre, né? Mas dar uma volta por aqui pra dar uma olhada, porque depois que escurece isso aqui é um saragaço¹¹ – é briga atrás de briga, as pessoas vão pra dentro.

Ao fazer esse relato, adverte para a necessidade das pessoas terem mais tolerância nas relações, concedendo ao diálogo um papel de destaque: “...conversar mais... porque qualquer coisinha as pessoas já tão brigando, já tão se xingando... Se conversar mais... o lugar fica melhor”. A tolerância é um exercício fundamental à construção de espaços de

¹¹ Saragaço é uma expressão usada para referir-se à confusão.

solidariedade, no sentido de entender a diversidade cultural (BARCELOS, 2003). Para Freire, não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens, e isto pressupõe humildade e tolerância (2005).

Conversando acerca da estrutura do bairro, dos serviços públicos oferecidos, comenta: *“Tem duas escolas. Tem uma mais pra aqui, outra mais pra ali. Tem... a escola do Bosque... que é escola fundamental... Escola Dom Pedro II, parece. E tem aquela ali, que eu nem sei o nome”*. Ao dizer isso, mostra a satisfação por não faltar escolas na localidade. No entanto, quando questiono sobre o oferecimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na comunidade, lamenta: *“Não. Não tem nenhuma”*.

Isto me faz pensar no que diz Soares (2001) sobre a falta de mobilização dos adultos pelo seu direito à educação. Culturalmente, a idéia de educação escolarizada está direcionada para as crianças ou jovens em idade regular. Poucos espaços permanentes se têm oferecido àqueles que estão fora do “padrão de idade escolar”, ainda que as campanhas e os programas de alfabetização de adultos continuem a ser oferecidos por parte de cada novo governo. O que não há é uma política de continuidade dessas propostas, num programa de pós-alfabetização, que atenda uma educação continuada.

O autor destaca que há amplas mobilizações das comunidades pelo direito à educação das crianças: presenciamos pais sem nenhuma ou pouca escolaridade, reivindicando o direito dos filhos, mas não o seu próprio direito à escolarização.

A busca pela alfabetização: queria ensinar e não sabia

Voltando à história de Cristina, o uso da leitura e da escrita foi se tornando necessidade com o passar dos anos. Na infância, praticamente não frequentou a escola e, por isso, não aprendeu a linguagem escrita, o que, na época, não lhe fazia falta. Na juventude, as necessidades da vida urbana exigiram certos conhecimentos, despertando o desejo de aprender a ler e escrever. No entanto, foi ao assumir o papel de mãe que essa necessidade se fez presente de forma intensa, pela responsabilidade com as tarefas escolares dos filhos. Faltava-lhe a ferramenta principal – o domínio do código escrito. Essa experiência foi determinante no desejo de voltar à escola. *“Ficava triste porque tu ia pegar um ônibus e pegava o ônibus errado, mas mais mesmo foi quando eu comecei a passar trabalho com as crianças. Queria ensinar e não sabia”*. A narrativa de Cristina expressa os sentimentos vividos em relação a isso:

Quando eu comecei a mandar meus filhos pra escola, eu comecei a sentir falta. Foi ali. Só ali. Porque aí eles traziam trabalho, tu tinhas que procurar letras, né? procurar... Ajudar eles, né? Nos trabalhos da escola, que coisa que não sabia! Tinha que pedir pra alguém ensinar. Aí tinha que pedir pra minha irmã ou pra vizinha, né? Pra poder ajudar ele a fazer o tema que tinha que levar. Aí foi que eu fui achando mais falta de aprender.

Esse fato é constatado em outras pesquisas (DIAS E ZASSO, 2001; NOGUEIRA, 2003) realizadas com mulheres não-alfabetizadas, que participam de projetos de educação de jovens e adultos. Um dos motivos que as levam a querer aprender é a tarefa de acompanhar o desenvolvimento dos filhos, uma reivindicação dos professores, que argumentam como imprescindível a participação da família na aprendizagem da leitura e da escrita. O papel social de mãe sobressai no desejo de aprender em detrimento da satisfação pessoal como mulher.

Ainda que não seja o fator principal do retorno à escola, também cabe salientar as faltas surgidas pelo envolvimento com o espaço urbano - “pegava o ônibus errado”, diz Cristina. Comenta ainda: “Ah! Eu queria aprender a ler porque às vezes a gente pega um livrinho, uma coisa... e tu quer lê e não consegue... Tem uma vontade de lê as coisas, vê uma placa, quer, né, aprender, quer ler e não consegue”.

Essa realidade vai ao encontro do que diz Almeida (2003, p. 41): “A inserção dos sujeitos no espaço urbano aponta para uma ampla utilização da escrita. Dessa forma surgiram novas demandas e passaram a se perceber como ‘sujeitos da falta’.” Isto é, parafraseando a autora, eles precisam atender às demandas colocadas pela vida urbana para garantir um mínimo de participação e satisfação das necessidades mais imediatas, como fazer compras, locomover-se, utilizar alguns serviços de forma autônoma. A dependência de outros pelo sujeito não-alfabetizado “é mais uma forma de exclusão e um lugar de inferioridade, o que pode colocar o sujeito em situação de humilhação e de discriminação social” (DIAS e ZASSO, 2001, p. 56).

As razões citadas motivaram Cristina a querer alfabetizar-se, ainda que ela revele outras necessidades, nem sempre vinculadas ao desejo de dominar o código escrito. Conta que chegou ao MOVA-RS, por convite da própria professora da turma:

Eu cheguei assim: através de uma sobrinha do meu marido que é falecido... Ela: - É, vamo fazer um projeto. Vamo fazê o MOVA, vamo ensiná a lê e escrevê. Aí eles iam, aí digo: - Ah! Não sei, sou muito burra, já sou velha, né? E ela: - Não, mas tu aprende! Aí fui. Aí comecei a ir, comecei a gostar, aí depois ela começou a fazer na minha casa, né? nos fundo. Aí eu fui indo.

A decisão de participar do referido projeto estava permeada pelas dúvidas em relação a sua capacidade diante da auto-imagem – “*sou burra, já sou velha*” – que construía, influenciada por uma cultura que investe no discurso de que aquele que não domina o código escrito não tem reconhecimento enquanto sujeito capaz de outras aprendizagens. Frago lembra que ““ [...] por detrás da figura do analfabeto se desenha já a do *homem inferior*’ [grifo do autor], despojado e desvalorizado de suas habilidades...” (1993, p. 23). Além disso, na nossa cultura, a idade adulta tem sido limite para determinadas atividades, principalmente aquelas relacionadas com a aprendizagem de novas habilidades.

Para Frago (1993), no contexto contemporâneo, não há como conceituar o que seja analfabeto – funcional ou secundário, considerando as diversas necessidades e interesses de cada pessoa em determinados cotidianos, pois o que é funcional para um pode não ser para o outro. Diz isso, defendendo que a funcionalidade da leitura e da escrita é algo subjetivamente sentido por cada indivíduo ou grupo social.

Ainda que as dúvidas e incertezas tenham sido constantes em seu relato, o desejo foi mais forte levando-a a decidir pela participação no projeto. Hoje, para ela esta experiência é encharcada de significados atribuídos ao processo de alfabetização e ao uso que faz da leitura e da escrita, bem como de outras aprendizagens construídas.

Alfabetização: isso me dava mais vontade pra aprender

Cristina fala com entusiasmo das primeiras leituras que conseguiu fazer, lembrando das conversas com a professora: “*Bah! Que legal! Professora! Eu consegui lê! Eu consegui lê o ônibus que ia pegar!*”. Ao fazer esse relato, diz da felicidade e do desejo de continuar aprendendo, incentivada pela professora que se mostrava também feliz com sua aprendizagem. “*Bah! Isso me dava cada vez mais vontade pra aprender! Ah! Ela [a professora] dava toda a força – Vamo! e vamo! Que tu vai aprender. Ela era minha amiga assim...*”.

Lembranças buscam lembranças. Assim Cristina vai narrando sua trajetória no MOVA, escolhendo aqueles fragmentos, que significam e dão sentido à experiência e também respondem ao próprio objetivo desta pesquisa. Ressalta os momentos de lazer, passeios, atividades realizadas:

Ah! Tem um monte de coisa boa! Por causa que a gente ia passear, a gente saía, a gente foi a Porto Alegre, vê o show que eu não me esqueço, [Zezé di Camargo e Luciano] e foi ma-ra-vi-lhoso! Aí depois a gente foi em Pelotas também! A gente estudava, né? Aprendia mas também passeava, conhecia outros lugares, outras coisas... Pra Porto Alegre, nunca, nunca tinha ido, primeira vez que eu fui. Eu achei o máximo assim... fiquei...

Nas lembranças de Cristina, a proposta pedagógica construída no MOVA-RS manifestava-se também para além das paredes da sala de aula, quando em outros espaços, nunca antes acessados, constrói aprendizagens que ultrapassam o simples fato de conhecer letras e palavras, mas que possibilitam outras leituras a partir do conhecimento de “*outros lugares, outras coisas*”. Esse depoimento aproxima-se das discussões acerca da EA, pois assim como Freire, acredito que, à medida que se estreitam nossas relações com a leitura e a escrita, também reconfigura-se nossa “leitura de mundo” (2001), também lemos, releemos, criamos e recriamos o ambiente.

Esse relato não só dá sentido às aprendizagens construídas por ela, mas à própria proposta do MOVA, que compreende a alfabetização de forma diferenciada, incorporando outras experiências de convívio em contextos variados.

Do cotidiano da alfabetização, das coisas que faziam nas aulas, ela lembra com entusiasmo “*Às vezes a professora começava com uma... contando uma história, fazendo a gente inventar uma historinha, uma coisa da vida da gente, né, a gente tinha que escrever, passar lá pro quadro...*”. Essa lembrança demonstra a valorização das histórias de vida, do lugar de primazia dado à palavra, enquanto carregada de sentidos e significados. “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simples palavras” (LARROSA, 2002, p. 21).

Na continuidade da narrativa diz: “*às vez ela já trazia alguma coisa e passava pra gente copiar já, né. Eu gostava mais quando ela já trazia as coisa pronta, porque eu já sou mais cheia de vergonha pra escrever assim onde tem muita gente, né?*”. O depoimento revela uma prática da escola tradicional – “*as coisa pronta*” – que, de certa forma, é valorizada por Cristina, talvez porque traga no imaginário os moldes da escola de sua infância, ou a dos filhos, onde a cópia e a memorização tem destaque e são mais do que estratégias de aprendizagem, mas reproduz ideologias.

Essa postura não é exclusiva de Cristina, mas a da maioria dos adultos que participam de programas da EJA e que, diante de uma proposta pedagógica que valoriza a

livre expressão, a construção da escrita, acabam reivindicando o uso de cartilhas, de atividades de cópia, entre outras atividades, por identificarem que esse tipo de trabalho é o ideal, pois traduz uma cultura de escola, que vem sendo reproduzida socialmente.

Eu acho que eu gostei de fazer tudo que a gente fez, né? De aprender a escrever, de conversar, que eu não tinha assim muito a coisa de conversar com as pessoas, né? Isso eu também aprendi ali nessa escola. A ter contato com as pessoas. Porque às vezes as pessoas passavam por mim: - Ah! Rica, cheia! Mas não é, era o meu jeito, eu não tinha aquela coisa de tá conversando. Eu baixava a minha cabeça e ia.

O uso social da leitura e da escrita é manifestado no cotidiano de Cristina, quando narra: “... já aprendi a deixar um bilhete pros meus filhos, se eu vou sair, se eu vou chegar tarde, a hora que eu chego, eles deixam bilhete pra mim quando eles saem. Eu já sei também ler, né?”. Esse é um dos objetivos, quando se defende uma perspectiva de alfabetização com base na psicogênese da língua escrita, conforme Ferreiro (1994), ou ainda nos fundamentos de Freire, quando fala de uma alfabetização que vá além das palavras (1982). Embora sejam abordagens diferentes, uma que se fundamenta na psicogenética e outra, na sociologia, as duas defendem uma proposta pedagógica que considera os usos sociais das aprendizagens construídas no processo de alfabetização.

Não só a aprendizagem da escrita dá sentido à sua experiência no MOVA, mas é a oportunidade para preencher o “vazio” deixado pela morte do esposo, a solidão, a falta do companheiro, a ausência de uma vida, que teceu sua própria vida durante algum tempo. Narra:

Por que assim?... Eu já tava assim... Eu já tinha ficado viúva naquela época, quando ela começou. Então eu queria preencher um vazio que tinha ficado. Tinha ficado sozinha em casa, porque os meus filhos não paravam em casa. Aí eu achei assim que eu indo pra aula ali com ela eu ia me distrair, eu ia conversar, ia conhecer as pessoas, né? E ia ser melhor pra mim e eu ia aprender também. Aí eu comecei, agora eu gostei e eu quero aprender mais.

A socialização, “preencher um vazio”, é uma das razões que, muitas vezes leva jovens e adultos, especialmente mulheres, a procurarem a escolarização, como no caso de Cristina, a necessidade de “ressocialização”, como explica Britto: “[...] a procura por um ambiente social que ofereça a possibilidade de convivência saudável com outras pessoas de mesma condição e a realização de atividades proveitosas e gratificantes” (2003, p. 201). Isso é evidente em diversos momentos da narrativa:

Ah! Que a gente tinha bastante amigos, né? Vinha umas quantas pessoa. E a gente estudava, aprendia, mas ao mesmo tempo a gente se divertia, né? Fazendo palhaçada, conversando... uma contava uma história, outra contava outra... Ficava divertido. [o que é mais importante] Acho que é de fazer amizade, né? Com as pessoas. Eu acho importante.

Em um dado momento, querendo concluir uma trajetória de sua vida, Cristina deixa as lembranças e volta ao tempo presente, querendo dizer que muita coisa mudou na sua vida, no momento em que teve acesso e domínio da escrita, ainda que esta possa estar longe do que a academia considera como ideal, ou seja, uma escrita ortográfica e fluente.

Eu acho que mudou bastante. Que mudou assim, eu ter aprendido é bom pra mim, pro meu trabalho, né? Essas coisas que a gente vende, a gente tem que saber um pouquinho também, porque se a gente não sabe, te passam a perna, né? Tem que trazer tudo anotadinho, peso certinho, preço... Tudo eu faço, né? Anoto...[...] anoto tudo direitinho e aí antes eu não sabia. As pessoa me passavam a perna! Que eles viam, eu não... não sabia guardar, né? Aqui na cabeça não ficava nada, não fica, não consigo! Então tinha que botar tudo num caderno, tinha que pedir pro guri... Se ele não ta em casa... Ah! Quanto foi? Não sei! Já me esqueci! Agora...

O conhecimento da escrita pela Cristina lhe dá legitimidade, reconhecimento social e afirmação da auto-estima. Conhecer, segundo Britto (2003), independente de sua aplicabilidade, é um valor, de modo que dominá-lo é uma forma de se sentir (ou estar) incluído na sociedade. Os sentimentos expressos nas palavras de Cristina:

Me senti mais, mais importante, é. Isso eu já falei. Que antes eu tinha vergonha das coisa, de tudo... Eu acho que isso foi mais importante também, né? Perder a vergonha! Ter mais uma assim... enfim, me sentir mais... me sentir uma pessoa, né? Que antes eu não me sentia uma pessoa. Não sabia lê, não sabia escrevê, era ignorante! Eu comecei a gostar mais de mim, sabendo alguma coisa [risos].

Diz que agora se sente segura ao “sair, conversar... Antes saía, ficava num canto, meia... Agora não, agora já saio com a língua solta, já ando conversando!”. Ao dizer isso, faz uma auto-análise no seu modo de ser, como se fosse reconstruindo sua história, ao “repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado” (BOSI, 1983, p. 55). Esse é o processo de formação oportunizado pela narrativa.

[...] depois que eu comecei a estudar eu comecei [...] a me valorizar mais. Ou... sei lá, conhecer mais as pessoa. Comecei a ser melhor comigo mesma e com as pessoa. Consegui! É... ali comecei a ir melhorando! Comecei a me dar valor! Olhar! Levantar a cabeça! Olhar! Não andar com a cabeça pra baixo! Porque eu perdi a vergonha, eu acho! Eu tinha muita vergonha! De não saber ler e escrever, é. Eu tinha vergonha que as pessoas me perguntassem as coisa e eu não soubesse responder. Então

eu baixava a cabeça. Aí depois eu fui aprendendo e fui me valorizando mais. Eu me sentia melhor [...] com tudo, tudo que eu faço... Não tenho vergonha de nada, de trabalhar... de passar na rua, com fedor ou cheirosinha. Pra mim tanto faz, agora eu não tenho mais vergonha. Que ao menos tô trabalhando, né? Não tô pegando nada de ninguém. Eu acho isso importante.

Concluindo a reflexão que faz de si própria, diz: “*eu quero mais, eu quero aprender mais*”, demonstrando uma consciência crítica da própria capacidade enquanto aprendente, uma forma de reconhecimento das potencialidades e também do próprio direito de acesso aos conhecimentos universais socializados pela escola. É como se ela cantasse: “*A gente quer viver pleno direito, a gente quer viver todo respeito, a gente quer viver uma nação, a gente quer é ser um cidadão... a gente quer viver...*”, a gente quer aprender mais, eu diria.

HISTÓRIA DA DONA TEREZA: APRENDENDO A VIVER

*Foi muito bom,
tu começa a aprender até a viver,
eu não sabia,
comecei a aprender a viver.*



Ao contar a história de vida de Dona Tereza, mulher forte, mas de feições suaves, sinto a necessidade de registrar a impressionante empolgação que ela demonstra pela vida e pelo que construiu a partir do processo de alfabetização. Contagia e emociona a vitalidade que expressa, apesar das dificuldades encontradas no cotidiano. Procurando palavras adequadas para dar sentido à emoção e aos sentimentos expressos na voz e nos gestos demonstrados por ela ao narrar sua história, recorro a Drummond: “Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la? É a senha da vida a senha do mundo. Vou procurá-la...”. A palavra encontrada

para tal emoção está na música de Gonzaguinha:

E a vida, e a vida o que é, diga lá meu irmão, ela é a batida de um coração [...] E a vida? Ela é maravida ou é sofrimento, ela é alegria ou lamento? O que é, o que é meu irmão? Você diz que é luta e prazer, ele diz que vida é viver [...] Somos nós que fazemos a vida, como der e puder e vier... É a vida, é bonita e é bonita...

Dona Tereza foi a primeira pessoa com que falei, quando decidi investigar os sujeitos da turma do MOVA-RS, do Bairro Bosque. Lembro com clareza do nosso encontro para falar da pesquisa: havíamos marcado uma reunião com alguns membros da turma, em sua casa. Ela recebeu-me com imenso carinho, simpatia e respeito pela proposta de estudo, sugerindo, inclusive, que fôssemos convidar pessoalmente os colegas que não compareceram na reunião.

Durante o processo de investigação, estive sempre solícita, contribuindo nas informações, nos contatos com os demais sujeitos da pesquisa, expressando continuamente: *“Podes vir sempre que quiseres, no que eu puder ajudar, eu tô aqui”*. Ela foi alguém que compartilhou da própria trajetória durante o processo de coleta de dados, indicando, em alguns momentos, a melhor maneira de envolver os outros colegas.

Embalada pelo entusiasmo dessa mulher “cheia de vida” – Dona Tereza – passo a contar suas trajetórias.

De Capivaras ao Bosque: lugar bom de morar

“Nasci em Capivaras, município de São José do Norte”. Assim dona Tereza começa a nos contar sua história. Descreve o local, dizendo: *“Era calmo... Como é que eu posso dizer? Dizer, assim, sem recursos, mas era um lugar bom de morar...”*

São José do Norte é um município vizinho da cidade do Rio Grande/RS, conhecido pelas precárias condições em que vive sua população. Realidade agravada, quando se olha a falta de infra-estrutura, alto índice de desemprego, êxodo rural, inexistência de espaços culturais, como praças infantis, cinemas, teatros, o que tem levado a uma decadência econômica e social da comunidade. Capivaras é uma localidade do interior de São José do Norte, distante da sede. É uma comunidade pesqueira que, até pouco tempo, não contava com abastecimento de energia elétrica e tinha o acesso dificultado pela precariedade da estrada.

Eu saí de lá com nove ano. Uns nove... uns oito, por aí. Vim morar aqui no Bosque. Vim direto pra cá e aí com uns 12, 13 ano, voltei pra Capivaras de novo com o pai, e aí me casei e fiquei morando mais uns

doze ano lá. Lá não tinha colégio... com o tempo se fez colégio, já tinha igreja, já tinha salão, essas coisa. Com o tempo foi melhorando, mas agora já tem até supermercado, tem luz, coisa que não tinha. Agora tá bom de morar lá. Mas já faz vinte ano que eu vim de lá.

Dona Tereza tem quarenta e oito anos, está casada há 32 e tem uma filha de 27 anos. Conta que vem de uma família numerosa, tem oito irmãos. Da infância, as lembranças são poucas. Afirma não ter muito que dizer, mas ainda assim relata: *“Eu brincava muito com bruxinha de pano. Isso aí eu me lembro. E nos “combro”... Gostava tanto de brincar nos combro! E mais era as bruxinha de pano, que a mãe da minha mãe fazia...”*. Ainda que sejam poucas as lembranças, fala da infância resgatando brinquedos, confirmando os significados da vivência lúdica nessa fase da vida. A brincadeira potencializa a descoberta de regras sociais e o desenvolvimento da linguagem pela criança, como apresenta Kishimoto (1998), com base nas concepções de Bruner.

Não só as alegrias do brincar estão presentes na memória de Dona Tereza, mas os sentimentos de tristeza vividos pela separação dos pais, um momento significativo de sua vida, pois os nove irmãos se separaram, foram morar com pessoas diferentes. Diz que foi morar *“acho que uns dez mês ou mais numa chácara pras bandas do Senandes [...] Era tudo gente estranha.... A mãe separou-se do pai e a gente separou-se ... Um ermão foi pra um lado, outro foi pro outro...”*

Essa experiência na vida de Dona Tereza retrata uma realidade das famílias em situação de risco, aquelas com precárias condições de sobrevivência, que geralmente têm muitos filhos e, na ocasião de uma separação ou piora na situação financeira, encontram como alternativa a divisão da própria família. Com isso, dividem também a responsabilidade da criação dos filhos que, em algumas situações, ficam com outros membros da família, mas que, na maioria das vezes, são entregues a vizinhos ou até mesmo a pessoas estranhas. No caso de dona Tereza, ainda tiveram a oportunidade de retomar a união da família: *“aí, com o tempo, o pai começou a ajuntar nós tudo, aí que nós voltamo pras Capivara de novo”*. Realidade que nem sempre acontece.

Ainda que ela expresse com alegria a possibilidade dessa união, as marcas da experiência vivida pela separação, geram sentimentos que influenciam o processo da narrativa, limitando as lembranças: *“O sofrimento, os trabalho que a gente passa, passou com a separação de pai e mãe, a gente sempre tem aquelas dificuldades, né? Aí já se torna mais difícil pra gente lembrar”*.

O processo de lembrar requer “um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. [...], o que se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que quer calar” (NÓVOA, 2001, p. 8). A memória de Dona Tereza parece querer calar, proteger as lembranças da separação do olhar de outros, dela mesma, e inclusive do meu. Sem querer invadir esse espaço protegido por ela, mudo o rumo da conversa, e falamos sobre a escola.

Dona Tereza diz que ela e os irmãos não freqüentaram a escola, justificando, por um lado, pela falta de um estabelecimento escolar perto da sua casa e, por outro, pelo desinteresse dos pais. Quanto a este último fator, ela diz: “... *eu não sentia falta [...] se tivesse mãe e pai que fizesse eu ir, talvez hoje eu sabia alguma coisa...*”. Explica que os irmãos, igualmente ela, sentiram falta da leitura na vida adulta; e, dos nove, somente dois ou três aprenderam a ler e escrever. Diz que ela foi perceber a necessidade, quando já morava no Bosque e precisava andar de ônibus, fazer compras..., reafirmando a idéia muito discutida no contexto da EJA: vida urbana impondo a necessidade da cultura escrita.

Aí que eu já comecei a ver que fazia falta, quando eu vim pra cá, pra pegar um ônibus que antigamente não tinha... Lê uma farmácia, uma loja... Já pensou se tem uma praquinha na frente duma casa... Aí a gente não sabe se é colégio pra menina, se é vender a casa, se é alguma coisa... Tu tem vontade de saber o que é, mas não sabes ler. Agora um pouquinho eu já leio. Umas coisinhas fácil, assim eu já leio.

Tal constatação é reafirmada em outras pesquisas, que buscam compreender os significados e as necessidades da alfabetização na vida de jovens e adultos. Entre elas, a de Almeida, apontando a estreita relação existente entre a necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita, e o cotidiano sócio-cultural. Diz a pesquisadora que o contexto da sociedade letrada exige, constantemente, que os sujeitos não-alfabetizados processem informações escritas. Para esses sujeitos, essas informações, “ao contrário de facilitar, apresentam-se como mais uma dificuldade” (2003, p. 48).

É para lidar com tais dificuldades que eles recorrem a diferentes estratégias para decifrar e identificar códigos, ou seja, estratégias de ler o mundo através de suas lentes.

Na juventude: na mão d'um, na mão d'outro... o casamento, levando o barco

Logo que retornou para Capivaras, casou-se: “*Namorei com treze, casei com quatorze*”. Justifica-se, dizendo: “*Aquela separação de pai e mãe e a gente anda na mão d'um, na mão d'outro [...] Talvez, se eles tivesse junto até nem aconteceria, isso de casar*”. O casamento na adolescência tem sido para algumas jovens a possibilidade de buscar melhores condições de vida, uma forma também de compensar carências afetivas decorrentes da separação da família, muitas vezes ainda do abandono pelos pais. Esse fato ocorre com mais frequência, quando se trata de comunidades que vivem em situação de pobreza, o que também tem gerado um alto índice de gravidez na adolescência, nesses contextos.

No caso de Dona Tereza, seu relato demonstra satisfação pela relação construída no casamento, o que não é muito comum, pois as relações na adolescência costumam ser passageiras, devido à imaturidade dos envolvidos. Narra: “*Tá bom... casei. Faz trinta e dois anos que tamos casados, tamo levando o barco... empurrando mas tamo levando [risos]*”. Ainda assim fala das dificuldades vividas, pois ela e o marido trabalhavam no mar, pescavam juntos, o que piorou a partir do nascimento da filha, Eva: “*Áí, dispois, áí já tivemos a guria, áí já se tornou mais difícil... criança no mar já é mais difícil*”. Mesmo afirmando que não ia para o mar com tanta frequência, permaneceu ajudando a “*safar peixe*”¹².

Até hoje, Dona Tereza pesca, “*sempre fui proeira*¹³ *do meu marido*”, reafirmando sua condição de trabalhadora, responsável pelo sustento da casa. Diz que ainda vai para o mar com o marido e o genro, mas normalmente sua função junto à atividade da pesca é esperá-los entre 5 e 6 horas, para “*ajudar a safar peixe, siri, camarão... o que tiverem pescado*”. Salienta que só parou de pescar quando se mudou para o Bosque em razão da falta de segurança: “*Aqui não pode deixar a casa sozinha. Lá a pessoa deixava, fechava a casa uma semana, se tivesse que ficar no mar uma semana, ficava*”.

A forma imperativa expressa ao falar de sua condição de trabalhadora remete ao papel, ou ainda, à identidade assumida junto à família. Além de esposa e mãe, é uma profissional, mantenedora da casa. O que para muitas mulheres é uma conquista, para

¹² Safar peixe é uma expressão usada pelos pescadores com o sentido de retirá-lo da rede.

¹³ Proeiro é quem vai à frente do barco.

Dona Tereza é uma prática e um papel exercido já no início do casamento, realidade comum entre as comunidades de pescadores e de agricultores.

Ao querer finalizar essa conversa sobre a vivência em família, faz questão de falar da solidariedade presente nas relações, destacando a cultura de ajuda, ou seja, de partilha e de cuidado mútuo: “*com dificuldade, mas sempre a gente batalha e ela [filha] ajuda e o meu genro também trabalha e todo mundo uns se ajuda os outros*”. Dizendo isso, fala do cuidado com os netos, principalmente no sentido de dar a eles, quem sabe, o que na infância não teve. Diz: “*Graças a Deus, eu sempre dei tudo. Como a gente faz com os netos agora, o que a gente pode dar pra eles, a gente dá. Ajudando em tudo... brinquedo, tudo que eles querem, eles pedem, eles têm*”.

Solidariedade também presente na rotina de trabalho, a qual é realizada em família, dividindo atividades e lucros. O genro e o marido trabalham juntos no mar, Dona Tereza e a filha trabalham no *desmalhe*¹⁴ e no apoio, como *proeiras*. Dessa forma, a despesa das duas famílias é dividida entre todos, assim como o espaço do terreno onde moram.

Solidariedade e cooperação, valores culturais manifestados na história de Dona Tereza e também na de outras participantes deste estudo, característica expressiva nas famílias de baixa renda, as quais se unem para sobreviver às adversidades da vida. Realidade que leva a pensar no mundo contemporâneo e nas suas mazelas no que se refere às relações humanas, cada vez mais degradadas, mais competitivas e menos solidárias. Decorre daí a reflexão de Barcelos, ao defender que não podemos pensar na ecologia somente vinculada às questões de degradação ambiental e extinção biológica. Para ele: “O que está em jogo é muito mais que a extinção das espécies. Estamos frente ao desaparecimento de palavras, das frases, gestos e ações de solidariedade humana” (2004, p. 75).

O Bosque, a praia, os combro... as mudanças

Entre recordações, querendo falar do lugar onde mora há vinte anos, o Bairro Bosque, Dona Tereza diz que “*é meio difícil lembrar muito as coisa boa... Só coisa ruim*”, lamentando não acontecer coisas novas em sua vida. Ao dizer isso, mostra-se em conflito com a própria história de vida, num processo de reflexão sobre suas experiências, o que, de

¹⁴ Desmalhe é a retirada do peixe da rede.

certa forma, pode representar uma contradição na própria narrativa, pois em momento anterior diz ser difícil de lembrar e narrar as “*coisas ruins da vida*”. Outro fato é o que ela fala das mudanças, “*coisas novas na vida*”, que diz na continuidade dos relatos, em razão do processo de alfabetização.

É importante trazer essas questões, confirmando o que os autores falam acerca do ato de lembrar: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1979, p. 55). É um processo de conhecimento “de si e para si” (COUCEIRO, 1997, p. 264). Com Dona Tereza, não foi diferente: ao lembrar, foi também pensando e reconstruindo suas lembranças.

Em sua narrativa deixa transparecer sentimentos e percepções sobre as mudanças ocorridas no Bosque:

Mudou muito! Mudou muito! Foi crescendo, muitas coisas que não tinha, que nem ônibus. A gente daqui tinha que caminhar lá à ponta da faixa pra pegar ônibus, ou então trem... Trem? Trem não, bonde, que era puxado a fio. Agora não, a gente tem ônibus na porta aí, tem vez de hora em hora, e os carros e tudo que antigamente não tinha.

Questionada sobre os aspectos positivos da mudança, nos conta:

Ah! Não sei, acho que agora... Tanta dificuldade que a gente passava antes... é melhor agora. Até mercados, vendas que queria não tinha. A pessoa pra fazer compras tinha... não era supermercado, que não tinha aí na volta! A gente tinha que ir lá perto donde era... a Henrique Pancada. A gente comprava numa venda lá embaixo.

Ao mesmo tempo em que reconhece os benefícios vindos com o desenvolvimento da região, lamenta saudosamente:

Ah! Isso aí de ter tirado a praia, os combro pra construir casas, coisa assim, não valeu a pena porque era muito lindo! [...] Aquilo ali era um bosque! Tu ia ali era tudo fechado... Ããã...! Umas árvores tramadas nos ocalito, assim ficava... uma casa embaixo! Coisa mais linda! Era muito lindo o Bosque antigamente! Aí veio construção de casa, duma coisa, do tra, terminou-se tudo. A praia de veraneio uns anos atrás era muito bonita. É, eu me lembro que vinha colégios, fazer veraneio aí na praia. Traziam as criança tudo aí pra lá, pro Bosque. Ah! As criança brincavam o dia todo nos combro, nos eucalito, era muito bonito!

Sua narrativa evidencia contradições do processo de desenvolvimento e dos benefícios da urbanização, trazendo facilidades para o dia-a-dia da população, mas, também, o crescimento desordenado em razão da falta de planejamento urbano. No caso do Bosque, a ocupação da área afeta diretamente o ecossistema, pois se trata de um espaço

ligado ao estuário da Laguna dos Patos. Discussões dessa natureza vêm sendo feitas no âmbito da EA e não é exclusiva dessa realidade. No entanto, quando se trata de comunidades carentes, econômica e socialmente, os efeitos desse processo de desenvolvimento são ainda mais agressivos, pois tais populações não têm condições de buscar alternativas que compensem a ausência de uma infra-estrutura como, por exemplo, a falta de esgoto pluvial, de recolhimento de lixo e o próprio abastecimento de água potável.

Além disso, devido à carência de informações e conhecimentos acerca das questões que envolvem o meio ambiente, essas comunidades adotam práticas urbanas nem sempre consideradas corretas, sendo apontadas como culpadas pela degradação do espaço em que habitam.

A alfabetização na sua vida: se reunir com as gurias... e aprender um pouco

A alfabetização aparece na trajetória de Dona Tereza, como uma decisão tomada por influência do convite da própria educadora, sua vizinha: *“Resolvi ir, mais porque era ela, que a gente fica com vergonha, quando é gente estranha. Aí! Que vergonha chegar lá, eu não sabia nem a letra ‘A’”*.

Ao narrar essa experiência, diz que *“não sentia falta da escrita”*, e logo reflete sobre sua fala, fazendo uma crítica à própria condição, exclama: *“ao menos pra ler e escrever alguma coisa... Até ensinar o neto em casa! Tu vê? Pra muita coisa faz falta! Um pouquinho que tu aprende já...”*.

Nesse depoimento, mais uma vez percebe-se o processo de reflexão e reconstrução das experiências, oportunizado pela narrativa, que leva Dona Tereza a repensar seus posicionamentos e ações, como já foi discutido anteriormente.

Ao fazer essa reflexão, diz que não estudou antes por falta de oportunidade *“de ir até o colégio pra saber as coisa”*, insistindo no fato de que a educadora foi a *“maior”* incentivadora: *“Aí quando eu sube que a Bel ia dar aula... fui até a Bel”*.

Por um lado, o fato de a educadora ser moradora da comunidade pode facilitar o retorno dos sujeitos ao espaço educativo, assim como a construção da própria proposta pedagógica, uma vez que ela está inserida no mesmo contexto dos alfabetizandos, o que é um dos princípios do MOVA-RS. Por outro, essa prática recebe críticas feitas por educadores que estudam os programas de alfabetização de jovens e adultos, e apontam para

os riscos, principalmente no que se refere à formação pedagógica e aos conhecimentos sobre a língua escrita por parte desses educadores.

Sobre isso, estudos atuais têm mostrado a necessidade de se pensar a formação do educador de jovens e adultos, no sentido de profissionalizar um “campo tratado como ‘provisório’, concebendo a população a ser atendida como residual” (SOARES, 2005, p. 284). Seria essa uma forma de conferir legitimidade e reconhecimento a esse educador.

Em outras palavras, mas ainda indicando a necessidade da qualidade na formação do educador da EJA, Kleiman defende:

Um professor bem-formado, consciente de seu papel político na alfabetização de jovens e adultos, consegue manter o aluno na escola, assim incrementando as suas possibilidades de tornar-se sujeito letrado, mesmo quando as condições para a realização dessa tarefa são precárias. Por outro lado, um professor mal preparado, mesmo que inserido num contexto que lhe ofereça todas as necessidades de infra-estrutura para realizar o trabalho, continuará a dar aulas que acabam por excluir os alunos (2000, p. 35).

Ao falar da ida às aulas, Dona Tereza relata a interferência do marido: “*Ah! Sabes que... [riso]. O marido foi a primeira coisa: - Ahhh! Depois de burra véia na primeira [série], aprender não sei o quê... Depois, tu tens os neto pra ajudar a cuidar!*”. Afirma que ele dificultava sua ida ao projeto, pois não gostava que ela deixasse de trabalhar para estar na aula. É importante ressaltar que ela insistia e, apesar do confronto, não deixava de fazer o que desejava (e ainda deseja), como relata: “*Mas eu vou! Agora eu não vou desistir! [...] às vez, ele chegava cheio de peixe lá, saía atrás de mim pra ir ajudá a safá a rede. Eu tava no MOVA, aí ele só ficava olhando*”. Nessa situação, ela respondia a ele: “*Ah! Vou soltá do colégio pra vim safar a rede?*”.

Não só naquela época em que participou do MOVA-RS, mas também agora, quando está estudando novamente, diz que o marido continua querendo interferir em sua ida à escola, manifestando: “*Não sei pra que estudá [...] essa inventação de saber ler e escrever e não pará mais em casa [...] Eu digo: meu colégio tá muito bom!*”

Esse relato da dona Tereza confirma uma situação recorrente nos cenários da Educação de Jovens e Adultos: as dificuldades enfrentadas pelas mulheres, ao retornarem aos estudos na vida adulta. Nogueira, ao estudar sobre a influência da condição feminina na busca de escolarização, afirma que, para as mulheres, esse retorno é uma decisão difícil, pois “*trata-se de uma batalha contra princípios, hierarquias, valores culturais arraigados que ainda sobrevivem na nossa sociedade*” (2003, p. 75). Apesar disso, numa visita às

classes de alfabetização de jovens e adultos, poderemos constatar que elas são povoadas por um número significativo de mulheres.

Um dos motivos que levam as mulheres a ingressar e permanecer nos cursos de EJA é a conquista de um outro espaço, que é só delas, diferente do espaço familiar, no qual elas precisam dividir vontades e necessidades. Além disso, é um espaço de convivência em grupo, que estabelece o diálogo e as trocas de experiências. Tereza, assim como outras participantes deste estudo, confirma essa inferência: “*Se reunir ali, sair um pouco do stress da casa também. Se reunir com as gurias...*”.

Nas lembranças, de Dona Tereza surge a proposta pedagógica do MOVA-RS. Embalada por elas, penso sobre o processo de alfabetização vivido por ela; revisito a transcrição de nossos encontros; assisto a uma fita de vídeo¹⁵; e leio escritos sobre o MOVA...

Continuo narrando um fragmento significativo da sua história, quando ela registra mudanças ocorridas na vida a partir da experiência no MOVA-RS:

Muitas coisa mudou! Sair, viajar, eu não ia à cidade sozinha, se a guria não fosse; eu não fazia uma compra sozinha, se a guria não fosse... Agora eu ando sozinha pra tudo. Já não preciso assim... como queira dizer... uma bengala na minha volta, pra mim me segurar. Ahhh... eu era uma pessoa que muito pouco falava, muito pouco saía de casa e, agora, não. Eu saio! Tem coisas que eu tinha vergonha, de ir na comunidade. Agora eu peguei a comunidade, eu já cuido da Igreja, limpo a Igreja, cuido das contas de luz, pagar, essas coisas tudo, que eu tinha vergonha de fazer por que não sabia... Ah! Agora eu voto em quem eu quero e até me levar pra í lá votá tinha que tá ou a guria ou ele pra gente ir junto, porque tinha medo de chegar e não votar direito... Ah! Agora eu vou sozinha! Vou lá, voto pra quem eu quero e pronto! Ah! É! Porque eu não saía pra lado nenhum, né? Eu era, como é que se diz? A verdadeira dona-de-casa: cozinhava, lavava, passava... do portão pra fora não saía pra nada. [...] Não saía, não fazia compra. Até sair pra passear! Cassino [a praia de Rio Grande] mesmo, ele botava gasolina no carro e ia. Eu não gostava de ir, eu não ia. Agora eu gosto, agora eu vou.

Faço questão de trazer esse extenso relato, pois ressalta a satisfação e o orgulho que hoje ela tem de realizar tarefas que antes considerava inatingíveis. Tarefas pouco vinculadas ao domínio do código escrito, mas significativas, por estarem ligadas à forma de agir diante de determinadas situações, de participação e de tomadas de decisões das ações junto à comunidade. Postura construída a partir da condição de alfabetizada, uma nova identidade, de quem pode, tem vontade e faz.

¹⁵ Essa fita refere-se a uma reportagem apresentada na TV FUTURA em março de 2003, que apresenta a experiência da turma do MOVA-RS do Bairro Bosque.

Isso nos indica inúmeras reflexões. Uma delas é a de que, na busca de encontrar significados atribuídos ao processo de alfabetização, é preciso considerar que diversos fatores estão aí presentes, sendo a construção propriamente da leitura e da escrita, às vezes, secundária, mas culturalmente fundamental, para dar legitimidade aos sujeitos.

O processo de alfabetização para os jovens e adultos é muito mais abrangente, com sentidos diversos do que muitas vezes supõem os educadores. Ainda que a aprendizagem em relação à leitura e à escrita seja de forma restrita, o que geralmente acontece por vários fatores, para eles tem um valor imensurável. Primeiro porque, por mais rudimentar que seja essa aprendizagem, é a realização de um sonho, uma oportunidade de crescimento pessoal, a construção de uma outra identidade, de alguém que agora já consegue assinar seu nome, já pode sair de ônibus com segurança, que pode ajudar o neto nas tarefas escolares, que lê as correspondências recebidas, que encaminha para os destinatários corretos... Essas ações estão hoje presentes na vida da Dona Tereza, atribuídas por ela à alfabetização.

Ah! Eu leio várias coisas. O nome de ônibus, o nome do que eu vou buscar: um arroz, um feijão... Já faço uma lista... do meu jeito, mas já faço... mas só eu leio, porque às vezes a guria lê e não entende nada... O guri [o neto] eu ajudo bastante! Às vezes ele vai lá pra mãe dele: “- Me ajuda!” Ela não ajuda. Aí ele vem: “Vovó, tu me ajuda?” E eu digo pra ele dizer mais ou menos o que ele quer que faça... Aí ele lê ali e eu ajudo. [...] chega um papel, telefone, carta, papel de luz, eu já sei pra quem é. Assinar o nome, escrever alguma carta... um bilhete, quando eu vou sair, assim. Ou quando eu vou ao supermercado anotar o que eu vou trazer... com falta de letra às vezes, mas já escrevo.

Na continuidade de suas aprendizagens conta um episódio vivido junto à irmã não-alfabetizada:

Nóis [ela e a irmã] fomos lá em Caxias e lá na entrada de Caxias os nome e as coisa ela [a irmã] queria lê. “Ah! Queria lê, mas não sei!” [disse a irmã]. E a gente tinha que assinar as presenças ali... os nomes escrito num papel e ela não soube assinar. Eu sabia, claro! Li, assinei o livro, tudinho eu fiz. Foi bom!

Não só no relato anterior, mas em vários momentos, a assinatura do nome está presente nas aprendizagens de Dona Tereza, com sentido de legitimidade, de uma identidade reconhecida socialmente. Esse é um sentido atribuído pelos sujeitos não-alfabetizados, de um modo geral, uma vez que a relação da alfabetização com a escrita do nome é uma construção cultural, encontrando respaldo nas propostas das campanhas de alfabetização que surgiram na década de 60. A escrita do nome na história da humanidade guarda uma marca, um certo sentido de posse. Não só no nome da pessoa, mas no nome da

família, como forma de identificação, de marcar lugar, de registrar presença, assim como o os brasões que identificavam as famílias, representando a “raiz”, a “origem” dos sujeitos. Esse valor cultural, o assinar o nome, está realçado nas palavras de Dona Tereza:

Saber ler, escrever, assinar. Principalmente assinar o nome. Ah! A necessidade maior que eu tinha era, vontade mesmo, era assinar o nome da pessoa. Depois eu queria aprender por que em todo lugar que tu vai a pessoa diz: - Ah! Assina aqui e a pessoa diz: - Ah! Não sei! Pra fazer documento, pra ler tudo... O tempo mesmo que eu fui me casar [na Igreja], tava com vinte e um anos... assinar papel? Não. Tem que chamar a testemunha, chamar fulano, não sei o quê... porque tu não sabe assinar. Não... Agora eu sei!

Um sentido também alimentado por Dona Tereza, ao aconselhar o neto da importância de estudar:

Ah! Mas aquele ali [o neto], aquele ali não gosta de estudar. Maaaaas! Que suplício! Agora não! Esse ano não! Mas os dois ano: o primeiro e o segundo, tinha que empurrar pro colégio e ele: - Não sei pra que estudar! Isso aí não faz falta, que meu pai e minha mãe não sabe estudar... Eu digo: Ah! Mas faz falta porque se chamam pra assinar um papel não sabe ... não pode, tem que tá botando o dedo... Então faz falta!

No cotidiano da sala de aula da alfabetização de jovens e adultos, presenciamos a preocupação com a aprendizagem do nome, inclusive em detrimento de outras, tão importantes ou mais. Não raramente, os alfabetizadores, principalmente aqueles que têm uma proposta voltada para a aprendizagem da escrita, com base nos diversos materiais portadores de texto, reclamam da excessiva preocupação com a escrita do nome por parte dos estudantes, especialmente aqueles com mais idade. O interesse pela escrita do nome manifesta-se na forma como reagem às propostas pedagógicas.

No momento em que narra suas aprendizagens e os significados na vida cotidiana, Dona Tereza faz uma análise e, de forma crítica e consciente, diz: “*pretendo ficar mais feliz ainda, porque eu ainda quero lê um livro assim sem ter que voltar pra trás de novo. Que aí eu leio, mas aí eu já me esqueci, tem que voltar. Mas eu ainda quero ler correto, assim correr e não ter que voltar de novo*”.

Relatos como esse me fazem refletir sobre as propostas pedagógicas implementadas nos programas de EJA. Em que medida vão além do ensinar a ler e escrever? O que realmente tem sentido no processo de alfabetização para os jovens e adultos? O que lembra Dona Tereza da prática educativa no contexto das aulas?

Sobre as aulas... Quando a gente leu no quadro as primeira palavra, a gente leu e a Bel corrigia e dizia que tava certo. Aquilo foi a melhor

coisa! Ela passava cinco ou seis palavra e mandava a gente ler. Era muito difícil, a gente errava uma ou duas, as outras tavam tudo certo. Foi muito bom, uma lembrança boa de quando a gente leu e a professora homenageava: “- Oh! Essa tá aprendendo! Essa já sabe ler!” Ah! Pra gente foi uma alegria! Eu gostava de escrever... frases, cartas, coisas assim... Escrevi bilhete, carta, ela mandava a gente escrever como se fosse pra mãe, pra um filho, uma coisa assim... Escrevi pra gurria. Haham! Como se tivesse avisando que ia ir pra casa da mãe e tal e tal...

As lembranças revelam uma prática pedagógica voltada para a construção da alfabetização, entendida como uso social da leitura e da escrita, na concepção defendida por Ferreiro (1994): “*Escrevi bilhete, carta... como se fosse pra mãe...*”. Ou como diria Freire (1990), uma alfabetização voltada para a “leitura do mundo”, onde as palavras aprendidas são parte da “palavra-mundo”. Também poderia dizer, uma prática com base na perspectiva do conceito de letramento que, de acordo com Tfouni, “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (1995, p. 9). Uma prática que se diferencia daquela na qual o ensino da leitura e da escrita é proposto com base nos manuais de leitura, confeccionados para ensinar crianças, o que ainda é comum nas classes de EJA.

É claro que a metodologia defendida no MOVA-RS não lhe é exclusiva, pois outros programas também se utilizam desse mesmo referencial. No entanto, somam-se a ela os princípios sociológicos e filosóficos da Educação Popular, que fundamentam o todo da proposta pedagógica. Tais princípios estão evidentes nos depoimentos, quando Dona Tereza relata a possibilidade de conversar sobre as tarefas diárias, no contexto da sala de aula:

Lembro que a gente falava de tudo um pouco. Ah! A maioria era sobre a vida da gente! Principalmente quando a gente saía e deixava o siri pra fazer...: “ Ah! Porque eu tenho que voltar pra tirar o siri! A outra já dizia: “Eu tenho que descascar camarão”. A outra: “Eu tenho que limpar a casa!”... Era o assunto da aula, do dia. Aquela turma que a gente tinha, a gente conversava: Olha, eu fui e fiz isso. A outra: Ah, eu fui... eu comecei a me soltar, eu mal sabia falar...

A oportunidade de conversar, dialogar, é um aspecto constante nas narrativas, quando fala da experiência no MOVA-RS, e diz respeito às relações construídas, as quais aumentaram as possibilidades de comunicação, pela inserção em outros grupos. “*Ah! Mas é bom conhecer gente deferente, conversar, às vez eu tinha vergonha. Chegava perto das pessoa, ficava quieta, de boca fechada... Ah! Só falo errado, falo feio! Falo o que não devia de falar! Agora, se falar coisas erradas, tudo bem... Só eu procuro não fazer..”*

Nesse relato, além do diálogo, um dos aspectos presentes nos princípios do Movimento refere-se à valorização dos saberes dos educandos, a partir dos conhecimentos que trazem na oralidade, o que propicia a superação da vergonha e a instauração do diálogo no sentido freireano: “Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos? [...]” (FREIRE, 2005, p. 93). Nessa concepção, posso dizer que, para Dona Tereza, o diálogo foi (e ainda é) o lugar de vivências de sensibilidades afetivas e cognitivas, que lhe conferiu uma outra leitura do mundo. Esta afirmação sustenta-se nos fundamentos da EA, defendidos por Carvalho (2004) e Loureiro (2004).

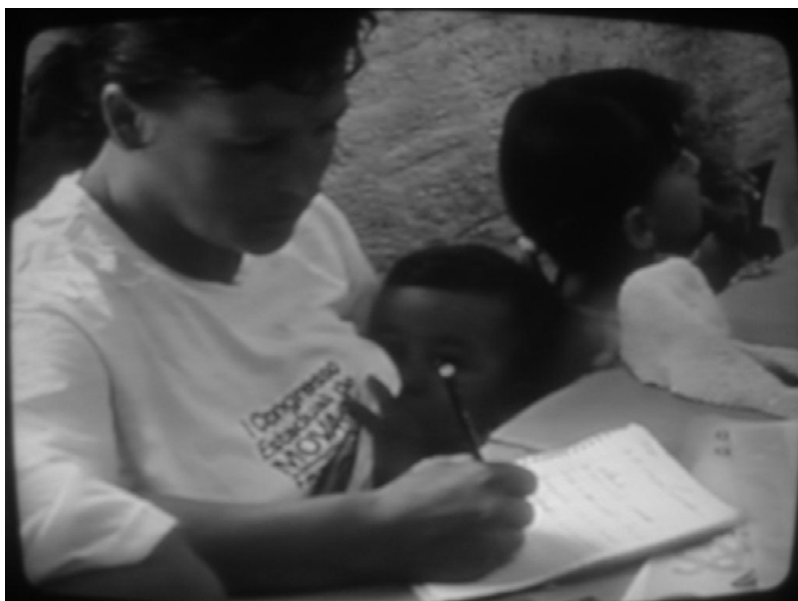
Como proposta do MOVA-RS, também a possibilidade de conhecer outros lugares é parte da prática educativa, que tinha como princípio político-pedagógico a formação de uma sociedade democrática e participativa. A realização de passeios marcou significativamente e deixou saudade para Dona Tereza; além de os passeios serem importantes momentos de construção de conhecimentos políticos, culturais e socioambientais, experiências de leitura. Narra:

Lembro dos passeio que a gente dava. É porque Porto Alegre eu não conhecia, conhecemo lá por causa do MOVA. Os passeio quando o Olívio, essas pessoa, veio à cidade, era que eu soltava o stress da casa o dia todo. E ia pra lá com as guria, mas foi assim, era muito bom! [...] Ah é! A hora que tiver prano de ir a Porto Alegre, notro congresso, é só me convidar que eu vou.

Colocando um ponto, mas não final, na narrativa da história de vida da Dona Tereza, retomo seu relato expresso na epígrafe do texto: “comecei a aprender a viver”; e recordo a música do Gonzaguinha: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar... a beleza de ser um eterno aprendiz... Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será, mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita”.

HISTÓRIA DA ISABEL: AGORA EU SEI

*Eu não sabia nada até agora eu sei.
Eu até ajudo meu filho a fazer
os dever da escola e faço alguma coisa,
já sei lê os ônibus aqueles... [riso]*



“Meu nome é Isabel..., tenho 38 anos”, assim começa a contar a sua história. É uma mulher tímida, “de pouca conversa”, como ela mesma diz, no entanto, apesar disso, narra suas experiências com fluência, expressando imensa vontade de viver, se

divertir... É uma mulher bonita, embora pouco cuidada. Tem no rosto as marcas de uma existência sofrida, vivida com bastante sacrifício, mas com uma energia enorme para recomeçar, reviver... “*tentar de novo*”, diz ela.

A narrativa de sua história reflete o dinamismo de sua vida: nove filhos, três casamentos, relacionamentos frustrados..., tentativas que se sucederam e, que neste momento parece alcançar a realização almejada através do último casamento. “Começar de

novo, e contar comigo, vai valer a pena ter amanhecido, ter me revelado... ter me debatido, ter me machucado, ter sobrevivido... ter virado a mesa, ter me conhecido...”¹⁶, com esta música eu começo a contar a história de Isabel, fazendo uma analogia às suas trajetórias de vida.

A infância: gostava de jogar bola e sonhava em estudar

O início de uma trajetória de vida:

Eu nasci em Pelotas. Mas da minha infância eu me lembro muito pouco. Muito pouco da minha infância. Aí lá eu morei até seis ano em Pelotas depois vim pra Rio Grande, a maioria eu moro aqui em Rio Grande mesmo, faz trinta e poucos ano que eu moro aqui. A gente veio com seis ou sete anos pra cá.

Isabel vem de uma família de oito irmãos, um deles a Cristina, outra participante deste estudo. Duas histórias, a de Isabel e de Cristina, trajetórias que, na juventude, seguem rumos diferentes, mas para as duas, a rua é cenário das brincadeiras de infância. Conta Isabel que quando era criança “*Gostava de jogar bola... brincava com os guri, né? Que era mais era guri homem! Jogar bola, correr de bicicleta, jogar lata no meio da rua... isso aí era os nosso brinquedo!*”

Narra a inocência, a ludicidade presente na infância de outrora, as fantasias, o jogo na rua, os brinquedos improvisados... Antigamente as crianças tinham mais acesso ao empírico, à experiência de sentir os sabores do mundo, assim como Freire fala da sua infância: “*Na verdade aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras*” (1993, p. 13).

A narrativa da infância deixa transparecer o desejo pelo estudo: “*Ah! Sonhava em estudar, mas a gente não teve estudo. Que a minha mãe era pobre e o meu pai era mecânico, mas depois com a idade começou a ter problemas... aí não deu pra gente estudar. Eu acho que a gente estudou um mês só e aí depois teve que saí*”. Diz que foi matriculada na escola, mas não a frequentou por muito tempo: “*Porque a gente tinha dificuldade... a minha mãe saía e os filhos maior cuidava os mais pequeno. Aí não dava pra gente estuda*”.

¹⁶ Música “Começar de Novo”, de Ivan Lins e Vitor Martins.

O acesso à escola é negado à Isabel, em razão da responsabilidade com o cuidado dos irmãos. Uma forma de trabalho infantil que tem excluído as crianças de comunidades em situação de pobreza da atividade escolar. Além disso, uma outra forma de exclusão para estas crianças refere-se ao fato de que a escola não as reconhece, enquanto sujeitos de potencialidades capazes de aprender, ainda que demonstrem certas dificuldades pela própria condição de vida. A escola não tem incorporado a cultura da infância e, menos ainda, a cultura dessas comunidades, para as quais os valores se diferenciam daqueles vivenciados pelo currículo escolar. Essas são formas de negar à criança o acesso e a continuidade na escola. Esse processo de exclusão da e na escola é uma das circunstâncias que produzem o analfabetismo (Ferraro, 1991). O contingente de brasileiros não alfabetizados, hoje, é formado em parte por crianças que a escola, num outro momento, excluiu ou para quem fechou as portas.

Isabel conta:

Não lembro..., Nem sei o nome da escola. Porque eu acho que eu tinha nove, dez ano, não me lembro. A gente mais brigava, né? Naquele tempo a gente nem pensava em estudar em nada. Mais a gente brigava uns com outros... os guri davam nos irmão a gente se defendia [...] A mãe botou os quatro eu acho... eram os mais velho, em idade de colégio, aí depois ela tirou porque a gente não aprendia nada!

As reconstruções das experiências que ocorrem no processo da narrativa, também se apresentam na forma como Isabel vai contando sua história. Em momentos diz que “*sonhava em estudar*” e que parou porque teve que cuidar dos irmãos, em outros o relato revela “*a gente nem pensava em estudar*”, saindo da escola em razão das brigas e das não aprendizagens. Reconstruções, expressando trajetórias que se contradizem, mas que no todo da narrativa se esclarecem, se justificam. No processo de narrar falamos daquilo que fomos, do que vivemos, mas também daquilo que queríamos ser e viver. Não são meras contradições, mas o próprio movimento entre a subjetividade e a objetividade nas histórias contadas pelos sujeitos, desafio encontrado quando trabalhamos com a abordagem das narrativas (DIAS, 2003).

Com a expressão melancólica, de quem lembra com carinho e pesar, ao mesmo tempo, conta que:

Ah! A vida era apertada, né? Meu pai era carroceiro, trabalhava de carroça, de biscate, assim... Na época não tinha muito serviço de biscate. Era muito apertado, a gente dividia a cama com os irmão, dividia tudo com os irmão. Aí era ruim... Dormia três, quatro numa cama. Aí era

apertado demais. A casa era de madeira assim... uma casinha de madeira.

As desigualdades sociais são expressas pelas histórias de vida dos sujeitos que vivem em situação de pobreza e, às vezes, até em situação sub-humana. Quais as expectativas e projetos de vida de crianças que vivenciam a desesperança pela falta de cuidado, de auto-estima, de alteridade?

Isso leva a pensar na capacidade que estes sujeitos desenvolvem de resistir a tantas adversidades, o que na Psicologia vem sendo chamado de resiliência, de acordo com o que define Yunes:

[...] capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma postura otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (2001, p. 8).

Na história de Isabel, a postura otimista, positiva e principalmente perseverante, está presente na forma como foi resistindo e encontrando alternativas para superar as dificuldades vividas não somente na infância, pela falta de melhores condições de desenvolvimento, mas também aquelas vividas nas relações amorosas e na criação dos filhos.

Numa narrativa emocionada, Isabel conta fragmentos de uma juventude marcada pela responsabilidade de ajudar nas despesas da casa, através do trabalho de cuidar crianças:

Com doze ano eu fui, nós trabalhamos de babá eu e a minha irmã. Que a minha mãe tinha dificuldade, então a gente trabalhou de babá pra ajudá nas despesa da casa, né? Que era uns quantos irmão e o meu pai... Nós se dava pra trabalhar, pra cuidá criança, aí nós fomos eu e a minha irmã, ela numa casa e eu na outra. Eu e ela as mais velha, tinha que trabalhá. Só nós trabalhava e o meu pai com carroça na rua com os outros meus irmão pequeno.

A juventude: a gente pensa muita coisa...

A frustração de um sonho da juventude – o casamento – é manifestada na narrativa de Isabel:

Com 16 anos me casei, nem chega a 16 ano. Me casei porque eu queria, eu achava que eu casando que eu ia ter minha casa, as minhas coisa, né? A gente pensa, em nova a gente pensa, né? Na juventude a gente pensa muita coisa... Só que não foi nada do que eu pensei, foi tudo diferente. Ah a gente tinha de arrumar as coisa. Ter as coisa da gente porque ele morava pra campanha. Só que não foi nada o que a gente planejou... tudinho não foi nada. Que eu saí de casa bem dizer, né? Por que eu saí com ele. Aí saí, tive dois mês amigada, depois me casei... aí foi, vivi acho que uns seis ano com ele, aí ele, só me batia, me batia, me batia... E ele não gostava muito de serviço.

As relações amorosas de Isabel são contadas por palavras e por expressões de tristeza, de quem realmente teve muitas histórias de dor em sua trajetória pessoal: “Ah! É briga... e apanhar de marido... e vem filho. Cada vez que o marido chegava em casa, ele chegava em casa era pau... apanhar, né? Ah! Porque ele era muito revoltado! Se chegasse e tivesse uma coisa fora do lugar ele já me dava pau!”

Nesse depoimento Isabel, ainda que entristecida, não resume palavras para dizer da violência doméstica sofrida no primeiro casamento. Uma violência, que em alguns momentos, quer explicar justificando a atitude do marido, se “tivesse uma coisa fora do lugar ele já me dava pau”. Preocupa a naturalidade com que narra o fato, demonstrando-se em alguns momentos conformada com a situação. Por outro lado, no contexto da sua história, busca superar essa condição de domínio em outras relações: “É, depois... não quero mais... Me separei e fiquei sozinha uns dois anos ou mais. Até arrumei outro companheiro”. Estas questões que envolvem a violência doméstica, tanto no que se refere às crianças quanto às mulheres podem ser analisadas também pelo ponto de vista da Educação Ambiental, no sentido de se rever valores, como o respeito ao outro, à vida, ao ser humano, valores ignorados no contexto da história da humanidade, na qual as mulheres têm sofrido algum tipo de desrespeito, seja pela violência física, seja pela negação dos seus direitos, em razão do poder exercido sobre suas vidas.

Isabel conta que o segundo casamento durou oito anos, no qual:

Tive mais três filhos de novo! [risos] Foi indo mas depois não deu certo também. Esse casamento foi melhor. Ele trabalhava, ele era embarcado. Mas depois começou a apelar pro lado das droga e... chegava em casa chapado e ...depois ia bater nas criança, aí não... aí não gostei, aí deixei também. Aí fiquei sozinha, aí fiquei quatro anos sozinha.

Outra experiência amorosa, outra frustração, um sonho de juventude que ainda não se realiza no segundo casamento. Mais uma vez a narrativa de Isabel expressa tristeza, sentimentos que brotam ao revisitar o passado, contando da criação e do sustento dos

filhos, uma tarefa “pesada”, de sacrifício, dividida com a irmã e com a mãe ao dar a guarda de dois de seus seis filhos, na época.

Sacrifícios que não a fizeram desistir de tentar realizar o “sonho do casamento feliz”, pensado na juventude: “*Agora de novo, arrumei um companheiro mais velho que eu, e agora tá legal! To bem!*”. Assim conta com muita esperança da experiência mais recente, o terceiro casamento. Desabafa: “*To bem! Ele trabalha, não preciso ficar me matando muito...*”. Faz um ano e dois meses que eles estão juntos e têm agora um bebê, a Yasmim.

Isabel tem, hoje, nove filhos: “*O mais velho tem vinte e um, tem um de dezoito que não mora comigo... tem um de dezesseis que é a guria. Tenho um que mora com a minha irmã tem treze... tem o de onze, tem o de nove, tem a de seis e agora... tem um de três ano e a bebê, tem sete mêis*”.

Outra situação naturalizada na vida de Isabel é a quantidade de filhos, o que em nenhum momento é avaliado por ela como falta de um planejamento ou descuido, mas é relatado como se fosse algo natural das relações familiares e do papel da mulher na sociedade, ser mãe (ter filhos). Realidade muito comum na cultura popular, em razão da falta de informações, mas também da ausência de um projeto e de expectativas de vida. Pode-se dizer que também é o resultado da ausência de uma leitura consciente do próprio mundo, da própria vida. Leitura aqui entendida no sentido freireano como processo de aprendizagem do mundo e de si mesmo.

O Bosque: mais movimentado, um monte de casas

A trajetória de Isabel, com exceção dos primeiros anos da infância, passou-se no Bairro Bosque. Por isso tem muito a nos contar sobre a vida deste lugar. Seu primeiro pensamento proclamado a respeito disso é:

Ah! Cada vez é mais movimento, mais movimentado, tem mais gente... Quando eu vim morar aqui não tinha quase casa, agora tem um monte. Antes era tudo... era campo. Tinha uma casa aqui... daí passava mais meia quadra tinha outra, agora não. Agora é tudo um monte de casa, uns por cima dos outros, chega a ta brigando até pelo terreno, por pátio. Agora é muito movimento. As pessoa brigam por tudo e se a pessoa anda dentro de um pátio já tem briga, se a pessoa cai uma cerca também já dá briga, né? É muita briga..., no meu tempo de criança não tinha briga. As pessoa brigavam mas não era por pouca coisa, né?

Ao fazer esse relato, as lembranças deixam fluir a paisagem da infância quando o bosque era: “*bonito. A praia era limpa. Tinha duna, tinha árvore. As pessoa faziam piquenique na árvore...*”.

Sempre que ouço esses relatos, que não são apenas das participantes da pesquisa, pois muitas pessoas falam das belezas do Bosque, fico querendo olhá-lo em um outro tempo. Procuo documentos, fotografias que me ajudem a montar essa paisagem. Queria retratá-la nesse texto, sob forma de reflexão acerca das relações do ambiente. No entanto, minhas investidas tem sido frustradas, pois não encontro registros fotográficos e históricos desse lugar. Talvez precisasse de mais tempo para me embrenhar no acervo de registros antigos da cidade do Rio Grande, o que é de certa forma difícil devido a própria precariedade, não de acervo da biblioteca pública¹⁷ de que dispomos na cidade, mas da sua organização.

Sobre os principais problemas da localidade, ela revela a capacidade de leitura crítica da sua vida e do ambiente, construída à medida que se estreitam suas relações com esses códigos, ressignificando sua leitura de mundo (FREIRE, 1982).

Agora aqui mais é gente roubando uns dos outros, né? E as drogas também, que tem muita droga. Aqui eu acho que tinha que ter mais policiamento. Que aí eles paravam um pouco com as drogas e as criança não pode andar bem. Que se as criança falam qualquer coisinha eles já querem dar tiro e... e dizer que vão dar lambada nas criança, dar porrada. Eu acho que tinha que ter mais policiamento, que aí eu acho que eles respeitam um pouco.

Demonstra ter construído um olhar crítico sobre a realidade, uma consciência também ecológica não só pelas leituras que hoje faz, mas também pela forma como se posiciona diante das problemáticas da comunidade e como encaminha mudanças na sua vida. O processo de alfabetização, segundo Freire, é um ato de conhecimento no diálogo entre educandos e educador. Em razão disso, “é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizados dela emergem para nela inserirem-se criticamente” (1982, p. 48).

¹⁷ A Biblioteca Pública Riograndense é uma das mais antigas do Estado e há muito tempo não tem recebido apoio necessário para sua manutenção, em razão disso a pesquisa aos documentos mais antigos é prejudicada por falta de profissionais.

Ler e escrever: fui sentir falta quando peguei serviço

Sobre a alfabetização na sua vida, revela que “*tinha um monte de revista, livro que a gente tinha curiosidade pra lê, né? Então a gente... eu peguei e entrei [no MOVA]*”, embora antes “*não valorizasse tanto o estudo*”:

Eu não sentia falta, aí fui sentir falta quando peguei serviço, né? Na firma tinha que saber lê e escreve. Aí agora como ser analfabeta não tem direito a nada, que não pode, não pode pegar serviço. Agora tem que ter estudo, tem um monte de coisa. Quando eu peguei meu primeiro serviço eu tinha vinte e seis ano e foi uma tristeza pra poder pegar o serviço.

A procura pela alfabetização muitas vezes está vinculada à necessidade de atuar no mundo do trabalho, algumas vezes para inserir-se no mercado, outras para conquistar confiabilidade na atividade exercida. A relação educação – trabalho, muito presente nos contextos urbanos, nesta realidade não é destacada. O trabalho na pesca e na agricultura não exige maiores conhecimentos da leitura e da escrita, não só por não necessitar dessa ferramenta para executar as tarefas, mas também porque é realizado de forma autônoma, muito precária, até marginal. Ela refere-se a essa exigência somente na ocasião em que trabalhou como empregada doméstica, não enquanto pescadora...

Exigia muita coisa. Eu precisava saber lê e eu não sabia nem assinar meu nome, não sabia nada. Aí fui, aí eu consegui... Aí peguei e falei com o home que eu precisava, que eu tinha meus filho. Aí eles deixaram, mas primeiro tive que entrar na escola, tentar lê. Até minha patroa mesmo me ensinava. Na hora do almoço ela pegava e me ensinava. Aí eu aprendi a fazer meu nome.

Diz que nessa ocasião tentou aprender a ler e escrever, mas não conseguiu, porque saiu do serviço logo. Escola mesmo só frequentou na infância, por um mês, como disse anteriormente.

Conta que chegou ao MOVA devido à participação no Programa Família Cidadã: “*Eu entrei num projeto que tinha na época... que não dava pra mim estudar que tinha que trabalhar pra sustentar meus filho. Aí tinha um projeto que o governo deu, aí deu oportunidade pras pessoa aprendê a lê e a escreve, aí eu peguei e entrei pro MOVA.*”

“*Aí eu parei de trabalhar durante um ano foi quando na época que eu entrei pro colégio que eu pude, tive oportunidade de entrar*”, conta ela, reiterando que parou quando terminou o projeto, “*e eu não tinha como sobreviver, aí eu peguei e saí de novo que eu ia entrar no colégio na noite. Aí não deu, não deu pra continuar. É... o tempo do Família*

Cidadã... Aí depois trocou o governo aí eles pararam com tudo, né? Aí não deu mais nada. Aí terminou os dois [projetos]...”

Fica evidente, a partir desta fala, a necessidade do desenvolvimento de políticas de que sirvam de apoio para garantir, minimamente, a sobrevivência da cidadania dos muitos excluídos desta condição básica. Para alguns educandos da EJA, o acesso à educação só é possibilitado a partir de políticas de assistência social. Aliados a esse fator, a inconstância dos projetos assistenciais bem como da própria Educação de Adultos fazem com que a população fique a mercê de algumas práticas governamentais autocráticas, momentâneas e assistencialistas. Ainda que a garantia da dignidade da vida humana esteja contemplada na Constituição Brasileira, a prática social está muito distante desta condição. Com intenções voltadas muito mais para a manutenção da condição de pobreza, acomodação e subserviência ao sistema, implementam programas de conteúdo social que nascem com a ilusão da “salvação” explícita. A cada troca governamental trocam-se os projetos, trocam-se as “salvações”, e a sociedade permanece aguardando o que em teoria já lhe pertence.

Lembra assim das coisas que faziam na aula:

A gente fazia brincadeira, assim de ajuntar as letra... Eu não sei nem explicar direito [rindo] É, a gente conversava, ela passava muita coisa! Ela fazia jogo de quadrinhos pra gente ver se conhecia as letra. É copiar a gente copiava. As vez a gente fazia frase e coisas sem copiar.

E das coisas que discutiam em aula:

Ah! Ela falava sobre governo, sobre... sobre o que que era estudar, pra que precisava estudar... um monte de coisa ela falava. Foi até sobre... [pausa] Ai! Como que eu vou te explicar? Não sei nem como eu vou te explicar... [rindo] Essas coisa até assim, sobre... como... É que por agente não saber ler a gente não sabia muitas coisa assim sobre... planejamento familiar isso tudo a gente não sabia, sobre saúde, né? Nunca a gente ia, nunca tinha freqüentado essas coisa. Então ela falava muita coisa que era importante... o negócio sobre as doenças, um monte de coisa... isso tudo ela falava.

O depoimento de Isabel demonstra que a proposta pedagógica do Movimento pautava-se na discussão de assuntos, temas que eram do interesse dos sujeitos e que refletiam situações de conflito, de necessidades da comunidade. Essa é uma prática que observo ao ouvir Isabel e ao revisitar os documentos dessa turma, e é pautada na concepção de temas geradores – proposta do MOVA-RS – de acordo com o referencial freireano, o que é resgatado na EA.

Outro aspecto que merece atenção na fala de Isabel é a relação que faz entre o conhecimento e a sua participação em espaços comunitários, relação esta entre ser alfabetizada e ser capaz de realizar algumas atividades. A participação em palestras, por exemplo, só se faz presente no momento em que domina o código escrito. A falta de planejamento familiar está relacionada à condição de não-leitora. Essa postura é construída a partir do discurso oficial, de que só é cidadão quem é alfabetizado, fazendo com que os sujeitos não se sintam capazes... necessitando da legitimação do conhecimento... inclusive para realizar ações que não dependem do conhecimento da leitura e da escrita.

O interesse de Isabel pelas discussões propostas é ressaltado no depoimento a seguir:

Foi muito bom! Aí agora em tudo que é palestra que tem sobre... esses negócio dessas doenças, essas coisa. Isso tudo a gente vai porque a gente tem que aprender alguma coisa. Porque quando a gente não sabia nem uma letra nem nada, nenhuma letra a gente: -Ah! Porque isso aí não é importante, porque a gente não sabe nada então a gente não ia. Eu acho [importante] porque é cuidar da saúde da gente, né? Até nos colégio agora dão isso aí pras criança. Então eu acho importante.

Neste trecho de sua narrativa penso na necessidade da Educação Popular ser incorporada como um referencial em diferentes espaços, desde sua concepção na formulação de políticas sociais: de saúde, direitos humanos, moradia, alimentação... como num âmbito maior, mais abrangente, como prática pedagógica a ser vivenciada na construção de conhecimentos a partir dos saberes constituídos e constituintes dos sujeitos sociais.

O que considera mais importante daquela época é “*Que a gente conseguiu aprender alguma coisa, né? É bom se tivesse continuado mais um ano que aí se aprendia muito mais*”.

Da metodologia proposta pela professora, mostra sua satisfação:

Eu gostava assim quando ela dava aquelas frases pra gente fazer que era mais divertido. Que a gente não sabia fazer tava faltando letra, aumentando letra às vez a gente fazia certo aí a gente achava graça daquilo, que era igual criança, né? Quando escreve faltando alguma coisa aí depois uns debocham da cara dos outros aí assim era melhor. Eu achava divertido. Era, era uma turma a maioria era da família também. Era tudo amigo.

A alfabetização: agora a gente já não é tão analfabeta

Dentre as conquistas do processo de alfabetização, dos conhecimentos construídos, ela com ênfase conta diversas ações que hoje fazem parte do seu cotidiano:

Agora até os tema dos meus filhos, né? que eu consigo agora corrigir que eles fazem mal, agora eu corrijo. Ensino eles fazer os tema, que tem três no colégio então eu agora não preciso de ninguém pra ensinar eles, eu mesmo ensino. Ah deixa! Que antes eles chegavam os outros em casa, os mais velho mesmo eu não sabia nem o que dizia, nem nada. Eles jogavam a pasta lá e deixavam, eles faziam o tema quando queriam quando não queriam... Então agora é melhor. A fazer as compras que faço a lista, né? Que antes a gente ia só de cabeça lá e comprava, agora não. E até uma receita também a gente já sabe, já lê. As vezes a gente custa lê mais consegue...O ônibus também eu consigo ler todas as linhas do ônibus Que às vezes a gente ia pra cidade e até no cassino a gente ia quando pegava o ônibus errado. Pra gente era tudo a mesma coisa, era tudo a mesma linha, né? O mesmo ônibus, agora não a gente consegue a lê.

Considera que: “Ah pra mim o que eu aprendi de mais importante é saber um pouco de lê e escreve e poder ensinar os filho também, né? Que a gente já [...] já é importante, quem tem filhos no colégio também já é importante a gente aprender”.

Para ela, além de uma questão de auto-estima, de valorização pessoal como mãe, mãe que pode auxiliar no desenvolvimento do filho, a importância de ensinar os filhos nas tarefas escolares é o cumprimento de seu dever de mãe, de mulher, que conquista sua autonomia e pode fazer suas compras, exercer seu direito de ir e vir no uso de transporte público e dar assistência nas necessidades de sua família.

Enfatiza, também o fato de conseguir assinar o nome: “Aprendi mais agora, que eu assinava só o primeiro nome depois o resto não sabia nem o sobrenome nada sabia. Aí aprendi no MOVA foi que eu aprendi. Aprendi a juntar as letras todinhas, fazer corrida, letra de imprensa, tudinho eu aprendi”.

Isabel destaca neste momento da narrativa, o fato de aprender a assinar o nome, ato destacado pela maioria dos sujeitos em processo de alfabetização. A assinatura do nome confere a eles a possibilidade da confecção dos documentos, sem a marca da digital ou do carimbo, estigma de *analfabetos*, uma condição tida como inferior na sociedade.

Sobre o tempo em que esteve no MOVA-RS, fala com satisfação que:

Ah! Foi bom! A gente aprendia... aprendia a escrever alguma coisa, o nome, lê... que a gente não sabia nem o ônibus que pegava, a gente aprendeu bem. Que agora a gente sobe no ônibus e consegue a lê, né?

Que se davam um papelzinho a gente não sabia nem o nome duma coisa que davam pra gente... às vezes até xingando a gente a gente não sabia lê no papel. Agora a gente sabe.

Mais uma vez a escrita do nome é lembrada por Isabel, revelando uma característica cultural muito forte, a valorização da escrita do nome acima de outras aprendizagens, a legitimidade conferida a ela pelo conhecimento construído a cerca da escrita de seu nome.

Isabel revela que *“As boas lembrança é... as amizade que a gente fazia, né? A professora também. E o descanso que a gente tinha lá dentro, que a gente ia estudar, mas a gente já descansava das lida da casa assim...”*

O sentido atribuído à alfabetização ultrapassa o querer ler e escrever, transita entre desejos, projetos... ligados ao domínio do código escrito e à socialização, à convivência em grupo... o descanso... Revela a conquista de uma identidade como mulher que supera a condição de esposa, mãe, cuidadora do lar... o excesso de responsabilidades... e, transgredindo isso, constrói-se como sujeito, mulher que sai de casa, convive com outras pessoas, realiza um sonho, faz o que tem prazer...

Isabel parece revelar o que diz Brandão:

Tornar-se letrado significa ascender, pouco a pouco, ao domínio pessoal tanto quanto coletivo de uma leitura crítica desse mundo de vida do dia-a-dia. Uma leitura crítica da cultura vivida cada vez mais com um sentido de vida e história que as pessoas constroem enquanto se comunicam, bem mais do que como um puro e simples mercado que pretende tudo abarcar e a tudo dar um lugar e significado (2003, p. 211).

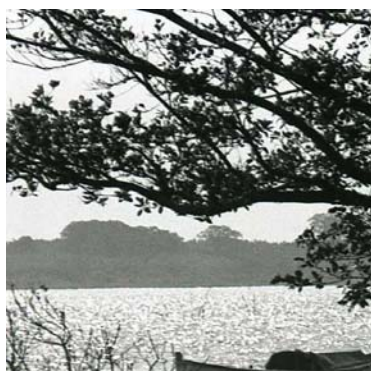
Não deixa de mencionar que: *“Ah! Mudou um monte de coisa... Que agora a gente já não é tão analfabeta. Que antes a gente sabia: Ah! É burra, não sabe lê e não sabe nada. Não sabe fazer uma conta, não sabe nada. Então agora a gente não é analfabeta, a gente é... mais ou menos”*.

Nesta passagem de sua história, Isabel revela imagens – auto-imagens do sujeito analfabeto construídas socialmente. A idéia do *“não sabe lê, não sabe nada”*, ou *“já não é tão analfabeta”*, remete a inúmeras reflexões não só relacionadas ao significado da alfabetização na sociedade, mas também ao valor dado à educação por estes sujeitos e o desejo de superar a condição de analfabeto, condição de inferioridade intrínseca. O desejo de construir uma imagem positiva de si mesma é realizado, e muitos sonhos também se concretizam com o processo de educação, tanto que ela afirma que: *“Só não posso voltar a estudar de noite por causa das crianças que tem o pequeno, senão voltava de novo...”*.

A história de Isabel comove e encanta, apaixonada, seduz e compromete... Ela parece realmente cantar com Ivan Lins: “Começar de novo, e contar comigo, vai valer a pena ter amanhecido, ter me revelado... ter me debatido, ter me machucado, ter sobrevivido... ter virado a mesa, ter me conhecido...” ter sofrido tanto, ter me alfabetizado... ter construído uma nova identidade... ter realizado meus sonhos...

CONTAR-CANTAR CRISTINA, TEREZA E ISABEL

*Os contadores de história, os cantadores de história,
só podem contar enquanto a neve cai.
A tradição manda que seja assim.
Os índios do norte da América têm muito cuidado
com essa questão dos contos.
Dizem que quando os contos soam,
as plantas não se preocupam
em crescer e os pássaros esquecem
a comida dos seus filhotes.
Eduardo Galeano¹⁸*



Contar-cantar histórias de um grupo de mulheres, que comigo dividiram suas trajetórias de vida, suas experiências com a alfabetização. Por onde começar? Como contar a história do Outro? Quantas reflexões mobilizaram o processo de *contar-cantar* essas belas histórias... e ser suficientemente bem-aventurada ao *contar-cantá-las!* Transformar em conto, aquilo que essas mulheres – Tereza, Cristina e Isabel – viveram ao longo de sua vida, permitindo que outros conheçam essas histórias e possam, comigo – a narradora – pensar sobre elas, sobre os sentimentos, os saberes, os significados... sabores... de participar de um processo de alfabetização, no contexto da vida adulta. Diz Benjamin que “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia [...] o leitor do

¹⁸ GALEANO, Eduardo. *Palavras andantes*. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.

romance se apodera ciosamente da matéria de sua leitura” (1994, p. 213). Ao concluir o trabalho de *contadora-cantadora* de histórias, sinto-me mergulhada em cada uma delas, em companhia das participantes desta pesquisa, reafirmando o que diz Connelly e Clandinin: “[...] os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente vivemos vidas relatadas” (1995, p.11).

Histórias ouvidas, lidas e (re)escritas em dias de inverno, cinzas, frios, de solidão necessária, mas não sozinha, porque acompanhada: pelas muitas pessoas que habitaram e habitam as histórias das mulheres; pelos amigos, que me aconchegaram, deram carinho e incentivo, por uma boa música, por um bom vinho... Neste momento, numa tarde fria, cá estou, retomando histórias, lembrando desse grupo de mulheres que me permitiram participar de suas vidas, acolher suas experiências e partilhá-las, contá-las aos outros... E, da mesma forma, como diz Galeano, “quando os contos soam, as plantas não se preocupam em crescer e os pássaros esquecem a comida dos seus filhotes”, neste momento vivencio uma certa inércia ao reler histórias, ouvindo nos meus escritos, nas minhas reflexões, as vozes que contaram seus contos de vida.

Com este sentimento, remexo em fotos, poesias, depoimentos, materiais do MOVA-RS, encharco-me de memórias e emoção, novamente, em busca de palavras para concluir a escrita desta dissertação. Leio, em meu diário, o registro do encontro que tive com um senhor, o qual fazia fotocópias de poesias escritas por ele:

Enquanto faz fotocópias, ele começa a recitar poesias lindas... textos sensíveis, que falavam de beleza, de mulheres, da vida... Passados uns instantes, percebo que conheço aquele senhor. É um ex-aluno do MOVA-RS, o Sr. Carmelo, poeta, que aprendeu a escrever e agora, só agora registra as poesias que fez durante a vida.

Lembrança que movimentava o ritmo da escrita, registrando sentimentos, palavras, memórias... a conclusão desejada... Como diz Galeano, “Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida” (1994, p. 96), neste momento, para mim, é um ponto de chegada. E, ao aventurar-me, tomo de empréstimo fragmentos da poesia: “Vamos aprender a ler?”, do Senhor Carmelo Vasques, que se define como “*Poeta Ancião*” e inspira-me nesta tarefa de colocar um ponto final neste estudo.

Parte da gente: foi a primeira frase
Que eu consegui a ler
Pois daquela hora em diante
Eu comecei a viver.

.....

Hoje, ao ler e escrever
 O meu nome assinar
 Então será meu dever
 Uma poesia criar.

Ao cumprir meu dever de concluir a dissertação, neste turbilhão de coisas a pensar, a falar, a escrever... retomo a questão de pesquisa, as histórias analisadas e contadas, os registros dos diários de bordo, a reportagem em vídeo e, sem querer “transmitir o puro em si” do processo vivido durante a pesquisa, mas como uma artesã, imprimo a minha marca, assim, como faz o oleiro com a argila ao confeccionar o vaso (BENJAMIN, 1993), dou forma às idéias que concluem este estudo, que ainda precisam ser ditas e partilhadas com os outros.

Quais os significados e sentidos do processo de alfabetização para sujeitos que participaram da turma do MOVA-RS do Bairro Bosque? – questão que mobilizou meu olhar, quando ouvia as trajetórias de vida, narradas pelas participantes da pesquisa. Trajetórias que falam de histórias diferentes, mas semelhantes na forma como vivenciaram e vivenciam os significados da alfabetização. Histórias de quem participou do processo de alfabetização no MOVA-RS; de quem superou a condição de analfabeta-funcional; e de quem transgrediu o analfabetismo político. Analfabetismo que impede o exercício pleno da cidadania, que nega a condição de escolher, de optar, de decidir... enfim, de lutar pelo sonho possível. Para essas mulheres, a superação e a transgressão da condição de analfabetas, coloca-as no lugar de protagonistas de sua própria história, além de “seres em si”, “seres para si”, capazes de reinventar seu próprio mundo.

Ler-reler, reinventar o mundo, com as lentes de quem domina o código escrito é expresso pelas três mulheres como forma de legitimar a condição de cidadãs, ainda que já o sejam apesar de não-alfabetizadas. A alfabetização lhes confere certo “poder” para questionar a própria situação de vida, a realidade do contexto onde vivem e o papel que exercem na sociedade e na família. Assim, elas demonstram, ao longo das narrativas, o modo como foram se construindo a partir do domínio do código escrito, posicionando-se em relação à condição de opressão vivida por não saber ler e escrever, não só no cotidiano social, mas no espaço da família. Enfatizam, em seus depoimentos, a possibilidade de, através da escrita, ocupar um lugar social e realizar atividades antes “proibidas”.

No contexto das histórias narradas, o desejo e os significados de aprender a ler e escrever ganha sentido nas exigências do papel de mãe, quando se sentem incapazes de auxiliar os filhos nas tarefas escolares. Esta é uma justificativa para busca da aprendizagem

da leitura e da escrita. Ainda que nem todas apontem isso como o principal motivo, elas descrevem as dificuldades encontradas para essa tarefa e os sentimentos vivenciados por não realizá-la, como se fossem “menos mães”, expressando o sentido de inferioridade, por não cumprirem tarefa tão relevante na formação e no cuidado de seus filhos. Tarefa que, mais tarde, é cumprida, com muito orgulho, no papel de avó e de quem é alfabetizada, como relata uma das mulheres, posicionando-se como defensora da frequência e da participação do neto nas atividades escolares, como forma de torná-lo alguém que tem o conhecimento, ou que, pelo menos, sabe assinar o nome.

A assinatura do nome, para todas, tem um significado de reconhecimento social, ainda que o processo de alfabetização tenha propiciado muito mais que isso. Em vários momentos, a narrativa traduz o sentido de não mais “carimbar-sujar o dedo”, como se apenas isso já lhes conferisse o lugar social negado ao não-alfabetizado. Esse é um sentido também expresso em campanhas e programas de alfabetização, que produzem discursos sobre o sujeito “analfabeto”, valendo-se do direito do ato de votar ou não como possibilidade do exercício da cidadania.

Numa outra dimensão, os significados da alfabetização expressam-se nas necessidades de lidar com as exigências do contexto urbano. É o significado ligado ao uso social da leitura e da escrita, nas mais diferentes situações como, por exemplo, o uso do transporte coletivo, a realização de compras, a manipulação de documentos, entre outros. A esse significado está ligada a condição de autonomia, de liberdade de ir e vir, de tomada de decisões, de estabelecimento de relações, que faz estas mulheres sentirem-se “mais gente”, “mais mulheres”, pelo fato de não necessitarem de apoio de outros, para realizarem suas atividades cotidianas. O fato de dominarem o código escrito, ainda que de maneira limitada, dá a elas o poder de decisão nas coisas mais simples da vida como escolher o ônibus, decidir o que comprar, saber o que falar, entre outras ações do cotidiano.

Além desses significados, ligados ao uso da leitura e da escrita, as narrativas das mulheres expressam a própria vivência no processo de alfabetização junto ao MOVA-RS, como uma possibilidade de ocupar um lugar social na convivência com outras pessoas, com outros espaços, no qual participam, dialogam e partilham saberes e experiências. Essa vivência oportunizou a elas a construção de conhecimentos e uma leitura crítica do mundo, dando-lhes ferramentas para posicionarem-se a respeito das suas condições de vida e da comunidade. Dizem, hoje, não ter medo e vergonha de falar, de se expressar, pois aprenderam a conversar sobre a sua vida e sobre a vida das outras pessoas. Aprenderam

que existem lugares diferentes, pessoas diferentes. Ao dizer isso, falam de forma positiva do trabalho realizado pela educadora, quando oportunizava a elas espaços para o diálogo sobre as experiências de vida e a aprendizagem de palavras relacionadas a essas experiências.

Importa, aqui, falar da metodologia e dos princípios da proposta do MOVA-RS, indicando o processo de alfabetização como algo mais do que a simples aprendizagem da técnica da escrita e, sim, como a aprendizagem dos significados das palavras e dos usos sociais das mesmas, assim como de novas leituras sobre o mundo e sobre seu papel como sujeito no mundo. Aprendizagens e leituras feitas num processo dialógico, valorizando a cultura, as histórias, os saberes, as crenças de cada sujeito, respeitando as diferenças. Tudo isso também compõe os fundamentos da Educação Popular e é resgatado, também, nos fundamentos da Educação Ambiental. Metodologia e princípios ressaltados quando as mulheres destacam a relação de confiança estabelecida com a professora e as atividades didático-pedagógicas como desencadeadoras de processos de construção de saberes relevantes à vida.

São os processos de construção de saberes narrados pelas participantes que me permitem visualizar uma proposta de Educação Ambiental, inserida na prática do MOVA-RS, vivido pelas mulheres, no momento em que o diálogo, o respeito às diferenças e a contextualização dos conhecimentos estão presentes no cotidiano das aulas, oportunizando uma nova leitura do mundo e de sua vida. Leitura que lhes possibilita construir novas relações com o ambiente onde vivem ao colocarem-se como sujeitos da e na história.

Ouvir-narrar, contar-cantar histórias de três mulheres, procurando compreender os significados da alfabetização em suas vidas, foi a tarefa em que me envolvi neste estudo. Tarefa instigante, mas, por vezes, envolta em conflitos, por se tratar de ouvir histórias narradas, nem sempre da mesma forma como foram vividas. Lembra Marquez: “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la” (2004, p. 5). No caso dessas mulheres, elas recordam com olhar de quem hoje domina o código escrito e faz uso dele enquanto ferramenta cultural; recordam com olhar de quem sabe ler e escrever, que pode “uma poesia criar”, como diria o senhor Carmelo, o poeta ancião.

Ao cumprir esta tarefa, para mim não fica só a idéia de “poesia criada”, conhecimento construído, resposta encontrada, mas também um novo sentimento de inércia... de parada, que não é chegada, pois, nas histórias contadas, novas interrogações

suscitam outros estudos, que envolvem a alfabetização de jovens e adultos no contexto brasileiro. Um tema que não se esgota nas reflexões sobre os processos de escrita e de leitura, mas que fala de cultura, de vida, de gente que é cidadã, que tem história e que faz história para além das palavras escritas, mas pela oralidade, pela simplicidade do gesto... Histórias de gente que busca na palavra escrita algo mais do que a ferramenta de uso social, facilitadora da vivência na cultura urbana, mas também uma forma de legitimar os saberes, as competências e as capacidades de pensar-agir, já construídos.

Contar-cantar Cristina, Tereza e Isabel... *“Os contadores de história, os cantadores de história, só podem contar enquanto a neve cai...”*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, Leôncio. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Helena; MAGALHÃES, Maria J. Des-fiar vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania. Lisboa – Portugal: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, 1999.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RAAB, São Paulo, n.11, p. 9-20, abril. 2001.

BARCELOS, Valdo. Infância, imaginação e ecologia – que lugar ocupam na formação de professores e professoras? Anais do II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, I Encontro da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental, I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul. Itajaí, SC, 2003. 1CD-ROM

_____ Império do terror: um olhar ecologista. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____ ANGONESI, Maria Aparecida. Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos: ampliando espaços de cidadania e de inclusão. Anais do III Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, II Colóquio de Pesquisa em Educação Ambiental da Região Sul, II Encontro Sul da Região Brasileira de Educação Ambiental, XV Semana Alto Uruguai do Meio Ambiente. Erechim, RS: EDIFAPES, 2004. 1 CD-ROM

BENJAMIN, Walter. Teses sobre a história. In: Obras completas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BORGES, Liana da Silva. O MOVA-RS no Governo Democrático e Popular: práxis e protagonistas. Porto Alegre: PUC-RS, 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: Lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queirós, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). De Angicos a Ausentes: quarenta anos de Educação Popular. Porto Alegre: CORAG, 2001.

_____ A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRUNO, Z. V. et al. Maternidade e paternidade. In: COSTA, M. C. O.; SOUZA, R. P. Adolescência – aspectos clínicos e psicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Caderno do MOVA-SP nº 2. Princípios Político-Pedagógicos do MOVA-SP. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, abril/1990.

CARVALHO, Isabel. Educação, natureza e sociedade: ou sobre o destino das latas. In: ZAKRZEWSKI, Sônia; BARCELOS, Valdo. Educação Ambiental e Compromisso Social. Erechim: Edifapes, 2004.

_____ Texto apresentado no curso de capacitação em educação ambiental para professores da rede municipal, Projeto Roda Viva, em 19 de março de 1992. Disponível em: <http://www.intelecto.net/cidadania/meio-6.html> > Acesso em 17 nov. 2004.

CATANI, Denise Bárbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denise; SOUZA, Cynthia (orgs.). A vida e o ofício de professores: formação contínua. Autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiências de investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. Déjame que te cuento: ensayo sobre narrativas y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

COUCEIRO, Maria de Loreto Paiva. Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, José (org.). Métodos e técnicas de investigação científica em Ciências da Educação. Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, p. 263-270, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 23n. 1-2, jan./dez., 1997.

DEMO, Pedro. Metodologia do Conhecimento Científico. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. A educação de jovens e adultos no Brasil. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/downloads/relorealca.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2004.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos. Porto Alegre: PUC-RS, 2002. 201 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____ ZASSO, Silvana; As Representações Sociais e o Imaginário sobre a Cultura da Escola no Processo de Alfabetização de Mulheres. In: SIMÕES, A.; OLIVEIRA, A.; VIEIRA, C.; ALCOFORADO, L.; LIMA, M.; GASPAS, M. F. Modelos em Práticas em Educação de Adultos. Coimbra: Ediliber Editora, 2001.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986.

FERRARO, Alceu R. Analfabetismo no rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. Educação e Realidade. Porto Alegre, UFRGS, 1991.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. ; FINGER, M. (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1994.

FRAGO, Antonio Viñao. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREINET, Élise. Nascimento de uma pedagogia popular: os métodos Freinet. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

_____ À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____ Ação cultural para a liberdade. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____ Educação de Adultos – algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____ Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESCO, 2000.

_____ Pedagogia do Oprimido. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ Política e Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O MOVA e a atual conjuntura da educação no Brasil. In: BORGES, L.; BRANDÃO, S. V. Diálogos com Paulo Freire: teoria e práticas de Educação Popular. Tramandaí: Editora Ísis, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J. E.(orgs.) Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALLIAZI, Maria do Carmo. Pesquisa narrativa como sopa, 2004 (material fotocopiado).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. (org.) A alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21-35, jul. – dez. 1993.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 2001.

GUTIÉRRES, Francisco. (Org.) Ecopedagogia e cidadania planetária. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Em Aberto. INEP: Brasília, 1992.

_____ DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999. Apresentado no I Seminário Nacional sobre Educação para Todos, Brasília, 10 e 11/06/99. (Série Textos, 5). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org>> Acesso em: 15 out. 2004.

JORNAL DO BRASIL, jan./1991.

KLEIMAN, A. Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LEFF, Enrique. A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5692/71.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Mário Osório. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. Viver para contar. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTÍNEZ MILGUELEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica em educación: manual teórico. México: Trillas, 1994.

MARTINS FILHO, João Roberto. A rebelião estudantil. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MINAYO, Maria Cecília. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Mergulhos Discursivos: análise textual qualitativa entendida como um processo de aprender, comunicar e interferir em discursos, 2001. Apostila da Disciplina Análise Qualitativa de Informações Discursivas. Mestrado em Educação Ambiental, FURG, Rio Grande, 2003.

NERUDA, Pablo. Confesso que vivi – memórias. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1978.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NÓVOA, António(org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) História e histórias de vida: educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PAIVA, Vanilda. Educação Popular e educação de adultos. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre Educação de Adultos. São Paulo: Autores Associados, 1985.

REIGOTA, Marcos. (Org.) Trajetórias e narrativas através da educação ambiental. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ Meio ambiente e representação social. São Paulo, Cortez, 1995.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Alfabetismo e atitudes : pesquisa com jovens e adultos. Campinas : Papyrus; São Paulo : Ação Educativa, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno do MOVA-RS nº 1: O que é o Movimento de Alfabetização do RS. Porto Alegre: CORAG, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual. Porto Alegre: CORAG, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS. Porto Alegre: CORAG, 2000.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão(org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras; Ação Educativa, 2001.

_____ Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____ O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir . Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RAAB, São Paulo, n.17, p. 25-36, maio, 2004.

_____ GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAGLIEBER, Erno José. Reflexões sobre a formação docente e a Educação Ambiental. In: ZAKRZEZSKI, Sônia Balvedi; BARCELOS, Valdo. Educação Ambiental e compromisso social: pensamentos e ações. Erechim: EDIFAPES, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Carlos Alberto. Pedagogia da luta: da Pedagogia do Oprimido à Escola Pública Popular. Campinas: Papyrus, 1997.