

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**Linha de Pesquisa: Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas**

**Jociana Santos Vieira Morais**

**TRAJETÓRIAS DE ADULTOS POUCO (NÃO)  
ESCOLARIZADOS EM UMA SOCIEDADE LETRADA**

**ITATIBA - SP**

**2007**

**JOCIANA SANTOS VIEIRA MORAIS**

**TRAJETÓRIAS DE ADULTOS POUCO (NÃO)  
ESCOLARIZADOS EM UMA SOCIEDADE LETRADA**

Dissertação apresentada à Universidade São Francisco, como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Jackeline Rodrigues Mendes.

**ITATIBA - SP**

**2007**

374.7  
M825t

Morais, Jociana Santos Vieira.

Trajórias de adultos pouco (não) escolarizados em uma sociedade letrada / Jociana Santos Vieira  
Morais. -- Itatiba, 2007.

191 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes


1. Alfabetização. 2. Prática social.  
3. Letramento. 4. História oral. 5. Alfabetização de adultos. I. Mendes, Jackeline Rodrigues. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

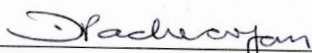
MORAIS, Jociana Santos Vieira. **“Trajetórias de Adultos Pouco (Não) Escolarizados em uma Sociedade Letrada”**. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em dezessete de agosto de 2007 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes.  
Orientadora e Presidente.



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro.  
Examinadora.



Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan.  
Examinadora.

## **DEDICATÓRIA**

**Aos meus pais, Wilson e Jaíra (in memorian),**

Com quem aprendi a lutar pelo direito de construir dignamente os sonhos por meio do trabalho, ensinando-me os mais sólidos valores humanos.

**A meu marido, José Carlos,**

Exemplo de pessoa humana, de pai e esposo.

**Aos meus filhos, Amanda e Otávio Augusto,**

Que aprendam a lutar pelos seus sonhos e tenham um amanhã de conquistas.

## AGRADECIMENTOS

Neste trabalho estão depositadas muitas lágrimas de alegria e de tristeza. Lágrimas de alegria por vencer cada capítulo e sentir que o esforço valeu a pena. Lágrimas de tristeza, porque foram tantas as dificuldades, as provações e as pedras, ao longo do caminho, que muitas vezes, pensei que me fariam desistir da caminhada, mas, não obstante as adversidades e, com a fé que tenho em Deus, pude vencer cada desafio, buscando forças, para, finalmente, poder concluir este trabalho.

É nessas horas que necessitamos contar com os que nos cercam, para que nosso sonho se torne realidade. Por isso, agradeço primeiro a Deus, por essa vitória, por ter sempre segurado minha mão em cada momento em que estava por desanimar. Muito obrigada, meu Pai eterno!

À minha orientadora, Jackeline Rodrigues Mendes, pelas orientações, pela confiança, pela amizade e pela compreensão.

Às Professoras Doutoras Alexandrina Monteiro e Dirce Pacheco Zan, pelo auxílio tão valioso dado na qualificação, por meio de orientação precisa e perspicaz para que pudesse realizar esse trabalho, principalmente, a análise desta pesquisa.

A meu marido, sempre presente, pelo apoio, pela força, pela compreensão, em todos os momentos de alegrias e de tristezas. Você é muito importante para mim!

A meus filhos, meus tesouros, pelo amor, pelo carinho e pela paciência.

A meus irmãos queridos, que com certeza, estão vibrando com essa vitória!

Às professoras Doutoras Elizabeth dos Santos Braga e Maria Gabriela S.M.C. Marinho por todo o carinho e ensinamentos durante o curso.

Às amigas, Sueli e Sandra, pela paciência em me ouvir e pelos conselhos nos momentos difíceis.

À amiga Regina, pela atenção, carinho e dedicação.

Um agradecimento especial, aos meus entrevistados, que possibilitaram a construção de mais essa etapa em minha trajetória de vida.

“Viver é conviver. É se relacionar. Somos seres de relação. Somos incompletos e inacabados. Nós somos incompletos porque sem o outro não existimos. Não há sentido em pensar *eu e o mundo*. É preciso pensar *eu como um pedaço do mundo*”.

Paulo Freire

MORAIS, Jociana Santos Vieira. **Trajetórias de adultos pouco (não) escolarizados em uma sociedade letrada**. 2007. 191 p. Mestrado em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

## RESUMO

O foco desta pesquisa são adultos pouco (ou não) escolarizados que estão inseridos em práticas sociais de leitura e escrita e, agregado a isso, a linguagem matemática. Em decorrência, o objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão sobre o que ocorre com esses sujeitos que vivem numa sociedade letrada, na qual as práticas escritas são muito valorizadas, procurando analisar a participação desses adultos em diferentes práticas de numeramento-letramento fora do contexto escolar, articulando com a prática escolar de numeramento. Em seu dia-a-dia, sabemos que essas pessoas estão inseridas em práticas de numeramento-letramento e apresentam linguagens específicas para expressar conhecimentos matemáticos que, na maioria das vezes, são diferentes da prática de numeramento escolar que tem como alicerce a linguagem formal da matemática. A partir dos relatos desses sujeitos sobre suas trajetórias de vida, escolhemos alguns eixos para delinear nosso trabalho, procurando estabelecer relações entre a escolarização, o gênero, a migração da zona rural para urbana, e a participação dos sujeitos da pesquisa em práticas de numeramento-letramento. Algumas questões serão abordadas no sentido de provocar uma reflexão, ou seja, um novo olhar para essas pessoas que de alguma maneira, sobrevivem nessa cultura escrita dominante. Para entender tal cultura, buscamos os aspectos históricos da alfabetização em alguns países de cultura ocidental e do Brasil, chegando ao conceito mais moderno de letramento e, conseqüentemente ao conceito de numeramento. Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Goldenberg (1997), possibilita criatividade e flexibilidade para explorar os possíveis caminhos para a análise, recorrendo a alguns elementos da História Oral, como método de pesquisa, que é bastante significativa para a Educação Matemática, segundo Garnica (2004).

**Palavras-chave:** Alfabetização - Prática Social – Letramento-numeramento – História Oral – Adultos pouco (não) escolarizados.



MORAIS, Jociana Santos Vieira. **Life trajectories of adults with little (or no) education in a literate society**. 2007. 191 p. Master Degree Course in Education. University San Francisco, Itatiba, SP.

## **ABSTRACT**

The focus of this research are adults with little (or no) education introduced to the social practice of reading and writing and the mathematical language associated to it. Thus, the aim of this study is to present a discussion about what happens to these people who are part of a literate society, in which written practice is highly valued, and try to analyze the participation of these adults in different practices of numeracy-literacy outside the school context, environment interfacing with the school practice of numeracy. In their daily lives, we know that these people are inserted to the practice of numeracy-literacy and use specific languages to express mathematical knowledge which, most of the time, are different from the scholastic numeracy practice that has as the formal mathematical language as a base. From the accounts of these citizens about their life trajectories, we have chosen some axles points to outline our project, establishing links among education, gender, the migration from rural to urban areas, and the participation of the citizens of the research in practice of numeracy-literacy. Some aspects will be dealt with in the order to provoke a reflection, that is, a new to look at for some people who in some way, they survive in this dominant written culture. To understand such culture, we search the historical aspects of the alphabetization of some western culture countries and that of Brazil, arriving at the literacy concept most modern and, consequently to the numeracy concept. We have opted for a research of qualitative approach with according to Goldenberg (1997), facilitates creativity and flexibility to explore the possible ways for the analysis, referring to some elements of Oral History, as a method research, which is very significant for the Mathematical Education, according to Garnica (2004).

**Key-Words:** Alphabetization - Social Practice– Literacy-numeracy – Oral History - Adults with little (or no) education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO.....	20
1.1. Perspectivas históricas de alfabetização.....	23
1.2. Histórico da alfabetização no Brasil .....	32
1.3. Perspectivas históricas e as relações com a escolarização.....	40
1.4. Conceitos sobre o analfabetismo.....	43
2. LETRAMENTO E NUMERAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA	53
2.1. Definições de letramento e alfabetização.....	53
2.2. Escrita, Alfabetização. Letramento - Numeramento.....	56
2.2.1. Letramento em Matemática .....	59
2.2.2. Numeramento .....	60
2.3. Adultos pouco ou não escolarizados X Práticas de letramento- numeramento	67
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	78
3.1. O Método: História Oral.....	80
3.2. História de vida.....	83
3.3. Análise e interpretação de dados.....	87
3.4. A escolha dos sujeitos da pesquisa.....	89
3.4.1. Apresentação dos sujeitos.....	96
3.4.1.1. Dona Jandira .....	96
3.4.1.2. Dona Jacira.....	98
3.4.1.3. Dona Joana.....	100
3.4.1.4. Senhor João.....	102

4. VIVER EM UM MUNDO LETRADO E NUMERADO: RELAÇÕES ENTRE ESCOLARIZAÇÃO, GÊNERO E CULTURA DE ORIGEM.	104
4.1. Análise das narrativas dos sujeitos.....	104
4.2. Gênero: feminino, a escolarização e o trabalho.....	105
4.3. Escolaridade X Trabalho: uma questão de gênero.....	108
4.4. Mulheres Brasileiras: Educação X Trabalho.....	113
4.5. A questão da migração para o mundo urbano.....	125
4.5.1. Um berço de sonhos: São José dos Campos.....	131
4.5.2. Os tropeiros: relevância no cenário paulistano.....	136
4.6. Participação em Práticas de Numeramento: formas de uso, crenças e valores presentes nessas práticas	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
ANEXO .....	162
A transcrição das entrevistas em sua íntegra com os sujeitos da pesquisa	

## INTRODUÇÃO

Comecei minha trajetória pelo Magistério quando tinha 17 anos: estava no primeiro ano de faculdade de matemática. Foi um desafio enorme, no qual me entreguei aos livros para aprender, entender e transmitir os ensinamentos. Apesar da profissão ser bastante concorrida na época, a disciplina por mim escolhida tinha déficit de professores. Meu interesse por essa licenciatura creio que despertou quando eu estava na 2ª série do antigo primário: gostava da matéria, tinha facilidade nos cálculos. Lembro-me com clareza dos elogios da minha professora em relação aos meus algarismos: “Parecem números de professora”. Não sei se foi aí que começou a história... Recordo-me ainda de uma querida amiga de escola que não entendia as explicações da professora de matemática, mas somente as minhas. Já sabia, então, desde essa época, que seria professora de matemática.

Fiquei sem lecionar por um período de 7 anos, época em que tive meus filhos. Depois, retomei com o mesmo empenho inicial e cá estou até hoje. Hoje, sou professora efetiva das redes estadual e municipal de ensino de São José dos Campos e ministro aulas de matemática para alunos do ensino fundamental e ensino médio. Confesso que a idéia de fazer o mestrado é recente. Ocorreu-me fazê-lo porque tinha algumas inquietações e muitas questões não resolvidas na minha prática, e achava que seriam solucionadas à medida que me fosse aprofundando nos estudos de mestrado. Isso realmente não aconteceu na totalidade, mas, ampliou horizontes e pude perceber que minhas expectativas poderiam ser satisfeitas, pelo menos em parte, com muito mais estudos que envolvessem uma perspectiva sócio-cultural.

Ao inscrever-me no processo seletivo, minha proposta de trabalho inicial versou sobre a formação de um Laboratório de Matemática em que pudesse haver maior contextualização da disciplina e que envolvesse teoria e prática. Na época, estava lecionando para alunos da 5ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Porque não contextualizar, com esses alunos situações advindas de suas dificuldades com a Matemática? Mas o que significa contextualizar a matemática?

De que forma pode-se entender que existe matemática nas práticas em que as pessoas estão inseridas no seu dia-a-dia? A partir dessas questões é que se deu meu primeiro contato com as discussões sobre letramento e numeramento, entendidos como práticas sociais de leitura e escrita.

Mais adiante, fazendo uma resenha em torno desses temas, abordei o filme “Central do Brasil” como exemplo de prática social de uma escriba, representada pela maravilhosa atriz brasileira Fernanda Montenegro, que atendia adultos pouco escolarizados. Esse momento foi o estopim que detonou o tema atual de minha pesquisa, haja vista que havia trabalhado entre 1997 a 2000, como professora de um Centro de Educação Supletiva (CEES) em São José dos Campos, em que percebia as enormes dificuldades desses jovens e adultos de não entenderem a matemática escolarizada. Nos anos seguintes, de 2001 a 2003, exerci a função de coordenadora pedagógica na mesma instituição, na qual muitos alunos passavam por mim falando da vontade de desistir do curso por causa da Matemática, dos desencontros com a disciplina.

A partir das leituras realizadas nesse campo do letramento e numeramento, conceitos que serão discutidos no decorrer do texto, é que surgiu a temática de minha pesquisa, a qual pretende abordar a experiência de adultos pouco (ou não) escolarizados que estão inseridos em práticas sociais em torno da leitura, da escrita e da matemática como linguagem.

Segundo Mendes (2001), da mesma forma como ler e escrever implicam uma sucessão de conhecimentos e capacidades, o ato de contar não pode ser entendido simplesmente como a idéia de quantificação ou enumeração, por serem inúmeras as capacidades e conhecimentos que envolvem esse conceito. Assim, para Mendes (2005, p.1), da mesma maneira que para a escrita e a leitura:

... Existe uma série de conhecimentos e competências necessários para a compreensão de situações numéricas, as quais não representam apenas a mera decodificação dos números, mas, além disso, envolvem a compreensão de diversos tipos de relações ligadas ao contexto social em que tais situações se fazem presentes. Além disso, podemos pensar em competências que envolvem não apenas a idéia de quantificação, mas a de medição, ordenação, classificação, tomadas de decisão, etc, que podem apresentar diversos tipos de representações: escrita numérica e alfabética, representações visuais (geométrica e gráficos, por exemplo), representação simbólica, etc.

Mas, afinal, o que podemos entender como prática social?

Diante da necessidade de entender a relação existente entre fazeres e práticas sociais de escrita e leitura, recorri a Wenger (1998) para delimitar o significado do conceito de prática social que se pretende adotar neste trabalho. Esse autor define “prática” em torno da discussão sobre comunidades de prática.

Os cientistas sociais usaram versões do conceito de comunidade de prática em uma variedade de análises, mas a origem e o uso preliminar do conceito estiveram na teoria da aprendizagem. A antropóloga Jean Lave (1988) e Wenger (1998) criaram o termo ao estudar o exercício como um modelo de aprendizagem. Este conceito dá destaque às ações pessoais, uma vez que o conceito foi articulado de forma a fazer entender de que modo as pessoas se consideram membros de uma comunidade com objetivos comuns – a comunidade de prática. E, naturalmente, aprender em uma comunidade da prática não é limitado aos principiantes. A prática de uma comunidade é dinâmica e envolve aprender na participação de todos. Wenger apresenta uma teoria social de aprendizagem que descreve as dinâmicas de transformação pessoal produzidas à medida que se vai participando em comunidades de prática. Aprendizagem é, neste sentido, a transformação gradual das formas de participação, usadas à medida que as pessoas se vão tornando membros da comunidade de prática.

Santos (2004 apud Trentin 2006), com base nos trabalhos de Lave e Wenger apresenta essa noção como sendo os atos gerados pelos sujeitos e/ou pelo grupo para enfrentar os desafios próprios da vida comunitária, grupos esses que procuram sua aceitação, indicando dessa forma a presença de um processo de aprendizagem que não apresente, necessariamente, uma relação com o meio escolar. A inserção de sujeitos em uma prática social está ligada ao compartilhamento de ações, crenças, valores, aprendizagens e formação de identidades, que determinam como uma pessoa pertence a um grupo social.

Segundo Wenger (1988), a “atividade, deste modo, quando caracterizada por este componente de aprendizagem – servir e se servir de uma comunidade, deve

ser entendida como prática social” (p. 9). A teoria social de aprendizagem apresentada por esse autor é sustentada pela prática social, que sustenta a aprendizagem e a construção de identidades. Práticas, aprendizagens e identidades constituem-se mutuamente, uma vez que elas implicam ação, entendimento e sentidos de si próprio e dos outros, partilhados por um grupo de indivíduos que se formam em comunidade ou grupo porque têm um ou mais interesses e objetivos em comum.

A ação partilhada resulta da localização histórica e social desta ação, não só em termos de hábitos e rotinas, mas em termos de práxis social, o que implica que estas ações constituem e são constituídas pelas estruturas sociais que as enquadram. A ação partilhada implica valores, sentimentos emoções e senso comuns, ou seja, um conjunto de atitudes e opiniões perante a ação propriamente dita.

### **Práticas sociais de leitura e escrita**

Como atualmente, vivemos em um mundo grafocêntrico, ou seja, centrado na letra e na palavra escrita, pela qual a sociedade letrada apresenta valores inclusos na escrita em diversas formas, em todos os meios, sejam da comunicação, da interação social, da cultura, da organização das leis, enfim todos os setores sócios-econômicos-políticos e para se ter uma atuação participante nesse mundo regido por esse princípio, faz-se imprescindível adquirir a técnica para decifrar as mensagens difundidas por todos os locais; técnica essa chamada de alfabetização, definida por Tfouni (1995) como “a aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos” (p. 20).

O domínio dessa técnica se dá pela aquisição de competências, atitudes e conhecimentos desenvolvidos num processo escolar ou fora dele, por meio da alfabetização ou de alguém alfabetizado. Mas, quando é que alguém está alfabetizado?

Para compreendermos melhor esse universo, faz-se necessário, conhecer as grandes mudanças na área da alfabetização ocorridas no Antigo Regime e no mundo ocidental, principalmente no Brasil, que devido às novas concepções, do que significa ser alfabetizado na sociedade contemporânea, em relação a palavra escrita e aos cálculos numéricos, vem reformulando antigos conceitos, até mesmo no que entendemos por analfabetismo.

Essa mudança baseia-se no fato de que, na maioria dos países desenvolvidos, os analfabetos praticamente desapareceram, ou seja, há quase 50 anos a educação básica já está universalizada. Então, em face das inúmeras dificuldades de compreensão que muitos alfabetizados apresentam, seja no ambiente de trabalho, seja nas relações sociais, surgiu a necessidade de se definir melhor o processo de aquisição da linguagem e as competências necessárias para conquistar o domínio da tecnologia do ler, contar e escrever. A partir disso, é que se começa a falar em *letramento*, que vem do inglês *literacy*, termo que era tradicionalmente traduzido no Brasil por *alfabetização* e *numeracy*, termo utilizado em analogia a *literacy*, significando *numeramento*.

Desde a década de 80, porém, a palavra *letramento* passou a designar o processo de alfabetização pelo qual todos passam, procurando entender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas.

Dessa forma, para diferenciar a alfabetização de *letramento*, Tfouni (1995) faz a seguinte relação:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o *letramento* focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (p. 20).

Ao longo do tempo, as definições de leitura e de *letramento* em leitura, sofreram várias intervenções, juntamente com as mudanças na economia, na cultura; enfim, na sociedade. As concepções sobre *letramento* em leitura e as exigências a respeito dela ampliou o conceito de aprendizagem, em especial a noção de aprendizagem continuada ao longo da vida. A competência, por sua vez, não é mais considerada uma habilidade que se adquire somente nos primeiros anos de escolarização: ela é vista como um conjunto progressivo de conhecimentos,



habilidades e estratégias que os sujeitos constroem no decorrer de suas vidas, em diversas circunstâncias, situações e por meio da interação com seus pares e com a sociedade civil de que participam.

Essa definição expande a noção de letramento em leitura como decodificação e compreensão restritas. De acordo com a variedade de objetivos, ela agrega que o letramento em leitura requer compreensão, utilização e reflexão sobre informações escritas. Sendo assim, considera o papel ativo e interativo do educando ao obter significado de textos escritos. Já o letramento em matemática, requer do indivíduo meios de identificar e compreender o papel que a Matemática desempenha no mundo, devendo-se vê-la de forma que atenda suas necessidades de vida como cidadão construtivo, dinâmico e reflexivo.

Segundo Toledo (2004), para atender as exigências, as obrigações e as necessidades do mundo contemporâneo, diante do mundo do trabalho, na vida cotidiana, e os contextos cívicos e sociais, há a necessidade de que o sujeito tenha mais do que a destreza para aplicar as capacidades básicas de apontamento matemático: faz-se necessário que seja alfabetizado matematicamente, ou seja, precisamente numerado. Sendo assim, o numeramento surge como um conjunto de capacidades que envolvem um conjunto de idéias eficazes tanto da matemática como do letramento. Assim, o sujeito “numerado” é aquele que adquiriu o domínio tanto de algumas habilidades de letramento, como de algumas habilidades de matemática e a capacidade para usá-las em comum acordo com o que é exigido em práticas sociais.

Em decorrência disso, esta pesquisa tem como foco sujeitos que são pouco (não) escolarizados e que estejam inseridos em práticas sociais de leitura e escrita e, agregado a isso, a matemática. A partir dos relatos desses sujeitos sobre suas trajetórias de vida e inserção em práticas de letramento-numeramento, algumas questões iniciais são colocadas para o direcionamento deste trabalho, para que possa ocorrer a análise.

- 1) Quais são as formas de participação desses adultos nessas práticas?
- 2) Quais significados eles atribuem às práticas escolarizadas?
- 3) Em suas trajetórias de vida, como são estabelecidas as relações entre educação, gênero e trabalho?

O trabalho em questão está dividido em três capítulos: o primeiro capítulo aborda a história da alfabetização em seu contexto histórico, e dá margens para entender melhor o processo de construção e reconstrução do analfabetismo. Esse entendimento não tem uma forma conclusa, pois muitas são as vozes que o enunciam, nas áreas da antropologia, sociologia, lingüística, pedagogia, filosofia, educação e outras afins. Nesse estudo, é feita uma pequena análise histórico-comparativa de alguns países do Ocidente, análise centrada no histórico da alfabetização, atenuando, como conseqüências, direta ou indiretamente, e com contradições, a influência da industrialização e da urbanização, relações com a escolarização, não registrando, dessa forma, um modelo padrão, mas com todas as suas peculiaridades e suas cizânias, que aplica a cada modelo. Também é feito um pequeno estudo em como se deu todo esse processo no cenário brasileiro.

No capítulo 2, é elucidado como algumas correntes de estudos vêem a alfabetização numa visão social, ou seja, numa perspectiva social do letramento. Nessa concepção, a preocupação está em analisar os problemas da aquisição da leitura e da escrita não só no âmbito escolar, como em outras instâncias sociais. Kleiman (1993) mostra que os estudos sobre o letramento permitem identificar níveis diferentes de letramento nas comunidades e isto ocorre porque cada grupo social faz diferentes usos e funções da leitura e da escrita.

O capítulo 3 evidencia as práticas discursivas de letramento-numeramento de adultos pouco (não) escolarizados procurando estabelecer conexões entre esses adultos, em contraposição aos adultos que vivem numa sociedade dominada pela escrita e os relatos de sujeitos sociais envolvidos nessa prática. Nessa compreensão de letramento, fica claro que a aquisição da escrita não pode ser analisada como uma tecnologia neutra: a escrita tem usos particulares, que dependem das experiências textuais e dos propósitos dos integrantes da comunidade. Fica evidente, em minha pesquisa, que os educandos adultos, mesmo que onerados do processo formal de escolarização, não deixam de aprender e aplicar a linguagem matemática. Essa aprendizagem ocorre, em relação, com os contextos de vida no seu dia-a-dia e de acordo com seus propósitos.

No capítulo 4, são apresentadas as análises das narrativas dos sujeitos da pesquisa, a partir dos recortes e dos eixos escolhidos, estabelecendo relações entre a escolarização, o gênero que surgiu na década de 1980, a migração para o mundo urbano, no caso de nossos pesquisados, constituindo uma relação positiva com a cultura de origem, e a participação dos sujeitos da pesquisa em práticas de numeramento-letramento, fora da conjuntura escolar, buscando estabelecer relações ente elas e a prática escolar de numeramento.

E para finalizar o trabalho revemos o que constituiu nossa pesquisa, os objetivos, averiguando o que foi respondido nas análises de acordo com as questões propostas na introdução. Podemos pensar ainda, de que forma essas reflexões podem contribuir no campo educacional, e, que mudanças houveram nas minhas próprias concepções ao realizar este trabalho, ou seja, como se constituiu esse novo olhar para essas pessoas que vivem em nossa sociedade, sem escolarização, contudo, mostram crenças, valores e práticas que foram sendo construídas em suas trajetórias de vida.

## CAPÍTULO 1

### PERSPECTIVAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

*No principio todos eram analfabetos... E todos eram iguais.*

Pretendo começar este capítulo com esta fala do ministro da educação Carlos Chiarelli, entrevista dada ao Jornal “Folha de São Paulo”, em 11 de setembro de 1990, ao lançar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, no Ano Internacional da Alfabetização. Essa afirmação inicial do ministro incomodou-me no sentido de como a história é importante para entender e surpreender tudo que se passa em torno da educação, não só no Brasil, mas, mundialmente, e o poder da escrita como fator decisivo na transformação da mente humana e o estabelecimento de relações de poder que determinam diferenças. Sendo assim, não é possível falar em alfabetização sem relacioná-la com a história da escrita.

Segundo o ministro, a evolução da humanidade, ao longo de milênios, conduziu ao paradoxo de transformar a igualdade, na ignorância, em uma profunda desigualdade do saber, abrindo verdadeiro fosso entre os detentores do poder da comunicação, conhecedores da linguagem escrita, e aqueles que permaneciam imersos nas trevas da ignorância absoluta; e, de repente, no decurso da história, o mundo acordou para a necessidade de reintegrar à sociedade os milhões de analfabetos, como forma de promover a justiça social, pois o analfabeto não é um doente social.

David Barton (1994) usa de metáforas quando vai falar do analfabeto e diz que as metáforas são muito usadas pela mídia. Por exemplo, quando o analfabetismo é colocado como doença, o que pode ser muito pervasivo, pois essa metáfora pode ser usada para difamar o iletrado, ou pode ser usada para elogiar o letrado. Falar sobre uma doença que deve ser exterminada, também, é um modo

comum pelo qual a mídia discute a alfabetização como uma questão social. O autor exemplifica: podem ser encontradas poderosas imagens para compor essas metáforas em manchetes de jornais, dizendo que no Canadá e na Inglaterra a falta de alfabetização está muitas vezes ligada à criminalidade; ainda na Inglaterra o indivíduo não alfabetizado não consegue emprego e é rejeitado; nos Estados Unidos, ele é um dreno na economia.

Seguindo esse mesmo caminho, Magalhães (2001) diz que no decurso do século XX, mais precisamente depois da Segunda Guerra Mundial, os estados nacionais e os organismos internacionais, têm colocado a alfabetização num patamar prioritário de sensibilidade e ação; Segundo o autor, o “analfabetismo constitui um dos males a combater, uma vez que o conceito de desenvolvimento, que subjaz aos períodos históricos da Modernidade e da Contemporaneidade é incompatível com situações generalizadas de ausência de acesso à cultura escrita” (p. 9).

Frago (1993), para falar da alfabetização, faz a seguinte provocação: “Quem é analfabeto? Como caracterizar, do ponto de vista mental, cognitivo ou da comunicação, um analfabeto?” Argumenta que quem responde à primeira pergunta, dizendo “que é aquele que não sabe ler e escrever, ou seja, quem não conhece ou não domina – decifra – as letras, é um analfabeto quando se trata de alfabetização ou analfabetismo” (p.15). O autor diz que há várias conotações para a palavra analfabeto, podendo significar também falta de conhecimento em determinado assunto, por exemplo: pode-se ser analfabeto em termos de mecânica de automóveis ou questões relacionadas à bolsa de valores, ou ainda, se viajarmos para o Japão ou Rússia, o que nos faria sentir como analfabetos na língua.

No entanto, o conceito de desconhecimento do alfabeto fica mais restrito à leitura e à escrita. Porém, mesmo assim, ainda há muitas interpretações, como no início do século XIX: saber ler e não escrever era algo comum, principalmente entre as mulheres, para as quais a escrita podia se tornar algo perigoso. Graff (1995) salienta que muitos conservadores nessa época temiam a aquisição da educação formal pelas massas, achando, equivocadamente, que os mais pobres poderiam se cansar de seus trabalhos manuais e poderia ocorrer uma desobediência a seus superiores, assim como uma revolução por parte das massas, caso tivessem acesso à escolarização.

Como caracterizar um analfabeto? Seriam aqueles que desconhecem ou têm pouco contato com a escrita, tendo uma característica especial, que seria a linguagem oral? Os analfabetos se expressam e pensam de maneira diferente dos alfabetizados que vivem numa cultura escrita, os quais conhecem e fazem uso da escrita, usando os olhos para ler; no caso dos analfabetos estes têm mais familiaridade com o som, usam os ouvidos e também outros recursos visuais. Suas mentes funcionam de outra forma, usam recursos tais como a memorização, as frases prontas, as fórmulas, para análise e lembrança da realidade, as figuras poéticas, em especial as metáforas. Frago (1993, p. 19) define de maneira quase poética a oralidade do analfabeto como “uma oralidade flexível e situacional, imaginativa e poética, rítmica e corporal, que vem do interior, da voz, e penetra no interior do outro, através do ouvido, envolvendo-o na questão”.

Para Frago, os indivíduos de uma cultura de tradição oral primária têm o poder de narrar, escutar, contar e relatar histórias. “São mestres do relato, das pausas e das brincadeiras, da conversa e da escuta” (p. 20); entretanto, atualmente, esses são os analfabetos de hoje, considerados que vivem num mundo atravessado pela miséria cultural, geralmente são conotados como inferiores, pouco inteligentes, com pensamentos pobres e curtos e que têm sua cultura desvalorizada e ignorada; são chamados de incultos – se admitirmos que estão inseridos numa cultura que tem a escrita como poder transformador. Sendo a linguagem um fenômeno oral, sendo o homem um ser que pensa com a fala, e que fala como e quando pensa, isso faz com que a alfabetização não possa ser dissociada da oralidade, e a oposição de uma em relação à outra empobrece ambas.

Esse autor ressalta que nossa cultura já não é a da oralidade primária, quirográfica ou tipográfica e que a evolução da máquina de escrever para os computadores modificou os modos e maneiras de escrever e imprimir, foram substituídos num curto espaço de tempo, diferente do manuscrito e da máquina de escrever. Hoje, os textos são mostrados em uma tela para serem visualizados, entregues em disquetes que podem ser arrumados, revisados. Em contrapartida, diz-se que a gravação em vídeo, fitas cassetes e, atualmente, o cd (fala minha), preservam a voz humana, assim como o rádio é hoje o meio mais fiel da oralidade.

Mesmo com a introdução da alfabetização, no século XIX, o mundo antigo permaneceu um mundo oral, de acordo com Graff (1995), isso podia ser percebido nas esquinas das ruas, no mercado, nos teatros ou nas reuniões de intelectuais. A

alfabetização, no modelo do alfabeto ocidental, foi primeiramente moldada por uma cultura oral poderosa. Essa tradição perpetuou desde a época clássica passando pela Idade Média. A oralidade não está morta, nem atualmente, o que pode ser comprovado pelos meios eletrônicos. As palavras manuscritas e depois impressas foram difundidas para muitos semi-alfabetizados e analfabetos por meio de fontes orais. Graff diz que, por muitos séculos, a própria leitura era uma atividade oral, de conotação coletiva e não na forma que a conhecemos hoje estática e silenciosa.

### 1.1- Perspectivas históricas de alfabetização

O autor Frago (1993), salienta ser muito complicado definir a história da alfabetização nos dias atuais de maneira rápida e sucinta, e após uma rápida revisão na pesquisa científica sobre o tema, o que vem à tona são termos como “ruptura e abertura, desagregação e mesmo explosão” (p. 81). O autor aponta como causas dessa situação a “interdisciplinaridade e confluência, neste âmbito de historiadores da literatura, cultura, educação, economia, política, das mentalidades e classes populares, com antropólogos, etnólogos, sociólogos, semiólogos, lingüistas, psicólogos e até mesmo biólogos, interessados na evolução da mente humana e nos processos de comunicação” (ibid.p. 82).

Assim sendo, para Frago (1993, p. 82):

As pesquisas sobre história da alfabetização, a partir de uma perspectiva e contextos amplos, oferecem uma contínua reconceptualização do próprio objeto de estudo até praticamente diluí-lo na história dos processos de comunicação humana e de aquisição e intercâmbio de informação.

Para esse autor, é o que Graff <sup>1</sup> chama de “terceira geração”, como sendo a passagem da “história da alfabetização” para a “alfabetização na história” (grifo do autor, p. 82).

---

<sup>1</sup> GRAFF, H.J., “Whiter the History of Literacy? The future of the Past”, *communication*, 11 (1988).

Frago o considera um dos mais renomados historiadores da alfabetização.

Frago (op.cit.) considera três características que provocou essa mudança. A primeira se encontra no olhar do problema que antes era voltado para o analfabetismo como forma de carência ou simplesmente de dados quantitativos para a alfabetização como processo, com seus objetivos e conseqüências, suas práticas e usos; a segunda mudança se deu ao fato de redescobrir e valorizar socialmente e academicamente as culturas orais e da oralidade como forma de comunicação, dando voz as cultura ágrafas ou não alfabetizadas e a terceira característica dessa mudança é a importância da leitura, escrita e dos cálculos como aplicação de habilidades ou práticas sociais que modificam a vida diária, os métodos de comunicação, as formas de pensamento e expressão, os organismos e as relações sociais.

Para entender melhor a alfabetização ou a educação em seu contexto histórico, Frago (1993) argumenta que só faz nexos por meio de uma análise histórico-comparativa temática, como a influência da industrialização e urbanização, relações com a escolarização ou a análise espacial, em cada área geográfica, não registrando um modelo padrão, mas com todas as suas divergências que confere a cada modelo características típicas.

Segundo Graff (1995, p. 43) “é indiscutível que a história da alfabetização ocidental é uma história de contradições e que um reconhecimento explícito disso é um pré-requisito para uma compreensão plena daquela história”. Neste sentido, faço a seguir uma pequena descrição desses modelos em alguns países cujas taxas de alfabetização cresceram rapidamente na Europa, na segunda metade do século XX, para um ou outro sexo. Magalhães (2001), com base nas informações de comparação de Frago (1984, 1985) faz um recorte dos modelos e tipos de alfabetização ocorridas no Ocidente, para o período moderno e transição para o contemporâneo – Antigo Regime.

Iniciando pela Suécia, que teve uma importância relevante na introdução da alfabetização no ocidente em um modelo protestante-nórdico, as características da alfabetização eram voltadas para a leitura na ligação de interesses entre a igreja protestante luterana e o estado. A leitura de assuntos religiosos, era introduzida nas crianças pela família numa visão religioso-política. Em 1750, quase toda a população adulta de ambos os sexos já praticava a leitura. Essa prática era obrigatória para exame paroquial anual que dava autorização para a comunhão e



para o casamento. Isso favoreceu a abertura de escolas paroquiais em meio a uma minguada urbanização, industrialização e comercialização que não foram fatores determinantes para tornar o povo sueco no mais alfabetizado do Ocidente antes do século XVIII, segundo Graff (1995) fugindo do modelo que vemos atualmente.

Para esse autor, o modelo de educação baseado na casa e na igreja criado pelos suecos não só contribuiu em formar a população alfabetizada, mas também colaborou para a alfabetização das mulheres; tanto é que as taxas de alfabetização feminina na Suécia eram altas, ou mais altas até, que as masculinas, sendo um padrão raro na história das alfabetizações em massa no mundo ocidental. A terra escandinava também teve índices elevados de leitura sem escrita. Só a partir da metade do século XIX que a escrita, acrescida à leitura se tornou parte da alfabetização popular e uma preocupação dos docentes na Suécia. A alfabetização de massa também foi atingida na Suécia sem escolarização formal ou desenvolvimento econômico ou cultural.

No caso da Prússia e dos Estados alemães, segundo Frago (1993) a alfabetização praticamente, seguiu o modelo sueco, só que mais burocratizada. No decorrer do século XIX, a taxa de escolarização era a mais alta de toda a Europa que foi motivada pela pressão político-religiosa da reforma protestante como no modelo sueco; a aliança entre os poderes públicos formados pelos órgãos estatais, municipais e os eclesiásticos criando no local uma base para o sistema escolar público e a exigência da criação de um exército moderno pelo poder bélico-nacionalista no século XVIII. Tais fatores contribuíram para a formação de um sistema escolar público cujo modelo pedagógico era motivo de admiração e referência para muitos países que ali visitavam em busca de um modelo de aplicação.

Frago (1993) aponta que na Alemanha do século XVI, não tem como não relacionar a Reforma com o crescimento da rede escolar e da alfabetização. O autor alega que, Lutero desempenhou um papel muito importante nessa inovação, quando invocou o poder público para fundar escolas e propiciou o acesso à leitura bíblica numa linguagem mais simples, mas acrescenta que: “não há, pois, na Alemanha do século XVI uma relação direta e causal entre protestantismo, leitura em língua vulgar da Bíblia e alfabetização” (p. 48). A alfabetização teve avanços tanto nos Estados católicos como nos estados protestantes e a diferença de dados inferiores entre a alfabetização dos católicos prussianos se deve a características

étnico-lingüístico-cultural e não a disputas religiosas. Para esse autor, os dados relacionados ao avanço da alfabetização se devem mais a interesses pragmáticos oriundos de probabilidades de ascensão social que proporcionavam as burocracias eclesiásticas estatais. O processo da reforma protestante estabeleceu uma elite letrada que tinha a função de intérprete do texto religioso e em diversos estados alemães a introdução à leitura se fazia pelo catecismo.

Na Inglaterra, a alfabetização também teve efeitos favoráveis em função da reforma protestante, de acordo com Frago (op. cit.), mas diferente do modelo alemão a educação primária dependia da filantropia e da solidariedade social. O autor aponta ainda, que há uma fase de estagnação da divulgação da alfabetização nas primeiras cinco décadas do século XVII por causa de fatores como a revolução industrial que necessitava somente de mão de obra física e não qualificada; um outro fator seria o rápido crescimento demográfico das cidades industriais sem o devido acompanhamento da rede escolar e o “enfraquecimento das estruturas e relações familiares que favoreciam a aprendizagem no lar” (p. 50). Segundo o autor, somente em 1840, quando em outra fase de industrialização empenhou em buscar mão de obra especializada e a extensão do direito ao voto à classe operária na segunda metade do século XIX é que houve uma revalorização da escola e da alfabetização como meios de disciplina e ordem. Em consequência disso, houve uma rápida propagação de um sistema público local, e em 1900, toda a população em idade escolar já estava escolarizada e apenas 5% correspondiam aos analfabetos, contra que em 1850 correspondiam a aproximadamente 30%.

Na Escócia, segundo esse autor, a alfabetização, e o desenvolvimento de um sistema público educacional elementar, estavam sempre à frente da Inglaterra, e tinham as seguintes semelhanças com o modelo alemão: na aliança entre o poder político, na orientação do clero presbiteriano de cunho nacionalista de influências inglesas e francesas, na diferenciação do modelo prussiano e na ausência de pressão bélico-desenvolvimentista.

Em 1800, 90% da população masculina já era alfabetizada. Esse modelo discriminava as mulheres e comunidades de classes rurais e tinha elevadas taxas de alfabetização entre os comerciantes e artesãos. Estava vinculado à rede de escolas paroquiais, cujo poder era detido pelos protestantes que mantinham sobre seu controle um sistema de educação popular, aberto a todos, independente de sexo ou posição social diferentemente dos ingleses cuja propagação do ensino elementar

era dependente da filantropia e a caridade privadas. Frago (1993) opina ainda que existe uma dificuldade em comparar os prospectos da alfabetização internacionalmente, pois se falamos de comerciantes e artesãos a situação é superior na Escócia do que na Inglaterra, o mesmo não acontecendo quando a comparação é feita com a alfabetização de mulheres, classes baixas ou zonas rurais.

No caso da França, a alfabetização se deu de forma lenta e desproporcional, de acordo com Magalhães (2001). O país encontrava-se dividido; do lado nordeste, havia uma França já escolarizada e do lado sul-sudeste, elevadas taxas de analfabetismo. Houve uma arrancada no decorrer da segunda metade do século XIX, sendo que a alfabetização nas cidades antecedeu a dos campos que foi mais tardia. Na comunidade francesa de Antigo Regime, a escola esteve presente no sentido de tomar parte na luta da contra-reforma católica e favorecer o desenvolvimento das populações. As autoridades religiosas estimularam a escola, prolongando a função da família. De acordo com Graff (1995), as únicas regiões que alcançaram níveis quase universais de alfabetização antes do fim do século XVIII, foram os locais que tinham uma conotação religiosa fervorosa, não necessariamente protestante como a Escócia, Nova Inglaterra, os centros franceses e alguns locais no interior da Alemanha e da Suíça.

A evolução da alfabetização no modelo francês não foi ditada por grandes acontecimentos de ordem políticas, nem mesmo pela revolução industrial. Para Frago, são os fatores sócio-econômico-políticos que devem ser observados. No século XVII e XVIII, nas grandes cidades, cujas atividades tradicionais eram administrativas, eclesiásticas, universitárias ou judiciais predominavam uma maior taxa de escolarização entre homens e mulheres do que nas cidades de atividades portuárias, econômica ou industrial.

O avanço da alfabetização nos Estados Unidos de acordo com Frago (op. cit.) tinha uma semelhança parcial com os modelos sueco e escocês numa combinação de fatores como a pressão religiosa e fatores econômicos, migração seletiva e apoio dos moradores locais. A escola era um instrumento influente para que se obtivesse uma rápida americanização dos imigrantes de diferentes locais e idiomas. Isso resultou numa intensa propagação da alfabetização na população branca atingindo índices de 85% a 90% em 1850 em oposição a uma população negra que no mesmo ano correspondia de 10% a 20% de alfabetização.

Na Itália, nas primeiras décadas do século XIX já dispunha de documentos contendo assinaturas. As assinaturas eram consideradas um indicador sobre o valor e função social da escrita. De acordo com Frago, desde os séculos finais da Idade Média a leitura e a escrita, assim como saber assinar seu nome, para os italianos tinham um imenso valor e nos séculos XIII e XIV. Foi percebido um aumento considerável no número de assinaturas. O código civil tornara obrigatória a assinatura dos noivos e das testemunhas de casamentos com a legislação napoleônica, que dava mais importância à leitura do que a escrita; no século XVII a porcentagem de assinantes era muito grande.

Segundo Marchesini (1983, apud Magalhães, 2001, p.172) se tomarmos a assinatura como um indicador da alfabetização é possível recolher informações sobre a função da escrita, como também do método de aprendizagem. A presença de alunos nas escolas era muito irregular, sendo necessários dois anos para se aprender a ler. Na análise da base de uma pirâmide de hierarquia social, a fomentação à alfabetização era muito pequena, com situações de semi-alfabetismo ou retorno ao analfabetismo.

Magalhães (2001) faz uma analogia com as palavras de Vigo neste sentido:

<sup>2</sup> Para a imensa maioria da população ler e escrever não são nem instrumentos de trabalho, nem ingredientes necessários para manter viva sua relação social. Em outras palavras, não são imediatamente úteis. (Vigo, 1983: 827 apud Magalhães, 2001, p. 173).

De acordo com Magalhães, isso significava que uma coisa seria aprender a ler e escrever, outra seria colocar em prática esses conhecimentos na vida regular.

No modelo espanhol observam-se avanços e retrocessos. No século XVI, a Espanha, tem um aumento no processo de escolarização, fundamentado na procura das comunidades, juntamente com um incentivo das autoridades municipais em

---

<sup>2</sup>Per la stragrande maggioranza della popolazione leggere e scrivere non erano né strumenti di lavoro né ingredienti necessari per mantenere in vita le relazioni sociali. In altri termini non erano immediatamente utili (Vigo, 1983: 827 apud Magalhães, 2001, p. 173).

estimular a cultura escrita e, em contrapartida, uma conscientização das autoridades religiosas sobre os benefícios da escolarização como forma de evangelização e de se ampliar o cristianismo. Espalharam-se catecismos e cartilhas que compilavam o ensino da catequese ao ensino das primeiras letras e à prática de leitura.

Na visão de Frago (1993) e Magalhães (2001) nos séculos XVI ao XIX os estudos sobre o avanço da alfabetização na Espanha passaram por vários momentos de altos e baixos em sua progressão. Durante os séculos XVI e XVII entre 1620 e 1640, a situação espanhola não diferenciava do modelo francês ou inglês em relação ao meio urbano e masculino; no período entre 1620 a 1740 há indícios não confirmados de estagnação, atrasos ou um crescimento discreto, em contraposição com os países suecos, prussiano ou escocês, com altos índices de alfabetização. O retrocesso em relação aos Países do Norte e Centro da Europa foram mais acentuados nas três primeiras décadas do século XIX e a partir da segunda metade do século XIX que as taxas de alfabetização espanholas se aproximariam das taxas vigentes nos países da Europa.

Perfazendo uma síntese, observa-se segundo Frago (op. cit.) que a situação espanhola no século XVI, permitiu um aumento de pessoas assinantes, tais como eclesiásticos, letrados e profissões liberais, funcionários e comerciantes donos de estabelecimento e nobres, só que suas esposas dificilmente assinavam. A caligrafia por parte de alguns nobres mostrava o desinteresse pela cultura escrita e a administração de seus bens ficava a cargo de pessoas mais escolarizadas. Observa-se uma ruptura no século XVII e um novo impulso no século XVIII. Esses avanços faziam-se sentir entre as regiões urbanas e rurais, entre os sexos e entre setores sócio-profissionais.

O processo de alfabetização referente à escrita em Portugal é uma consequência do estado mercantil e colonial. Desde o século XVI, tanto no setor urbano como no rural existe a prática da leitura e da escrita por parte dos nobres, clérigos e monges, letrados, enfim, setores sócio-profissionais que tinham a aptidão literária e faziam uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana. Os processos de alfabetização centrados no alfabeto aplicavam a leitura antes da escrita e possibilitavam situações da aprendizagem da leitura sem escrita. Isso fica muito caracterizado nas mulheres. A leitura era mais valorizada que a escrita.

Depois de uma expansão da alfabetização no século XVI vem também um período de quebra e estancamento associados a uma crise nos setores econômicos, políticos e culturais. Por meio de leis rigorosas, os reis restringem o ensino de latim nas pequenas cidades com medo da emigração e da fuga no setor agrícola. No entanto, a situação melhora em meados do século XVII, com um crescimento populacional, reorganização no setor administrativo e no reforço da Língua Portuguesa.

Contudo, esse período de ascensão é interrompido pelos novos nascimentos no primeiro decanato do século XVIII, por volta de 1730, diminuindo o número de alfabetizados e também o declínio populacional, mas, há um aquecimento com as gerações nascidas na “Era Pombal” (grifo meu) entre os anos de 1730 e 1740, crescendo rapidamente o número de alfabetizados; por volta de 1760 e no período final do século XVIII há novo declínio com os efeitos da política pombalina.

Na segunda metade do século XVIII, houve uma preocupação com o ensino e um aprimoramento da qualidade da escrita tanto no setor público, no privado, da burocracia, no setor dos eclesiásticos e letrados. A partir das últimas décadas do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX que os índices de alfabetização votam a crescer.

Magalhães (2001) aponta que:

Embora as primeiras décadas do Liberalismo venham a ficar marcadas pelo estigma de uma crise no desenvolvimento do sistema de instrução pública e alguma refração por parte de certas franjas das populações rurais em aderirem ao processo escolar. Por conseqüência há de novo uma quebra no movimento de alfabetização, cuja inversão definitiva no sentido ascendente se viera a operar na transição para o último quartel do século XIX (p. 182-183).

Nesse sentido, o desafio em Portugal é, sobretudo, pedagógico, pois o projeto de escolarização voltado e fechado em torno de si mesmo não tendo uma abertura para fatores externos como a não escolarização de práticas e saberes pedagógicos ou ao excesso de urbanidade em detrimento aos ensejos da população rural em

uma estrutura de vida cotidiana. Dessa forma, no final do século XIX, inicia-se por principalmente por meio dos professores projetos que abarquem uma autoformação como, por exemplo, trabalhos em oficinas, à comunicação escrita, posteriormente aos níveis primários de escolarização.

Como estamos no Brasil não poderia deixar de fazer uma pequena correspondência na relação histórica entre Portugal-Brasil, Brasil-Portugal na ótica do autor Justino P. de Magalhães (2001). Esse autor aponta que: a língua portuguesa comum, uma mútua ascendência nos setores políticos, culturais e econômicos, os modelos de urbanização, materiais e arquivos históricos advindos pelo oceano Atlântico, a rotatividade de pessoas, bens e a questão da escolarização no século XIX, são características comuns entre os dois países. Assim como, a formação paroquial, judicial e socio-administrativa, embasadas no fator escrito, as necessidades de comunicação à distância e o desenvolvimento de uma economia comercializada em grande porte “fizeram da cultura escrita um eixo estruturante do processo civilizatório gerado na relação Portugal-Brasil, Brasil-Portugal” (p. 190).

Fazendo uma pequena analogia, entre os fatores comuns no avanço dos processos de alfabetização, e nas especificidades dos alfabetizados, segundo Magalhães, podemos perceber que os modelos aqui representados apresentam compatibilidade com relação aos contrastes entre zona urbana e zona rural, a comercialização da economia, as reformas religiosas, a evolução do estado moderno com uma administração voltada às estruturas centralizadas do poder.

Para esse autor, “o avanço da cultura escrita fica a dever muito à implementação da imprensa tipográfica e ao desenvolvimento de novas práticas da leitura e da comunicação escrita” (p. 181), pois a informação e formação do pensamento do sujeito pertencente ao mundo ocidental no período moderno dependem inelutavelmente da cultura escrita na visão dos antropólogos, sociólogos e lingüistas e pedagogos constituindo num elemento central na triangulação História, Alfabetização e Desenvolvimento e alega também que é talvez a principal entrada na história cultural e social do Antigo Regime e a utópica trajetória da alfabetização para “compreensão da cultura no Mundo Ocidental perpassa pelas alquimias da escrita” (p. 190).

## 1.2- Histórico da alfabetização no Brasil

No decorrer desse item, farei uma explanação de como se constituiu o processo de alfabetização no Brasil, na visão da autora Mortatti (2004) desde as primeiras letras, até o surgimento do termo letramento, pontuando a origem dos termos, analfabeto e analfabetismo, o analfabetismo e a alfabetização do povo e a alfabetização na Educação renovada.

Após o descobrimento do Brasil, por volta de 1549, os padres da Companhia de Jesus, tiveram uma grande importância no processo de colonização pelos portugueses; criaram as escolas de ler, escrever e contar, que se tornaram o local por excelência para o ensino e na conversão e no aprendizado da escrita alfabética, como forma de inclusão dos gentios em uma civilização já letrada e civilizada. Além de catequizar os índios e arrebanhar mais almas para a religião católica, tinham ainda o intuito de agregar mais riquezas para Portugal. Em 1553, o padre José de Anchieta iniciou a “transcrição alfabética e gramaticalização da língua tupi, considerada a mais comum dentre as línguas indígenas existentes na época”, denominando-a de língua geral (Mortatti, 2004, p. 49).

Os meninos recebiam especial atenção dos jesuítas, pelo fato de serem portadores dos novos ensinamentos para os mais velhos, e serviam de intérprete, além de ajudarem nas atividades religiosas. Aos poucos, os jesuítas foram misturando índios, mestiços, colonos e órfãos, vindos de Portugal nas escolas de escrever, ler e contar, pois o ensino primário seria uma continuação da catequese como nos colégios, para preparar novos missionários. Com o passar do tempo, a educação jesuítica, foi reduzida somente aos colégios, destinando-se apenas aos filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho; embora não tivessem vocação para o sacerdócio, sendo o único meio de instrução intelectual dos letrados na época, que os habilitavam a ingressar nas universidades portuguesas já que no Curso de Humanidades era ensinado o latim, filosofia e teologia. Dessa forma, segundo a autora, desde o período colonial existia no Brasil, um grande contingente



de pessoas que não sabiam ler ou escrever ou tinham instrução elementar ou de primeiras letras.

A reforma do Marquês de Pombal inspirada em idéias iluministas 1759, fomentou a expulsão dos jesuítas do Brasil, organizando dessa forma o ensino público cujas idéias eram centradas em formar o indivíduo para o Estado português e não mais para a igreja católica. Somente com a proclamação da Independência do Brasil em 1822, é que foram tomadas medidas mais efetivas em relação à instrução pública e à organização social e política do país, criando um Estado-nação e a instalação de uma monarquia constitucional. A gratuidade do ensino primário passou a valer na Constituição imperial de 1824 e foi regulamentada pela lei de 1827, que estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinada a ambos os sexos. Foram regulamentados o método de ensino e a contratação de professores, constituindo-se desse modo uma das primeiras tentativas de se criarem diretrizes nacionais para a escola pública.

Para Mortatti (2004), a libertação dos escravos e chegada dos imigrantes propiciou discussões no âmbito de ampla difusão da escola elementar com o objetivo de organizar o ensino. Apesar das tentativas feitas, o início às primeiras letras, para a grande maioria dos habitantes do Brasil, continuava à deriva, ficando por conta das famílias, de acordo com o grau de importância dada à cultura letrada por elas, para manter ou não os indivíduos em uma escola.

Passados três séculos de colonização portuguesa, mais de 85% da população brasileira ainda era analfabeta: incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará de justiça; dentre esses, havia grandes proprietários rurais. A palavra analfabeto e a preocupação com a instrução elementar surgiram no século XVIII. O analfabetismo passou a existir, devido ao problema político que proibia o voto do analfabeto em 1881/1882; desde a constituição de 1824, o direito ao voto era vetado às mulheres, mendigos, soldados e membros de ordens religiosas e também aos escravos que nem eram considerados cidadãos.

Vale ressaltar, segundo a autora, no contexto sócio-cultural-educacional da época, o ensino das primeiras letras ficou condicionado de forma muito próxima às letras do alfabeto. Desde meados do século XIX, a leitura continuou soberana, baseando-se no método de silabação e soletração, isso por ser mais oneroso o material necessário para o ensino da escrita, como também por atribuir mais valor ao fato de saber ler do que ao saber escrever. Com a proclamação da República em

1889, intensificou-se a necessidade de formar novas gerações de cidadãos por meio da educação e da instrução primária, com o propósito de mudar o atraso no país e fundar uma civilização mais informada.

Assim, surgiu no estado de São Paulo, um modelo de organização escolar que foi imitado por outros estados brasileiros, conhecido como “a reforma de Caetano Campos”, de 1892, (grifo meu) cujo modelo sugeria inovadoras mudanças dentre as quais:

A criação de escolas normais, para a formação de professores primários; a criação de escolas graduadas (reunião de escolas multiseriadas em grupos escolares), para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário; e a introdução de novos e mais adequados métodos e processo de ensino, como o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, bem como de material didático para esse fim (Mortatti, 2004, p. 55).

Embora notáveis da época insistissem no ensino simultâneo da leitura e da escrita, deu-se maior importância à leitura e aos métodos do ensino de soletração e silabação, que foram duramente combatidos a partir do início da primeira década de 1890; em seus lugares apareceram os métodos analíticos, o da sentencição e historieta. Por leitura, era entendida como uma forma de pensar cuja finalidade era comunicar-se com o pensamento de outrem, expresso pela escrita; e por saber ler, subentendia-se a leitura de diversos tipos de letras como, manuscritas e de fôrma, letras maiúsculas e minúsculas. Já a palavra escrita era referida a caligrafia e ortografia, como acessórios para entender a finalidade da escrita. Existia ainda uma diferença entre o ensino inicial da leitura que era feita por meio de cartilha, na qual se aprendia a decifração, e o ensino da leitura posterior ao primeiro livro, o aluno deveria prosseguir, pela leitura corrente para a leitura expressiva e a leitura silenciosa.

De acordo ainda com a autora, nas décadas iniciais do novo regime ainda persistia o grande número de brasileiros que não sabiam ler e escrever. A isso, conotava um problema de ordem política, que mesmo com a primeira constituição republicana de 1891, perdurando até o início de 1930, continuava discriminando o analfabeto homem, proibindo-lhe o direito ao voto, argumento esse usado como

forma de incentivo para que o mesmo saísse da ignorância. Isso valia também para os analfabetos escravos recém-libertos de acordo com a lei de 1888. A eles foi atribuída a causa do analfabetismo, pois o Estado se omitiu de sua função de obrigatoriedade do ensino primário. Mortatti afirma que embora houvesse muitos entraves na formação do indivíduo garantindo seus direitos políticos, sociais e civis, as discussões em torno do aprender a ler e escrever foram positivas, pois sucumbiram as discussões sobre o analfabeto e o analfabetismo.

Os termos *analphabetismo*, *analphabeto*, *alfabetização*, *alfabetizado* foram introduzidos em consonância com a escola e o ensino da leitura e da escrita relacionados à alfabetização pelos paulistas Oscar Thompson e Antônio Sampaio Dória. Thompson tinha uma grande preocupação com o problema do ensino da leitura e da escrita aos analfabetos. Em 1918, Thompson em carta circular, requer sugestões, em como resolver o problema do analfabetismo. Em relatório contido no Anuario do Ensino de 1918, cria a palavra *alfabetizaçãõ* para designar de maneira oficial o ensino inicial da leitura e escrita e a condição de *insucesso da alfabetizaçãõ* aos dados estatísticos provenientes a taxa de reprovação no 1º ano.

A partir dessa Carta Circular, surge a carta aberta *Contra o analphabetismo* criada em 1920 por Sampaio Dória em que foram apresentadas um plano para a extinção do *maior mal do Brasil, esse monstro canceroso* que impedia o crescimento do Brasil (grifo do autor). Nesse plano, continha formas de combate ao analphabetismo, que se tornou relevância nacional, pois “era preciso alfabetizar o povo, sem distinções todos os analfabetos, crianças e adultos, sem escola, para assimilar o estrangeiro, aspirando oferecer-lhes benefícios mínimos: saber ler, escrever e calcular” (Mortatti, 2004, pág. 60). Nessa reforma paulista, a solução para a alfabetização do povo reduziu a escolaridade primária de quatro anos para dois anos. A eficiência na escola era medida pelo número de matrículas e aprovação no primeiro ano.

Ainda de acordo com Mortatti (2004), a partir das décadas iniciais do século XX, de acordo com sua condição em relação à alfabetização, cada um recebia uma conotação: para a condição de quem ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano, denominava-se de *analphabeto*; para o estado ou condição de analfabeto conotava *analphabetismo* e para o ato ou efeito de alfabetizar, isto é, foi aprovado no primeiro ano escolar

conceitua-se *alfabetizado*; para o ato ou efeito de alfabetizar, isto é, ensinar, na escola, a ler e escrever aos analfabetos denomina-se *alfabetização*.

Em meados de 1920, o problema do analfabetismo continuava a persistir na legitimação dessas reformas. Com as mudanças de ordem econômica e social, novas reformas foram estendidas a outros estados brasileiros, com presença marcante dos educadores profissionais e com debates em torno da educação e pedagogia, formando o que se chamou de Ideário da Escola Nova, patrocinados pela Associação Brasileira de Educação, a ABE criada em 1924. Destaque, dentre outras, para a Reforma de Lourenço Filho, diretor da instrução pública de São Paulo entre 1930 e 1931 e responsável pelas mudanças na escola públicas no Ceará. Para Lourenço Filho, a escola deveria deixar de ser um “um aparelho formal de alfabetização para se tornar um organismo vivo, capaz de refletir o meio e promover uma reforma de costumes” (p. 62).

A reforma proposta por Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde de 1930 a 1932, e grande responsável pelas mudanças na instrução pública de Minas Gerais apontava: não basta apenas difundir o ensino primário e saber ler e escrever, isso não são títulos significativos à cidadania, faz-se necessário formar cidadãos e não somente eleitores.

Para Anísio Teixeira, diretor geral da instrução pública do Distrito Federal responsável pelas reformas na Bahia, era inaceitável o ensino primário incompleto como em São Paulo, para Anísio entendia “Educação como um [...] processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente móvel e progressivo” (Mortatti, 2004, p. 63). Com a constituição de 1934, volta à obrigatoriedade do ensino primário em caráter nacional, em quatro anos extensivo aos adultos.

De acordo com Azevedo (1964) as constituições de 34 e 37 são complementares em educação: regime de unidade e centralização, com o Código de Diretrizes da Educação Nacional, por proposta do ministro Gustavo Capanema em 1937. A cooperação inter-administrativa no regime de centralização política teve seu ponto culminante no golpe de Estado e na constituição de 1937. Foi uma obra de reconstrução nacional, valorizando a educação.

Houve um desenvolvimento notável das escolas primárias (de 27 mil em 1932 para 40 mil em 1939, com 3,5 milhões de alunos). Houve crescimento do ensino secundário, agravando os problemas de estrutura. Esse crescimento provocou uma

crise de cultura qualitativa, a democratização provocou uma perda de qualidade. No ensino superior a transformação foi extremamente lenta, com um movimento de expansão quantitativo de universidades, particularmente de Faculdades de Filosofia, sem esforço de reestruturação em bases novas entre 1937 a 1954. O autor critica a LDB de 1961, que retirou do Estado a responsabilidade pela educação.

Houve um aumento do movimento editorial e de publicações na imprensa, de bibliotecas, com generalização de cultura (destaca em SP o departamento de cultura em 1935, com a divisão de bibliotecas). Vê como positiva a influência dos EUA e do cinema e do rádio, como elementos de difusão e conservação da cultura (cinema educativo). A valorização do Ministério da Educação e Saúde a partir de 1937, lei nº378, com Gustavo Capanema, com o papel de estudar e pesquisar os problemas técnicos e coordenar as atividades, como centro de coordenação das atividades culturais, nos deixou longe da sociedade antiga, imperial e republicana. A Estatística passou a ser valorizada.

O autor retoma os aspectos positivos da influência jesuíta na educação e cultura brasileira: o caráter geral e humanista, literário e erudito; a unidade espiritual, uniforme das classes intelectuais. Destaca também seus defeitos: a tendência excessivamente literária, erudição pela erudição, academismo, desinteresse pelas ciências experimentais, indiferença pelas questões técnicas, divórcio entre povo e intelectuais. Esses aspectos estavam ligados ao ideal da época e às condições sócio-econômicas. Retoma D.João VI, o Império e a fragmentação na primeira República. Destaca as pressões sobre o ensino secundário, a extensão do primário, idéias norte-americanas no ensino secundário, que quadruplicou entre os anos 30 e 50.

A expansão e democratização foram positivas como maneira de lograr a unidade social, embora o aspecto negativo tenha sido a qualidade rebaixada. Essa expansão foi no ensino primário. O ensino secundário foi sempre ligado à história da religião no Brasil, ao contrário dos EUA, em que o ensino superior é que estava a ele ligado. No ensino superior brasileiro predominou a carreira liberal, contraponto à política humanística religiosa no ensino secundário, mas sem incentivo à ciência, sem um corpo universitário. Discorre sobre a Escola Militar e a Escola naval e atribui ao governo Vargas seu período mais brilhante. Analisa a sociedade colonial e escravista como um dos impedimentos ao desenvolvimento do ensino superior e do

técnico. Mudanças significativas ocorreram apenas depois de 1930, com a industrialização, imigração/migração.

O problema da educação que ficou em foco desde 1920, se coloriu das novas idéias sociais e políticas do pós-guerra e da necessidade da cultura industrial e da formação técnica, que teve seu período mais brilhante a partir de 1937. A base porém, do ensino primário e secundário continuava dominada pela mesma visão do Império e início da República. O surgimento das universidades em um clima adverso, mas com um novo espírito a partir da criação das faculdades de filosofia, ciências e letras produziram uma especialização também na preparação de professores e na educação física. O esforço pela unidade do ensino, pela educação popular e formação de um magistério primário nacional, cuidados pelo governo central, com a reorganização do ensino secundário se deram a partir de 1937, com uma política nacional de educação auxiliado pelo progresso nas comunicações.

Mortatti (2004) aponta que a partir do censo de 1950, passou a denominar alfabetizado, aquele que soubesse ler e escrever um bilhete simples e analfabeto, quem soubesse apenas assinar seu nome. Por esse censo, constatou-se que a taxa de escolaridade entre os indivíduos de 7 a 14 anos eram ainda de 36%. A palavra alfabetização, segundo a autora, passou “a partir desse momento histórico, a designar um processo de caráter funcional e instrumental relacionado com o escolanovismo” (p.67). Dessa forma, entendido como: “meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita [...] as suas necessidades regionais e sociais” (ibid. p. 67).

Na década de 60, destacou-se o discurso de Paulo Freire no comprometimento da educação popular e alfabetização de adultos. Para Freire, os sentidos das palavras *alfabetização*, *alfabetizado*, *analfabetismo* e *analfabeto* transpassavam a visão de uma aprendizagem como aquisição de um código escrito, mas, a partir da leitura do mundo e de uma participação mais efetiva desse cidadão na transformação da realidade histórica, social e cultural brasileira.

A partir do final da década de 70 e início de 80, segundo Mortatti (op. cit.) surgiram discussões dos problemas educacionais brasileiros embasadas por uma teoria sociológica dialético-marxista. Os altos índices de repetência e evasão na 1ª série e o fracasso da alfabetização davam a entender serem produzidos pela escola reprodutora, um marco de discriminação e marginalização dos diferentes que não se

ajustavam às normas estabelecidas pelas oligarquias dominantes. A visão de uma escola democrática de Freire apontava que a culpa não estava no aluno, mas, na escola que não oferecia condições dignas de permanência, de ensino de qualidade. No discurso da leitura e da escrita travava-se um diálogo entre o didático – pedagógico, como uma questão não apenas técnica, mas política, dada suas bases em teorias sobre linguagem e classe social que proclamavam compromisso contra as desigualdades sociais. Para isso ser efetivado, eram necessárias medidas concretas, que informassem um modelo de educação, escola, ensino e alfabetização de maneira clara e precisa.

Seguindo esse intenso discurso, foi criada a Constituição de 1988 que assegurava o ensino gratuito, a obrigatoriedade do ensino fundamental e progressivamente ao ensino médio, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria; deu direito de voto aos analfabetos e dispôs de medidas e esforços por parte do poder público para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental em dez anos. Criou-se também a Lei 9394/96, denominada de Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), “hoje mais conhecida como LDB” (grifo meu), em que a educação escolar pública seria dever do Estado e serviço público. A Educação Básica seria constituída pela educação de jovens e adultos, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Foram criados os PCN (Parâmetros curriculares Nacionais), primeiro para o ensino fundamental e posteriormente para o Ensino Médio, que fomentava um conjunto de medidas envolvendo o ensino da aprendizagem e da escrita concomitantes com o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas sobre educação e alfabetização.

Ainda de acordo com Mortatti (2004), dentre tantas tentativas de solução para o problema da leitura e da escrita, criou-se em São Paulo o CB (Ciclo Básico) de alfabetização em dezembro de 1983, com a proposta de implantar uma nova teoria como base para as ações didático-pedagógica, espelhadas no construtivismo. Na minha visão, o Ciclo básico, foi uma boa iniciativa para resolver o problema da alfabetização, já que o mesmo professor ficava nas duas séries iniciais, com seis horas-aula diárias, tendo também uma valorização financeira em seu trabalho; mas, nesse vai- e- vem de políticas públicas educacionais, muda-se o governo e não se dá continuidade aquilo que por ora estava dando certo. A descontinuidade, penso eu, ser um grande cerne na educação brasileira.

O construtivismo não procedeu como uma nova forma de ensinar a leitura e escrita, mas sim, veio questionar as concepções até então usadas em torno desse ensino, principalmente as focadas em decorrência de métodos, testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização. Dessa forma, na visão construtivista, a alfabetização passou:

A designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). (Mortatti, 2004, p.75)

Tratava dessa forma, da mudança de paradigma, no como o indivíduo aprende a ler e escrever, isto é, como essa criança é alfabetizada. Sendo assim, segundo Mortatti (ibid. p. 77), passou a ser “considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português)”. O conceito lectoescrita era a conotação naquela época para a ampliação do significado da alfabetização para traduzir *literacy*, nos dicionários técnicos de alfabetização.

Por fim, também é nos meados da segunda década de 1980, no contexto dos estudos e pesquisas acadêmicas brasileiros, surgem os termos *letramento e letrado* para dar mais significado ao sentido da palavra *alfabetização* que serão elucidados de forma mais abrangente a partir do capítulo 2.

### **1.3- Perspectivas históricas e as relações com a escolarização**

Durante muitas décadas e até hoje, a alfabetização tem se tornado um assunto de interesse mundial. Em todas as nações, sejam elas ditas desenvolvidas ou em desenvolvimento são feitos questionamentos e reflexões em torno da abordagem histórica da alfabetização por historiadores das áreas sociais, culturais, educacionais e econômicas.



Destaco aqui o trabalho realizado por Graff (1995) que apresenta vários questionamentos em torno do termo alfabetização, como por exemplo: “as origens ideológicas de nosso próprio mundo e sociedade e do lugar que ocupa a alfabetização dentro deles” (p. 29) ou ainda:

Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado?  
Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as idéias em ação, individual ou coletivamente – então o mundo mudaria (p. 52).

As colocações do autor nos impelem a refletir sobre a posição da alfabetização no mundo atual, não apenas como forma de poder, mas como forma de libertação, tal qual proposta por Paulo Freire e citada por Graff (1995) “para a libertação e mudança social” (p. 80). Segundo Graff, a alfabetização é “profundamente mal-entendida” (p.27), tanto no passado como no presente, dizendo que existe um erro tanto na conceptualização, como na epistemologia. Declara que não existe um esforço para conceituá-la de maneira consistente e real, não são avaliadas as implicações conceituais que a questão da alfabetização apresenta e que o agravante maior está na ignorância do papel essencial do contexto sócio-histórico.

A história da alfabetização tem sido escrita em função da escolarização como processo histórico e pedagógico de ensino-aprendizagem definindo o conceito de analfabetismo. Até a década de setenta, do século XX, as políticas de alfabetização foram centradas no sistema escolar e no modelo pedagógico, o que se tornou polêmico devido à falta de viabilidade e sucesso no processo, principalmente no tocante à alfabetização de adultos. O conceito de analfabeto foi ficando cada vez mais complexo que já não suportava o de “alfabetização funcional”, codinome dado às pessoas alfabetizadas que não apenas sabem ler e escrever, mas faz uso dessas habilidades integrando-as em seu contexto diário. Esse conceito é o recomendado para os indivíduos do Terceiro Mundo que nunca aprenderam a ler, nem a escrever, ou então o fizeram em idade normal, mas acabaram por deixá-la de empregá-la (Magalhães, 2001, p.16,17).

Graff (1995) alega, também, que as dificuldades de definição de alfabetização impedem que se possa discutir o assunto com mais precisão, teria que se entender o que significa ser alfabetizado e como isto poderia ser determinado assim como conhecer os benefícios da alfabetização.

Segundo Harmam (1970, apud Graff, 1995), até o início da década 50, era considerado alfabetizado quem detinha as habilidades de ler, escrever e realizava operações simples individualmente. Nessa mesma década existiu uma enorme tendência em se diferenciar um indivíduo alfabetizado de uma pessoa funcionalmente alfabetizada, sendo definida:

Pelo conhecimento e habilidades essenciais que a capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades nas quais a alfabetização é exigida para o funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade, e cujas conquistas tornaram-lhe possível utilizar essas habilidades para seu próprio desenvolvimento e o da comunidade (Harman, 1970, p.227 apud Graff, 1995, p. 76).

Graff coloca que os termos como funcionamento efetivo, conhecimentos e habilidades não são conceituados ou discutidos. Na década de 70 não mudou muita coisa quanto à especificação e o contexto definidor de alfabetização para “se relacionar a alfabetização a uma hierarquia de habilidades, trabalhistas ou sociais, ou as necessidades contextuais específicas” (p.77).

Frago (1993) coloca que pesquisas recentes de teor internacional de método comparativo mudaram este estigma, enfatizando as causas, reformulando as teorias baseadas na urbanização, industrialização e alfabetização. O enfoque não era mais o analfabetismo como conseqüência da ausência de um processo de alfabetização e sim o processo de alfabetização, em seus agentes e modos de atuação, a identificação dos interesses e bases ideológicas que o motivavam e o legitimavam, uma análise de sua transmissão social, temporal e espacial.

Com esse novo enfoque, os estudos sobre o tema foram aprimorados com contribuições sobre a história da alfabetização, com interrogações e questões de acordo com o país, região e situação histórica, surgindo daí um novo leque para análises, mas com o emprego de novos métodos e novas técnicas.

Barton (1994) ressalta que uma visão de alfabetização que tem sido raiz de muitas práticas educacionais é aquela relacionada com uma habilidade ou um conjunto de habilidades. As habilidades são tratadas como coisas que as pessoas se apropriam ou possuem; algumas são transferíveis e outras não. Aprender a ler se torna um problema técnico e o leitor bem sucedido é um leitor experiente. Essa visão de experiência é uma metáfora não menor que a metáfora da doença. De acordo com o autor, se a metáfora da doença for constatada é necessário ser extirpada e os peritos precisam ser chamados para realizarem o trabalho; se for de caráter psicológico, terapia e orientação são eficazes. Outras metáforas exigem treinamento, capacitação, educação especial. Em todo lugar existem metáforas para falar sobre leitura e escrita. O autor cita Paulo Freire que apresenta a idéia de educação numa concepção bancária, cujo conhecimento é depositado na pessoa; trata-se como uma coisa como um objeto que é dado e recebido.

Magalhães (2001), fazendo uma analogia entre escola- vida, e supondo que a primeira antecede a segunda, indaga em que medida a escola prepara para a vida?

Essa é uma indagação muito pertinente pelo fato de constatarmos em nossos dias esse distanciamento entre o que se aprende na escola e suas relações com a vida cotidiana. Em minha opinião, o ideal é que ambas, escola e prática cotidiana caminhassem juntas.

#### **1.4- Conceitos sobre o analfabetismo**

Nos textos veiculados pela mídia, quanto às origens do analfabetismo, a concepção mais usada quanto ao surgimento deste, é que este, estaria relacionado com a pobreza ou seria fruto de problemas educacionais, não havendo uma leitura histórica da política socioeconômica da sociedade brasileira a qual foi construída a partir da exclusão. Já a solução encontrada para a erradicação do analfabetismo e a evasão escolar acaba sendo configurada na mídia pelos projetos de erradicação do analfabetismo.

Graff (1995) evidencia como uma das características mais contundentes de discussões sobre a alfabetização na UNESCO desde 1965, quando uma campanha para erradicar o analfabetismo foi criada no mundo, a qual se baseava em precedentes históricos ou experimentais:

A UNESCO supõe que a alfabetização é uma coisa boa – ultimamente a alfabetização funcional. Além disso, de uma forma não claramente definida ou entendida, acredita-se que pobreza, a doença e o atraso geral estão vinculados com o analfabetismo; que o progresso, a saúde e o bem estar econômico estão igualmente de forma auto-evidente vinculados com a alfabetização. A UNESCO está comprometida com o que equivale a uma teoria de modernização no sentido de que o progresso econômico segue-se de uma mudança no homem, de analfabeto para alfabetizado, preferentemente em uma só geração e, ainda melhor, exatamente no mesmo homem. Pressupõe-se que tal mudança levará senão imediatamente, mas inevitavelmente a mudanças e valores tais em uma sociedade que o progresso econômico - e seus acompanhantes, boa saúde, longevidade e, talvez, paz – se torne possível (p.46).

Notoriamente as experiências históricas disponíveis no passado, segundo Graff, contradiz as expectativas da UNESCO. O autor toma como exemplo o modelo sueco de alfabetização. O progresso, a ordem social e a estabilidade eram pensamentos intrínsecos no século XIX. A alfabetização, bem administrada evitaria transvios e criminalidade, na medida em que ela podia inibir a mendigância e o vício. Eram esperados que os mais pobres, analfabetos, imigrantes, sem religião fossem os responsáveis pela desordem e, obviamente essas eram as pessoas que eram detidas com mais freqüência. Os padrões de discriminação obedeciam ao pensamento social, pois daqueles que se esperavam desvios de condutas eram presos, julgados e condenados. Graff questiona o quão o presente se difere do passado?

A UNESCO, Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas, segundo Barton (1995), foi estabelecida após a 2ª guerra mundial, junto com uma variedade de agências interessadas e preocupadas com o desenvolvimento

mundial. Desde o início, a UNESCO deu alta prioridade aos programas de alfabetização; programas que foram baseados na suposição de uma ligação forte, causativa entre a alfabetização e o desenvolvimento social. Foi alegado que a alfabetização via atitudes e habilidades cognitivas favorecem os indivíduos, promovendo desenvolvimento econômico e prosperidade na sociedade geral. A alfabetização, entretanto, tornou-se um primeiro passo essencial na tentativa de desenvolver os países subdesenvolvidos. O objetivo era eliminar a pobreza, as doenças e as tais chamadas formas tradicionais, porém improdutivas, de organização social. Como consequência dessa filosofia, a alfabetização se tornou um dos principais apoios dos sistemas de modernização da UNESCO desde os anos 50. Aqueles que apóiam a idéia de ligação causal entre alfabetização e o desenvolvimento tem passado tão longe quanto à citação de um valor, uma taxa de 40% como sendo o nível ideal de alfabetização necessária numa sociedade para decolar economicamente (ver Anderson, 1966 apud Barton, 1995).

Desde então, o trabalho com a alfabetização pós 2ª guerra mundial tem passado por várias fases diferentes; aos olhos das agências internacionais, o trabalho tem sempre se relacionado com o estabelecimento de uma nova ordem mundial e com o papel de desenvolver países dentro disto.

Segnini (2000) faz uma crítica aos discursos e políticas emitidos pelos organismos internacionais tais como: Banco Mundial, FMI, pelo Estado e outras instituições chamando a atenção para a relação educação, trabalho e desenvolvimento, dizendo que existe um descompasso em torno dessa relação.

Argumenta que as relações:

Entre escolaridade e inserção no mundo do trabalho (e do desemprego) possibilitam, em primeiro lugar, reafirmar que qualificação para o trabalho é uma relação social (de classe, de gênero, de etnia, geracional), muito além da escolaridade ou da formação profissional, que se estabelece nos processos produtivos, no interior de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortemente marcada por valores culturais que possibilitam a formação de preconceitos e desigualdades (p. 79).

Para a autora, isso significa que os conhecimentos e habilidades adquiridos por esse trabalhador em diferentes contextos sociais mediante sua visão de mundo e suas características pessoais, só vão servir a esse trabalhador num determinado momento histórico se for reconhecido pelas empresas como um fator essencial no processo produtivo. Esse tipo de qualificação entoa relações de poder na sociedade e no interior dos processos produtivos e conseqüentemente, reflete que escolaridade e formação profissional são categorias importantes e necessárias, mas insuficientes, para o desenvolvimento social e econômico, pois somente ações e políticas reais como melhor distribuição de renda, reformas do sistema educacional e da saúde, assim como a reforma agrária, podem ser fatores de diminuição das desigualdades sociais, que garanta direitos sociais, dentre os quais o trabalho.

Nesse contexto, para Segnini (2000),

A educação torna-se fundamental como um fim em si mesma [...] vinculá-la ao trabalho sem mediações tem sido relevante para culpar as vítimas (desempregados escolarizados) ou legitimar ações políticas que possibilitam a ilusão de desenvolvimento sem alterar a ordem social desigual (p. 80).

Se for dado um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que todos os esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não conseguiram criar ainda um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado. Isso se agrava, a partir de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixando a impressão de construções isoladas, sem embasamentos reais e abandonadas em seus alicerces.

De acordo com Segnini (op. cit.), esse empirismo, que tem recheado os estudos dos problemas educacionais, colocados e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação.”.

Concordo com Segnini, ainda há muito que se fazer, para tentar reinventar uma nova educação, uma nova escola e um novo jeito de fazer Educação em nosso país.

A alfabetização que as agências de desenvolvimento passaram a promover segue uma idéia de “*functional literacy*”, ou alfabetização funcional descrita no livro de Gray’s, “O Ensino da leitura e da escrita”, publicado pela UNESCO em 1956. Barton diz que é interessante olhar para um livro escrito por volta de 40 anos atrás e ver que a maior parte de sua retórica sobre a importância da alfabetização para a vida cotidiana não parece antiquada. O livro é importante na sua aceitação da base social da alfabetização em atrair atenção à necessidade de torná-la adequada a seu ambiente cultural. A definição de Gray’s (1956, p. 24 apud Barton, 1995, p. 193) de “*functional literacy*” é que alguém está alfabetizado funcionalmente se pode desempenhar com eficiência em todas essas atividades em que a alfabetização é normalmente assumida em culturas ou grupos.

Em termos práticos, apesar da definição, a “alfabetização funcional” muitas vezes significou o seu ensino como uma série de capacidades imaginadas serem universais aplicáveis em qualquer lugar, com a idéia de haver um letramento que todos devem aprender do mesmo modo. Além disso, há várias limitações na abordagem funcional da alfabetização. Primeiro não é óbvio quais são as funções da alfabetização numa situação específica; segundo há sempre necessidade de ir além das funções atuais e adiante às possibilidades que a alfabetização pode oferecer.

Na prática, a noção de “*functional literacy*” nas campanhas da UNESCO, sempre foi ligada ao emprego e tem estado relacionado ao desenvolvimento econômico. Nas campanhas da UNESCO em países industrializados, infelizmente o “*functional literacy*” está associado com a imposição de uma forma de letramento sobre outros, ao invés de começar pelas próprias percepções das pessoas e de suas necessidades. Barton diz que é importante perceber que os programas de alfabetização baseado nesta abordagem, não foram bem sucedidos.

De acordo com Matencio (1995), nas ações enunciativas produzidas na mídia sobre alfabetização, há um impasse quanto à organização e divulgação de informações sobre essa situação, e, também, há muitos conceitos diferentes no que tende a ser analfabeto ou o número existente até hoje, haja vista que muitas são as vozes que o enunciam. Em relação ao discurso oficial na mídia sobre a

alfabetização, a autora faz uma análise dos discursos produzidos na mídia sobre o analfabetismo e considera que há excesso de ações enunciativas de caráter político, denunciando gestores anteriores para relevar o projeto do governo em questão.

Essa autora aponta que, as concepções apresentadas sobre o analfabetismo, como um dos principais entraves para o desenvolvimento econômico e social do país, conduzem a uma visão, do que seria uma das mais eficazes formas de melhorar a renda e as condições de vida dos alunos, sendo esse um dos princípios que promulgaram a criação do Mobral. Esse programa era de cunho nacional e tinha como objetivo, por meio da supervisão e planejamento do governo no campo da alfabetização, promover mudanças sociais e presumia a necessidade de mobilização social na luta para a diminuição dos índices de analfabetismo.

A hipótese e a crença nas quais se baseia de que por meio da educação todos os problemas sociais do país seriam resolvidos são retomados pela mídia para falar sobre o analfabetismo com informações por vezes desconstruídas. Para falar em números do analfabetismo, a mídia usa de várias conotações sendo o termo analfabeto o mais corriqueiro, usa também expressões como não-alfabetizado, semi-analfabeto, analfabeto absoluto, analfabeto funcional ou iletrado, não recorrendo a nenhum critério que os classifiquem. E quando tais normas aparecem são correlacionados à idade, quando se trata de pesquisas sobre o assunto, aparece períodos de escolarização, termo usados pelos educadores, ou então, saber ler e escrever o próprio nome, uma norma do IBGE, ou ainda, saber ler, escrever e interpretar um bilhete, critérios usados pela UNESCO. Os projetos de alfabetização são vistos não só como uma forma de leitura ou escrita de um bilhete, mas sim como uma nova projeção de mundo, tornando o cidadão um agente socialmente ativo.

No critério relacionado à faixa etária existem divergências no que é proposto pela UNESCO que considera analfabetas pessoas com 14 anos ou mais, enquanto outros órgãos como o IBGE ou INEP diz que uma pessoa pode ser considerada analfabeta aos 5,10,15,30 ou até mesmo aos 35 anos de idade. Esse desencontro de informações vai desde o número de analfabetos no Brasil que estariam entre 18 milhões a 60 milhões até em relação aos conhecimentos que seriam necessários para que um sujeito seja classificado como analfabeto ou alfabetizado.

Matencio (1995) declara que devido à existência de um alto índice de analfabetos no Brasil, várias imagens são veiculadas pela mídia associada ao analfabetismo, como por exemplo: “O Brasil é um celeiro de analfabetos; a redução



do analfabetismo é uma cruzada, associada ao sacerdócio do professor; o analfabetismo deve ser erradicado; a minimização do analfabetismo é uma guerra, uma luta, um combate a ser vencida; o analfabetismo é um mal, uma praga a ser destruída ou ainda deve existir uma caça ao analfabeto, que exige munição” (p. 248-249).

Tais imagens e metáforas usadas de forma tão vulgar nos coloca na posição de refletir como o analfabetismo é visto de maneira tão negativa, como uma forma tão menor de pensar e pertencer a uma sociedade. O analfabeto é colocado mesmo numa posição de subalterno e a estrutura do poder se sobrepõe de maneira impiedosa. O que fica fortemente caracterizado é que a gênese quanto às origens do analfabetismo recai sobre as classes mais pobres e de problemas de ordem educacional, não havendo uma retomada do histórico sócio-político econômico no Brasil, decorrentes de exclusão de classes dominadas (Matencio, 1995). A Folha de São Paulo datada de 08/09/89, assim coloca: “... não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres” (ibidem, p. 249).

Uma proposta de solução para o analfabetismo apresentada pelos textos veiculados pela mídia seria a vontade política dos governantes e a apresentação de projetos. Matencio (1995) destaca que essas propostas estão desvinculadas das condições históricas que levaram nosso país a tais índices de analfabetismo, excluindo verdadeiramente as causas desse retrocesso - embora se fale em indivíduos carentes que não puderam ser alfabetizados por não ter acesso ao ensino sistematizado ou por abandonar a escola.

A autora aponta ainda que a alfabetização é vista como a possibilidade do analfabeto tornar-se um cidadão de verdade, essa imagem é construída sob a ótica de que a cidadania só seria alcançada por meio da escrita e da educação institucionalizada. A autora coloca, também, que o próprio analfabeto incorpora a idéia de que o acesso à leitura e a escrita significa a solução para a melhoria de vida, tornando-o excluído ou até mesmo se sentindo culpado por isso. “Eu me sinto uma cega porque não sei ler” (Jornal da tarde, São Paulo, 08/01/90 in Matencio, p. 250). No tocante à imagem do professor, essa é apresentada pela denúncia das condições de trabalho e a busca de melhor formação.

Em agosto de 1990, conhecido como o “Ano Internacional da alfabetização” foi um acontecimento de interesse para a imprensa, porque, reduzindo as taxas de alfabetização, isso implicaria para a imprensa escrita um maior número de leitores.

Barton (1994) aponta Paulo Freire como o educador que contribuiu fortemente com as abordagens sociais de *literacy*, mas numa direção muito diferente. Segundo o autor, essa abordagem é distinta de *literacy* de mais de trinta anos e seus estudos têm sido muito influentes no mundo inteiro na área de *literacy* do adulto. Houve um ressurgimento de interesse em seu trabalho em 1980 especialmente nos Estados Unidos e numa ênfase menor na Inglaterra.

O autor diz que: de muitas maneiras Paulo Freire começou de um lugar diferente das outras pessoas mencionadas até agora, com metas diferentes, perguntas diferentes e, crucialmente sobrepõe sua abordagem é uma visão distinta de *literacy*, torna explícito o fato que em termos práticos o ensino de *literacy* acontece dentro de um contexto social. Os adultos no mundo hoje que não sabem ler e escrever tendem a ser os mais pobres, os menos poderosos, os oprimidos. São as desigualdades no mundo que favorece o analfabetismo.

Na concepção bancária descrita por Freire (1991), “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (p. 59). Ao invés de comunicar-se, o educador transfere comunicado e depósitos, em que os educadores são os depositantes e o educando são os depositários. Nessa concepção de educação, segundo o autor, a única opção que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los como forma de ficar fora da busca e da práxis; dessa forma os homens nada o são. Para Freire (op. cit.) quando educador e educando são arquivados, não há dinamismo, não há mudanças, não há saber. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 58)

Na visão de Paulo Freire, quanto mais se habilita os educandos na retenção de depósitos, de saber sem conexão com nada, os mesmos, estarão cada vez mais atrofiados, sem condições de desenvolver a consciência crítica. Sendo essa a forma, de modificar o mundo e a realidade em que vivem, de se tornarem realmente sujeitos, contentando dessa maneira aos interesses dos dominantes que pretendem “transformar a realidade dos oprimidos e não a situação que os oprime para melhor os dominarem” (p. 60).

Podemos observar que no contexto atual de educação, os alunos já são extremamente copistas, sem essa capacidade de análise crítica. Por exemplo, se o

professor não passa atividades na lousa, significa, para eles, que o professor não “passa” matéria, não “dá” aula. Percebemos que essa forma, geralmente, não resulta em aprendizado, pois não desenvolvem esse senso crítico descrito pelo autor. Freire manifesta também, que não interessa na educação de adultos proporem o desvelamento do mundo, este não é o objetivo dos opressores, aprimorarem a conscientização crítica dos educandos.

Segundo Barton (1994), o ensino de alfabetização começa com um exame crítico da sociedade e da relação dos participantes a ele. A educação de alfabetização inevitavelmente envolve a mudança, e o primeiro passo é analisar a própria posição de alguém na sociedade. Inevitavelmente, perguntas relacionadas às desigualdades de poder na relação do ensino e mais amplamente na sociedade têm um papel central. Como outros autores, Barton alega que Paulo Freire está muito ciente que a *literacy* pode ser usado para propósitos diferentes, que pode ter efeitos dominadores, autoritários e libertadores. A ligação entre seu trabalho, diz Barton (1994) e os estudos acadêmicos é que Paulo Freire demonstra de uma direção diferente que não há ‘coisa’ monolítica chamada de alfabetização.

Freire (1991) adverte também que essa concepção de educação bancária estimula os interesses das minorias dominadoras em dificultar em tudo o pensamento verdadeiro, autêntico:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição do pensar verdadeiro (p. 64).

Para Barton (1994) uma maneira em que os estudos de alfabetização estão ligados as mudanças mais gerais na idéia, é a maneira em que o tema é descrito como crítico. Para esse autor, a visão de Paulo Freire é uma visão explicitamente crítica de *literacy*. Crítico pode significar várias coisas. Há um senso comum em que toda educação é crítica, ao grau que ela envolve o ensino de pessoas a raciocinar, avaliar e pensar com clareza, e há um movimento educacional que avança essa idéia do raciocínio crítico (por exemplo, educadores de adultos tais como Brookfield 1987). O autor diz que isto é básico e importante, mas perde alguma força quando todos os educadores afirmam ser críticos e dominadores.

Além disso, há um novo senso de alfabetização crítico, que se relaciona com a teoria crítica, para abordagens muito mais gerais à natureza do conhecimento que ressaltam como a estrutura social afeta os indivíduos, e descrevem as desigualdades no acesso e poder que limitam o que as pessoas podem fazer em suas vidas (Giroux 1983; Livingstone et al. 1990, 1991; Luke e Walton 1994 apud Barton , 1994, p.28). Neste sentido ligações podem também ser feitas com as abordagens críticas ao estudo da linguagem (tal como Clark et al. 1990, 1991 apud Barton, 1994, p. 26). Os estudos de alfabetização têm o potencial de ter uma influencia em todos os três desses níveis, relacionado às teorias da desigualdade e procurando maneiras práticas de dar autoridade as pessoas, dando a elas um direito às possibilidades de alfabetização.

Como podemos ver as reflexões sobre alfabetização vistas até então, nos mostram, como o tema apresenta várias conjeturas no conceito do que é ser alfabetizado nos dias atuais. Podemos perceber que esses conceitos vão além de uma conexão histórica e do entendimento de saber quais as habilidades que tal sujeito possui ou não em relação ao ato da leitura e escrita.

No próximo capítulo, vamos abordar esse tema de forma a relacionar a leitura e escrita em suas dimensões sociais, políticas e culturais, buscando uma reflexão mais ampla envolvendo esse campo de pesquisa, de forma a compreender a sua presença em contextos sociais, diferentes do campo formal, como as práticas escolares.

## CAPÍTULO 2

### LETRAMENTO E NUMERAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

#### 2.1- Definições de letramento e alfabetização

O termo letramento tem sua primeira aparição no texto Mary A. Kato, em 1986, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Soares (2003) registra que, nesta obra, foram feitas diversas buscas em dicionários da língua portuguesa quanto ao significado da palavra. No dicionário *Aurélio*, nada foi encontrado, e no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete, com edição de mais de cem anos, aparece simplesmente como significado de escrita. Destaca também que no mesmo dicionário esse vocábulo é classificado como antiquado. Já o termo alfabetizado nos dicionários da língua portuguesa refere-se ao indivíduo que somente aprendeu a ler e escrever.

De acordo com Barton (1994), definir letramento, fazendo referência ao termo *literacy* em inglês, pode ser uma tarefa impossível. O autor afirma que a idéia de que os conceitos complexos são susceptíveis às definições do tipo dicionário é provavelmente um mito, isso porque, os dicionários codificam alguma visão de uso. Embora haja obviamente uma ligação, as definições do dicionário também precisam ser distinguidas dos usos reais das pessoas das palavras na fala cotidiana. Barton (1994, p. 19) reforça que *literacy*<sup>3</sup> (em português letramento) é uma palavra no inglês

---

<sup>3</sup> O uso do termo em inglês *literacy*, se mantém nesta secção para mostrar o movimento que ocorre na literatura em que *literacy* passa a ser usado não apenas para se referir à alfabetização mas começa a fazer referência às praticas sociais que envolvem a leitura e escrita. Mais a frente, no próximo item, passamos a usar o vocábulo **letramento**, mostrando como esse termo surge no português como forma de diferenciação da alfabetização.

bastante recente e seu significado está sendo estendido de outra maneira para significar “competente e esclarecido em áreas especializadas”, tal como o *literacy* em computador (letramento digital), *literacy* econômico (letramento econômico), *literacy* político (letramento político). A idéia de *literacy* em meios de comunicações se refere à televisão. Outros exemplos do dicionário dos termos incluem a alfabetização musical, analfabetismo sexual. O não alfabetizado pode ser usado como uma alternativa de som menos pejorativo para analfabeto; ou os dois podem ser usados com diferentes significados, o analfabeto que significa não saber ler dentro de uma cultura que é alfabetizada, enquanto o não alfabetizado inclui as pessoas de uma cultura que nunca tiveram alfabetização.

O autor (op. cit. p.23) coloca que antes de 1980 quase nenhum livro apresentava *literacy* no título. No início dos anos 80 houve um ou dois por ano. Isto aumentou durante a década, e por volta de 1991 quinze livros publicados nesse ano tinham a palavra *literacy* em primeiro lugar. Os precursores no campo foram: ***Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*** (Stubbs 1980), ***The Psychology of Literacy*** (Scribner e Cole, 1981), ***The Psychology of Reading*** (Gressy 1980), ***Literacy myth*** (Graff 1979), ***The Ethnography of Literacy*** (Szwed 1981). Outras publicações passam a afirmar que *literacy* tem um contexto social (Levine 1985) e é socialmente construída (Cook-Gumperz, 1986). Os usos desses termos apresentam a *teoria* subjacente a eles, bem como a *prática* (Street 1984), *cultura popular* (Vincent 1989) e é *emergente* nas crianças (Teale and Sulzby 1985).

Barton (1994) diz que uma chave para as novas visões de *literacy* é a situação leitura e escrita em seu contexto social. Chama a atenção para três estudos acadêmicos importantes, as obras de Sylvia Scribner e Michael Cole (1981), Brian Street (1984) e Shirley Brice Heath (1983). Todos os três estudos acadêmicos observam grupos distintos dentro de uma sociedade e examinam e como eles fazem uso da leitura e escrita.

Scribner e Cole (1981, apud Barton, 1994) trabalharam dentro das tradições da Psicologia Transcultural e realizaram um estudo sobre os usos da escrita entre os grupos da região Vai da Sibéria. Seus estudos foram muito detalhados, abrangendo os sistemas de escrita, como as pessoas aprendiam a ler e escrever. Seus métodos incluíam entrevistas, observações e uma bateria inteira de testes psicológicos,

fornecendo descrições detalhadas de diferentes formas de *literacy*, inclusive aquelas que são aprendidas informalmente e que existem fora do sistema educacional.

Barton (1994) diz que no texto desses autores é possível ver como eles mudam suas idéias sobre a noção de *literacy* como uma série de habilidades com conseqüências identificáveis. Os autores se movem em direção a noções alternativas de um valor prático de *literacy*, provocando a discussão de que essa só pode ser entendida no contexto das práticas sociais nas quais ela é adquirida e significado.

Esses autores concluem seus estudos afirmando:

<sup>4</sup>Em vez de focar exclusivamente sobre a tecnologia de um sistema de escrita e suas conseqüências reputadas... abordamos *literacy* como uma série de praticas socialmente organizadas que se utilizam de um sistema de símbolos e uma tecnologia para produzi-lo e disseminá-lo. A alfabetização não é simplesmente saber ler e escrever um script específico, mas aplicar este conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos do uso. A natureza dessas práticas, inclusive, é claro, seus aspectos tecnológicos, determinará os tipos de habilidades ('conseqüências') associadas com o alfabetismo (Scribner & Cole, 1981, apud Barton, 1994, p. 236).

Scribner e Cole, segundo Barton se deslocam de um pensamento psicológico tradicional ligado à noção de variáveis individuais discretas que podem ser adicionadas a outras abordagens e começam a falar em termos de *literacy practices*.

Graff (1995) diz que enquanto estudos empíricos não analisaram a alfabetização em si, mas antes a confundiram com a escolarização, Scribner e Cole tentaram diferenciar os papéis e a contribuição dos dois. Os alfabetizados Vai não

---

<sup>4</sup> Instead of focusing exclusively on the technology of a writing system and its reputed consequences... We approach literacy as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it. *Literacy* is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use. The nature of these practices, including, of course, their technological aspects, will determine the kinds of skills (consequences) associated with literacy (Scribner & Cole, 1981, apud Barton, 1994, p. 236).

eram significativamente diferentes dos não alfabetizados em quaisquer das aferições cognitivas, incluindo as tarefas de ordenar e raciocínio que foram sugeridas de acordo com a experiência com a linguagem escrita. Esse autor acrescenta que este conjunto de descobertas sobre as conseqüências da alfabetização trouxe grandes contribuições que podem enriquecer as análises históricas e atuais da alfabetização, principalmente no tocante ao espaço, tempo e lugar, nos quais a leitura e escrita está presente em circunstâncias fora do ambiente escolar e em locais institucionalizados.

Também pode contribuir no controle de expectativas e suposições que os estudiosos trazem para o estudo da alfabetização como presumir que em suas conseqüências a alfabetização seja revolucionária ou libertadora. Adverte, então, que os níveis de habilidades somente podem ser entendidos se as conclusões refletirem em cima de questões como: Que modelos de alfabetização as escolas procuraram fornecer? Que experiências cognitivas ou não cognitivas, têm os acompanhado?

## **2.2 - Escrita, Alfabetização, Letramento e Numeramento**

De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento surgiu nos meios acadêmicos para separar os estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita, e o impacto social da escrita. Nos dias atuais, o letramento tem sido definido como um conjunto de práticas sociais em que a escrita se apresenta enquanto um sistema simbólico e tecnológico, levando-se em conta os contextos e os objetivos específicos. Sendo assim, um sujeito letrado é mais do que um decodificador dos símbolos da linguagem escrita, mas sim alguém que está inserido em práticas discursivas que estão ligadas a diferentes necessidades do meio no qual tais práticas se fazem presentes.



No Brasil, segundo Kleiman (1995), os estudos sobre o letramento têm se constituído como uma das melhores formas de unir o interesse teórico com os interesses sociais no objetivo de alavancar mudanças em uma realidade marcada pela discriminação de grupos sociais que não tiveram acesso à escrita. Para esses grupos de brasileiros ditos não-escolarizados tarefas como realizar compras num supermercado, pegar um ônibus ou encontrar determinados endereços representam grandes dificuldades, que é inerente aos olhos de grupos letrados, cujas tarefas são corriqueiras e feitas de maneira automática.

Tfouni (1995) aponta que, muitos estudiosos discutem a necessidade, de se transpor os conceitos estabelecidos sobre a alfabetização, e considerá-la como a relação entre os educandos e o mundo, principalmente em relação às práticas sociais, que envolvem a leitura e a escrita, haja vista, que o mundo está em constante processo de mudança e transformação.

Para essa autora, a tríade escrita, alfabetização e letramento, embora ligadas entre si, não tem sido focada como um conjunto por alguns estudiosos. O que levaria a essa separação seria o fato de que a alfabetização e o letramento são vistos como processos de aquisição de um sistema escrito e os sistemas de escritas como um produto cultural. Com base nesta concepção, a autora propõe conceitos diferenciados para alfabetização e letramento. A *alfabetização* se evidencia pela aquisição de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem, também denominadas de escolarização, práticas essas comuns na instituição formal, a escola; enquanto o *letramento* aborda os aspectos sociais, culturais e históricos da aquisição da escrita. Tfouni ressalta que embora ambos sejam processos que envolvem a apropriação de um sistema de escrita estando, portanto, ligados entre si, são separados quanto à abrangência e natureza. A *alfabetização* estaria mais relacionada ao indivíduo ou aos grupos de indivíduos, e estes envolvidos num processo de aquisição da escrita e na aprendizagem de habilidades para a leitura e a escrita. Enquanto que o *letramento* estaria relacionado ao ato de pesquisar, de forma mais ampla quem é alfabetizado e quem não é, observando o processo de letramento nas dimensões sociais e discursivas em diversas práticas de leitura e escrita na sociedade.

De acordo com Kleiman (1995), as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas em sociedades tecnológicas desde o século XVI, favoreceram os estudos sobre o letramento quando examinado o contexto social acompanhado da evolução da escrita. Essas pesquisas foram ampliadas para que se tivesse uma noção de como se dava e o efeitos das práticas de letramento em sociedades minoritárias ou não industrializadas integradas às práticas sociais e culturais de grupos que usavam a escrita; isso foi feito por meio de estudos etnográficos e experimentais que tinham como objetivo as razões pelas quais diferentes práticas de letramento, socialmente direcionadas, apresentavam características específicas em determinados grupos sociais.

O termo letramento é definido por Kleiman como: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (cf. Scribner e Cole, 1981, apud Kleiman, 1995: 19). As práticas específicas do uso da escrita na escola, a maior fonte de letramento dominante na sociedade, apresentam um modelo de letramento que se preocupa com a aquisição de códigos alfabéticos e numéricos compreendidos na alfabetização - competência necessária para um bom desempenho escolar.

Kleiman (1995) afirma que há diversas concepções sob várias perspectivas do fenômeno do letramento na ótica de leigos e pessoas especializadas. A autora acredita que esses conhecimentos podem ser de grande valia, em práticas que tenham como foco o ensino da escrita e de tecnologias em sociedades letradas. Tais informações podem dar ao cidadão maior poder para conviver com as estruturas de poder na sociedade, assim como o acesso a outras culturas, como o da mídia, da burocracia e da tecnologia.

Ao entrarmos no campo das práticas sociais de leitura e escrita que envolvem conhecimentos matemáticos encontramos uma extensão do conceito de letramento: o numeramento, o qual tem se constituído um campo recente de discussão, que será apresentado no item a seguir.

### 2.2.1. Letramento em Matemática

Para abordarmos a noção de letramento em matemática como uma extensão do conceito de letramento, primeiramente, é necessário discutir sob que ótica estamos entendendo a relação entre matemática e práticas sociais, ou melhor, estamos a falar das diversas matemáticas produzidas, organizadas, legitimadas em diversas práticas culturais.

Para falar de matemática em diferentes ambientes culturais, sejam nativos ou afro-americanos ou não europeus, de trabalhadores discriminados ou de classes excluídas, é reavivada a presença do conquistador, do escravagista, do dominador que faz uso de seus conhecimentos para exercer o seu poder. “A necessidade de ensinar aos dominados a língua, a matemática, a medicina, as leis do dominador, sejam esses índios e brancos, ricos ou pobres, crianças ou adultos não é questionada” (D’ Ambrósio, 1990, pág.46). A estrutura de poder impõe essa necessidade. O que tem que ser questionado “é a agressão à dignidade e à identidade cultural do dominado que se dá nesse ensino” (ibid.pág. 46).

Para D’ Ambrósio (2002), uma forma muito eficiente de “manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizados é enfraquecer suas raízes, removendo os vínculos históricos e a historicidade, que implica na remoção da língua, da produção, da religião, da autoridade, do reconhecimento, da terra e da natureza e dos sistemas de explicação em geral do dominado” (pág.40). Esse é plano de ação com grande eficácia na conquista. Esse autor diz ainda que a cultura popular é muitas vezes massacrada e diminuída, chegando até mesmo a ser extirpada como povo produtor de saberes e cultura. O autor reforça que o mesmo acontece com a matemática, para isso, cita o exemplo das primeiras experiências geométricas em relação a geometria acadêmica, isto é, a geometria do povo, dos balões e dos papagaios é colorida enquanto a geometria teórica, desde sua origem grega, tirou a cor estabelecendo uma separação entre Arte e Geometria.

Para esse autor, a matemática tem sido conceituada:

Como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e suas características apontam para a precisão, rigor e exatidão". [...] a Matemática, com seu caráter de infabilidade, de rigor, de precisão e de ser um instrumento essencial e poderoso no mundo moderno, teve sua presença firmada excluindo outras formas de pensamento. [...] A Matemática se apresenta como um deus mais sábio, mais milagroso e mais poderoso que as divindades tradicionais e outras tradições culturais (1990, p. 48-49).

Em contraposição à visão de uma matemática única, colocada acima de qualquer outra forma de saber, D'Ambrosio (2002) propõe a idéia de que todo grupo sociocultural apresenta um conjunto de conhecimentos referentes às artes e técnicas de explicar e entender específicas de tais grupos. Tal visão apresenta um questionamento à universalidade atribuída à matemática. Assim podemos falar não em uma matemática, mas sim em matemáticas que estão ligadas aos contextos sociais em que elas são produzidas.

Desse modo, a discussão do letramento em matemática não pode ser conduzido em uma única direção, isto é, limitado ao conhecimento de terminologias, fatos e procedimentos matemáticos, assim como a aquisição de habilidades para realização de certas operações e utilização de determinados métodos. De acordo com as exigências impostas pelo contexto social, surgem diversas capacidades como interpretar, formular, medir, operar, resolver situações problema, que estão ligadas a práticas sociais específicas. Tal discussão nos reporta ao conceito de numeramento que é apresentado a seguir.

### **2.2.2 - Numeramento**

De acordo com Mendes (1995, 2001, 2007), o termo numeracy, primeiramente foi traduzido no Brasil como alfabetização matemática, quando utilizado em relação direta ao processo de escolarização. Entretanto, a autora

propõe o termo *numeramento* por semelhança com o termo *letramento*, considerando-o sob o ponto de vista da variedade de práticas sociais existentes em torno da escrita.

Mendes (2005), para expor sua visão de numeramento, estabelece uma conexão com o letramento, que dá a letra um lugar de destaque, sendo que no numeramento o número é o protagonista na dicotomia oral/escrita. A autora aponta a carga ideológica que tanto a "letra" como o "número" carregam em nossa sociedade. Para essa discussão, a autora apresenta os modelos autônomo e ideológico apresentados por Street (1984, apud Mendes, 2001).

Segundo Mendes (2001), o modelo autônomo proposto por Street (1984) se relaciona às idéias apresentadas por autores que defendem que uma cultura é superior à outra por adquirir como tecnologia a escrita, representando essa uma forma de ascensão social e desenvolvimento econômico.

Para Kleiman (1995), nesse modelo a relação entre aquisição e o desenvolvimento da escrita e desenvolvimento cognitivo foi foco dos estudos empíricos e etnográficos com base na comparação de meios de resolução de problemas entre o grande divisor grupo letrados e não-letrados. Segundo a autora: "a tese das conseqüências cognitivas" da aquisição da escrita pareceria se remontar às efetivas diferenças na resolução de problemas de classificação, categorização, raciocínio dedutivo lógico, entre outros, constatados por Luria (1976) na década de 30, na região de Uzbekistan e Kirghizia na União Soviética. Esse estudo foi realizado entre camponeses mais velhos e analfabetos que viviam num regime feudal e sujeitos que se encontravam engajados num processo de mudanças socioeconômicas e culturais.

Kleiman acentua ainda que, durante muito tempo, ficou sem resposta se era a escolarização ou a aquisição da escrita que determinava as diferenças entre grupos letrados e não-letrados; passados quase cinqüenta anos, os estudos de Luria, Scribner e Cole (1981) pesquisaram uma situação em que foi possível fazer essa diferenciação. O estudo se deu na região da Libéria entre os grupos Vai da Libéria, que possuíam três formas diferentes de escrita: a escrita *vai* predominante na realidade familiar, a escrita inglesa, adquirida na escola e a escrita árabe, adquirida no contexto religioso. Os resultados das pesquisas possibilitaram aos autores a constatação de que determinadas habilidades são desenvolvidas de

acordo com a prática social existente. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades cognitivas atribuídas de forma universal à escrita pelo modelo autônomo do letramento é em razão da escolarização, pois foi somente nos grupos escolarizados que tinham contato com a língua inglesa que se observaram diferenças significativas no que diz respeito às estratégias de resolução de tarefas de classificação, categorização, memorização e raciocínio lógico dedutivo.

Kleiman (1995) aponta ainda que um dos problemas de relacionar a escrita ao desenvolvimento cognitivo está no fato de que as comparações são feitas entre grupos não letrados ou não escolarizados com grupos letrados e escolarizados, correspondendo ao último modelo do correto, pois esses pertencem a culturas ocidentais letradas. Para a autora, essa comparação pode tecer indícios para uma discriminação, surgindo aí duas espécies cognitivamente diferentes – os que não sabem ler e escrever e os que sabem.

Mendes (2001) faz uma comparação entre o modelo autônomo do letramento, com o ensino da matemática tradicional, e considera que, assim como a escrita, nessa visão, a matemática assumiria uma posição de detentora do poder de desenvolvimento das capacidades de abstração, surgindo aí à dicotomia entre o “saber” e o “não saber” matemático (grifo da autora), sendo que o saber estaria diretamente vinculado à escolarização.

Uma ideologia que confere ao letramento um leque enorme de efeitos positivos tanto no espaço social como no espaço da cognição é chamado por Graff (1979, apud Kleiman, 1995), de “mito do letramento” (grifo da autora). Esses efeitos podem ser sentidos quando estes são relacionados à garantia de ascensão e mobilidade social; capacidade de integração na vida moderna, surgindo assim uma igualdade social; aumento de produtividade com educação e treinamento; emancipação da mulher com a escolarização e avanço espiritual, dentre outros. Poderíamos acrescentar a essa discussão o fato de que parte desse mito poderia ser conferido à matemática, isto é, pelo status que ela assumiria no desenvolvimento social, no progresso e na cognição.

O “mito do letramento” descrito por Graff (op. cit.), foi discutido em estudos estatísticos de alfabetização realizados em países do Hemisfério Norte no século XIX em que não foi constatada tal ascensão social; alguns sujeitos conseguiram uma promoção social enquanto que um grande número de indivíduos menos

favorecidos e marginalizados se mostrou ainda mais empobrecidos. Ficou dessa forma claro para Graff que a associação de letramento universal com melhoria de vida não faz sentido. É aí que surge um dos danos no modelo autônomo de letramento - culpar o fracasso e a consequência desse fracasso ao indivíduo oriundo de grupos mais pobres e discriminados nas sociedades tecnológicas.

Kleiman (1995) ressalta que enquanto outras fontes de letramento como a família, igreja, trabalho etc., desempenham funções diferentes de letramento, o modelo empregado nas escolas é caracterizado por muitos pesquisadores como um modelo equivocado, e é denominado por Street (1984 apud Kleiman, 1995) como modelo autônomo de letramento. Essa concepção pressupõe um modelo único em que o letramento pode ser desenvolvido, associado ao desenvolvimento e à mobilidade social, estando a matemática escolar atrelada a esse modelo, isto é, existiria uma forma única de fazer matemática.

O segundo modelo proposto por Street (1984, apud Mendes, 2001), o ideológico, em contraposição ao modelo autônomo, ressalta que os significados específicos que a escrita assume para uma sociedade, dependem dos contextos e instituições em que foram adquiridos. Não sugere um marco divisor entre sujeitos orais e letrados, nem uma relação entre letramento com progresso ou avanço tecnológico, mas propõe a existência de inter-relações entre oralidade e escrita. Para esse autor não há uma sociedade totalmente letrada, o que ocorre é um misto de práticas orais e letradas numa mesma sociedade.

De acordo com Mendes (2001), esse modelo está fundamentado em trabalhos como os de Scribner & Cole (1981) e Heath (1983).

Os autores Scribner & Cole (apud Mendes, 2001), questionam a relação existente entre escrita e desenvolvimento cognitivo. Mendes (2001) aponta que as pesquisas realizadas por esses autores mostraram que as capacidades cognitivas geradas com a aquisição da escrita eram mais devidas à escolarização do que exatamente à escrita. O trabalho de Heath (1983 apud Mendes, 2001) evidenciou que as capacidades discursivas em relação à escrita se diferenciavam da prática escolar, quando observadas em contextos socioculturais em que ela está inserida.

Para inserir a questão do numeramento, na discussão do letramento, Mendes (2001, 2005, 2007) opta pelo modelo ideológico de Street, ressaltando a questão de que, assim como é necessário, não estabelecer dicotomias como letrado/oral e

letrado/iletrado, do mesmo modo, as dicotomias numerado/inumerado e saber/não saber matemática, geradas a partir da escolarização, não são adequadas. Quando o assunto é numeramento, é necessário pensar em sua presença em contextos sociais.

Tal questão pode ser identificada no trabalho desenvolvido por Carraher et alli (1988) na aplicação de questões de matemática na forma de um Teste Informal e outro chamado de Teste Formal com crianças que vendiam cocos na rua. No Teste Informal os participantes eram avaliados no seu contexto cultural, praticando atividades matemáticas corriqueiras tais como: trabalhar na barraca de feira do pai, vendendo cocos ou no carrinho de pipoca.

No Teste Formal, os problemas foram pré-definidos pelo entrevistador, aparecendo de duas formas: 1) representados no papel, sem qualquer contexto e sob forma de operações simples aritméticas ou 2) em forma de problemas escolares.

Carraher et alli (op. cit.) constataram que o desempenho das crianças foi muito superior no Teste Informal, que tratava de situações operacionais num contexto real e no Teste Formal as crianças tiveram um melhor desempenho quando se tratava de um problema do tipo escolar com situações imaginárias do que nas operações simples aritméticas. Isso acontece porque nesse tipo de operação a escola ensina as crianças de forma isolada de uma situação real e só posteriormente é que essas operações entram na forma de problemas.

Daí a conclusão dos autores de que a solução de um problema em contextos reais tem um melhor desempenho do que uma habilidade isolada seguindo passos como é apresentada na forma escolar. Esse trabalho desenvolvido por Carraher et alli, foi localizado entre os primeiros estudos sobre Etnomatemática no Brasil.

Para D'Ambrósio (2002):

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. Além desse caráter antropológico, a etnomatemática tem um indiscutível foco político. (p. 9)



Mendes (2001), de acordo com trabalhos desenvolvidos na área da Etnomatemática, reforça uma visão, em que são valorizadas as relações de um grupo com seu ambiente físico-sociocultural, e muitas vezes, de forma diferenciada da matemática convencional acadêmica, ampliando assim o significado da disciplina; isso porque, são observados os aspectos socioculturais, que atribui formas e valores diferenciados, presentes nas diversas linguagens e nas práticas sociais em que estão inseridos. Quando a autora relaciona a Etnomatemática com o modelo ideológico de letramento sugerido por Street, aponta que o desenvolvimento cognitivo não está imerso somente na escolarização, mas precede anteriormente de sua significação no contexto social.

Carraher et alli (1988), descreve muito bem isso num estudo comparativo que envolve marceneiros que aprenderam a profissão ajudando o pai ou parente em relação a aprendizes de diferentes séries num curso formal de marcenaria. Nesse estudo foi pedido para os dois grupos que calculassem a quantidade de madeira que teria de ser comprada para construir cinco camas de acordo com um desenho a eles apresentado.

Para os autores, os resultados obtidos nesse estudo revelaram que cada um tentava resolver o problema apresentado de acordo com sua experiência de vida. Os marceneiros profissionais em seu cotidiano compravam as peças de formas já padronizadas, como tábuas com quatro metros de comprimento por trinta centímetros de largura e dois de espessura e os estudantes da escola formal de marcenaria recebiam a madeira na escola, cortada em blocos com medidas de quatro metros de comprimento, vinte ou mais de centímetros de largura e espessura. Os estudantes ainda tinham em sua formação escolar, aulas de geometria em que calculavam o volume de blocos desenhados, resolvendo problemas que determinavam uma única solução, sem se preocupar com sua viabilidade, cujas respostas eram dadas em metros ou centímetros cúbicos.

O diferencial para resolver o problema, observado pelos autores entre os dois grupos em questão, foi que os marceneiros profissionais sempre procuravam uma resposta viável e real, chegando dessa forma à solução correta, enquanto que os estudantes encontram uma resposta errada pelo manuseio de fórmulas inadequadas aprendidas nas aulas de geometria e desenho da escola.

Os autores argumentam que houvesse por parte dos estudantes um cuidado com a viabilidade da solução, o erro poderia ser percebido e corrigido; como não

houve essa preocupação, a resposta absurda foi aceita sem problemas no contexto da escola formal.

Cito aqui um exemplo de alunos, também observados em minha prática pedagógica com os mesmos alunos da 5ª série, quando estavam realizando a operação da divisão de três ou mais algarismos com somente um algarismo no divisor. O aluno multiplicava o quociente com o divisor e colocava o resultado embaixo do primeiro algarismo para fazer a subtração sem sequer entender que situação realmente estava ocorrendo naquele momento, ou seja, ele aprendeu que se deve fazer daquela forma seguindo o modelo dado pelo professor de forma mecanicista, descontextualizado de uma proposta concreta de solução. Quando propus a ele que pensasse no que estava fazendo, questionando a resposta que havia colocado procurando efetuar de forma mais rápida e direta a operação, ele disse surpreso: ah, então é por isso que deu isso! Só que não conseguia mudar a forma de realizar a operação, segundo ele, “a professora ensinou assim e já acostumei de fazer desse jeito”. O aluno de certa maneira estava condicionado ao tecnicismo da divisão, apesar de agora ter compreendido a significação da operação realizada. A matemática escolarizada dispõe de mecanismos que por vezes estão tão fora da acessibilidade do aluno, ou seja, às vezes procura soluções de maneira tão formal deixando de lado recursos que incorporam a realidade do aluno, refletindo assim na dificuldade de apropriação da forma escolar.

Indo além na discussão, Mendes (2001) observa que “o conceito de numeramento pode estar vinculado às relações de poder e à legitimação de conhecimentos.”, sobretudo na instituição escolar. Cita o exemplo dado por Soares (1988), quando diferencia o valor dado à leitura pelas classes dominantes que a considera uma amplitude de horizontes, enquanto nas classes dominadas, a meu ver, o acesso à leitura é visto como uma “lei de sobrevivência”.

Nesse jogo entre dominantes e dominados, a matemática escolarizada acaba impondo formas e fórmulas muito distantes da prática cotidiana de modo a estabelecer uma separação que não favorece as classes não-dominantes. As pessoas que tiveram pouco ou nenhum acesso à escola acabam se tornando excluídas nesse processo. Entretanto, vale perguntar quais os significados são dados pelos grupos não dominantes à matemática escolarizada? Que significados são dados por eles aos conhecimentos matemáticos produzidos em suas práticas? De que forma lidam com a escrita nessas práticas? As experiências de

escolarização desses grupos acabam se centrando em mecanismos formais e a matemática escolarizada acaba cumprindo um papel de exclusão. Entretanto, não considera que no caso das pessoas que tiveram pouco ou nenhum acesso à escola, elas participam de práticas sociais em que se fazem presentes um série conhecimentos. Desse modo, torna-se relevante olhar esse outro lado da moeda, isto é, para as visões que essas pessoas fazem da escola, da escrita e da matemática.

### **2.3. Adultos pouco (não) escolarizados X práticas de letramento-numeramento**

As correntes de estudos que interpretam a alfabetização numa visão social, ou seja, numa perspectiva social do letramento, estão preocupadas em analisar os problemas da aquisição da leitura e da escrita não só no nível escolar, como por exemplo, também em instituições sociais como a família, a igreja (Heath, 1983 apud Kleiman, 1995). Muitos desses estudos procuram analisar a atuação das crianças ou adultos em sala de aula ou fora dela, observando o uso da língua, os problemas que interferem na alfabetização desses grupos economicamente inferiores ou menos escolarizados.

Tfouni (1995) afirma que o letramento centraliza os aspectos sócio-históricos aquisitivos da escrita, e estaria relacionado ao ato de pesquisar de forma mais ampla quem é alfabetizado e quem não é alfabetizado, observando o processo de letramento nas dimensões sociais e discursivas de uma sociedade letrada ou ágrafa. Dessa forma, provocaria transformações de cunho social, cultural e psicológica a ausência ou a presença do letramento. Isto ocorre porque mesmo não sendo alfabetizado o indivíduo convive com práticas de leitura e escrita na sociedade, exemplo disto se dá quando o não-alfabetizado pede para alguém ler ou escrever uma carta.

No livro “Letramento: um tema em três gêneros” de Magda Soares (2003: 47), a autora apresenta um texto que exemplifica como um adulto que não aprendeu a ler e escrever, no entanto, utiliza a escrita quando dita o seu texto, para escrever uma

carta por meio de um outro indivíduo alfabetizado, um escriba. Ele pode até ser analfabeto, contudo, pode ser letrado, pois ele lança mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo nas suas particularidades. O mesmo faz quando solicita para alguém ler alguma carta que recebeu ou uma notícia em um jornal, demonstrando com isso que conhece, de alguma forma, as estruturas e funções da escrita. Este sujeito é analfabeto, não possui a tecnologia da decodificação dos signos, mas, ele possui uma experiência de letramento, devido a sua experiência de vida em uma sociedade que é comandada pela escrita, logo, este é letrado, participa de práticas de letramento mesmo sem ser alfabetizado.

Esse exemplo pode ser associado à personagem vivida por Fernanda Montenegro no filme “Central do Brasil” de Walter Salles, que de sua capacidade de ler e escrever fez uma profissão, a de escriba; a personagem escrevia correspondências para pessoas analfabetas em troca de dinheiro, e os sujeitos que a usavam como instrumento para se envolver em uma prática social, a de se corresponder, mesmo que indiretamente e de forma peculiar na sua condição de analfabetos, demonstravam possuir características que estão relacionadas a práticas letradas e utilizavam os códigos da escrita.

De acordo com Tfouni (op. cit.), por muitas vezes vemos que grupos sociais não alfabetizados que apresentam o lado da perda quando abrem mão de sua “cultura”, tradições em consequência do letramento, não garantem uma forma de inserção por igual na sociedade dita letrada, surgindo aí uma exclusão de diversas práticas de letramento, deixando claro dessa forma, as relações de poder e dominação descrita no mundo da escrita.

Fontana (2000), ainda sob o olhar do filme Central do Brasil descreve os sentimentos que por muitas vezes nós, educadores, sentimos e nos frustramos com a profissão educacional, mas ao mesmo tempo, nos impele uma sensação de partilha, numa troca de energias que nos impele a prosseguir a caminhada. A autora conta que desde os primeiros momentos do filme, a personagem Dora vivida por Fernanda Montenegro apoderou-se dela, pois trouxe com ela a escola, embora nenhuma escola aparecesse no filme. Segundo Fontana, os efeitos perversos dessa ausência, numa sociedade que se diz “democrática” e “escolarizada”, emergem como uma negação e frustração como profissional de educação nesse final de milênio globalizado e desumanizado.

Aponta ainda que:

Nos corredores da Central do Brasil, entre desempregados, camelôs, policiais, plaqueiros, usuários dos trens, homens, mulheres, velhos e crianças, gente miúda e ordinária que consome e produz o cotidiano urbano caótico de um país cada vez mais pobre e excludente, Dora comercializa uma habilidade técnica, cujo domínio detém, graças à escolarização a que teve acesso: ela sabe escrever e se apresenta como escrevedora de cartas àqueles que ainda permanecem despossuídos da escrita ao final do milênio. Nessa transação, Dora e seus clientes constituem-se reciprocamente, como escrevedora e analfabetos – duas faces de uma mesma e única moeda, em um único e mesmo mercado de trocas materiais e simbólicas (p. 224).

Emaranhados num mesmo contexto, os atores sociais do filme compõem os dois lados da moeda; o lado da prática da escrita e o da escola, como instituição. Nesse sentido, a escrita e escola, formam o local de produção de significados e de subjetividades, de relações de força e de transmissão de poder embora aparentando uma neutralidade antagônica.

Nesse jogo para garantir a sobrevivência, a escrita é para Dora um instrumento de trabalho. Do poder que tem sobre a escrita ela se sustenta como pessoa e como professora. Segundo Fontana (2000), nesse mercado das trocas simbólicas, o domínio da escrita é poder que se edifica sobre a carência de quem a ela não teve acesso. A autora descreve ainda que pela escrita, a professora e a escriba praticam e experimentam o poder sobre os que a ela procuram havendo um diferencial entre elas:

Enquanto ao papel social de professora cabe garantir o acesso à escrita, derivando daí a legitimidade de seu poder, o papel de escrevedora só se assegura pela manutenção da privação do outro. Sem analfabetos a quem vender seu trabalho, a escrevedora sucumbe (p. 225).

Fontana nos propõe a reflexão que assim como Dora, nós, docentes, também vivemos numa contradição: por um lado detemos a posse de alguns bens

simbólicos, fornecidos por informações dentro de um sistema de ensino e do outro estão os alunos que por não dominarem o código escrito ali estão para aprender. Dessa forma, a mesma escola que nos valida o exercício do ensino deposita suas origens em tempos longínquos, quando foi sendo gerada a divergência entre educação e educação escolar.

Na perspectiva histórica, Tfouni (1995), propõe o critério da autoria do discurso, não apenas ao discurso escrito, mas também ao discurso oral, podendo haver tanto peculiaridades orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral, incluindo assim nas duas formas os letrados, os não-alfabetizados e as criaturas que são alfabetizadas, mas tem um grau inferior de escolaridade.

Levando em conta que o princípio da autoria pode ser desdobrado para abranger também produtores de linguagem que não sabem ler nem escrever, Tfouni (1995) faz uma relação por meio destes com o conceito de letramento e reforça uma argumentação contra a teoria da grande divisa, que diz que numa sociedade letrada existe uma separação entre os usos orais e usos escritos da língua, constituindo assim o discurso oral, perpetuado pela contextualização, envolvimento interpessoal e um tipo de raciocínio emocional, enquanto que no discurso escrito teríamos perda de contexto, não haveria envolvimento emocional e o raciocínio seria abstrato, sem contexto e lógico. Mostra ainda que estão presentes no discurso oral de analfabetos, características lingüístico-discursivas que são mostradas como de caráter unicamente da escrita. A crítica à teoria da grande divisa tem sido feita por psicólogos, historiadores, antropólogos e lingüistas com base em inúmeras perspectivas teóricas.

Tfouni (op.cit.), em um estudo de caso, feito com uma mulher brasileira contadora de histórias, não-alfabetizada, negra, pobre e de terceira idade, Dona Madalena, analisa as narrativas orais de ficção produzidas por ela. A autora observa que ela não só reproduz as histórias pré-existentes, mas as estrutura, enquanto as conta. Para essa análise, a autora utiliza o princípio de “autoria”, de acordo com a teoria da análise de discurso de linha francesa (v.g. PÊCHEUX, 1969, 1988 apud Tfouni, 1995). Assim, enquanto a autora descreve as narrativas de Dona Madalena introduz argumentos “favoráveis à hipótese de que o discurso oral, nas sociedades letradas, pode estar interpenetrado por características do discurso escrito”, isto é, a autora identifica elementos discursivos da escrita nas narrativas orais de Dona Madalena relativo à questão da autoria da narrativa.

Shooles & Kellog (1997, apud Tfouni 1995) afirmam que:

O discurso narrativo composto oralmente não tem autor. Argumentam que nesse tipo de narrativa teríamos um contador de histórias, ou seja, alguém que seria simplesmente um veículo de difusão, de presentificação do já narrado. Portanto, não existiria nelas autor, somente narrador [...] no “discurso narrativo escrito” (grifo meu) existiria um nível a mais de complexidade: a introdução de autores (p. 52).

O que leva Tfouni a concluir que “a possibilidade de autoria existe apenas com relação a textos escritos”. A autora diz “que essa concepção de autoria contrapõe-se a uma visão dialética”, citando Bakhtin, para quem “o autor é aquele que dirige a visão do leitor e sua atividade de compreensão do texto. É certo que ele está referindo ao texto escrito [...]” (p.52). Acrescenta ainda que essa definição de autor mostra a existência da autoria no discurso oral de Dona Madalena, demonstrando nele características embasadas do discurso narrativo escrito.

Para Tfouni (op. cit.), o autor, vem a ser, aquele que organiza seu discurso, oral ou escrito, de acordo com um princípio contraditório que lhe possibilita uma postura de auto-reflexibilidade crítica, na condução e produção de seu discurso, fazendo com que o autor volte sempre em seu texto para verificar como está sendo criado e em que sentido, o que considera a principal característica do discurso letrado.

O discurso letrado, por ser de origem histórica e socialmente formado, pode estar também disponível àqueles que não dominam o código escrito. Para Tfouni, “o letramento só se dará numa perspectiva histórica se o sujeito ocupar uma posição tal no intradiscurso que lhe possibilite organizar o intradiscurso (oral ou escrito) que está produzindo, de forma a produzir um texto [...] E que a coincidência nessas posições discursivas entre sujeito e autor pode se dar nas duas direções: do oral para o escrito, e do escrito para o oral” (p.45-46).

Assim sendo, Tfouni (1995) alega que “o autor ainda é aquele que estrutura ativamente o texto, procurando produzir no leitor alguns efeitos de sentido (ou seja, procurando colocar o leitor em posições específicas de leituras daquele texto)” (p. 55). A autora cita alguns desses efeitos que são produzidos nas narrativas de Dona

Madalena, como: efeito de suspense; indícios da antecipação, pelo narrador, de necessidades do narratário; re-significação de elementos da experiência de Dona Madalena dentro do narrado<sup>5</sup>.

Concluindo, a autora alega que mesmo Dona Madalena sendo analfabeta, suas histórias possuem elementos da escrita, e nem seu discurso oral é iletrado. Mesmo sem contato com textos escritos, seu discurso oral está perpassado por caracteres que estão contidos no discurso escrito, sendo a função-autoria, o meio central que define essa posição.

Segundo Ratto (1995), quando um não-escolarizado descreve que “o analfabeto não é tão ingênuo como parece” (p. 267) ele está admitindo a existência da desigualdade, o reconhecimento da marginalização que lhe é imposta pela sociedade letrada, pois nesse sistema, a contribuição do analfabeto se dá pelo que ele produz com sua força física de trabalho. E é nesse contexto que se situa o indivíduo social analfabeto adulto, com um agravante, a perda de sua auto-estima.

Dentro da perspectiva da Análise do Discurso, Ratto, mostra como as próprias instituições reforçam esse estigma do analfabeto adulto. Cita o exemplo de uma propaganda mostrada pela televisão em 1992, em que o rosto de um menino ia se transformando aos poucos no rosto de um chimpanzé e trazia os seguintes dizeres em seu ponto de fundo: “todo ser humano para ser totalmente humano precisa de instrução e educação. Esse é um direito que nunca lhe deve ser negado porque todas as vezes que esse direito é negado um ser humano deixa de ser humano” (p. 270). Nesse jogo de imagens, para a autora, “repetiu a imagem que a sociedade letrada constrói e institui do analfabeto: a de um primata” (p. 271). Argumenta ainda, que por se tratar de uma dialogia:

Essa propaganda se permitiu dizer, e ao se permitir dizer ela pressupôs a presença do Outro e a possibilidade de se estabelecer a relação entre formações discursivas. A incompletude desse dizer também construído pelas figuras permitiu, no interdiscurso, remeter-se ao Outro e fazer sentido [...] permitiu também vários sentidos várias leituras: para o letrado, a reafirmação de seus valores e para o iletrado, a reafirmação da indiferença (p. 271).

---

<sup>5</sup> Os exemplos citados aqui podem ser vistos em sua íntegra em Tfouni, (1995, p. 55-61).



Para Ratto (1995), esses efeitos de sentido inscritos nessa propaganda retratam as relações de poder entre os grupos dito letrados, incluindo as instituições e iletrados, produzindo uma de *violência simbólica*, (Bourdieu & Passeron, 1982, apud Kleiman, 1995), “na medida em que impõem e se inculcam significações pela seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em/e por seu arbitrário cultural” (p.273-274).

Na comunidade que estava observando, Ratto (op. cit.), diz que lhe chamou a atenção um indivíduo que atuava como representante sindical e servia de mediador entre seus pares, em sua maioria não escolarizados, junto a empresários, letrados, enfim numa situação permeada por vários discursos e em diferentes situações de linguagem e cita esse sujeito como um ótimo exemplo fora do contexto escolar “pela condição excepcional de contato com o letramento” (p.278). A autora diz ainda que esse sujeito adquire ainda um papel de letrado, produzindo textos escritos quando dita discursos burocráticos a uma secretária que atua como escriba. A organização discursiva é definida pelo sujeito, cabendo a secretária a ortografia e à concordância. Veja um pequeno trecho ditado por esse indivíduo à sua secretária:

“A Diretoria desta entidade, reunida com os trabalhadores desta Empresa, constatou as seguintes irregularidades [...] Diante do exposto, solicitamos a V.S. que seja marcada uma reunião entre a diretoria desta entidade e os representantes desta empresa, com a participação indireta de uma comissão de trabalhadores [...]. Certos de podermos contar com a colaboração e o bom senso desta empresa, aguardamos um pronunciamento”. (p. 286).

Num outro exemplo, a autora mostra como se dão os confrontos com a própria linguagem e vão se manifestando os conflitos de alternância entre a fala do sujeito e a fala do Outro. Ressalta ainda que o sujeito muda sua pronúncia na expressão “cunheçu” para “conheçu” somente depois da fala do interlocutor letrado. Uma observação importante, segundo a autora é que “esse sujeito reconhece uma diferença fonológica e tenta anulá-la. Vejamos o exemplo de tal situação:

Sujeito: Eu cunheçu as leis... as leis eu cunheçu.

Interlocutor: Como é que você chegou a conhecer as leis?

Sujeito: Eu cheguei a conhecê as leis é o seguinte...

Ratto (1995) diz que:

A incorporação lexical do discurso do Outro na fala desse sujeito ocorre com mais frequência quando em contextos da comunidade sindical, o que parece demonstrar que ele não vê a linguagem apenas como instrumento através do qual ele se comunica, mas também como instrumento que se significa enquanto sujeito da comunidade com a qual quer ser identificado (p. 280).

O autor completa ainda seu pensamento, alegando que a posição política desse sujeito observado, e sua postura diante da linguagem, fornecem artifícios no desenvolvimento de uma perspectiva metalingüística, já que a linguagem se torna um objeto de reflexão, denotando um contexto de abstração do objeto e de distanciamento da situação imediata, “não podendo atribuir apenas à escolarização o mérito do desenvolvimento de práticas descontextualizadas e de habilidades metacognitivas” (p. 288).

Um dos objetivos da educação propostos pelo PCN, compreender e avaliar criticamente situações e argumentos apresentados por pessoas, material informativo ou pela mídia. No entanto, o que vemos é que os alunos, de uma maneira geral, ainda têm pouco contato em sala de aula, com situações que os leve a desenvolver e compreender atividades textuais ou verbais em que a matemática esteja envolvida e que são freqüentemente encontrados nos jornais, televisão ou em materiais do local de trabalho. Carraher et alli (1988) faz a seguinte indagação: “Por que essa diferença entre a matemática como habilidade de sobrevivência e a matemática da escola?” Para essa autora é difícil saber por que as crianças saem tão bem nos problemas da vida do que em problemas escolares já que as diferenças entre uma situação de venda em uma feira e uma situação escolar são tantas. Apontam que uma possível explicação esteja nas “diferenças de estratégias cognitivas escolhidas para a resolução dos problemas” (p. 46, 47).

Signorini (1994, p. 1) diz que, como legítimos herdeiros da tradição letrada escolarizada, como poderíamos repensar o projeto iluminista, oriundo do racionalismo advindos dos séculos XVIII e XIX, de “esclarecer o ignorante – ou se

preferirmos, de transmitir /repassar o conhecimento/ o saber a quem não sabe projeto esse que constitui e justifica – pelo menos em tese, a condição do professor”?

A autora sugere que esse repensar deve ter em vista algumas variáveis que são de natureza relevante para responder a essa questão: A primeira variável seria de ordem textual, cuja ação pedagógica do professor configuraria como uma atividade que prioriza a decifração e a manipulação de atividades escritas, só que essa atividade de decifração perderia sua dimensão essencial ou interpretativa, por meio de decodificação de símbolos, marcas e sinais que formam a escrita. É o que ocorre na minha visão nos dias atuais, em que o professor é meramente um transmissor de conhecimentos baseados numa proposta curricular, que por vezes nem sequer tem um objetivo definido.

Signorini (1994), com base nos autores Street (1984) e Gee (1986) afirma que:

A crença na transcendência da razão centrada no sujeito cognoscente e auto-reflexivo, subjacente à tradição letrada escolarizada, tem um papel importante nessa transformação, uma vez que dá ao decifrador o poder de apropriar do que consegue ver por meio da escrita. Ter a letra é ter a chave, descobrir o significado das palavras é descobrir o sentido do texto, dar o texto é dar a matéria, como se costuma dizer na escola (p.2).

A autora ainda ressalta que esses textos em sua maioria didáticos, exibem objetos tornados realidades pela prática técnico-científica, mas também pelas manipulações desses objetos pelo conhecimento, tais como agrupamentos, ordenação e evidenciação de relações entre os objetos.

A segunda variável no repensar a concepção letrada escolarizada por meio da escrita seria o “caráter transformador atribuído ao saber revelado pela decifração da escrita: tornar esclarecido o ignorante é transformá-lo num ser autônomo, de idéias claras e distintas” (p.. 3).

Essa relação de transformação por meio da decifração da escrita é muito comum na cultura ocidental letrada (Gee, 1986, apud Signorini, 1994), reproduzida também no discurso institucional de cunho liberal democrata (Signorini, 1994b), e

em conseqüência reproduzido no discurso atual do senso comum, por meio de depoimentos daqueles que se dizem analfabetos ou não escolarizados.

De acordo com Chiarelli, ( 1990, apud Signorini, 1994):

A evolução da humanidade, ao longo de milênios, conduziu o paradoxo de transformar a igualdade na ignorância em uma profunda desigualdade no saber, abrindo verdadeiro fosso entre os detentores do dom da comunicação pelo domínio da linguagem escrita e aqueles que permaneciam imersos nas trevas da ignorância absoluta. [...] É imperioso que voltemos a ser todos iguais. Não mais a igualdade da ignorância, mas a igualdade no saber fundamental (p. 4).

Chiarelli (op. cit.) afirma ainda que, nessa perspectiva, esclarecer o ignorante por meio do acesso à letra é “fazer que se revele o dom da comunicação pelo domínio da linguagem escrita, domínio esse que lhe garantirá um caminho iluminado livre das trevas da ignorância” (p. 4). Considera ainda que na ótica dos grupos não escolarizados, que estão supostamente inseridos nas trevas da ignorância, as mudanças pelo contato com a escrita não é apresentada com a mesma convicção do discurso oficial, mas mobiliza a esperança; isso pode ser constatado na fala de uma mulher de 45 anos, agricultora do interior paraibano de que se aprender a ler teria uma vida mais “elevada, uma professora, uma coisa assim, vivia melhó “. (grifo meu).

A terceira e final variável para repensar esse progresso pelo acesso à letra, numa concepção letrada e escolarizada, segundo Signorini (op. cit.) seria a dimensão intercultural; “o acesso à letra torna-se condição necessária, mas não suficiente para o acesso a uma intrincada rede de usos da linguagem relacionados com universos sócio-culturais e econômicos (modos de vida) diferenciados” (p. 6). Diz que, nesse pensar, “ensinar português é ensinar a ler e a escrever direito, mas também a falar e a raciocinar/agir/avaliar direito: introdução de um padrão de pronúncia, concordância e ortografia, mas também de comportamento, de modos de raciocínio - ensinar a pensar [...]” (p. 6).

O direito de ser um cidadão e crescer socialmente se manifesta mais amplamente por uma questão de aculturação, e não somente pela aquisição da escrita, como reforça o mito da tradição ocidental letrada (Gee, 1990; Signorini 1994). A autora cita para fechar de maneira pertinente esse estudo a fala de Stein & Eastman (1993), que a razão do fracasso dos grupos de menor prestígio na aprendizagem dos contextos sócio-discursivos dominantes não deve ser encontrada em estruturas gramaticais, mas na falta de contato desses grupos aos recursos econômicos e às instituições socialmente hegemônicas; isso pode ser diagnosticado em seus estudos sobre a aquisição de segunda língua por imigrantes sócio-economicamente marginalizados. Para essas autoras, os problemas com a linguagem refletem a marginalização sócio-econômica, e não o contrário.

A autora cita Harmas (1994), que “nessa mesma perspectiva afirma: é na relação entre linguagem, trabalho e poder que se verifica o fenômeno da dominação de um grupo social sobre outro [...] É a posição dos vários grupos nas relações de produção, e não seu grau de escolarização, o fator determinante do grau de sucesso na comunicação social” ( p. 7).

Para Ratto (1995), é a história do sujeito que define o seu papel na sociedade e a sua relação com a linguagem. E que a maneira como se efetivam essas relações na sociedade letrada pode, ou não, a vir provocar diferentes posturas diante da linguagem e apressar o desenvolvimento de práticas letradas. E que a ação política, dá condições de desenvolver uma prática discursiva que apóie a constituição do letramento no sujeito analfabeto adulto.

Os estudos sobre o letramento permitem identificar diferentes formas de letramento nas comunidades. Isto acontece porque cada grupo social faz diferentes usos e funções da leitura e da escrita (Kleiman,1995). Vinculado ao letramento, o numeramento se apresenta a partir das práticas de letramento-numeramento. Essas práticas carregam em si padrões socioculturais que estabelecem valores, crenças, objetivos e atitudes que se relacionam à escrita, à oralidade, aos espaços sociais, ao trabalho, à escola e à identidade.

Por isso, é objeto deste trabalho apresentar uma discussão sobre a participação pessoas pouco ou não escolarizadas em práticas de letramento-numeramento, pois sua vivência e informações podem ajudar a compreender melhor como elas “sobrevivem” numa sociedade perpassada pela escrita ao tentarmos identificar os sentidos atribuídos no decorrer de suas trajetórias de vida.

## CAPÍTULO 3

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

A questão metodológica é para Garnica (2004), a procura de um método eficiente, capaz e sólido com nossas propostas de investigação, explicitando as “concepções que a eles subjazem, exercitando continuamente a testagem dos limites [...] avaliando seus resultados e tornando públicas suas conquistas e embaraços, no desejo de ultrapassá-los “(p.85).

Ainda, segundo Garnica, a produção sobre Metodologia de Pesquisa, foi bastante representativa num passado não muito longe e, que, atualmente a comunidade científica tem se dedicado pouco para atualizá-lo ou compreendê-lo melhor. Houve um grande esforço na década de 1940 e 1950, de romper com as aplicações de testes estatísticos e questionários, abordagens de parâmetro do Positivismo, apontando como uma segunda opção, quase que repetidamente equivocada, a “abordagem qualitativa” cuidar em oposição a “abordagem quantitativa” (grifo meu) sem cuidar no caso das duas, de seus limites e pressupostos. Em Educação Matemática, o autor diz que, “a caracterização da pesquisa qualitativa segue - com algumas poucas alterações - os parâmetros dados por Bogdan e Biklen no início da década de 1980” (p. 86).

André (1995) aponta que na área da educação a pesquisa qualitativa tem origem no início do século XX. Seus estudos começam a aparecer nos Estados Unidos e na Inglaterra. No Brasil ficou conhecido somente em 1980. A autora nos apresenta algumas medidas básicas para que a pesquisa seja caracterizada como qualitativa:

Utilização de métodos como observação participante, entrevistas e análise de documentos; Interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado; ênfase no processo, não no resultado final; preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vê a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; trabalho de campo em que o pesquisador está mais próximo das diversas situações; os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista (p.29).

De acordo com Goldenberg (1997), na pesquisa qualitativa o importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos e não reedificar a idéia positivista de que os dados qualitativos comprometem a objetividade, a neutralidade e o rigor científico.

Para Garnica (2004, p. 86), o adjetivo qualitativa é apropriado às pesquisas que adotam as seguintes concepções:

a) a transitoriedade de seus resultados; b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, se vale de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configurados; e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (p.86).

De acordo com essas concepções, Garnica, ao discutir sobre metodologia e sobre pesquisa qualitativa, aponta a História Oral como uma metodologia de uma pesquisa qualitativa significativa para a Educação Matemática e diz ainda, que escolher pela História Oral “é optar por uma concepção de História e reconhecer os pressupostos que a tornaram possível” (ibid) e que Historiadores orais são,

fundadores de registros, constroem documentos com a ajuda dos depoentes; tais documentos tem como objetivo preservar a voz, que os constitui como pessoa e que permitem traçar e retrair um panorama do quem, do quando, do onde e do porquê. O autor diz ainda que, recentemente, são constantes os estudos e trabalhos desenvolvidos em História Oral na Educação Matemática.

Assim sendo, o presente estudo, por abordar as trajetórias de vida de sujeitos pouco ou não escolarizados, buscando a compreensão de como esses sujeitos se posicionam e participam de situações que envolvam a leitura e a escrita, de acordo com suas experiências pessoais e sociais, por querer analisar e discutir as diversas práticas fora do contexto escolar, com o objetivo de problematizar e articular as relações que podem ser estabelecidas entre elas e as práticas escolares de numeramento optou-se pela identificação dessas trajetórias.

Este estudo pretende fazer uso de alguns instrumentos da História Oral, buscando levantar as narrativas desses adultos sobre suas trajetórias de vida. Este método de pesquisa, na minha visão, apresenta um caráter envolvente, porque pressupõe uma parceria entre informante e pesquisador, construída ao longo do processo de pesquisa por meio de relações baseadas na confiança mútuas, tendo em vista objetivos comuns, construindo assim, uma imagem do passado muito mais abrangente e dinâmica.

### **3.1- O Método: História oral**

A história oral ou a história transmitida pela comunicação entre os sujeitos é, segundo Delgado (2006),

Um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. *Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida.* (grifo do autor, p. 15-16).



Para essa autora, a História Oral é, portanto, uma forma para produção do histórico em duas dimensões que envolvem o tempo passado, a época em que se deu o acontecimento e o presente, época em que o depoimento foi produzido. O passado refletido no presente reproduz por meio de narrativas a reconstituição da vida pessoal, com seus erros, esquecimentos e ênfases, contribuindo para a reconstituição do que já foi vivido na expectativa do entrevistado.

De acordo com Portelli (1997, p. 17), “o respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições sobre a experiência com o trabalho de campo da história oral”.

De acordo com Paul Thompson (1992 apud Delgado, 2006, p.19), os depoimentos recolhidos individualmente que se referem a processos históricos e sociais traduzem algumas potencialidades que demonstram a riqueza da metodologia apresentada, como por exemplo: faz surgir novos temas e campos para serem pesquisados; reascendem versões e hipóteses de temas já conhecidos sob diferentes visões; recuperam memórias locais, étnicas, comunitárias ou regionais; possibilitam o confronto de idéias entre os depoimentos; oportuniza acesso a informações que não se encontram em outro documento e que não está acessível à comunidade científica; contempla o registro de depoimentos de pessoas anônimas, excluídas, etc. e possibilita o registro de histórias alternativas às das versões predominante, dentre outras.

Segundo Delgado (2006), se as potencialidades são inúmeras os desafios também são complexos especialmente no tocante:

A recolher, registrar, transcrever e socializar as narrativas provenientes dos depoimentos e entrevistas, o fato de a história oral possibilitar o registro da narrativa e dos sentimentos do homem comum – que pode, em decorrência, reconhecer-se como sujeito integrante do movimento da história – é por si mesmo um estímulo inquestionável, que tende a mobilizar os pesquisadores. “Pois ouvir história de vida é também compartilhar o fazer da História e contribuir para interação entre a experiência pessoal e o fio intrincado da história coletiva” (p. 20).

Delgado (op. cit.) identifica três tipos de entrevistas que são mais usadas em pesquisas que produzem História Oral: depoimentos de história de vida, entrevistas temáticas e de trajetória de vida. As histórias de vida são depoimentos prolongados de sujeitos públicos ou anônimos, seqüenciados por roteiros abertos, estruturados ou semi-estruturados, por meio de diálogo entre o depoente e o pesquisador, desde sua infância até os dias atuais. As entrevistas temáticas são centralizadas em experiências, movimentos específicos ou testemunhados pelos entrevistados. A trajetória de vida são depoimentos de história de vida menos detalhados e mais sintetizados. Segundo a autora, essa opção não é muito usual entre os pesquisadores oralistas, pois a mesma acontece quando o depoente dispõe de pouco tempo para a entrevista ou vice-versa.

O ponto comum entre as três modalidades no campo da História Oral, segundo Delgado (2006) encontra-se “no fato de fazerem da memória e da narrativa elementos centrais para a reconstituição de épocas e acontecimentos que tiveram importância para a vida de comunidades, instituições e movimentos aos quais os depoentes estiveram ou ainda estão vinculados” (p. 21). Isso significa que o principal embasamento se encontra nos documentos produzidos mediante lembranças como forma de reconstituir, representar e interpretar a História.

São inúmeros os conceitos de memória. Para Chauí, segundo Delgado (2006, p.38) “a memória é a evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”. Para Ferreira (ibid, p. 39), “a memória é a construção do passado pautada por emoções e vivências. É flexível e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente das necessidades do presente”. Na visão de Neves (1998, apud Delgado, 2006):

O conceito de memória é crucial porque na memória passado, presente e futuro; temporalidades e especificidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial, porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação (p. 40)

È muito interessante perceber o quanto a memória em função do passar do tempo não restringe o ato de lembrar a simples lembrança, mas sim, a sensação que fica é que o tempo passou e as marcas do passado permanecem findadas no presente e continuarão no futuro passando as histórias de geração a geração.

### **3.2 - História de vida**

Nesse estudo, a perspectiva escolhida é a dos depoimentos de história de vida. A escolha foi feita pelo fato de que ao dar voz e vez aos participantes dessa pesquisa é possível visualizar a realidade vivida no passado e no presente, na visão desses sujeitos, proporcionando um momento em que eles deixam fluir suas próprias emoções e, também, a escutarem a sua própria voz.

Para Portelli (1997):

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados [...]. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais (p. 16)

Esse método pode proporcionar ainda um momento de reflexão por reconstituir situações e dar significado às mesmas no sentido de compreender melhor suas experiências por meio da elaboração de uma narrativa em que há liberdade de repensar como esses significados foram e estão sendo elaborados no decorrer da vida desses sujeitos.

Para Le Ven et alli (1996), uma entrevista de história de vida "é um momento solene em dois sentidos" (p.215). Primeiro, a presença dos pesquisadores são, na maioria das vezes, afrontados pelos entrevistados como pessoas de nível superior e em segundo lugar, os entrevistados concordam em contar sua história para pessoas

que nem sequer conhecem, simbolizando uma situação não muito comum. Dessa forma, dessas entrevistas dão ao entrevistado condições de refletir sobre experiências já vividas desencadeando emoções e anseios que devem ser vistos com certo zelo, pois a memória de uma entrevista de história de vida não é a mesma de uma conversa sem formalidades com amigos.

De acordo com os autores, o estudo do pesquisador “não só é um trabalho analítico, de cunho científico, mas um trabalho social” (ibidem, p.220), pois ajuda os depoentes a compreenderem-se como agentes de mudanças sociais. Além do que, as experiências relatadas pelos entrevistados produzem também no pesquisador, a partir do depoimento do outro, um efeito de reflexão sobre sua experiência e projeto de sua própria vida. Afirma ainda, que depois da realização das entrevistas de histórias de vida, os sujeitos não continuam os mesmos, pois não é o fato de recolher uma história, mas também onde faz a história, onde se vive a memória e cria-se um acontecimento.

Não seria viável recuperar e compreender o passado sem os locais da memória. É por meio do espaço que nosso pensamento ou imaginação reconstrói a *lembrança* (grifo meu). Recordar é muito mais que uma atividade do presente do que uma atividade de desarticular para os presentes fatos já vividos. Segundo a autora, os locais ocupados por um grupo não podem ser apreciados como “um quadro negro sobre o qual se escreve e depois se apagam as anotações. O lugar recebe a marca do grupo e este marca o lugar” (p.224). “As histórias de vida são expressões da identidade social do informante” (p.217).

Segundo Delgado (2006), as simbologias, experiências, hábitos, crenças, atributos culturais, valores referem-se a “identidades” (grifo meu) em permanente construção.

Assim sendo,

Memória e História, presente na produção de fontes orais, são também processos cognitivos, por meio dos quais as identidades de sujeitos históricos, individuais e coletivos podem melhor ser reconhecidas e analisadas como integrantes da tessitura constitutiva da História, uma vez que as identidades, de acordo com Castells (1999), são fontes de significados e experiências de um povo. (p.47)

Dessa forma, para o historiador, são processos ativos as vozes da memória. São fundamentais tanto para a prática de preservação da documentação já existente, como para a fabricação de novas fontes históricas.

Assim como, para Portelli (1997, p. 22) “a arte essencial do historiador oral é a arte de ouvir”, Delgado afirma também que na utilização desse método, o entrevistador deve mais ouvir do que falar, sendo o privilégio de narrar histórias do depoente, haja vista que o mesmo foi pré-selecionado de acordo com os objetivos de interesse da pesquisa. A autora sugere, também, algumas etapas para o encaminhamento metodológico para que o produto final possa ser de grande valia para a comunidade científica, diferentes grupos sociais e para os pesquisadores envolvidos no projeto de pesquisa. A seguir menciono algumas dessas etapas: a) *preparação, realização, encerramento, transcrição e socialização dos depoimentos de história de vida ou de entrevistas temáticas* (grifo meu).

A preparação da entrevista de história oral tem como critério principal a escolha dos atores que estarão envolvidos no processo e o contato inicial com cada um deles. É interessante explicar a eles o projeto de pesquisa, a que instituição está vinculada, os objetivos da pesquisa e a forma como esta poderá ser divulgada, que pode ser por meio de livros, artigos, teses, dissertações, produção de documentos para novas pesquisas etc. A autora alerta de que não se devem criar expectativas aos depoentes no sentido de que seus relatos possam vir a se transformar em um livro, por exemplo, principalmente se esse não for o eixo central da pesquisa.

A realização das entrevistas para Delgado (op. cit.) é a parte mais difícil para quem usa a metodologia da história oral. Cita Alberti para expressar que “É na realização das entrevistas que se situa efetivamente o fazer da história oral; é para lá que convergem os investimentos iniciais implantação do projeto de pesquisa, e é de lá que partem os esforços de tratamento do acervo” (Alberti, 1990, p. 45 apud Delgado, 2006, p. 27).

A autora ressalta que são necessários alguns cuidados na realização das entrevistas e cita alguns exemplos:

Considerar que o ato de entrevistar é constituído por uma relação humana que pressupõe alteridade e respeito; buscar um diálogo sincero e consistente com o entrevistado; deixar fluir a entrevista, evitando questionários rígidos, que possam interromper a narrativa; respeitar os momentos de silêncio e esquecimento, pois são tão significativos quanto à narrativa que flui sem interrupções; evitar perguntas longas e diretas; formular perguntas que provoquem respostas; evitar interromper uma narrativa, buscando contribuir dessa forma para que o entrevistado não perca o fio de sua recordação [...] (Ibid.p. 27).

Delgado, ainda destaca: o importante é que se estabeleça uma relação de confiança, sabendo ouvir, silenciar, ativar recordações, repetir o que não foi entendido em voz alta e não falar ao mesmo tempo em que o depoente; argumenta que dessa maneira o processo flui de maneira mais agradável e sutil.

Para Pitta (1994, apud Le Ven et alli, 1996), escutar é uma “decifração (humana só) que busca captar, utilizando-se do ouvido, signos, mediante certos códigos que são incorporados através da história, culturas, experiências vividas” (p. 219). De acordo com Le Ven et alli (1996), o momento da entrevista representa para os dois interlocutores uma cumplicidade, significando o reconhecimento do espaço do outro. “sua verdade de vida, o que não é uma postura neutra, cientificamente objetiva, que garante a ética do pesquisador-entrevistador” (p.219). Seu saber é um conceito de aproximação-ajuda que possibilita a cada um dos sujeitos se constituírem no seu local e, de fazer um episódio, de fazer história, que pode ser subentendido nas entrevistas de histórias de vida, como uma interação, isto é, um ato entre os cúmplices envolvidos no processo da entrevista, por tratar de informações que estão vivas, existe uma troca interessante de saberes, possível quando da utilização da história oral.

O processamento final e a análise das entrevistas são feitos por meio da transcrição das entrevistas que é o momento da reprodução com o máximo de fidelidade tudo que foi mencionado sem acrescentar nem cortar nada, com uma possível conferência de dados, checando dúvidas ou erros, e caso haja necessidade

recorrer ao depoente; e finalmente à análise que deve estar de acordo com as questões elucidadas no projeto de pesquisa.

### **3.3 - Análise e interpretação de dados**

A análise de dados foi realizada baseada na análise de conteúdo recomendada por Delgado (2006) que afirma que a análise deve estar vinculada às questões propostas pelo projeto que motivou as entrevistas que são, na maioria das vezes, integrantes de uma pesquisa individual ou coletiva, com objetivos, problemas ou hipóteses previamente estabelecidos. Considera que o maior desafio da análise de entrevistas, está em estabelecer conexões, construir evidências e análises comparativas contribuindo, dessa forma, para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados com eficácia.

Na visão de Garnica (2004), a partir dos dados coletados, podem ser construídas tendências que o pesquisador cuidará de apresentar e discutir de acordo com os seus referenciais. As análises, para o autor, são momentos no qual o pesquisador se faz presente como autor, possibilitando ao pesquisador a compreensão de situações de sua realidade “até então não pensados, não estudados, não enquadrados, não inventariados” (p.96). Então, cabe ao pesquisador descobrir esses momentos e a partir da importância dada à fala dos depoentes, ele mesmo, ou outros pesquisadores possam levar adiante, abordando outras pesquisas e abrindo possibilidades de entender a sua volta.

Delgado (op. cit.) sugere algumas etapas que possam contribuir para a interpretação das entrevistas:

Análise temática de seus conteúdos, destacando-se temas gerais; realização de novas análises das narrativas, de acordo com os temas destacados anteriormente, objetivando compreender com maior profundidade o conteúdo dos depoimentos, procurando inclusive entender sua especificidade; realizar um agrupamento de entrevistas no qual cada depoimento possa se constituir como unidade especial, e o conjunto deles possa ser cruzado, comparando-se as versões e as informações obtidas (p.30).

Sendo assim, a análise dos depoimentos de História Oral, para Delgado, constitui em uma experiência única e inacreditável, dada a riqueza e a variedade de versões obtidas e, também, pela multiplicidade de interpretações que podem ser recolhidas sobre certo assunto, assim como, pelo estímulo que pode conceber a novos temas de pesquisas.

Constata-se ainda que na construção de documentos orais, a presença do pesquisador é imprescindível, como cita Janotti (1993, apud Delgado, 2006), é o pesquisador que direciona o processo de conhecimento, quando escolhe os depoentes, faz o recorte dos assuntos, reescreve os diálogos, construindo as interpretações. Além disso, um cuidado especial deve ser precavido entre entrevistado-pesquisador para não perder de vista o foco da pesquisa, haja vista do fascínio que as entrevistas orais proporcionam a ambos, que são sentidos pelas emoções afloradas do momento, traduzidas de forma contundente nas falas, nas omissões, até mesmo nos lapsos de memória e silêncios de cada entrevistado.

Isso pode ser evidenciado na fala de Montenegro e Fernandes (2001, apud Delgado, 2006) “muitos depoimentos são tão extremamente fascinantes e instigantes, pelo que reconstroem de vivências, experiências e acontecimentos. Outros, pelo que revelam de inusitado e muitas vezes de inexplicável” ( p.30-31).

Dessa forma, para Benjamim ( 1994, apud Delgado, 2006) o maior desafio da história oral, é “contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas [...] que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado” (p. 31).

Na História Oral, são inúmeras as diversidades de formas que os depoimentos podem contrair, por exemplo, na analogia entre Memória e História, que podem ser dotadas do poder de esquecer, de lembrar, de calar-se ou silenciar ou a analogia do Tempo e História, como descreve de maneira intensa Nobeit Elias (1998, apud Delgado, 2006), “... o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar como um odor” ( p.33) ou ainda como a própria Delgado descreve sutilmente:



...O tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que, inserido à vida humana, implica durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão, a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro. Assim sendo, o olhar do homem no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade (p.33).

As análises sobre o passado são sempre sugestionadas pelo rastro da temporalidade. No entanto, tempo, memória, espaço e História caminham juntos. O tempo e a memória são esteios das identidades, que por sua vez, são base do ser no mundo, são exemplos que tornam os homens indivíduos de seu tempo. Então, os homens como indivíduos da História e de sua temporalidade podem produzir fatos e transformações, ou impedi-los de se realizarem. “Podem construir referências ou destruí-las. Podem reafirmar o poder, ou contestá-lo, podem tolher a liberdade do ser ou reafirmá-la” (Delgado, 2006, p. 38). Assim, como “a memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas [...] a memória é inseparável da vivência da temporalidade [...] atualiza o tempo passado, tornando-o sempre vivo e pleno de significados no presente” (ibidem).

### **3.4 - A escolha dos Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa qualitativa como abordagem de investigação científica, segundo Erickson (1984), traz algumas contribuições pertinentes ao trabalho de pesquisa, por se interessar pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais como forma de preocupação, com uma análise holística ou dialética da cultura, ou seja, a cultura não é vista como um simples reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados intermediários entre as estruturas sociais e a ação humana e também por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo transformador das estruturas sociais.

Assim, segundo o autor, o sujeito, historicamente construtor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

Para Delgado (2006), o número de entrevistados deve ser de tal maneira que permita averiguações entre os conteúdos analisados, contribuindo na construção de evidências, sejam elas divergentes ou convergentes.

Assim sendo, optei por escolher quatro pessoas de ambos os sexos com um perfil de acordo com o proposto pelo objetivo da pesquisa. Esses adultos pouco (não) escolarizados residem em sua maioria em São José dos Campos, Estado de São Paulo e uma senhora reside em Machado, Estado de Minas Gerais. Os nomes são fictícios e todos iniciados propositadamente com a letra jota. É muito comum nas famílias mineiras os pais colocarem os nomes de seus filhos sempre com as mesmas iniciais. Dessa forma faço uma homenagem a duas mulheres de minha pesquisa e a pesquisadora que também é mineira.

A pesquisadora mora em São José dos Campos, por isso escolheu pessoas que moram na mesma cidade, o que facilita os encontros caso houvesse a necessidade de retomar as entrevistas, ficando mais fácil o acesso a essas pessoas entrevistadas. Há mais mulheres em minha pesquisa também do que homens. Não é por acaso... Isso se explica pelo fato que quando trabalhava no Centro Estadual de Educação Supletiva, as histórias das mulheres me chamavam mais a atenção que a dos homens, tanto pelas dificuldades que passavam como, também, pela determinação em terminar os estudos, na busca de concretizar antigos sonhos que não foram permitidos em idade própria, ou para trabalhar e ter sua independência financeira, ou ainda, para ajudar seus filhos ou netos na escola.

Cada uma delas tinha uma história de vida interessante e emocionante, o que tornava meu trabalho naquele momento mais sublime e valorizado, o que, de certa forma, está relacionado com a minha história de vida, com o meu trabalho e com a minha formação. A minha identificação com o gênero feminino é construída mediante as questões relacionadas ao aspecto familiar, ao mundo do trabalho e do estudo.

Escolhi Dona Jandira por ser uma senhora de 68 anos de idade, viúva, morar sozinha e com quase nenhuma escolarização. Ficava imaginando como ela conseguia sobreviver na atual conjuntura grafocêntrica, com uma leitura quase silábica e quase sem nenhuma destreza na escrita. Eu já a conhecia, pois ela é sogra de uma colega de trabalho, que já havia me adiantado de que ela não havia freqüentado muito a escola, como mostra na entrevista:

*Eu aprendi muito pouco na escola, ia só de vez em quando escondido do pai, pulava a janela, ficava um pouco lá para depois ia minha irmã Jurema, sem que o pai soubesse, tinha que voltar logo para levar o almoço pro pai meio dia certinho e à tarde nós tínhamos que ajudar o pai na lavoura. Eu tinha de 9 para 10 anos de idade. A mãe não importava que nós fôssemos pra escola.*

Um dia fui visitá-la em seu apartamento, expliquei a finalidade da entrevista e ela gentilmente foi conversando e falando coisas de sua vida. Ela é uma senhora de aparência calma, fala macia e de tom baixo. Tudo fluía rapidamente, talvez pelo fato de morar sozinha e não ter muito com quem conversar, e eu, me encontrava ali, pronta pra ouvi-la.

Dona Jandira quando relatava sua história de vida, não me passava sentimentos de tristezas, mas sim, de frustrações em sua vida, por não ter conseguido estudar:

*Deus que me perdoe e dê um bom lugar pra meu pai, mas eu tenho raiva quando penso que ele não deixou nós estudarmos. Nessa parte ele era ruim mesmo! Se ele tivesse me deixado estudar hoje eu teria uma boa aposentadoria, as coisas tinha sido diferente. Eu queria ser professora.*

A escolha de Dona Jacira se deu também por ser uma senhora viúva, de quase setenta anos, morar sozinha, mas com um diferencial, sua condição econômica social é bem superior a de Dona Jandira. Isso, com certeza, proporcionariam uma riqueza na pesquisa propiciando uma discussão quanto à questão da classe social. Estudou até a quarta série do primário antigo, segundo ela:

*Eu estudei até o 4º ano primário. Meus dois irmãos estudaram até o ginásio e eu tive que ajudar minha mãe que tinha ficado muito doente. Casei muito nova, com 16 anos e fui morar na fazenda do sogro. Trabalhei muito para conquistar o que nós temos hoje, mas meu marido herdou tudo do pai dele. Sei ler e escrever, pois no meu tempo o estudo era bem melhor que hoje. Naquele tempo aprendia mais!*

Dona Jacira possui essa visão de que a escola hoje não tem o mesmo valor de que no seu tempo. Ela tem uma história de vida positiva, de respeito e valorização da família e do marido:

*Quando meu marido era vivo eu já participava e conhecia dos negócios dele, o meu marido contava tudo pra mim e sempre pedia minha opinião para fazer as coisas, um negócio, comprar ou vender alguma coisa.*

Essa entrevista foi realizada quando fui passar uns dias em sua casa em Ubatuba, litoral norte de São Paulo. Conversei com ela sobre minha pesquisa, e que o perfil dela muito me agradava por ser tão ativa na vida cotidiana e a admirava por vir da cidade de Machado, em Minas Gerais, sozinha dirigindo.

Perguntei-lhe se podia entrevistá-la, também gentilmente concordou e a partir daí as conversas aconteceram de forma não contínua, pois a cada dia a observava e conversávamos coisas diferentes.

A terceira entrevistada é Dona Joana, uma funcionária da escola municipal em que trabalho, é mãe solteira, mora somente com a filha, e é a mais nova das mulheres entrevistadas, a mais simples, a mais alegre e de mais pouca conversa. Isso só foi no começo, depois ela se sentiu mais à vontade e foi uma das maiores entrevistas que fiz. O que me chamou a atenção para escolhê-la foi pelo fato de ser uma mulher solteira e mãe, morar sozinha com a filha e ainda ter idade cronológica bem mais abaixo de Dona Jandira e Dona Jacira. Isso também poderia enriquecer a pesquisa, na questão de idade cronológica. Uma geração 30 anos mais nova. A entrevista foi em meu ambiente de trabalho numa sala de aula. Ela não quis se sentar, então eu permaneci sentada de frente a minha mesa e ela ficou de pé a minha frente. A entrevista foi acontecendo quase num monólogo, a princípio, depois ela foi se soltando e “esticando” as falas.

Quantos anos a senhora têm?

*Vou fazer 37.*

A senhora estudou até que série?

Ela respondeu quase cantando, que senhora ta no céuuu... Isso pra dizer que não era para eu chamá-la de senhora. Então insisti você estudou até que série?

*Eu saí quando era criança.*

Novamente silêncio... Tive que estabelecer a conversa por meio de perguntas, senão ficávamos em silêncio, pois ela só respondia o que eu perguntava.

Você morava onde?

*Nóis morávamos no bairro do Costinha.*

É aqui em São José mesmo?

É...

Apesar de se considerar uma criatura alegre e feliz, considera sua profissão atual de menor valor e o estudo só faz falta para ter um emprego melhor. Seu sonho é ter uma casa própria, sair do aluguel, para garantir o futuro da filha Juliana.

*Meu sonho é ter uma casa, não pagar aluguel, por que se um dia eu faltar minha filha vai ter uma casa só dela. Também se eu tivesse estudado eu não estaria fazendo faxina agora; estaria fazendo outra coisa.*

A finalidade de ter o Sr. João em minha pesquisa foi para se ter um diferencial na questão de gênero, haja vista que até então a entrevista era só com mulheres. Isso enriqueceria minha pesquisa se trouxesse um perfil diferente, no caso do sexo masculino, para que pudesse haver uma discussão na trajetória de vida de pessoas do sexo oposto, e também para ver se os caminhos, as dificuldades e vivência trilhadas seguiam pela mesma linha das mulheres. Meu contato inicial se deu por meio de um professor que me informou que o mesmo era uma pessoa muito esperta e ativa, inclusive, havia sido candidato a vereador na cidade de São José dos Campos:

*Mas eu queria ser vereador pra ajudar as crianças de rua, pra acabar com os jovens na rua, não por ganância ou dinheiro.*

Esse professor apontou também que ele se deu bem na vida (tinha uma situação financeira estável) e não possuía muita escolarização. Então, fui procurá-lo em seu local de trabalho, um comércio de materiais para construção. Expliquei a ele

minha pesquisa e que gostaria de entrevistá-lo, conversar sobre a sua trajetória de vida. Ele foi muito gentil e disse que era possível.

Marcamos o encontro em sua casa; chegando lá fui muito bem recebida e ele adiantou que não costuma fazer esse tipo de coisa, mas que me achou uma pessoa boa e honesta e não ia fazer nada de má fé. Agradei a confiança e expliquei novamente o motivo de minha entrevista. A entrevista se deu na cozinha, só nós dois, às vezes éramos interrompidos por um de seus netinhos que vinham perguntar alguma coisa ao avô.

Senhor João diz que sofreu muito na vida, mas, se considera um vencedor, e se tivesse que viver novamente, faria tudo da mesma forma, destacando a virtude da humildade, senti que para ele esse é um valor de vital importância para viver bem a vida e em comunhão com os outros:

*Então minha vida foi com muito sacrifício, muita dificuldade, mas se fosse pra fazer de novo eu faria igual, por que eu não passei por cima de ninguém pra chegar onde eu estou, por que a gente tem que ser humilde. Hoje, graças a Deus to com meus filhos criados e me considero um vitorioso, tem hora que nem acredito que passei tudo que passei. E passo isso pros meus filhos, ser humilde. Procurar não prejudicar os outros, mas na vida é assim (sempre explicando fazendo rabiscos no papel), a vida é igual uma corrente de bicicleta, se quebrar um dente, ela fica interrompida, você para, não vai pra frente, não completa a volta; assim acontece com as pessoas que não são humildes. Vamos supor que ela ganhou um zero na frente do 1, então ela progrediu, ela foi pra frente, ela ficou com dez, se ela prejudica de alguma forma o seu semelhante as coisas retornam para ela de alguma forma e não demora muito. Por isso que hoje as pessoas não são humildes, tem gente que não contenta com pouco.*

### 3.4.1- Apresentação dos Sujeitos

#### 3.4.1.1 - Dona Jandira

Dona Jandira é uma senhora migrante mineira, viúva, de 68 anos, doméstica, tem dois filhos e quatro netos. É a 6ª filha de uma família de 8 irmãos, sendo 7 mulheres e somente um homem. Nasceu num distrito de Itajubá, chamado Rio Manso, no Sul de Minas Gerais, Brasil. Atualmente, mora sozinha em um apartamento na região central de São José dos Campos. Ela consegue ler soletrando e escreve muito pouco. Seu pai era um homem enérgico que tirava da terra o sustento da família. Plantava feijão, arroz, mexia também com fumo de corda. Todos os filhos ajudavam na plantação. Ela conta que o pai deixou só o filho homem estudar:

*Eu e minhas irmãs tínhamos raiva do nosso irmão, porque ele estudava e nós não.*

*O pai falava que filha mulher não precisava estudar. Filha mulher é só pra casar, cuidar da casa e ter filhos.*

Repetiu várias vezes que ela e suas irmãs queriam muito estudar, mas o pai não deixava de jeito nenhum.

*Deus que me perdoe e dê um bom lugar pra meu pai, mas eu tenho raiva quando penso que ele não deixou nós estudarmos.*

Casou-se com 16 anos com um lavrador do lugar e teve uma menina que morreu logo que nasceu, depois teve mais dois filhos homens; quando o caçula estava com uns três anos, eles mudaram pra São José dos Campos, porque a vida



no Rio Manso estava muito difícil. Eles foram morar com um irmão do marido dela que tinha uma pensão e eles ajudavam na pensão em troca de casa e comida. Depois o marido foi trabalhar numa indústria, ela queria trabalhar também, só que seu esposo não deixou.

*Olha só o homem que eu fui arrumar! Igual ao pai! Eu queria trabalhar na indústria Alpargatas, mais meu marido também não deixou. Eu queria muito estudar também, mais meu marido dizia que era muito perigoso de noite. Fiquei só cuidando das crianças.*

Assim sendo, eles continuaram morando na pensão por algum tempo. Depois alugaram uma casa e saíram da pensão. Dona Jandira morou numa casa própria por 40 anos onde criou os filhos que hoje são casados; resolveu vendê-la e hoje vive num apartamento no centro da cidade quitado e mora sozinha. Recebe um salário de aposentadoria de R\$350,00; o condomínio no valor de R\$170,00 ela paga com o aluguel de sua garagem no prédio que é de R\$100,00 e completa o restante. Controla suas finanças de maneira que tem dinheiro guardado no banco para uma emergência. Tem um plano de saúde que é pago pelos seus dois filhos. Um dos filhos dela é gerente de banco e o outro é químico. Aparentemente é uma senhora feliz e muito preocupada com a saúde. Leva em conta o que os médicos pedem rigorosamente. É vaidosa também! Vai ao supermercado e faz compra sozinha, conhece os números, o valor do dinheiro, paga suas contas, atividades que ela realiza muito bem e não se deixa enganar!

Dona Jandira é uma senhora simples e simpática, tem sempre um conselho para dar, principalmente se for relacionado com saúde, usa da sabedoria popular dos chás. Indicou-me um para melhorar meu problema de rinite:

*Você já experimentou usar aquela buchinha do norte? [...]*

Explicou-me como poderia usá-la e encontrá-la:

*Vai ao mercado ou então na Praça da Rua XV, lá tem aquelas barracas que vendem um monte de ervas, remédios caseiros. Você vai ver como é bom! É só você ferver a buchinha, colocar uma toalha na cabeça, porque ela é quente e depois você cheira. Minha mãe fez isso pra minha irmã e ela sarou. Ah! Não pode sair no sereno, é melhor fazer quando for deitar!*

Deu pra perceber, também, que não gosta de ficar em ambientes refinados com pessoas mais importantes, haja vista quando disse que tenha um aniversário pra ir, mas não queria ir não por que lá tem um monte de gente enjoada, segundo ela.

*Não fui ao aniversário do João Paulo não. Tadinho! Fiquei com dó, ele gosta muito de mim, mas eu não ia sentir bem lá não, muita gente enjoada. [...] São aquelas pessoas metidas, que tem um pouquinho mais que a gente e fica esnobando.*

### **3.4.1.2 - Dona Jacira**

Dona Jacira é uma senhora muito rica de 70 anos, viúva há três anos, vaidosa, freqüenta sempre o salão de beleza, anda com as unhas bem feitas e é muito segura de si. Mora em Machado, uma cidade no sul de Minas Gerais. Têm três filhos todos casados, cinco netos e uma bisneta. Possui uma excelente situação financeira, dirige seu próprio automóvel e é capaz de fazer uma viagem de mais ou menos sete horas sozinha para ir a sua casa de praia em Ubatuba, litoral de São Paulo. É uma senhora que viaja todos os anos para lugares diferentes, isto ela já fazia quando seu marido era vivo e continuou a fazê-lo, sempre na companhia de um grupo de amigos. Também é ela que cuida dos negócios da família.

O que muito me chamou a atenção, nas palavras e na postura de Dona Jacira, é a certeza do que está fazendo, uma segurança para decidir o que é, e o

que não é, um bom negócio; também sua desenvoltura para falar e também escrever. Eu pude presenciar sua conversa com um corretor de imóveis, pois ela estava querendo vender a casa de Ubatuba e a vi fazer também uma lista de compras para comprar materiais de construção para reformar a casa. Sabe operar muito bem com dinheiro, usa cartões de crédito para pagar as contas, fui a uma loja com ela.

Dona Jacira tem como hobby jogar cartas, principalmente "buraco"; e se dá muito bem no jogo. Joguei várias partidas com ela, inclusive percebi que depois que o parceiro fez a jogada ela disse você poderia ter feito isso e batido! Também é uma pessoa muito comunicativa, gosta de conversar e puxa uma conversa até mesmo com estranhos. Observei isso, quando um pessoal argentino estava vendendo artesanato na praia, então ela puxou conversa, fez várias perguntas sobre o trabalho deles, inclusive se dava para eles sobreviverem com o que vendiam na praia.

O que pude observar, também, matematicamente falando, ninguém a "passa para trás"; tem uma perfeita ciência do valor das coisas, tem capacidade e facilidade para quantificar, intervir, medir, compreender o que se passa a sua volta ou aquilo que deseja vender ou comprar. Tem uma memória muito aguçada também, haja vista ela contar detalhes algumas passagens em seu passado como se tivesse sido recente.

Ela contou uma história interessante:

*Meu marido perdeu a aliança de casamento na nossa lua de mel na fazenda; ele ficou muito triste por ter perdido a aliança. Vocês não vão acreditar no que eu vou contar pra vocês, mas milagre existe [com lágrimas nos olhos relembando o fato]. Passado certo tempo que meu marido morreu, um colono nosso foi fazer um serviço no terreiro da fazenda e achou uma aliança quando estava limpando, pegou, lavou e viu que tinha um nome gravado, o nome de Mariana, entregou ao meu filho que viu que era a aliança perdida pelo pai há cinqüenta anos. Meu filho me entregou a aliança e eu não acreditava no que estava vendo a aliança de meu casamento perdida há tantos anos... Meu filho e eu nos abraçamos e começamos a chorar por que nós não acreditávamos no que estava acontecendo...*

Contou, também, emocionada que seu marido faleceu quando eles estavam vindos de Paraguaçu para Ubatuba, próximo a Taubaté. Quando o marido era vivo eles moravam na fazenda em Paraguaçu – MG.

*Meu marido morreu quando vínhamos de Paraguaçu para Ubatuba; de repente ele começou a sentir mal e disse: tô passando mal! Parei o carro e ele declinou a cabeça, foi muito rápido, dirigi feito uma louca até o hospital de Taubaté, ele ficou internado, teve um derrame e não resistiu, uma semana depois faleceu.*

### **3.4.1.3 - Dona Joana**

Dona Joana é uma mulher de 36 anos e trabalha como faxineira numa escola municipal no programa “Frente de Trabalho” da Prefeitura Municipal de São José dos Campos. Confesso que admirei quando ela me disse que tinha quase 37 anos, pois sua aparência um tanto sofrida faz com que aparente muito mais idade. Ela mora num bairro de periferia em São José dos Campos com sua filha de 15 anos. Nunca foi casada. Ela é a filha mais velha de uma família de cinco irmãos, sendo dois homens e três mulheres. Disse que em sua casa todos estudaram pelo menos até a 4ª série do primário, só ela e um irmão que estudaram até a 1ª série.

Das três mulheres que conversei Dona Joana é a de aparência mais humilde, só que mais alegre também. Fala sempre rindo e dá boas gargalhadas! O diálogo, a princípio foi difícil, ela só respondia ao que eu perguntava; dava respostas curtas, sem “esticar” a conversa, aos poucos foi se soltando, ficando mais à vontade, mas mesmo assim o diálogo só ocorreu quando eu fazia as perguntas.

Dona Joana me surpreendeu pela alegria, humildade, sempre sorrindo, disse que saiu da escola com quase 12 anos de idade, fez só até a primeira série e que

morava com uma tia que judiava muito dela e dos irmãos, pois a mãe morava no emprego.

*Eu nunca apanhei de meu pai, nem de minha mãe e fui apanhar do pai da minha filha e de minha tia, não sei como é que minha irmã mais nova sobreviveu, minha tia judiava muito de nós, por isso que ela morreu seca de tanto judiar de nós.*

Dona Joana reforça a fala dizendo que sofreu muito mesmo com o pai da filha que batia nela e não a deixava estudar.

*Às vezes de madrugada, quando a Juliana era pequena nós saíamos de madrugada pra casa de minha mãe andando, era longe, ia andando, com o olho roxo de apanhar, ele me batia de tirar sangue! Sabe, como é esse negócio de gostar, mesmo apanhando eu ficava com ele. Minha mãe disse que agora eu criei juízo!*

Antes de entrar na frente de trabalho, trabalhava como doméstica em casa de família. A conversa iniciou quando eu perguntei a ela porque agora ninguém a passava para trás. Relembrei com ela o fato ocorrido quando estávamos assinando o ponto. Lembra Dona Joana quando estávamos assinando o ponto e você disse que agora ninguém a passaria para trás. Porque você falou aquilo?

Ela respondeu rindo:

*Ah! A senhora tava lá né, aquele dia! É que agora eu sei ler e escrever um pouco, antes eu não sabia e eles marcavam faltas ou coisa errada no livro de ponto pra mim.*

#### 3.4.1.4 - Senhor João

Seu João é um senhor migrante da zona rural, de 61 anos de idade, nascido em 1945, tem 5 filhos, sendo um adotivo, filho de pai descendente de alemão e português e de mãe indígena. *Meu pai veio de família pobre, família de alemão e português e minha mãe veio da família do índio; o avô de minha mãe era índio forte mesmo e a mãe dela era uma índia forte, e minha mãe já era uma terceira, né.* Isso ele comentou pra falar que sua mãe já pertencia a terceira geração nesta árvore genealógica. Puxou mais ao pai, pois sua pele é clara e seus olhos bem azuis. Diz que na família ninguém havia puxado pra ele, só agora uma netinha que está com dois anos de idade é que tem os olhos azuis.

Fiquei muito impressionada com a memória do Sr. João para datas, ao relembrar fatos marcantes em sua vida. A seguir aponto alguns trechos de nossa entrevista que evidenciam a sua memória aguçada:

*Eu nasci em 1945. Mais ou menos em 1950, 1951, eu e meu pai nós mexíamos com tropa, nós barganhamos mercadorias lá no sertão e trazia pra cidade, carregava em mulas pra descarregar aqui no mercado municipal de São José. Saíamos do sertão às 11 horas da noite e chegávamos em São José à 4 horas e 30 minutos da madrugada para descarregar no mercado municipal. [...] Então em 1955, já havia começado a pecuária, antes era só enxada, foice e machado; Quando foi em 1955, veio uma escola para o bairro Cruz Branca e veio uma professora. [...] Em 1960, nós saímos da escola, eu tirei até o terceiro ano. [...] Quando foi em 1967 casei, e fiquei morando na região, aí minhas novilhas começaram a criar e formei meu gado. Tirava 60 a 80 litros de leite. [...] Eram 54 quilômetros de distância era muito longe, passava frio. [...] Fiquei até 1975 na zona rural. Tinha três crianças, tinha vendido o gado pra*

*comprar um caminhão, já tinha melhorado, já tirava 250 litros de leite.*

Tudo ele rememora com nostalgia e tem muitos objetos guardados que o acompanham desde então, inclusive o boletim escolar:

*Lembro até hoje da minha professora Dona Glória, ô mulher brava, nossa senhora! Tenho vontade de encontrar com ela de novo... Eu peguei a nota 82 pra passar de ano. E eu era um aluno bom. Tenho até o boletim guardado.*

Quando terminamos nossa entrevista, Senhor João me fez a seguinte pergunta:

*O que a senhora sente sendo uma pessoa tão estudada conversando com uma pessoa que nem eu, que não tem muito estudo?*

Essa pergunta de Sr. João me surpreendeu!

Respondi com muita sinceridade que foi um enorme prazer conversar com uma pessoa tão bonita por dentro, com um coração tão grande, e com certeza, ele tinha me ensinado muita coisa com a nossa conversa e que a experiência que ele tem na vida não tem nenhum estudo que substitua (me emocionei).

Agradei-lhe mais uma vez a oportunidade da entrevista e se caso precisasse se eu poderia retornar.

## **CAPÍTULO 4**

### **VIVER EM UM MUNDO LETRADO E NUMERADO: RELAÇÕES ENTRE ESCOLARIZAÇÃO, GÊNERO E CULTURA DE ORIGEM**

#### **4.1- Análises das Narrativas dos Sujeitos**

Até aqui percorremos teorias que tratam sobre as questões da alfabetização, letramento e numeramento. Tal discussão inicial se fez necessária para estabelecer conexões entre os adultos que vivem numa sociedade dominada pela escrita em contraposição com os adultos pouco (não) escolarizados, pois esses adultos de alguma maneira se adaptam e se ajustam para sobreviver nesta sociedade, com todos os seus anseios, medos, dificuldades, numa luta constante para vencer as discriminações, preconceitos, conjecturas e estereótipos que vão surgindo.

Dentre esses desafios e maneiras de sobrevivência, poderíamos trazer à tona as seguintes questões: Quais as formas que esses adultos pouco (não) escolarizados encontram para sobreviver numa sociedade avançada tecnologicamente e perpassada pela escrita em seu dia a dia? Como fazem compras num supermercado e sabem se o seu dinheiro dá para levar todas as mercadorias escolhidas? Como operam um celular? Como usam o caixa eletrônico de um banco? Como conseguem vencer na vida sem ter acesso ao poder da escola? Porque esses adultos voltam a estudar? Quais as suas expectativas em relação a esse retorno? Quais os medos e desafios que passam para atingirem esse objetivo? O que esperam depois de realizar o sonho de estar formado?



Certamente muitas dessas questões não serão respondidas, mas elas direcionam a busca desse estudo em olhar para esses adultos e procurar entender a partir de seus relatos como se tem construído seu percurso em uma sociedade altamente marcada pela escrita e pela escolarização.

Assim sendo, as narrativas dos entrevistados são fontes riquíssimas de dados durante a realização das entrevistas. Como meio de organização dos dados para análise, estabelecemos alguns eixos de discussão para que se possa ter uma construção de idéias por meio das reflexões e questionamentos apresentados pelos depoentes. Cada detalhe dos modos de vida desse grupo têm a ver com a sua história de vida.

Para a análise desenvolvida neste trabalho foi necessário fazer um recorte e delimitar alguns eixos de discussão com base nas narrativas dos sujeitos. Para isso foram selecionados os seguintes eixos:

- 1- Gênero: o feminino, a escolarização e o trabalho;
- 2- Migração: cultura de origem;
- 3- Participação em Práticas de Numeramento: formas de uso, crenças e valores que presentes nessas práticas.

#### **4.2- Gênero: feminino, a escolarização e o trabalho**

Durante as minhas entrevistas algumas questões iam se delineando em meu pensamento como forma de analisar as riquíssimas narrativas encontradas nas falas dos sujeitos entrevistados. O que me chamou bastante a atenção foi no tocante à situação das mulheres, na tentativa de legitimar sua posição na sociedade demarcada pela figura imponente masculina. Recorrendo um pouco a história podemos perceber que todas essas situações vividas pelas nossas personagens

são fruto de um aparato histórico fortemente marcado pelo sexo oposto. Existe uma relação conflituosa entre a figura feminina, a escola e o trabalho.

Assim como nossas mulheres da entrevista sentiram essa discriminação na pele, é possível ainda em nossos dias sentir os descompassos dessa desigualdade. É certo que houve certo ajuste entre os dois sexos, diminuindo as tensões quanto à inserção da mulher no meio escolar e no meio do trabalho; caminhou-se bastante, mas não desapareceu inteiramente. Podemos observar essas transformações à medida que vamos descobrindo a nossa história. Proponho a seguir, um caminhar pela história do universo feminino desde que se começou a ter notícias sobre elas no mundo da escrita.

Nas últimas décadas do século XX é que o estudo sobre as mulheres emergiu enquanto um campo de pesquisa, segundo Scott (1992, apud Santos, 2005, p. 56). É propriamente na década de 1960 que se tem origem os escritos femininos, iniciados a partir dos movimentos feministas. Os movimentos feministas nas décadas de 1960 e 1970 tiveram grande importância para produzir mudanças de valores e atitudes em relação ao binômio homem x mulher, segundo Bourdieu (1999, apud Santos, 2005). É nas últimas décadas do século XX também que a historiografia resgatou a experiência no cotidiano de operários, mulheres e crianças que estavam à margem do poder para que pudessem ser percebidos enquanto sujeitos históricos. Buscar a contribuição desses grupos sociais afastados do poder e marginalizados e reintegrá-los era um grande desafio para os historiadores. Ao se lançar um olhar para esses novos atores sociais é fazer soar vozes que não eram ouvidas, tornando-se assim um elemento enriquecedor para a análise do cotidiano e a compreensão histórica.

Os primeiros escritos sobre as mulheres as denominavam como partes de uma categoria homogênea e universal, que possuíam uma “mesma identidade, uma mesma essência, desconsiderando o processo histórico de construção dessas mulheres” (Aguiar, 1997, apud Santos, 2005, p. 59). Esse conceito foi muito empregado pelo movimento feminista no sentido de oposição entre homem e mulher. Já no final da década de 1970, já se tinha um questionamento maior em torno da escrita sobre mulheres com documentos abrangendo outros aspectos de suas vidas, que não fossem somente olhares sobre sua passividade e sua reação frente às ações da sociedade.

Dessa forma, emergiu na década de 80, o conceito de gênero, que passou a ser o referencial para análise dos escritos sobre mulheres desvinculando-se finalmente da política, conquistando seu espaço dentro da academia. Essa construção de estudos sobre a mulher percorreu a trajetória, segundo Scott (1997, apud Santos, 2005, p. 60) de “uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero, ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise”.

Segundo Madeira (1977), os estudos relacionados à mulher, e mais recentemente de relações de gênero, tinham como objetivo conhecer a situação dos sujeitos discriminados socialmente, com a finalidade de recomendar meios que os tirassem dessa condição. Para a autora, “a proposta transformadora e a dimensão política comprometida sempre estiveram presentes no centro dos estudos sobre a condição feminina e, agora, no estudo das relações de gênero” (p.79). Seguindo essa visão, Madeira argumenta que os estudos sobre relações de gênero usando tabelas de outros artigos ou sob o Perfil Estatístico de Mães e Filhos não são apropriados para este tipo de análise, sugerindo que se privilegiem as abordagens de teor qualitativo, como os estudos de caso, história de vida, pesquisa participante e entrevistas de recorte mais profundo. De acordo com a autora, esses tipos de metodologias são mais recomendados para estudos que tenham um pequeno número de participantes, no qual pode ser mais significativo o aprofundamento do que a generalização.

A autora faz ainda a seguinte indagação baseando nos argumentos de Bruschini (1992, apud Madeira, 1997, p. 81) se há procedimentos metodológicos que se ajustam melhor à causa das relações de gênero, isto é, se existe um método feminista ou não sexista que possa ser aplicado nas investigações científicas, Bruschini responde:

A resposta é não. O que distingue uma abordagem feminista é o exame crítico das relações sociais tendo em vista a existência de um recorte de gênero, que também define desigualdades sociais. Essa perspectiva poderá estar presente não só em qualquer método, mas também na análise de qualquer tema, propiciando uma visão mais completa da realidade social. ( Bruschini (1992, apud Madeira, 1997, p. 81)

Madeira argumenta que mesmo dessa forma a eficiência desta perspectiva de análise só se concretiza depois de ter passado por três estágios: 1º- levando a sério o enfoque de gênero, por ser essencial em pesquisas das relações sociais entre os sexos. 2º- a busca de informações empíricas, podendo ser de ordem qualitativa ou quantitativa, sempre sustentada por um referencial teórico que incorpore as questões de gênero, e 3º- a necessidade do conceito já estar imbricado, traduzindo na prática diária da pesquisa, implicando, segundo Bruschini (1992, apud Madeira, 1997), em “travar um combate sem trégua contra o sexismo predominante na ciência, em qualquer de suas manifestações: desde a ausência de dados indispensáveis para o conhecimento da condição feminina até a falsa generalização, para ambos os sexos, de um conhecimento que se baseia essencialmente numa visão androcêntrica da humanidade” ( p. 81).

O conceito de gênero, segundo Piscitelli (1999, apud Santos, 2005, p. 61) como instrumento de análises para o estudo sobre mulheres, compreende um avanço teórico de grande importância, pois se firmou como antagônico ao conceito de sexo, rejeitando o caráter de oposição entre o masculino x feminino. Esse conceito tem muitas interpretações no meio acadêmico; na visão de Scott , “gênero é um elemento constituinte das relações sociais percebidas a partir das diferenças entre os sexos, e ao mesmo tempo uma forma de significar as relações de poder”. Para Soihet, “as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um único sentido” (Santos, 2005, p. 61).

### **4.3- Escolaridade X Trabalho: Uma questão de gênero**

Incorporando essa nomenclatura de gênero como forma de ressoar vozes discriminadas pelo caminhar na vida, recorri a história de vida dessas mulheres citadas nas entrevistas na busca de entender novas conjecturas, estabelecer

conexões e conseqüentemente, colaborar na legitimação dos acontecimentos. Ao fazer a análise das narrativas dessas mulheres vamos encontrar indícios de uma vida sacrificada, de lutas por um sonho, que as tornavam e, ainda, as tornam, por muitas vezes, tão desiguais perante os homens.

Sabemos pelas estatísticas e até mesmo pela nossa vivência diária que muito já se progrediu em relação à figura feminina. No Brasil, nos últimos 30 anos, as mulheres obtiveram ganhos sociais, políticos e econômicos ressaltados em vários estudos referentes a outros contextos nacionais, principalmente nos países desenvolvidos advindos da urbanização e industrialização, o que impulsionou a integração das mulheres no mercado de trabalho, aumentando a escolaridade das meninas e o acesso à universidade. Embora esse avanço da mão de obra feminina no mercado de trabalho fosse significativo, nos finais da década de 1960 e 1970, as mulheres continuavam a trabalhar e ocupar cargos não muito valorizados.

Segundo Santos (2005), os fatores que contribuíram para a expansão feminina no mercado de trabalho foram os salários baixos dos homens e a ajuda financeira para aumentar a renda familiar. A industrialização também foi um fator expressivo para a aquisição de mão de obra feminina com o aumento das ocupações de produção fabril.

Um argumento apontado por Segnini (2000), para questionar a relação entre escolaridade e inserção no mercado de trabalho é encontrado na condição desigual vivida pela mulher. A análise de dados sobre o trabalho feminino X masculino, tem se utilizado, tradicionalmente, de indicadores construídos com o intuito de revelar e tornar visível a participação dos dois sexos no mercado de trabalho. Esses indicadores são questionados por Madeira (1997) que para acompanhar a evolução dos estudos sobre o trabalho feminino os dados são quase que invisíveis nas estatísticas, são quase que inexistentes como pode ser sentido em seu desabafo: “mesmo com uma experiência razoável em lidar com dados macros, mesmo sabendo da limitação de dados discriminados por sexo, ficamos absolutamente surpresas com a pouca atenção dispensada às diferenças sexuais nos dados oficiais relativos à situação educacional” (p. 81).

A autora diz que desde 1940, houve uma paralisação e, em informações como a do MEC, apontam até um retrocesso, atenuando mais para a repetência e evasão. Salienta ainda, que foi perdida uma grande oportunidade de avançar nesses estudos quando da publicação dos dados do PNAD de 1982 relacionados à educação e também, na publicação do Perfil de Mães e Filhos. A autora aponta que o dado por vezes exista, só não é mostrado de maneira que contemple a situação educacional no tocante a meninas e moças. Além disso, os dados não publicados ficam restritos aos órgãos produtores, como por exemplo, o IBGE, que possui um processo de tabulação lento e oneroso quando da solicitação de tabulações especiais e, salienta ainda, que muitas informações essenciais ao tema não são inseridos nos questionários de dados, o que torna impossível ter acesso a elas. Entretanto, a autora, conclui para que esses impasses sejam superados é necessário um constante debate, criação de críticas objetivas e construtivas, inclusive apontando soluções.

Abaixo, segue algumas informações deste tipo de estatística, segundo o IBGE para analisar os indicadores de participação econômica no Brasil entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Essa informação, foi retirada do site da Fundação Carlos Chagas, quando na busca de estatísticas mais recentes para compor os dados, que na minha visão, tem bastante relevância no cenário nacional. Ao procurar analisar o trabalho em geral e o das mulheres, em particular, as análises de dados tomaram como base alguns conceitos que vêm sendo utilizados pela FIBGE reportados em sua íntegra:

**População Economicamente Ativa (PEA), Ocupados e Empregados** são três categorias recorrentemente utilizados nas séries apresentadas neste banco de dados. As diferenças entre essas parcelas da população podem ser observadas nas tabelas apresentadas em Mulheres no mercado de trabalho: grandes números. A **População Economicamente Ativa (PEA)**, assim entendida a população de 10 anos e mais que, no período anterior à pesquisa (seja esse período de 1 semana ou de 365 dias para a PNAD, ou de 365 dias para o Censo), estava exercendo trabalho remunerado, estava trabalhando sem remuneração em algumas atividades por mais de 15 horas semanais, ou não estava trabalhando, mas procurava trabalho ( nos últimos 2 meses antes do Censo, ou no último mês antes da PNAD).

Portanto, ainda segundo aquela fonte, fazem parte da **População Economicamente Ativa**, os **Ocupados** (trabalhando regularmente) e os **Desocupados**, assim considerados os que não trabalhavam, mas tomaram alguma providência para encontrar trabalho. A categoria **Ocupados**, por sua vez, é desmembrada segundo o tipo de vínculo que apresenta com o trabalho, ou seja, o de **Empregados**, o de **Trabalhadores por Conta-própria**, o de **Empregadores**, o de **Trabalhadores domésticos**. As parcelas da população que não estavam trabalhando regularmente, com ou sem remuneração e não estavam à busca de trabalho, a FIBGE denomina **População Não-Economicamente Ativa**. Aqui se inserem, as pessoas que, à época da pesquisa, exerciam **afazeres domésticos**, **os estudantes**, **os aposentados e pensionistas**, **as pessoas que viviam de rendas**, **os detentos**, **os doentes ou inválidos** e **as pessoas sem ocupação**.

Homens e mulheres no mercado de trabalho: Indicadores de participação econômica Brasil						
Mulheres						
Anos	PEA		Porcentagem de mulheres na PEA	Ocupadas	Empregadas *	Porcentagem de mulheres entre os empregados
	( Milhões )	Taxa de atividade		( Milhões )	( Milhões )	
1976	11,4	28,8	28,8	11,2	7,3	30,3
1981	14,8	32,9	31,3	14,1	9,4	32,2
1983	16,8	35,6	33,0	16,0	10,5	33,4
1985	18,4	36,9	33,5	17,8	11,8	34,4
1990	22,9	39,2	35,5	22,1	14,7	36,7
1993	28	47	39,6	25,9	11,1	31,8
1995	30	48,1	40,4	27,8	11,6	32,6
1997	30,4	47,2	40,4	27,3	11,9	33,1
1998	31,3	47,5	40,7	27,6	12,5	33,9
2002	36,5	50,3	42,5	32,3	15,2	35,8
Fonte: FIBGE/PNADs-Microdados						
Homens						
Anos	PEA		Porcentagem de homens na PEA	Ocupados	Empregados *	Porcentagem de homens entre os empregados
	( Milhões )	Taxa de atividade		( Milhões )	( Milhões )	
1976	28,2	73,6	71,2	27,8	16,7	69,7
1981	32,6	74,6	68,7	31,2	19,8	67,8
1983	34,6	74,8	67,0	32,4	21,0	66,6
1985	36,6	76	66,5	35,4	22,5	65,2
1990	41,6	75,3	64,5	40	25,4	63,3
1993	42,8	76	60,4	40,5	23,8	68,2
1995	44,2	75,3	59,6	41,9	24	67,4
1997	44,8	73,9	59,6	41,9	24,2	66,8
1998	45,6	73,6	59,3	42,3	24,2	66,1
2002	49,5	73,2	57,6	45,9	27,2	64,2
Fonte: FIBGE/PNADs-Microdados						
obs: para maiores explicações sobre os conceitos PEA e Ocupados, veja <b>Notas metodológicas</b>						
* exclusive empregados domésticos						

Copyright © 2006 Fundação Carlos Chagas.

Em relação à categoria **Trabalhadores domésticos**. Esta categoria foi introduzida na **PNAD** a partir de 1992 e refere-se ao emprego doméstico remunerado e não ao trabalho doméstico realizado pelas donas-de-casa, ainda computado como inatividade econômica.

Como mostra a estatística, a instabilidade e fragilidade no trabalho é um processo social que atinge homens e mulheres na atual conjuntura do mercado de trabalho; entretanto, as mulheres já estavam em maior número nas ocupações menos valorizadas, apesar dos índices de escolaridade mais elevados, e ainda continuam a experimentar taxas maiores de informalidade no trabalho.

De acordo com Miranda (1975, apud Santos, 2005, p.93), “a participação da mulher como força de trabalho traz conseqüência positivas, promovendo situações de emancipação social”, sendo essa a causa para justificar os estudos sobre as mulheres e a sua participação no mundo do trabalho. Para entender melhor esse feito, a autora estabeleceu relações entre a maior inserção da mulher no mercado de trabalho com a melhoria de sua participação na instância educacional.

A educação da mulher representa importante fator capaz de contribuir para mudanças nos papéis e status feminino em todos os países. De um lado, a educação tem efeito positivo no aumento da participação da mulher nas sociedades desenvolvidas; mais altos níveis de escolarização resultam em maior probabilidade de participação na força de trabalho (Miranda, 1975, apud Santos, 2005, p. 93).

Fica claro na posição da autora que a emancipação feminina ocorreu de fato com a participação efetiva da mulher no mercado de trabalho, compreendendo dessa maneira os estudos da problemática feminina. Contrapondo essa teoria Blay (1975, apud Santos, 2005, p. 95) argumenta que não houve por parte dos homens nenhuma restrição a entrada da mulher nas indústrias, haja vista que elas ocupavam cargos de menor relevância, como secretárias, por exemplo.

A partir do 8<sup>o</sup> ano de estudo, observou-se que os índices de escolaridade das mulheres superam a escolaridade masculina, considerando a distribuição da PEA masculina e feminina por escolaridade, como mostra tabela abaixo, segundo Segnini (2000, p.78).



<b>TABELA 8</b>				
<b>População Economicamente Ativa, por Sexo, segundo Anos de Estudo Brasil – 1993-1995</b>				
Anos de Estudo	1993		1995	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
<b>Total (Em milhões)</b>	<b>42,9</b>	<b>28,0</b>	<b>44,2</b>	<b>30,0</b>
<b>Total (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Sem Instrução e				
Menos de 1 Ano	17,0	14,4	16,3	13,2
1 a 3 Anos	20,0	17,4	19,0	16,5
4 a 7 Anos	34,1	32,0	34,1	31,9
8 a 10 Anos	12,7	13,0	13,4	13,6
11 a 14 Anos	11,6	16,9	12,2	18,1
15 Anos ou Mais	4,5	6,0	4,8	6,5

*Fonte: Fundação IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 1993 e 1995 (Bruschini, 1998).*

#### 4.4 - Mulheres Brasileiras: Educação X Trabalho

Segundo o IBGE, o nível de escolaridade formal da população brasileira tem se elevado continuamente através dos anos. Em 1976, 35% dos homens e igual proporção das mulheres não tinham nenhuma instrução ou haviam cursado menos de um ano de escola, é o caso da nossa entrevistada Dona Joana. Em 2002, cerca de 12% dos homens e das mulheres brasileiras apresentavam nível de escolaridade tão elementares. Porém, no caso das mulheres, outra tendência, de especial importância para a sua inserção no mercado de trabalho, se delineou e concretizou nos últimos 25 anos. Comparativamente aos homens, as mulheres brasileiras adquiriram maior nível de escolaridade. Em 1999, 23% dos brasileiros e 27% das brasileiras puderam contabilizar uma trajetória escolar com 9 anos de estudo e mais, correspondente aos graus médio e universitário de ensino. Três anos depois, em 2002, as proporções de homens e mulheres que conseguiram chegar até esses níveis de escolaridade aumentam, as mulheres brasileiras na frente: 31% delas e 28% deles.

Taxas de atividade por sexo e anos de estudo												
Brasil												
Anos de estudo	1976		1980		1981		1983		1985		1990	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Sem instrução/- de 1 ano	76,4	24,2	72,8	18,3	73,5	24,9	72,9	28,7	74,4	28,6	72,7	28
1 a 4 Anos	72,2	25,8	72,1	23,3	72,9	29,1	72,3	31,4	72,3	31,7	69,8	32,4
5 a 8 Anos	69,8	29,7	69,6	30,2	73,8	33,8	74,8	34,4	77	36,5	77,8	39,2
9 Anos e mais	79,6	54,1	82,5	57,1	84,2	58,6	85,8	60,2	87,5	62	87,5	63,9
<b>Total (%)</b>	<b>73,6</b>	<b>28,8</b>	<b>72,4</b>	<b>26,6</b>	<b>74,6</b>	<b>32,9</b>	<b>74,8</b>	<b>35,6</b>	<b>76</b>	<b>36,9</b>	<b>75,3</b>	<b>39,2</b>
<b>FORTE: FIBGE</b>												
1976 PNAD tab 11												
1980 Censo												
1981/1983/1985/1990 PNAD tab 3.2												
Anos de Estudo	1993		1995		1997		1998		2002			
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres		
Sem instrução/- de 1 ano	74,4	40,2	73,5	40,2	71,3	37,4	72,4	36,6	69,8	36,5		
1 a 3 anos	65,8	38,5	65,6	39	63,6	37,2	63,2	36,7	62,4	37,3		
4 a 7 anos	75,5	43,4	73,9	44	71,5	41,4	70,1	41,8	67,1	41,6		
8 a 10 anos	84,0	51,4	82,5	52,8	81,2	52,1	80	52,1	78,6	53,5		
11 a 14 anos	89,5	68,2	88,6	69	88,2	69,4	86,5	69,6	88,2	71,2		
15 anos ou mais	91,3	81,4	90,6	82,3	90,8	81,9	90,2	81	89,8	82,6		
<b>Total (%)</b>	<b>76,0</b>	<b>47,0</b>	<b>75,3</b>	<b>48,1</b>	<b>73,9</b>	<b>47,2</b>	<b>71,2</b>	<b>47,5</b>	<b>73,2</b>	<b>50,3</b>		
<b>FORTE: FIBGE/PNADs - Microdados</b>												

O fato das mulheres disporem de índices de escolaridade superiores aos homens, entretanto, não tem se revertido em ganhos semelhantes, pois os dados deixam claro que homens e mulheres com igual escolaridade obtêm rendimentos diferentes. O fato é que, as relações de gênero vão determinar valores diferentes para profissionais no mercado de trabalho, conforme esse trabalhador seja homem ou mulher. E se a maiores patamares de escolaridade estão associados, de uma forma geral, maiores salários, isso é mais verdade para os homens do que para as mulheres.

Para Segnini (2000):

Os dados produzidos pelo Seade/Dieese registram que o rendimento médio das mulheres em 1996 (R\$ 585,00) correspondia a 60% do obtido pelos homens (R\$ 995,00). Se o rendimento for considerado por hora trabalhada, a diferença persiste, invalidando o argumento de que elas estariam, eventualmente, trabalhando uma quantidade menor de horas (p. 78).

Sendo assim, a autora afirma que no contexto da reestruturação produtiva, as mulheres foram pioneiras em ocupar postos de trabalho menos valorizados e com grande índice de informalidade. Tal questão é retratada na narrativa de Dona Joana, aos 38 anos de idade, considera sua atual função de menor valor. A impressão que fica, pela sua lógica, que quem deve executar o serviço de faxina é alguém que não tenha escolarização. De certa forma, penso que todos nós desqualificamos essa atividade.

*Também se eu tivesse estudado eu não estaria fazendo faxina agora; estaria fazendo outra coisa.*

Ao falar pra filha que ela precisa estudar, ela reforça esse sentimento.

*Estuda... Eu falo pra ela tem que estudar pra não ser que nem eu, faxineira.*

E quando a pesquisadora argumenta que faxineira é uma profissão digna ela coloca:

*Que é uma profissão boa é, mas eu queria ter um serviço, assim ó, fichado, garantido. Em abril acaba meu contrato, aí eu já tenho que correr atrás de outro serviço.*

Podemos observar que existe uma contradição na fala de Dona Joana, pois ao mesmo tempo ela menospreza sua profissão e diz que a mesma é boa. Isso sugere que não é o financeiro que vai julgar o valor da profissão e sim o status social, o valor social da profissão. Vamos imaginar a seguinte situação hipotética: uma faxineira ganhando cinquenta reais por dia durante cinco dias da semana ao final do mês ela terá um salário de um mil reais, que corresponde atualmente ao salário de um professor, que mesmo não sendo tão valorizado profissionalmente, o torna mais qualificado socialmente.

Segnini (2000) afirma que a importância do grau de qualificação do trabalhador pelas empresas é feito por meio de sua:

Inclusão em diferentes níveis hierárquicos e salariais, em diferentes formas de relações empregatícias como trabalho assalariado (com ou sem registro), trabalho terceirizado, contratos temporários, trabalho sem remuneração. A qualificação assim compreendida expressa relações de poder no interior dos processos produtivos e na sociedade; implica também o reconhecimento que escolaridade e formação profissional são condições necessárias, mas insuficientes, para o desenvolvimento social (p. 79).

A impressão que fica é que para Dona Joana o que tem realmente valor é um emprego de carteira assinada, o que definiria relações empregatícias amparadas pela lei, a fim de conseguir alguma forma de direito garantido. Isso é o que percebo também quando falo com profissionais que foram demitidos de alguma instituição e estão na informalidade. O que sentem falta, na verdade, segundo eles, é do décimo terceiro salário, fundo de garantia, seguro saúde, etc.

De acordo com Segnini (2000), o mercado de trabalho brasileiro não se tornou algo generalizado para a população brasileira, estabelecendo uma situação em que o emprego formal, com garantias e direitos sociais. Pelo contrário, criou-se “um mercado altamente flexível com situações completamente diferenciadas e, em grande medida, precárias” (p.74).

Enguita (1996), também aponta que embora as desigualdades de classe, gênero e etnia sejam realidades diferentes e demandem terapêutica diferente, elas apresentam importantes combinações que permitem, uma melhor compreensão tanto das desigualdades em si como das políticas com que se têm defrontado. Os trabalhadores, as mulheres e as minorias étnicas seguiram processos até certo ponto semelhantes com relação à escola. Foram simplesmente excluídos de escolas que eram da pequena e média burguesia, para homens e não para mulheres e para a etnia dominante.

Quando pergunto a Dona Joana por que voltou a estudar novamente ela responde mais uma vez diminuindo a sua profissão:

*[...] é pra melhorar de vida também! Porque se eu tivesse estudo eu não era faxineira aqui. É por causa do trabalho; todo mundo tem que fazer esse curso de alfabeto, senão não pode trabalhar na frente de trabalho. Se você não vai no curso, você perde o serviço.*

O que fica claro na fala de Dona Joana é que o trabalho é uma forma de engrandecimento, e por meio da escola o sujeito tem maiores e melhores chances de “ser alguém na vida”, ou seja, uma pessoa de sucesso financeiro. Isso é um discurso naturalizado e intrincado em nosso meio social que coloca como relação necessária estudo X melhoria de vida, o que não é questionado por nenhum momento em sua narrativa.

Essa discussão em torno do gênero vem endossar a fala de Dona Jandira quando diz que passou por muitas dificuldades na vida, afirmando que por meio do estudo o sujeito pode ser melhor inserido socialmente e ter sucesso na vida, como por exemplo ter um emprego melhor:

*Foi uma vida muita sacrificada, mais eu sempre mandei os meninos pra escola, falava para o mais velho que não gostava de escola: Você precisa estudar pra ser alguém na vida porque sem estudo é muito custoso, tem um monte de coisa que a gente quer fazer e não pode. **Ainda te quero ver atrás de uma escrivaninha.***

As palavras de Dona Jandira, nos permite pensar que esse é o imaginário da prática de letramento-numeramento dominante, em que a pessoa para ter sucesso na vida tem de estar munida por atividades perpassadas pela escrita, como por exemplo, a imagem do homem por detrás de uma mesa de escritório, consultório, etc. Isso pode ser relacionado ao modelo autônomo de letramento que segundo Mendes (2001), uma cultura é superior à outra por adquirir como tecnologia a escrita, representando essa uma forma de ascensão social e desenvolvimento econômico, ou seja, o sujeito letrado sobreporia o sujeito oral provocando uma possível evolução social.

É possível sentir também na narrativa de Dona Jandira um sentimento de reprovação aos filhos de hoje que não querem estudar, pois ela tanto queria, entretanto em sua condição de mulher não pode:

*Hoje é diferente né! Os pais querem que os filhos estudem e eles não querem saber de estudar. Lê eu leio mais ou menos, mas escrever não, faço meu nome e escrevo muito ruim. Ia uma prima lá ensinar eu e minhas irmãs a ler e escrever, o pai descobriu e proibiu a prima de ir lá em casa. Até a professora Dona Zizinha foi pedir para o pai deixar nós estudarmos, de nada adiantou; o pouco que eu aprendi a escrever foi mais sozinha, juntando as letras que a Dona Zizinha me ensinou. Se eu tivesse estudado eu podia ter uma boa aposentadoria, ia ser diferente! Isso é uma coisa que dá uma raiva de meu pai, coitado!*

Segundo Magalhães (1995), os fatores que provavelmente impediram Dona Jandira de estudar, estão relacionados ao contexto cultural, ou seja, a valores e tradições socioculturais e históricos provenientes de pequenos povoados (como é o caso de Dona Jandira que morava num pequeno povoado no município de Itajubá, em Minas Gerais) e cidades pequenas em todo o Brasil que só permitia aos homens o acesso à leitura e escrita bem antes das mulheres, pois para elas era reservado o papel de mãe que cuida do lar, impedindo de ter contato com a leitura e a escrita.

O sofrimento que Dona Jandira vivenciou com as dificuldades que passou na vida é percebido também na narrativa de Dona Joana quando afirma de que a falta de estudo impede a pessoa de progredir na vida, isto é, a falta de estudo acaba sendo uma forma de exclusão, pois se o sujeito vai se candidatar a uma vaga de emprego, caso não tenha escolaridade, obviamente já está fora da seleção. A escolarização favorece as chances de conseguir um emprego, mas não é garantia de tê-lo.

*É, faz falta em tudo! Eu falo pra minha filha tem que estudar, pra ser alguém na vida, que faz muita falta... Nossa senhora faz muita falta! Quando ela era pequena e pedia pra eu ajudar nas coisas da escola e eu não sabia, eu ficava muito triste.*

Segnini (2000) questiona essa realidade de que por meio da educação o trabalho é garantido. A autora aponta que no cotidiano brasileiro o desemprego crescente dos trabalhadores escolarizados, principalmente nos setores mais modernos, desmistifica essa perspectiva de que a educação pode ser capaz de garantir o emprego ou o trabalho.

Segundo Enguita (1996), as escolas nasceram como um fenômeno urbano, limitado à burguesia. Os que não tinham terras e nem ofício, o proletariado das cidades, os camponeses, os artesãos, para não falar do resto, estavam excluídos do direito de estudar. As mulheres também foram excluídas, eram criadas junto a suas mães, ou incorporadas a escolas nas quais nem sequer se ensinavam as primeiras letras, mas apenas a disciplina e boas maneiras.

Essa exclusão, descrita por Enguita é sentida na pele por Dona Jandira, pois o pai deixava o filho homem estudar e elas, filhas mulheres não podiam e nem precisavam.

*O pai falava que filha mulher não precisava estudar. Se ele tivesse me deixado estudar hoje eu teria uma boa aposentadoria [repetiu isso diversas vezes], as coisas tinham sido diferente!*

Fica implícito na narrativa de Dona Jandira o sentimento de frustração, pois para ela o estudo lhe daria melhores condições de vida, já que ela hoje vive da aposentadoria do marido que não é muito. Então eu me pergunto: Será que as coisas teriam sido diferentes mesmo? Essa questão é muito inquietante, pois hoje se espera tanto de uma educação libertadora e por vezes ela não corresponde.

Essa relação de transformação por meio da decifração da escrita é muito comum na cultura ocidental letrada (Gee, 1986, apud Signorini, 1994), reproduzida também no discurso institucional de cunho liberal democrata (Signorini, 1994b), e em conseqüência reproduzido no discurso atual do senso comum, por meio de depoimentos daqueles que se dizem analfabetos ou não escolarizados.

De acordo com Madeira (1997), só agora, precisamente em 1990, depois da Conferência de Jontien na Tailândia, que os organismos internacionais redescobriram as mulheres, com o intuito de acabar com as diferenças e desvantagens da educação das meninas sobre os meninos. É nessa conferência que surgiu o documento mundial “Educação para todos”. No relatório de 1992, o Relatório apartheid de gênero foi umas das questões mais elucidadas sobre a Situação Mundial da Infância (Unicef, 1992) e reforçada no Relatório sobre a Situação Mundial da Infância em 1993 (Unicef, 1993b).

Seguindo esse caminho, o Banco Mundial apressou-se em uma pesquisa de custo para investir em programas para educar meninas, divulgando rapidamente no “Notícias do IDE (Instituto de Desenvolvimento Econômico), órgão do Banco Mundial os resultados na matéria de capa de janeiro/março de 1993 intitulado “A Educação das meninas: um investimento rentável”., tema defendido em discurso pelo vice-presidente e primeiro economista do Setor Economia do Desenvolvimento, no Seminário sobre Economia e Desenvolvimento na Reunião Anual do Banco Mundial (Banco Mundial, 1993, apud Madeira, 2000, p. 58).

Para Summers, segundo Madeira, as famílias não investem em educação para meninas, pelo fato de não esperar delas um retorno econômico, pois as meninas crescem para casar, constituir outra família e criar filhos, ficam em casa envolvida nos afazeres domésticos, enquanto os filhos homens vão para a escola. Daí, serem menos valorizadas em detrimento aos meninos.

Isso parece fazer sentido nas narrativas de Dona Jandira e Dona Jacira:

*Olha só o homem que eu fui arrumar! Igual ao pai! Eu queria trabalhar na indústria Alpargatas, mais meu marido também não deixou. Eu queria muito estudar... (Dona Jandira)*



*Eu e minhas irmãs tínhamos raiva do nosso irmão, porque ele estudava e nós não. (Dona Jandira)*

*Eu estudei até o 4º ano primário. Meus dois irmãos estudaram até o ginásio, e eu tive que ajudar minha mãe que tinha ficado muito doente. Casei muito nova, com 16 anos e fui morar na fazenda do sogro. ... (Dona Jacira)*

Essa frustração é bem evidenciada na narrativa de Dona Jandira, ao contrário da narrativa de Dona Jacira. Essa diferenciação entre as duas é caracterizada pelas melhores condições de vida que atualmente dispõe Dona Jacira. Ela não sente que o estudo a prejudicou porque tem uma relação muito positiva com a vida. Sua condição financeira a possibilita ter acesso a lugares preteridos por uma minoria, mesmo que com mais escolaridade. A questão da classe social é um diferencial que por muitas vezes faz a diferença em qualquer situação.

Pude observar que em nenhum momento da entrevista com Dona Jacira, senti essa discriminação. Sua condição econômica social a coloca num patamar diferente das demais, mesmo sendo mulher. Já para Dona Jandira, o estudo seria a única maneira de inserção no mercado de trabalho, o que colaboraria com a garantia de uma boa aposentadoria. A relação que Dona Jandira faz entre escola x trabalho é muito forte e marcante em suas narrativas. Suas palavras soam como se pudesse voltar no tempo ela teria estudado e realizaria o sonho de ser professora.

*Se eu tivesse estudado eu tinha um emprego bom, eu queria ser professora de faculdade. (lembrou de novo do pai). Deus me perdoe e dê um bom lugar pro meu pai, mas ele não deixou nós estudarmos.*

Para Dona Jandira a felicidade seria alcançada por meio do estudo e do trabalho. Observe também que o seu discurso mudou, pois agora ela queria ser professora de faculdade. O que ocasionou tal mudança? Seria o fato da

pesquisadora ter comentado com ela que talvez com o Mestrado ela poderia até dar aulas na faculdade. É o que Ratto (1995) chama de

A incorporação lexical do discurso do Outro na fala desse sujeito [...] o que parece demonstrar que ele não vê a linguagem apenas como instrumento através do qual ele se comunica, mas também como instrumento que se significa enquanto sujeito da comunidade com a qual quer ser identificado (p. 280).

Segundo Santos (2005), a lei de 15 de outubro de 1827 deu a mulher o direito de freqüentar a escola de primeiras letras, como era chamada no período colonial, instituindo as primeiras vagas para professoras no ensino primário. Deve ser a partir disso, que o dia do professor é comemorado nessa data.

Na criação dessa lei já se observa uma desigualdade na dicotomia mulher x homem, masculino x feminino, como prescreve o artigo 6º fica descrito à função do professor homem:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações da arithimetica, prática de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios da moral christã e da doutrina cathólica apostólica romana, proporcionados a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do império e a História do Brasil [...].

Para as professoras são observados as seguintes funções de acordo com o artigo 12º da mesma lei de 15 de outubro de 1827:

Para as mestras além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e operações, ensinarão também as prendas que servem a economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do artigo 7º (Lima, 1974, apud Santos. 2005, p. 109).

Diante dessas diferenças outorgadas pela lei o salário do professor seria de maior valor do que da professora.

No final do século XIX, são criadas as primeiras escolas destinadas a preparar professores para a docência. A escola normal, como era chamada, era uma das poucas oportunidades de prosseguimento de estudo para mulheres. Os seguintes fatores foram determinantes para a ocupação feminina no magistério: “O salário menor, ideologia da vocação, possibilidade de conciliação do trabalho extradomiciliar com as atividades domésticas” (Santos, 2005, p. 111). A profissão do magistério era a única profissão respeitável para mulheres até a década de 1930. Depois dessa data, a escola normal passou a ser profissionalizante e para freqüentá-la fazia-se necessário ter o ginásio, o que ocasionou uma melhora na escolarização das mulheres. Nos cursos de Filosofia, as mulheres tiveram direito de usufruí-lo só na década de 1940 e os outros cursos foi possível o direito de participação somente em 1953.

Essa relação da mulher profissional no exercício do magistério, com certeza, era um fator influente para as mulheres da época, e a figura da professora mesmo distante é lembrada com carinho, como pode ser percebida na narrativa de Dona Jandira:

*Eu queria ser professora... Até a professora Dona Zizinha foi pedir para o pai deixar nós estudarmos, de nada adiantou e o pouco que eu aprendi a escrever foi mais sozinha, juntando as letras que a Dona Zizinha ensinou.*

Essa lembrança é percebida também na narrativa de Sr. João:

*Lembro até hoje da minha professora Dona Cida, ô mulher brava, Nossa Senhora! Tenho vontade de encontrar com ela de novo...*

Em analogia ao mundo contemporâneo, os alunos nem sequer se lembram o nome de seus professores atuais, imagine se lembrariam então, do primeiro professor. Penso que essa relação positiva com a figura do primeiro professor é pontual até a minha geração. Atualmente, a profissão do Magistério já não é valorizada quanto naquela época, nem os salários chamativos, e a questão de ensinar está mais difícil, isso já pode ser sentido na geração de Dona Joana quando lhe perguntei que outra profissão ela gostaria de exercer.

Sem hesitar, ela respondeu:

*Qualquer coisa, só não quero ser professora, Deus me livre, não sei como vocês agüentam! Se eu fosse professora acho que eu batia nos alunos.*

Enquanto para Dona Jandira, ser professora era algo positivo, já para Dona Joana não tem a mesma significação, talvez por ela estar inserida no contexto escolar e vivenciar situações dentro da escola que de repente não aprova. Isso nos leva a perceber como a profissão do Magistério atualmente está desvalorizada, não tem o mesmo brilho da época de Dona Jandira, em que a figura do professor era admirada e respeitada, principalmente pelas mulheres.

As pesquisas na década de 1970 apontam para a desvalorização do magistério, os mecanismos de subordinação com o grande contingente feminino. De acordo com Santos (2005) o período de 1975 a 1978, “tratou de dar visibilidade às mulheres e de criticar ou de desconstruir os paradigmas teóricos vigentes; de 1978 a 1985 , assistiu-se a consolidação de sua legitimação e a uma grande expansão, tanto na direção da conquista de novos espaços quanto na da abertura de seu leque temático; e a partir de 1985 vem ocorrendo um processo de construção institucional e de elaboração de teorias sobre as relações de dominação / subordinação entre os sexos e o uso do conceito de gênero vem se difundindo” (Bruschini, apud Santos, 2005 , p. 119).

Diante da análise feita a partir do gênero feminino, podemos concluir que os valores dados por esses adultos pouco (não ) escolarizados a escola ou ao fato de

ser escolarizado interfere na construção de sua identidade social diante da sociedade em que participa. Podemos observar dissabores, mas também observamos que eles de alguma maneira se constroem dentro dessa sociedade dominante pela escrita. Essas questões pesquisadas possibilitam melhor compreensão dos processos de mudanças sociais a partir da reestruturação econômica - educacional, que ainda está em curso.

#### **4.5- A questão da migração para o mundo urbano**

A partir das primeiras décadas do século XX, o Brasil se viu passar de uma economia praticamente agrária para um modelo de produção urbano e industrial. Segundo Darham (1984, apud Nascimento, 2003), “a expansão do capitalismo industrial tem sido marcada, em todas as partes, por um movimento de urbanização que tende a concentrar uma proporção crescente da população em grandes metrópoles industriais” (p.4).

Nascimento (2003) afirma que, durante muito tempo, a indústria e a urbanização eram símbolos de modernidade e progresso, enquanto o meio rural era caracterizado como um modelo de atraso. Ribeiro et. all. (2004) argumenta que na época a migração tinha um sentido positivo, pois o país saía finalmente do atraso tipicamente rural e arcaico para uma modernidade. No meio urbano, os migrantes deixavam de lado suas tradições rurais e integravam um mundo mais moderno. Esses migrantes estariam condicionados a duas formas de influências: a individualização e a subordinação fabril.

Em relação à individualização não existe um consenso, pois é questionada por muitos autores que afirmam que a vivência urbana não mudaria os hábitos rurais, ou seja, não produziria relações sociais diferentes daquelas que predominavam no meio rural, pois os deslocamentos eram facilitados por conterrâneos ou relações de parentesco.

Dona Jandira nos reporta a essa situação:

*Quando meu filho caçula estava com três anos de idade, nós mudamos pra São José pra ter uma vida melhor, a vida aqui na roça tava muito difícil... Nós fomos morar numa pensão de meu cunhado que já tinha vindo na frente e dizia que São José estava crescendo muito.*

O que podemos observar pelos nossos entrevistados que eles não perderam totalmente as características rurais; o que existiu foi uma adequação ao modo de viver urbano, mas suas raízes continuaram fortes. Por nenhum momento em suas falas foi observado ou apontado por eles que tiveram que mudar totalmente seu estilo de vida.

No caso da subordinação fabril, de acordo com Ribeiro et. all. (2004), essa é analisada por alguns autores como sendo política e cultural; as tradições rurais seriam substituídas e adaptadas às novas exigências sócio-culturais para o espaço urbano, ou seja, o migrante “deveria ajustar-se às demandas, qualificar-se para os novos ofícios e abandonar as referências técnicas e culturais da vida rural” (p.245).

É o que aconteceu com o nosso entrevistado Sr. João:

*Eu trabalho com cheque pré-datado, mas as vendas hoje são mais a cartão de crédito, mesmo tendo que pagar uma porcentagem pra administradora, compensa, você perde menos, porque o cheque não é tão garantido!*

*[...] antigamente a palavra empenhada tinha mais valor! A pessoa que comprava assinava só uma nota promissória, depois que ela pagava, era só devolver a nota pra ela. Hoje não... Tem que mandar o cheque para o SPC, pra ver se consegue receber.*

Nesse caso, olhando especificamente para o mundo da escrita, isto é, dentre essas demandas, o sujeito migrante da zona rural, como por exemplo, o Sr. João, teve de se inserir em novas práticas, na qual a escrita assume um papel primordial, já que as sociedades urbanas são altamente centradas na escrita, em todos os sentidos, como por exemplo: o que realmente tem valor é o que está escrito,

registrado no papel, e não o valor da palavra acordada oralmente, como era típico nas tradições rurais, que tinha forte esse caráter oral, no qual o acordo valia mais pela palavra empenhada. Digo era típico, por isso não ocorrer tão acentuadamente como antigamente, talvez um motivo dessas mudanças de pensar e postura sejam caracterizados pela disseminação da televisão por meio das antenas parabólicas, atualmente muito presentes nas comunidades rurais, o que de certa forma propicia maior acesso à informação. Isso é notório, quando viajo pelo interior de Minas Gerais e observo a quantidade de antenas parabólicas existentes. Na maioria das vezes, as casas possuem fachadas simples, ou então, dá para perceber que são de colonos, mas a antena parabólica está lá, faz parte da estrutura da casa.

De acordo com Ribeiro et. alli (2004) na visão da subordinação fabril, a migração, é subentendida:

Como a passagem de um mundo simples, orientado por normas toscas e relações diretas entre pessoas, para outro complexo, de relações hierarquizadas; a integração urbana era acelerada pela tendência à expansão e concentração do capital que, até os anos 80, acreditava-se inerente ao urbano ( p. 245).

Podemos observar que isso ocorreu de forma mais intensa com o Sr. João do que com Dona Jandira. Isso, talvez se explique pelo fato do Sr. João sempre ter trabalhado no comércio e Dona Jandira exercia mais a função de doméstica, apesar de querer trabalhar e estudar:

*Eu queria trabalhar na indústria Alpargatas, mais meu marido não deixou. Eu queria muito estudar, mais meu marido dizia que era muito perigoso de noite. Fiquei só cuidando da casa e das crianças. (Dona Jandira).*

Muitos autores fazem uma crítica dizendo que muitos estudos na época visavam somente à urbanização em função dos migrantes recém-chegados, e não o outro lado da moeda, a situação do migrante pós-estabelecido. Argumentam ainda

que esses sujeitos só foram considerados cidadãos vinte anos depois desse processo de migração.

Então, partindo desse pressuposto, o que pretendo mostrar aqui com esse trabalho envolvendo a análise sobre a migração é que existe mesmo um outro olhar a ser observado: O do migrante que chegou, se estabeleceu, não perdeu suas raízes e relembra com saudade do tempo que estava estabelecido na zona rural. O que podemos conjecturar é que realmente existiu e ainda existe o fascínio de dispor de melhores condições de vida, atrelados a ofertas de empregos nos crescentes centros urbanos, fatores que impulsionam a migração dos trabalhadores do campo para a cidade. Essa mentalidade se mostra presente na fala do Sr. João:

*Perdi muito dinheiro, tinha 50 vacas e fui perdendo tudo e fiquei sem nada, só com 4 vaquinhas. Foi muito difícil. Então comecei tudo de novo, formei meu gado de novo, fui comprando, fui fazendo uns acertos, e formei o gado de novo. Como a pecuária ficou muito ruim aí eu vendi o gado e comprei um terreno na Vila Paiva, em São José dos Campos, fiz uma casinha. Queria dar estudo pra crianças que já estava grandinha!*

Dessa forma, segundo Nascimento (2003):

Estes trabalhadores vão traçando sua trajetória em outros espaços geográficos, saindo de sua terra natal e migrando para locais onde imaginam que a oferta de trabalho e o acesso à moradia, a alimentação, a bens e serviços sejam mais facilitados. Utilizam-se de estratégias, aqui concebida conforme Antuniasse et. all.(1993), enquanto capacidade de buscar outras alternativas em um novo contexto de vida, diferentes das já vivenciadas, como as situações de grande dependência, recursos escassos, bens limitados com pouca ou nenhuma liberdade de escolha. O destino quase sempre escolhido é a cidade grande, e que na maioria das vezes, o migrante sem a qualificação exigida pelo mercado de trabalho, não encontra outra opção a não ser trabalhar na informalidade e habitar a periferia da cidade(p. 4).



Essas dificuldades sugeridas por Nascimento estão marcadas no relato de Dona Jandira:

*[..] Nós fomos morar numa pensão de meu cunhado que já tinha vindo na frente. Nós ajudávamos na pensão em troca de casa e comida. Foi um sofrimento grande, porque a filha mais velha de meu cunhado judiava de meus filhos. Foi um tempo muito difícil. Depois meu marido conseguiu trabalho numa indústria e alugamos uma casinha num bairro pobre da cidade.*

No meio rural, as dificuldades de se permanecer na terra, faz com que os trabalhadores migrem para as cidades provocando o fenômeno da migração.

De acordo com Barbosa (2003), o tema migração foi palco de inúmeros estudos entre muitos especialistas em diversas áreas das ciências sociais na década de 70, enfatizando as causas e os efeitos do fenômeno. O autor aponta que na década de 80, o estudo sobre o fenômeno da migração já não despertava os mesmos interesses como antes: "O resultado é que o estudo de temas clássicos da sociologia, como é o caso das migrações internas e o processo de urbanização, está hoje concentrado quase exclusivamente nas mãos de demógrafos, economistas e geógrafos." (HASENBALG, 1992, apud BARBOSA, 2003, p. 1). Para esse autor, existem grandes lacunas que devem ser exploradas quanto ao fenômeno da migração, não estando delimitada a um único contexto; diz ainda que as ciências sociais hoje se interessam mais por temas relacionados à migração internacional e, por isso, muitas questões precisam ainda ser contempladas e reavaliadas.

Barbosa (op.cit.), procura enriquecer o assunto procurando avaliar os seus desdobramentos sob outra ótica. O autor parte da seguinte pressuposição:

Aqueles que se deslocaram, ao se afiliarem a outro espaço social, investiram no aprendizado e reinvenção de novos códigos sociais, apresentando-se sob outras identidades e não só através da condição de “migrante”. O termo “migrante” refere-se muito mais a formas sociológicas de categorização, nomeação e distinção do que uma situação vivenciada por quem se desloca entre universos distintos em busca de outras formas de inserção social. Aqueles que migram, ao se instalarem em seu local de destino, confrontam-se com uma série de reordenações em diferentes planos. O próprio deslocamento espacial implica contatos a partir de inúmeras fronteiras que entrecruzam visões de mundo, valores e práticas culturais. A integração em si já se refere a um outro universo de significações. Mesmo havendo mediações de familiares, de parentes e de amigos, elas próprias já indicam que se trata de adesão a outros universos que têm que ser descobertos e confrontados (p.3).

Esse universo descrito por Braga (2006) faz sentido na fala do Sr. João:

*Esses bairros novos aqui perto de Santana eu ajudei a construir, muita gente comprava meu material de construção. Trabalho na comunidade dos Vicentinos e sou congregado mariano desde 1963. Trabalho na comunidade prestando serviço para as pessoas carentes e visitando as pessoas mais pobres, fazendo reformas de moradias e levando bolsa de alimentos.*

Como podemos perceber Sr. João, na sua condição de migrante da zona rural buscou novos caminhos e deu continuidade à sua vida procurando estabelecer nesse percurso entre o campo e a cidade a incorporação de valores e identidades descritas num meio tipicamente urbano.

Segundo Weber, 1994 e Anderson, 2002 (apud Barbosa 2003. p. 5), as interfaces de natureza sociais nas quais os migrantes atravessam desde que deixam o seu local de procedência, até se adequarem ao novo ambiente, assumindo novas

atitudes, condutas e visões de mundo, bem como as conexões de memórias propiciadas pelas lembranças de sua época infantil e adolescente, “atuam como fontes de sentimentos que nutrem uma crença subjetiva de uma condição de vida comum”.

Braga (2006) alega que na década de 30 o eixo entre Rio e São Paulo e os estados da região sul figuram como os principais destinos de migração. Na década de 40, o estado do Paraná, por ter uma forte cultura cafeeira também tornou-se um lugar atrativo para os fluxos migratórios. Entretanto, é na década de 50 que se condensam as maiores taxas de migração interna no cenário brasileiro firmando os estados do Rio de Janeiro e São Paulo como os destinos mais procurados, como é o caso de nossos entrevistados Dona Jandira e Sr. João. De acordo com os dados demográficos da década de 60, os migrantes eram considerados responsáveis pelo processo de expansão do meio urbano.

#### **4.5.1- Um berço de sonhos: São José dos Campos**

São José dos Campos foi o local escolhido por muitos migrantes provenientes da zona rural, inclusive para os meus entrevistados Sr. João e Dona Jandira. A busca por São José tem um perfil histórico que vale a pena ser mencionado, mesmo que sucintamente, no sentido de dar coesão ao fluxo de migração interna apresentado nesse estudo.

A cidade de São José dos Campos configura-se economicamente como um dos mais importantes municípios que compõem a Bacia do Paraíba do Sul. Compreender a migração nessa cidade é buscar os aspectos que originaram tais fascínios que a região exerceu e exerce no contexto nacional.

Desde o início da colonização, os portugueses adentraram a região do Vale do Paraíba em busca de metais preciosos, combatendo invasores, convertendo os

pagãos à fé católica, procurando integrar o litoral e se apossar do território alheio (TOLEDO e FERREIRA, 2000, apud SOUZA, 2003).

O caminho do Rio de Janeiro e São Paulo, no século XX, surgem como uma área de grande produção industrial, alavancando a diversificação da atividade fabril. A partir de 1940, a região se transformou em prolongamento do bairro industrial da Grande São Paulo. Com a construção da Rodovia Presidente Dutra (BR-116), em 1952, começou a modernização das indústrias localizadas na região, principalmente as multinacionais. Durante a década de 60 e 70, várias cidades polarizadas por São José dos Campos viram-se transformadas em núcleos industriais. Situados junto à rodovia e à ferrovia, no eixo que liga os principais mercados consumidores do País, e contando com farto abastecimento de água e energia elétrica, os municípios da região tornaram-se localizações privilegiadas para a produção de bens intermediários, bens de consumo duráveis e material bélico.

Conforme Souza (2003) um grande momento na história da cidade de São José dos Campos está relacionado à sua fase sanatorial, em que pessoas de várias partes do país vinham em busca da cura para a tuberculose, cujo clima da cidade favorecia o restabelecimento do doente tuberculoso. A cidade foi elevada à condição de Estância Climática em 1935, recebendo investimentos que possibilitaram melhorias nas redes de água, luz e esgoto. O processo de modernização era o alvo na época, então, a cidade passou por grandes reformas que modificaram, “principalmente o seu traçado viário” (p.10). A partir da década de 50, com a construção da infra-estrutura viária, as mais importantes indústrias transnacionais do Vale do Paraíba estavam instaladas na cidade, tornando-a assim num pólo estratégico militar, definido pela instalação de indústrias bélicas e centros de pesquisa.

Segundo Lessa (2001 apud SOUZA, 2003), basicamente três pontos do Planejamento Estatal causaram essa mudança na paisagem da cidade, definindo sua forma e estrutura urbana:

A fase sanatorial, com a regulamentação do uso do solo e investimentos em infra-estrutura; a descentralização industrial e as instalações militares. A cidade, de pouca ou nenhuma expressividade no período cafeeiro do Vale do Paraíba, passou a exercer atratividade populacional, primeiro pela cura e, depois, por postos de trabalho e serviços (p.10).

É exatamente nessa época em que a cidade era tão cobiçada por migrantes, na década de 50 a 70, que Dona Jandira, cujo filho mais velho nasceu em 1957, e Sr. João mudaram-se para São José dos Campos com o objetivo de buscarem melhores condições de vida:

*Quando meu filho caçula estava com três anos de idade, nós mudamos pra São José pra ter uma vida melhor, a vida aqui na roça tava muito difícil. (Dona Jandira)*

*[...] Fiquei até 1975 na zona rural e a pecuária ficou muito ruim aí eu vendi o gado e comprei um terreno na Vila Paiva, em São José, fiz uma casinha. Queria dar estudo pras crianças que já estavam grandinhas. Passei muita dificuldade. (Sr. João)*

Sr. João conta que muitos bairros da zona norte da cidade não existiam e, estavam sendo formados nessa época:

*Então, o Sr. Antônio me chamou pra trabalhar com ele com material de construção aqui no bairro de Santana, ele pagava um pouco mais, aí eu fui melhorando, fui gerente da firma dele [...] Nessa época estava formando os bairros aqui da redondeza, não existia nada, era tudo pasto, não tinha nenhuma casa, ali onde é o Jardim Telespark tinha uma lagoa, que tinha até paturi, hoje é tudo seco. Não tem nada ali. Trabalhei muito com esse meu amigo, descarregava caminhão*

*de telhas, comprava madeira de vendedor do Paraguai, da Bolívia, tinha muita dificuldade pra entender a língua, mas fomos indo. Trabalhei com ele até 1986 [...] Esses bairros novos aqui perto de Santana eu ajudei a construir [...].*

Essa narrativa de Sr. João se insere no histórico de São José apresentado por Souza (2003).

De um modo geral, as indústrias de grande porte da cidade estão instaladas ao longo da Rodovia Presidente Dutra. A zona norte da cidade é cortada pela Rodovia Estadual SP-50 que liga a zona urbana do município ao Sul de Minas Gerais. Os bairros que compõem a Região Norte, Santana, Altos de Santana, Jardim Telespark, Vila Paiva, etc. Concentram-se, nessa região, alguns bairros com características rurais, sendo que nos últimos anos concentram-se loteamentos de chácaras e sítios.

O bairro Santana de São José dos Campos é conhecido como bairro dos mineiros, haja vista a quantidade de mineiros, vindos principalmente do sul de Minas Gerais para povoar São José. Existe, inclusive, atualmente nesse bairro a “Festa dos Mineiros”, com todas as tradições advindas de Minas Gerais.

Na área rural, segundo Ribeiro et. ali. (2003), antes de 1970, o trabalho duro, a falta de escolas perto de sua casa, a aparente falta de utilidade a que a escola se destinava, fez com que poucos desses migrantes freqüentassem a escola. É raro os casos de quem conseguiu fazer pelo menos três anos do ensino fundamental, pois a leitura de nada adiantaria numa sociedade composta por minorias, que usavam os registros e comunicação oral. Nessa época era grande o número de bairros denominados rurais em São José dos Campos e a escrita não exercia uma função tão essencial na vida dos migrantes, haja vista que muitos ingressavam na construção civil, como é o caso do marido de Dona Jandira:

*[...]Foi um tempo muito difícil. Depois meu marido conseguiu trabalho na Fiel e alugamos uma casinha num bairro pobre da cidade.*

Perguntei: O que é Fiel? Se ainda existia essa firma?

*É uma firma de construção de prédios. Não tem mais não!*

Assim como Dona Jandira, podemos observar que Sr. João também faz parte desses raros sujeitos que cursaram três anos de escola e que trabalhou muito, passou por inúmeras dificuldades para garantir o pão de cada dia:

*Quando foi em 1955, veio uma escola para o bairro Cruz Branca e veio uma professora então meu pai chamou minha irmã Judith, nós trabalhávamos na roça com o pai. Ele falou: Meu filho veio uma professora para o bairro e era para nós irmos para escola para estudar. Pode ser que amanhã você seja um comerciante, alguma coisa. Então falei: Olha, pai, eu acho que não vou ter essa oportunidade de estudar, de ser um comerciante. O pai respondeu: não, eu quero que você estude! Como tinha muita dificuldade, a escola ficava 4 a 5 quilômetros de casa, então nós levantávamos cedo, então meu pai falou: Você pode ajudar a tratar dos porcos, arrancar mandioca e inhame; nós carregávamos dois cargueiros de mandioca num dia e dois cargueiros de inhames no outro, lavava bem e tinha que tirar as “rebarbas” e cozinhar, nós tratávamos dos porcos e acontecia que nós ficávamos com a mão cheia de nódoa do inhame e aquilo não saía e a professora ficava brava com a gente, falava que nós íamos sujos pra escola, parecia porco; por que só nós dois tínhamos as mãos sujas daquele jeito! É que acontece isso, expliquei pra ela! Então tinha uma alternativa. Pegamos o mamãozinho verde e pegávamos o leite do mamão e passava nas mãos, aí limpava, mas no outro dia sujava tudo de novo. Naquele tempo não tinha luva, não tinha nada! Em 1960, nós saímos da escola, eu tirei até o terceiro ano.*

De acordo com esses autores Ribeiro et. alli (2003), foi quase sem nenhuma instrução e pouca experiência no trabalho que esses lavradores começaram a migrar, como é o caso de Dona Jandira:

*Eu aprendi muito pouco na escola, ia só de vez em quando escondido do pai, pulava a janela, ficava um pouco lá para depois ir com minha irmã Jurema, sem que o pai soubesse, tinha que voltar logo porque tinha que levar o almoço pro pai meio dia certinho e à tarde nós tínhamos que ajudar o pai na lavoura. Eu tinha de 9 para 10 anos de idade.*

No meio rural, as vidas das mulheres eram divididas entre a casa e a roça, segundo THAYER (2001). Em casa, elas tinham a missão de se ocupar de tarefas como: cuidar das crianças e da casa, lavar roupa e cozinhar, puxar água e criar galinhas e porcos para contribuir com a alimentação e a renda da família. Elas também trabalhavam nos cultivos de subsistência da família junto com homens e com crianças com mais de sete anos. Tradicionalmente, as mulheres rurais brasileiras eram subordinadas, dentro de suas famílias, por toda a vida, passando direto da autoridade dos pais e dos irmãos para a dos maridos e dos filhos mais velhos. Essa realidade está presente na narrativa de Dona Jandira:

*Filha mulher é só pra casar, cuidar da casa e ter filhos [...] Olha só o homem que eu fui arrumar! Igual ao pai! Eu queria trabalhar, mas meu marido também não deixou. Fiquei só cuidando da casa e das crianças.*

Mesmo nos dias atuais, vemos muito ainda dessa filosofia, principalmente no setor rural, em que as mulheres exercem exatamente essa função, ajudar o marido e cuidar da casa e dos filhos. Isso é um traço forte em nossa cultura. A migração rural de mulheres para a cidade, quando o intuito é acompanhar os maridos, não foge muito dessa filosofia, ao contrário das mulheres solteiras que hoje migram, para a cidade dita grande, ou trabalham em casas de família ou conseguem algum serviço em alguma fábrica. Vale lembrar que essas mulheres atualmente já têm uma



formação escolar mais além do que nos tempos de Dona Jandira. Elas já sabem que precisam estudar se quiserem conseguir algum trabalho diferente do que de doméstica. Seus anseios são outros, agora, elas não vivem mais à sombra da figura masculina.

#### **4.5.2- Os tropeiros: relevância no cenário paulistano**

Segundo o Museu da Pessoa<sup>6</sup>, as tropas começaram a percorrer o Brasil a partir de 1733, tendo origem no Rio Grande do Sul. Quando o bandeirantismo deixou de ter mobilidade pelos sertões para se fixar em vilas, a tropa se transformou no mais importante meio de transporte de mercadorias e comércio do país. O tropeiro, como era chamado o condutor de tropas, não só transportou riquezas no lombo de muares como serviu de elemento integrador. Por onde passava, era o festeiro, tocador de viola e sanfona, emissário oficial, transmissor de notícias, recados e receitas.

Também nesse cenário temos a participação do Sr. João que aprendeu com o pai a profissão de tropeiro que o iniciou no mundo do trabalho desde muito cedo:

*Mais ou menos em 1950, 1951, eu e meu pai nós mexíamos com tropa, nós barganhavamos mercadorias lá no sertão e trazíamos pra cidade, carregava em mulas pra descarregar aqui no mercado municipal de São José. Saíamos do sertão às 11 horas da noite e chegávamos em São José às 4 horas e 30 minutos da madrugada para descarregar no mercado municipal. Naquele tempo era uma pobreza muito grande, não tinha estrada, só vala, não tinha caminhão, não tinha carro e só vinha tudo no lombo do burro. Naquele tempo não tinha*

---

<sup>6</sup> <http://www.museudapessoa.com.br/sescvp>.

*nada, não tinha meios de nada, meios de comunicação, não tinha nada; quando escrevia uma carta tinha que levar lá ou em São Paulo. Era tudo muito difícil naquele tempo [...] Naquele tempo, muita dificuldade, eu e meu pai levávamos cargueiro de porco, fumo de corda e trazia querosene, açúcar mascavo e ferramentas para trocar com o pessoal da zona rural por que eles não tinham com quem buscar. Naquele tempo não tinha dinheiro era tudo feito na base da barganha.*

Ainda de acordo com o Museu da Pessoa, no Vale do Paraíba, principalmente no momento de intensificação da cultura cafeeira, a tropa foi fundamental. A região tinha também a condição de parada e pastagem para as tropas de gado, cavalos e mulas que se deslocavam desde o Sul do Brasil e seguiam para São Paulo em direção às Minas Gerais e ao Rio de Janeiro. O tropeiro marca a paisagem social e econômica local durante quase 150 anos, um longo período que vai de cerca de 1740 a 1880.

A tropa era dividida em lotes cujo número de animais variava de acordo com a região, sendo mais comum a de sete cargueiros. Cada lote ficava aos cuidados do tocador, permitindo uma autêntica divisão de trabalho. Todo o conjunto - animais, carga e auxiliares - permanecia sob orientação direta do tropeiro. A caminhada era o percurso vencido a cada dia, variando de acordo com a procedência da tropa. O paulista costumava percorrer de 6 a 7 léguas (36 a 42 km) por dia

Nas recordações desses homens e mulheres que migravam, um local tenta substituir o outro, formando novas pessoas, mas os lugares continuam marcados na memória, dando origem a outros, firmando uma nova identidade.

Para Halbwachs (apud Lucena, 1997), quando um grupo se desloca para outro lugar é como se tivesse deixado pra trás sua personalidade. Segundo Nora (apud Lucena 1997), “para que haja um sentimento de passado é necessário que ocorra um corte temporal, um antes e um depois” (p.226). A autora estabelece que essa ruptura mediada pelo deslocamento faz com que o migrante quebre seus laços materiais e “para não se sentir perdido no novo meio, busca ponto de apoio, constrói núcleos comunitários,, onde as lembranças possam sobreviver e a identidade anterior possa se preservada”(p.226).

Segundo Lucena (1997), nas recordações dos migrantes, o tempo e o espaço formam junto com os grupos de convivência o que a autora definiria como “o caráter social das memórias individuais” (p.226).

É por meio da memória que observamos a linha de tempo que o Sr. João construiu em sua vida:

*Comecei a trabalhar com material de construção lá no bairro parque industrial, ganhava um salário mínimo, vinha a pé, eram 17 quilômetros, por que não tinha dinheiro pra pagar a passagem. Olha só que dificuldade que passei! Vinha do parque industrial até o bairro santo agostinho. Então o Sr. Antônio me chamou pra trabalhar com ele com material de construção aqui no bairro de Santana, ele pagava um pouco mais, aí eu fui melhorando, fui gerente da firma dele. [...] Comprava e pagava, atendia pessoas de diversas profissões, fui me acostumando com o serviço e tinha mais facilidade para dialogar com pessoas de “alta escala”, com estudo elevado; vários médicos, advogados vinham comprar de mim! Nessa época estava formando os bairros aqui da redondeza, não existia nada, era tudo pasto, não tinha nenhuma casa, ali onde é o Jardim Telespark tinha uma lagoa, que tinha até paturi, hoje é tudo seco. Não tem nada ali. Trabalhei muito com esse meu amigo, descarregava caminhão de telhas, comprava madeira de vendedor do Paraguai, da Bolívia, tinha muita dificuldade pra entender a língua, mas fomos indo. Trabalhei com ele até 1986. Então eu sofri um enfarte e não pude mais trabalhar, meu patrão pagou três meses e salário mesmo sem eu trabalhar. Também deu material usado pra eu vender nos fundos do seu depósito. Achei que não dava mais para ficar no mesmo local, então aluguei um terreno na Avenida Princesa Isabel e fiquei lá com um sócio por quatro anos. Em 1990, comprei um terreno na Rua Francisco de Paula, onde estou até hoje com minha família. Todos trabalham comigo! Ainda tenho o*

*meu sítiozinho Rio das Cobras, com aquela casinha de chão.  
De vez em quando vou lá matar as saudades.*

A memória familiar de Sr. João está ligada a lugares, bairros, nomes, pessoas. Nesses núcleos de identificação foram sendo construídas as suas histórias, a sua história de vida, permeadas por lembranças que o tempo não apagou. Isso implica segundo Lucena (1997) “uma continuidade em relação ao passado e evidencia a perpetuação da identidade do lugar de origem” (p.231).

Podemos também recorrer a Elias (1989) quando o autor faz a seguinte relação com o tempo:

...O que chamamos tempo é, em primeiro lugar, um marco de referência que serve aos membros de um certo grupo e em última instância, a toda humanidade, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações do respectivo grupo de referência ou também, de comparar uma certa fase de um fluxo de acontecimentos (p. 84).

Então, o tempo serve de estruturação para que Sr. João se reconheça na sua trajetória de vida, o tempo cumpre funções de orientação do homem diante do mundo e de regulação da convivência humana.

Assim como Lucena (1997), gostaria de encerrar esse item sobre migração com a frase de George Poulet:

“Se os lugares familiares podem nos abandonar algumas vezes, também podem retomar e recuperar seu lugar primitivo, para nosso imenso alívio. Vê-se que os lugares comportam-se exatamente como os momentos do passado, como as lembranças. Eles vão e vêm” (p.232).

#### **4.6- Participação em Práticas de Numeramento: formas de uso, crenças e valores presentes nessas práticas**

Retomando os estudos sobre o letramento que permitem identificar diferentes formas de letramento nas comunidades e tem seu foco nas práticas sociais de leitura e escrita, o numeramento vem incorporar-se a essa idéia procurando estabelecer uma relação entre a matemática e as práticas sociais (Mendes, 2006). Essas práticas carregam em si padrões socioculturais que estabelecem valores, crenças, objetivos e atitudes que se relacionam à escrita, à oralidade, aos espaços sociais, ao trabalho, à escola e à identidade.

O objetivo nesse item é apresentar uma discussão sobre o que ocorre com adultos que são poucos, ou não, escolarizados que vivem numa sociedade letrada, na qual as práticas escritas têm um valor primordial e também analisar a participação dessas pessoas em diversas práticas de numeramento-letramento fora do contexto escolar, procurando estabelecer relações ente elas e a prática escolar de numeramento.

A partir dos estudos teóricos de Mendes (2006) que se apóia na idéia da multiplicidade de práticas sociais em volta da escrita, o numeramento também pode ser entendido no sentido de inúmeras práticas em torno de diferentes matemáticas, tal como é colocado na perspectiva da Etnomatemática, sendo complexo o seu entendimento de forma desvinculada das práticas e situações de letramento. Para isso, segundo a autora, é necessária uma visão mais ampla de escrita “que envolva diversos códigos de representação: alfabético, numérico, simbólico, visual, etc. (p.26).

Em relação à matemática escolarizada, Mendes aponta que a escola valoriza uma forma de prática de letramento e numeramento que não pode ser reconhecida como única. Cita os estudos na área da Etnomatemática que se fundamenta nas relações de um grupo de acordo com seu meio físico e sócio-cultural. Nessa linha de estudo, o conhecimento matemático iria além da escolarização, pois estaria vinculado ao contexto de usos específicos do grupo, como é o caso de Dona

Jandira, quando lhe pergunto se o dinheiro que leva ao mercado dá pra comprar o que ela precisa. Ela me responde:

***Eu olho no carrinho e falo vai dar setenta, oitenta reais e dá mesmo ela falou sorrindo.***

Ainda lhe pergunto como ela faz para acertar o valor:

***Eu olho no carrinho e vou vendo... Vai indo a gente acostuma de tanto comprar. Eu não aprendi na escola mais a gente vai vivendo e vendo os outros e vai aprendendo!***

A partir da prática de observação e de repetição, Dona Jandira acabou criando mecanismos de previsão do valor, decorrentes da observação e da visualização dos produtos pela apreensão visual da quantidade de produtos associados aos preços individuais que ela está acostumada a comprar no dia a dia. Quando ela diz que não aprendeu na escola, podemos refletir que ela faz uso de uma prática de numeramento que não foi necessária escolarização, mas sim uma prática como processo de aprendizagem em contextos sociais de aprendizagem não necessariamente escolarizados. Quando faz suas compras no supermercado, ela vai sozinha, pois ela conhece bem os números, o valor do dinheiro, paga suas contas direitinho, tem dinheiro aplicado. Essas atividades ela realiza muito bem, o que nos faz pensar que se aprende mais e melhor ao viver e conviver com determinada situação e sua aprendizagem acaba derivando de experiências compartilhadas.

Recorrendo as idéias-força de Ivala (2000):

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato cria cultura. Não só por suas relações e por suas respostas é criador de cultura, ele é também *fazedor* da história (p. 145).

Assim, podemos observar que existem diversas formas culturais, e que elas dependem dos contextos em que está inserido o sujeito. Em relação aos nossos entrevistados podemos observar que pela prática da observação eles foram ocupando seus espaços e sobrevivendo às diferentes situações.

Dona Jacira, por exemplo, quando seu sobrinho foi fazer uma caição (pintar com água e cal) o muro de sua casa seguindo as medidas indicadas na embalagem, observou que a mistura estava muito rala, dizendo:

*Essa mistura está muito rala, vou à cozinha buscar uma jarra graduada de um litro e você usa a medida de três jarras de cal para uma de água.*

Perguntei: Como à senhora sabe a medida certa?

*É que eu vi na última pintura feita no muro que os pintores usavam essa medida.*

De fato a mistura ficou bem mais consistente. Nesse momento percebe-se que a aprendizagem de Dona Jacira se deu pela prática e pela experiência, pela observação do fazer do outro.

Dona Jacira fez um bolo de fubá maravilhoso; pedi a receita, então ela respondeu:

*Ih! Não sigo receita não, faço tudo a olho; não tenho uma medida certa, tenho uma idéia de como a massa deve ficar para o bolo ficar fofo e vou colocando os ingredientes.*

Durante a entrevista pudemos perceber pela oralidade de Dona Jacira que existe uma aproximação maior do português padrão, escolarizado, embora ela não tenha uma grande experiência de escolarização. Isso se deve, pela sua condição sócio-econômica, ao convívio com outras pessoas mais escolarizadas. Na hora de fazer o bolo, ela observa a densidade da massa para saber a espessura correta que deve ficar a massa. O que podemos perceber é a presença de práticas não

escolarizadas, apesar do contato, via outras pessoas, com o saber escolar, Dona Jacira se mostra “não dependente” dessa forma de pensar e agir típica das práticas escolarizadas. Para ela é muito importante a prática do olhar, o visual, a observação, o que tem ficado tão perdido hoje nas práticas escolares em que se copia, copia...

A prática da observação e repetição, também, é presente para Dona Joana quando ela tem de realizar os seus pagamentos:

Você reconhece o dinheiro? Sabe quanto vale cada nota?

*Eu sei quanto que é a nota de um real, de dez reais, de cinquenta, isso eu sei. Eu não sei é contar o dinheiro!*

Perguntei se ela morava de aluguel ou casa própria?

*De aluguel.*

Como faz para pagar o aluguel e as outras contas (água, luz, supermercado)?

*Eu faço assim ó: separo três notas de 50 reais para o aluguel; não mexo; separo duas notas de dez reais para a luz e da água e guardo. Eu faço assim.*

E no supermercado, como você faz para pagar a compra?

*Minha filha Juliana vai comigo, eu não vou sozinha, eu não gosto de sair sozinha. Aí a Juliana sabe direitinho quanto vai dar a compra.*

E se a Juliana não puder ir, perguntei:

*Quando eu vou ao supermercado, faço a compra e se o dinheiro não der para pagar eu mando tirar, ué! Fazer o que*



*né, o dinheiro não dá, por isso que eu não saio sozinha. A Juliana sempre vai comigo!*

Pergunto se ela fica chateada quando isso acontece.

*É ruim né! Por isso que eu levo sempre minha filha comigo para me ajudar para eu não passar vergonha de ter que ficar devolvendo compra. Aí ela sabe direitinho se o dinheiro vai dar ou não para levar as compras.*

Podemos observar também que Dona Joana consegue pagar suas contas separando o dinheiro do “jeito dela”, mas sente falta de não saber fazer as contas, ou uma previsão do valor das compras, ela é dependente de sua filha para ir ao supermercado, diferentemente de Dona Jandira. Essa situação me despertou uma reflexão: ambas são muito pouco escolarizadas, porque será que Dona Jandira tendo quase o dobro de Dona Joana consegue fazer essas atividades e Dona Joana não? Seria a experiência de vida de Dona Jandira que lhe dá essas condições? Com o passar dos anos, com a prática citada por Dona Jandira acima, tornaria Dona Joana apta a participar de tais práticas de numeramento?

É possível apresentar algumas possibilidades, embora não de maneira conclusiva, para responder, tais questões. No caso de Dona Joana, sabemos que ela pensa que por meio da escola as pessoas têm melhoria de vida, por isso incentiva a filha a estudar. Então, podemos perguntar: Será que essa crença em torno do estudo como condição para melhoria de vida, faz com que ela se coloque sempre numa situação de dependência da filha que é escolarizada? E se atentarmos para a situação de Dona Jacira, podemos perceber que sua aprendizagem se deu por outros caminhos, certamente, o que talvez possibilitou a torná-la uma pessoa mais comunicativa e com possibilidades de interação com pessoas de maior escolarização (essa é a impressão que ela passa, como foi no meu caso), mas já vimos, anteriormente, que ela só estudou até a 4ª série.

*Eu estudei até o 4º ano primário [...] Casei muito nova, com 16 anos e fui morar na fazenda do sogro. Trabalhei muito para conquistar o que nós temos hoje, mas meu marido herdou*

*tudo do pai dele [...] Quando meu marido era vivo eu já participava e conhecia dos negócios dele; o meu marido contava tudo pra mim e sempre pedia minha opinião para fazer as coisas, um negócio, comprar ou vender alguma coisa.*  
(Dona Jacira)

Refletindo as duas situações, poderíamos pressupor, que Dona Joana deposita todas as suas fichas no futuro da filha acreditando no que o estudo poderá oferecer a ela, isso faz com que D. Joana esteja nessa relação de dependência em relação à filha, de sempre a querer por perto em suas necessidades do dia a dia. Já, em relação à Dona Jacira, sua situação financeira favorável foi e é o alicerce para que em sua trajetória de vida a falta de estudo não tivesse o mesmo peso como para Dona Joana. São situações diferentes, mas que nos cogitam a prever tais conjecturas.

Voltando a questão da observação no processo de aprendizagem de uma prática, identificamos que ela também se faz presente na narrativa de Sr. João:

*[...]Então o Sr. Antônio me chamou pra trabalhar com ele com material de construção aqui no bairro de Santana, ele pagava um pouco mais, aí eu fui melhorando, fui gerente da firma dele. Quando comecei a trabalhar com ele eu não sabia nada, ele foi me ensinando... **A matemática tinha ido embora, fazia muito tempo que eu tinha estudado, ele também tinha pouco estudo e fui aprendendo , vendo como ele fazia.** Comprava e pagava e atendia pessoas de diversas profissões, fui me acostumando com o serviço e tinha mais facilidade para dialogar com pessoas de “alta escala”, com estudo elevado; vários médicos, advogados vinham comprar de mim!*

Sr. João nos diz que foi aprendendo com seu patrão, que também não era escolarizado, mas que pela prática sabia bem lidar com os negócios e os números. No que se refere à matemática da prática escolar ele mesmo coloca que essa já **tinha ido embora, fazia muito tempo**. Mais uma vez, pela observação, podemos analisar que houve uma aprendizagem independente dos bancos escolares, embora

seja colocado pelos entrevistados que a matemática, ou o estudo, naquele tempo, era bem melhor que atualmente:

*[...] As escolas também têm muito que melhorar: oferecer mais esportes pra criançada, hoje está muito fácil, as crianças saem da escola sem saber nada, quer ver: outro dia estava ensinando meu neto a fazer problemas, ele não sabe nada. Hoje passa todo mundo sem saber, no meu tempo quando íamos fazer prova nem o professor ficava na sala, a diretora que ficava. Era muito difícil! (Sr. João)*

*Eu estudei até o 4º ano primário [...] Sei ler e escrever, pois no meu tempo o estudo era bem melhor que hoje. Naquele tempo aprendia mais! (Dona Jacira)*

Como professora, essas narrativas me fizeram refletir e pensar na situação atual de ensino, e acabo concordando com eles em suas falas, realmente, antigamente se aprendia mais! Sei também que essa é uma longa discussão que vai além do objetivo proposto nesse estudo, mas, acho válido apropriar nesse momento das palavras de Barton (1994, apud Mendes, 2006), em seus estudos sobre o letramento, ao apontar que a matemática e, em consequência, o numeramento, afirma que ambos não podem ser vistos como algo singular, mas sim, a partir de suas bases culturais, em práticas específicas, de acordo com a pluralidade que compete a ambos.

Assim sendo, de acordo com Mendes (2006):

A pluralidade do numeramento se manifesta pela diversidade de práticas existentes em torno das noções de quantificação, medição, ordenação e classificação em contextos específicos, em que os diversos usos dessas noções estão estreitamente ligados aos valores socioculturais que permitem essas práticas (p. 23).

Essas práticas de numeramento que podemos perceber em cada evento acima têm a sua particularidade, o que Lave (1988, apud Mendes, 2006) reporta como sendo uma relação dialética, pois ao mesmo tempo em que representa uma rotina, é necessário uma reestruturação da atividade. Por exemplo, citando o caso da Dona Jandira, no evento de fazer compras no supermercado, ela se depara com a rotina das compras, atentando para não passar do limite de dinheiro que tem em mãos, entretanto, quando ela vai ao supermercado, tem de reestruturar suas compras em função de outros elementos que podem surgir, por exemplo, a oferta de promoções ou quando não encontra o produto que está habituada a comprar. Já Dona Joana, separa as notas, é uma atividade rotineira, e diante do que sobrou ela adota formas para que seu dinheiro dê para ela e sua filha sobreviverem.

Barton (apud Mendes, 2006) aponta que as práticas de letramento podem ser subentendidas de acordo com as concepções, as crenças, os valores, os papéis sociais e os modos que formam os eventos e são por eles formados, o que demonstra que existe uma relação de complemento entre eventos e práticas.

É o que Mendes (2006) aponta de maneira muito pertinente:

Na verdade, creio, talvez, não seja possível identificar um evento exclusivamente de numeramento, pois de algum modo a escrita e a leitura podem estar associadas à realização desses eventos (p.25).

Exemplificando a situação acima, pensando especificamente nas práticas de letramento-numeramento escolares, cito aqui o espanto de meus alunos quando falo para fazermos uma leitura do enunciado de um problema: primeiro peço para cada um ler com os olhos e depois fazemos a leitura em conjunto. Eles argumentam: “Estamos em aula de matemática ou de português? E quando começo a falar dos pensadores matemáticos da antiguidade, a fala se repete: é aula de história ou de matemática? Então, podemos perceber: esses eventos de numeramento-letramento, inseridos na prática social escolarizada, já fazem parte da concepção do aluno, do que é a matemática, ou seja, a visão que eles têm da disciplina é de que a mesma só gira em torno dos números; isso é uma crença que já vem representada pela

escola, e os alunos incorporam tais valores, assumindo esses papéis sociais, inclusive, questionando a prática do professor.

A seguir, acompanhemos a narrativa do nosso entrevistado Sr. João:

*Então minha vida foi com muito sacrifício, muita dificuldade, mas se fosse para fazer de novo eu faria igual, por que eu não passei por cima de ninguém para chegar onde eu estou, por que a gente tem que ser humilde. Hoje, graças a Deus estou com meus filhos criados e me considero um vitorioso, tem hora que nem acredito que passei tudo que passei. E passo isso para os meus filhos serem humildes. Procurar não prejudicar os outros, mas na vida é assim (sempre explicando fazendo rabiscos no papel), a vida é igual uma corrente de bicicleta, se quebrar um dente, ela fica interrompida, você para, não vai para frente, não completa a volta; assim acontece com as pessoas que não são humildes. Vamos supor que ela ganhou um zero na frente do 1, então ela progrediu, ela foi para frente, ela ficou com dez, se ela prejudica de alguma forma o seu semelhante as coisas retornam para ela de alguma forma e não demora muito. Por isso que hoje as pessoas não são humildes, tem gente que não se contenta com pouco. Às vezes você pode ter um carrinho, mas então se enche de dívida e compra um carro em 60 meses para pagar, quando ela for terminar de pagar ela está pagando dois carros e vai estar com um carro mais velho. Se ela economizasse, poderia comprar um carro melhor à vista.*

*Você sabe por que os shoppings vendem em 5 a 10 vezes? É para incentivar o consumismo, para você gastar mais. Se você compra uma calça por R\$ 50,00, em 5 vezes de R\$10,00, quando você vai pagar a 1ª prestação, você não vai estar pagando R\$10,00, por que você vai passeia, come*

*alguma coisa, acaba comprando outra, então a tua prestação já não é mais R\$10,00, você já está pagando mais R\$30,00. Então quando você acabar de pagar a calça ela já está custando R\$150,00. É assim que os shoppings ganham dinheiro. Hoje é muito difícil as pessoas juntarem dinheiro, existe muito consumismo. Vai ao supermercado e compra aquele monte de verduras e acaba perdendo na geladeira. Para que isso? Compra 3 ou 4 tipos de carnes... As pessoas hoje são muito gananciosas, tem que viver mais. Às vezes se enchem de dívidas e esquecem-se de viver, passear mais, ter lazer, ficar com a família. Outro dia, meu filho estava querendo erguer um sobrado; ele já tem a casinha dele, o carro dele, a esposa é professora também, então eu falei pra ele vive mais! Senão você fica só pagando dívida e acabando com a saúde e não aproveita nada depois. Para que isso? Vive mais!*

Fazendo uma analogia entre as duas situações narradas, primeiro no contexto escolar e depois na fala do Sr. João, podemos perceber que existe uma diferença, quando a questão é fora do espaço escolar. Quando o Sr. João nos fala, de maneira surpreendente e até tocante, de sua visão sobre consumidor e consumismo, ele faz matemática, fala de consumo sustentável, o que nossos alunos, com certeza, não conseguiriam fazer com tal articulação e conexão. Em sua trajetória de vida turbulenta, passando por dificuldades, ele, com sua experiência, consegue visualizar e discutir situações que passariam despercebidas para nossos alunos na prática escolar, cuja preocupação se volta mais para o conteúdo formal da matemática. É um aprender que em muito se difere da forma tal como a aprendizagem é concebida nas práticas escolares.

Ao olhar para as trajetórias de vida, apresentadas por esses adultos não (pouco) escolarizados, identificamos diferenças das práticas escolares que se fazem pelas suas vivências, pelas suas participações na sociedade, nas quais se posicionam e tornam-se pessoas sábias, adquirindo identidades que são marcadas pelos valores que são construídos ao longo dessas trajetórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais podem ser vistas dentro de uma determinada sociedade como um complexo sistema de posições sociais e de papéis aglutinados a essas posições, que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições. Por outro lado, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade. As relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade (Pino, 2000, p. 73).

Vigotski afirma que: não é o que o indivíduo é que explica sua forma de relacionar com os outros, mas sim pelas relações sociais no meio em que está envolvido [...]. Este é o processo no qual o indivíduo é formado [...] Os seres humanos retêm a função de interação social, na sua esfera particular, privada, (1981, pp. 162, 164 apud SMOLKA, 2000). O autor diz ainda, que isso só é possível pela produção de signos – o signo como palavra. “Eu me relaciono (e narro) para mim mesmo como as pessoas se relacionam comigo (e narram para mim) [...] Eu sou uma relação social comigo mesmo” (1989, pp. 57, 67, ibid p. 31).

D’ Ambrósio (1990) aponta que a necessidade de comunicação surge na descoberta do outro, que é a ação comum de entender, explicar e conduzir a realidade na construção do conhecimento junto com o outro, seja este fisicamente longe ou fisicamente perto. A necessidade de comunicar-se com o outro distante se dá pela representação, que é fazer-se presente na ação. Essas representações orais e visuais dão origem ao que se denomina de linguagem e representação gráfica. Essa comunicação, feita por meio de símbolos e códigos, com o outro estando próximo ou distante, se complementa na busca de comunicação com algum outro que é comum a todos, que acumulados ao longo da história, em sistema de representações faz surgir a comunicação dita como ritual, que é um ato comum no entender, explicar, manejar a realidade.

A partir da visão desses autores em relação à interação social, considero importante a contribuição deste trabalho. Analisamos pessoas comuns, sem muita

representação na sociedade, mas com uma significação importante para que sejam formadas novas conjecturas entre o saber escolar e o saber não-escolar. Podemos ver que essas pessoas, por meio das relações sociais se mantêm dentro dessa sociedade que tem a cultura escrita preponderante, na qual aquele que sabe ler e escrever exerce um poder ou detém um poder sobre as outras.

Confesso que quando me inseri nesse processo de pesquisa, me senti sem rumo, pois não sabia direito onde eu queria chegar e nem, ao certo no que esse estudo ia resultar. Gerou um conflito na pesquisadora, pois era um desafio completamente diferente do proposto inicialmente. Pensava: como iria conduzir esse trabalho... A resposta chegou quando minha orientadora apresentou o método História Oral, me senti mais aliviada; à medida que me apropriava do método e lia artigos, livros que fundamentavam esse tipo de abordagem qualitativa, os anseios iniciais foram sendo minimizados.

Após as leituras, esta pesquisadora iniciou as entrevistas: procurando os atores sociais que conviveriam comigo nessa troca de experiências e que pudessem dar um tom revelador e questionador às minhas indagações. Foram momentos tensos, a princípio, pois nunca tinha feito nada semelhante... Pude sentir as palavras de D' Ambrósio: “a necessidade de comunicação surge na descoberta do outro [...]”, reportadas acima, como o fio condutor para o caminho a percorrer. A cada entrevista sobre as trajetórias de vida de cada um de meus entrevistados surgiam reflexões, indagações e, porque não, intervenções... Só que o método de trabalho escolhido se baseava mais em ouvir... Então, esta, ouviu mais do que falou.

Terminaram as entrevistas... E as dúvidas voltaram... Qual seria o caminho a percorrer? Como seriam feitas as análises? O que a história de vida desses adultos tinha a ver também com a matemática?

As respostas vieram na qualificação, por meio de orientação precisa e contundente da banca examinadora, na qual deveria esclarecer em minha pesquisa que a matemática seria trabalhada como linguagem e melhor explicado o conceito de Prática Social. Em relação à análise, propriamente dita, foram sugeridos alguns eixos que pudesse articular com as narrativas dos adultos entrevistados.

Foi uma tarefa árdua... Primeiro: em relação ao tema gênero, no qual seria necessário fazer um histórico sobre a figura feminina, e, na minha visão, relações históricas são muito elaboradas e necessitam de grande bagagem cultural, então, precisei de muita fundamentação teórica para chegar a uma versão que condizia



com o histórico de meus atores. Segundo: quanto ao eixo migração, foi ainda mais penoso, pela dificuldade de se conseguir material para a análise, o que exigiu da pesquisadora uma vasta e incansável pesquisa para que pudesse estabelecer as conexões. E, por fim, estabelecer as relações entre as práticas de letramento-numeramento do cotidiano dos adultos pouco (não) escolarizados com o numeramento escolar. Nesse tema, a pesquisadora tinha mais fundamentação teórica, então o descrever ficou mais ameno e muitas questões e posturas puderam ser repensadas e refletidas com impacto até mesmo no campo educacional.

Finalmente, o trabalho ficou pronto e percebi que tinha um rico material em mãos, no qual procuramos entender essa relação que exclui, historicamente, indivíduos pouco ou (não) alfabetizados e compreender de que forma eles se inserem nesse mundo da escrita no mundo contemporâneo. As questões iniciais abordadas na introdução supostamente foram respondidas, de forma a dar um suporte para futuras investigações. Como, por exemplo, a indagação da primeira questão sobre as formas de participação desses adultos nas práticas de letramento-numeramento. Quanto a esse questionamento, podemos perceber que esses adultos em suas narrativas se tornaram cidadãos urbanos sem perder a sua cultura de origem e se engajaram nessa sociedade que tem a escrita como um fator determinante para inclusão social, como nos propõe Sr. João: *“Ainda tenho o meu sítiozinho Rio das Cobras, com aquela casinha de chão. De vez em quando vou lá matar as saudades”*. Não há dúvida de que eles sofreram para se estabelecerem, mas, com todos os infortúnios, estão aí felizes, se sentindo vitoriosos.

Quanto à segunda questão norteadora do trabalho: quais significados são atribuídos às práticas escolarizadas por esses adultos, podemos perceber que para alguns deles a escola seria a solução para todos os problemas, uma chance de melhoria de vida; com o estudo poderiam ter a garantia de um emprego e um futuro melhor. É a forma de pensar de Dona Joana: *“Eu falo pra minha filha tem que estudar, pra ser alguém na vida”*... E também de Dona Jandira: *“não precisava passar tanta dificuldade e hoje eu podia ter uma boa aposentadoria”*.

Para elas, como podemos observar, a escolarização teria feito a diferença. Seria a única oportunidade para mudarem de vida!

Mas podemos entender que isso tem outra dimensão na visão de Dona Jacira: *“Quando meu marido era vivo eu já participava e conhecia dos negócios dele [...] pedia minha opinião para fazer as coisas, um negócio, comprar ou vender”*. Para o Sr. João também: *“quando comecei a trabalhar [...] eu não sabia nada [...] a matemática tinha ido embora”...*

Pelas narrativas descritas no capítulo anterior, vimos que Dona Jacira estudou até a 4ª série e Sr. João cursou até a 3ª série do antigo primário, e, de acordo com seus depoimentos, a pouca escolarização não foi o diferencial para que ambos se estabelecessem na sociedade, ou seja, podemos observar que foram pessoas que venceram na vida, se formos considerar tal afirmação como bem resolvidos financeiramente, e não apresentam nenhuma frustração no transcorrer de suas trajetórias de vida.

Quanto a nossa última indagação, como são estabelecidas as relações entre educação, gênero e trabalho nas trajetórias de vida desses adultos pouco (não) escolarizados, averiguamos que na questão de gênero, o perfil histórico da figura feminina nos mostrou ser marcado por muita discriminação, principalmente, no tocante à escolarização, pois a função essencial das mulheres seria ficar em casa para cuidar dos filhos e da casa; a escola era só mesmo para meninos! Podemos conjecturar que muito se evoluiu, mas a mulher ainda traz consigo indícios desse tempo, haja vista nos dias atuais se analisarmos uma família composta por homens e mulheres, os afazeres domésticos recaem com muito mais frequência para as meninas do que aos meninos, sendo isso fruto de uma sociedade machista; sem contar que em vários setores do mundo do trabalho a questão de gênero ainda não é tratada de forma igualitária.

Para falar das práticas sociais do letramento-numeramento nesses adultos, percebemos que as relações interpessoais de um adulto são completamente diferentes das relações de crianças e de jovens, devido ao fato dos adultos trazerem consigo uma história de vida com mais complexidade e turbulências; suas experiências de vida são formadas por acúmulos de informações e uma visão própria de mundo, além do que, já estão inseridos no mundo do trabalho. Por isso, essas práticas de numeramento-letramento, para esses adultos, assumem

características próprias, específicas para a sua vivência diária, de acordo com suas necessidades diante de um contexto pessoal ou do mercado do trabalho.

Comparar a matemática oral desses adultos com a matemática formal escolarizada nos forneceu material para uma mudança de olhar em relação a essas pessoas sem escolarização, que vivem em nossa sociedade, e, contudo, mostram crenças, valores, práticas que foram sendo construídas durante suas trajetórias de vida.

Sendo assim, posso afirmar que, ao finalizar esse trabalho, não imaginava que tantas reflexões e questionamentos surgidos durante as análises emergissem na professora pesquisadora um novo olhar para o mundo dos adultos pouco (não) escolarizados, no sentido de compreender como se realizou esse processo de sobrevivência na sociedade letrada, tão marcada por exclusões sociais e educacionais. Foi um aprendizado de grande importância, que ficará marcado em minha trajetória de vida.

Espero que esse trabalho possa contribuir de maneira que outras pessoas também possam perceber a importância dessas pessoas na construção de nossa história, rica em conflitos, mas repleta de ações importantes na construção de uma educação mais significativa, comprometida, justa, democrática, ou seja, da melhor educação que pudemos fazer.

E, finalizando, com as palavras de Ivala, referindo ao método freireano:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue, permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (p. 145).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, F. *A Cultura Brasileira*. 4. ed. São Paulo, Melhoramentos.1964.

BARBOSA, C. F. *Os "paraíbas" e as revalorizações sociais da condição de migrante*,  
Doutorando – UFF, 2003.

BARTON, David. *Literacy: An introduction to the Ecology of Written Language*. USA:  
Cambridge, 1994.

BRAGA, F. G. *Migrações internas e a urbanização brasileira recente*. Trabalho  
apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado  
em Caxambu, MG, Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006.

CARRAHER, Terezinha N.; CARRAHER, David W.; SCHLIEMANN, Analúcia Dias.  
*Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIARELLI, C. *Alfabetização é cidadania*. "Folha de São Paulo", de 11/09/1990.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática*. São Paulo. Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo  
Horizonte: Autêntica, 2002.

DELGADO, L. A. N. *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte.  
Autêntica, 2006.

ENGUITA, Mariano. *Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação*. Revista Brasileira de Educação, n. 3, p. 5-17, set./dez. 1996.

ERICKSON, Frederick. *What makes school ethnography 'ethnographic'?* Anthropology & Educational Quarterly, 1984.

FONTANA, R. C. *A constituição social da subjetividade: Notas sobre Central do Brasil*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho. 2000.

FRAGO, A. V. *Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GARNICA, A. V. M. *História Oral e Educação Matemática* in: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J. L. (Org). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro. Record, 1997.

GRAFF, H.J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006.

IVALA, A. Z., *Experiências de alfabetização de adultos em Moçambique: a proposta freireana*. In: SAUL, A. M. (Org.) Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. São Paulo. Articulação Universidade/Escola, 2000.

KLEIMAN, A. B., *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. Mercado das Letras, 1995.

LUCENA, Célia. *Tempo e espaço nas imagens das lembranças*. In: SIMSON, O.R. M. V. (Org). *Os desafios contemporâneos da história oral – 1996*. Campinas. Área de Publicações CMU, Unicamp, 1997.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A . *A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.

MADEIRA, F. R. (Org). *A trajetória das meninas dos setores popular: escola, trabalho ou... reclusão*. In: MADEIRA, F. R. *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro. Record/Rosa dos Tempos.1997.

MAGALHÃES, Isabel. *Práticas discursivas de letramento: a construção de identidades em relatos de mulheres* in KLEIMAN, Ângela (org.). *Os Significados de Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. Mercado de Letras, 1995.

MAGALHÃES, Justino P. *Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental no antigo regime*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco, 2001.

MATENCIO, M.L.M. *Analfabetismo na Mídia: conceitos e imagens sobre o letramento* in KLEIMAN, Ângela (org.). *Os Significados de Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. Mercado de Letras, 1995.

MENDES, Jackeline R. *Descompassos na interação Professor- Aluno na Aula de Matemática em contexto indígena*. Dissertação de mestrado. Unicamp, Campinas (1995).

\_\_\_\_\_. *Ler, Escrever e Contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores Índios no Parque indígena do Xingu*. Tese de Doutorado, Unicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre numeramento: práticas sociais de leitura e escrita em torno do conhecimento matemático*. Texto apresentado no II Seminário sobre Educação Matemática, 15º COLE. Campinas, 2005.

MENDES, J. R. *Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do Numeramento* In: MENDES, J. R. e GRANDO, R. C. (Org). *Múltiplos Olhares Matemática e produção de conhecimento*, Itatiba. USF, 2006.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, V. M. e SANT'ANA, R.S. *A trajetória de vida dos trabalhadores do Acampamento Mário Lago do município de Ribeirão Preto-SP*. Revista Sem Terra. Ano V, Nº 19, Abril/Junho, 2003.

PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski*. Educação e Sociedade. Campinas, Ano XXI, n.º 71, p. 45-78, jul. 2000.

PORTELLI, Alessandro. *Projeto História: Revista de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC - SP*. São Paulo. Educ, 1981.

RATTO, Ivani. *Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto* in KLEIMAN, Ângela (org.). *Os Significados de Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. Mercado de Letras, 1995.

RIBEIRO, E.M., GALIZONI, F.M. e ASSIS, T.P. *Os caminhos de São Paulo: migrações e trabalho urbano de agricultores mineiros*. Revista brasileira. Estudos Populares., Campinas, v. 21, Nº 2, p. 241-258, julho-dezembro /2004.

SANTOS, V. R. *Gênero, Trabalho e Educação. Análise preliminar da constituição do estudo de gênero e sua relação com os cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas na década de 1970*, dissertação de mestrado, USF, 2005.

SEGNINI, L.R.P. *Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente*, Perspectiva, v.14, Nº2, São Paulo abril-junho/2000.

SESC SP. In: *Memórias do comércio do Vale do Paraíba*. Acesso: Maio de 2007.  
Disponível em: <http://www.museudapessoa.com.br/sescvp>.

SIGNORINI, Inês. *Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada ao acesso ao mundo da escrita*. IX Encontro Nacional da Anpoll. Caxambu, 1994.

SMOLKA, Luíza Ana. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Caderno Cedes. Ano XX, n. 50, abril 2000.

SOARES, Magda. *“Letramento e escolarização”*. In RIBEIRO, V.M. (org) *Letramento no Brasil – Habilidades Matemáticas*. São Paulo. Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, M. I. *Análise do espaço intra-urbano para estimativa populacional intercensitária utilizando dados de órbitas de alta resolução espacial*. Dissertação de Mestrado, Univap, 2003.

TFOUNI. Leda Verdiani. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo. Cortez, 1995.



TOLEDO, M. H. R. O. *Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas*. In: FONSECA, M.C. (Org.) *Letramento no Brasil – Habilidades Matemáticas*. São Paulo. Global, 2004.

TRENTIN, P. H. *O livro didático na constituição da prática social do professor de matemática*, dissertação de mestrado, USF, 2006.

VEN, Lê M. M., Faria, E. Motta, M. H. S. *História oral de vida: o instante da entrevista* in SIMSON, O.R. M. V. (Org). *Os desafios contemporâneos da história oral – 1996*. Campinas: Área de Publicações CMU, Unicamp, 1997.

WENGER, E. *Comunidade de prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Tradução: Genis Sanches Barberan. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A, 2001.

## ANEXO

### **A transcrição das entrevistas em sua íntegra com os sujeitos da pesquisa**

#### **Dona Jandira (1º Momento)**

Dona Jandira é uma senhora viúva de 68 anos, doméstica, tem dois filhos e quatro netos. É a 6ª filha de uma família de 8 irmãos, sendo 7 mulheres e somente um homem. Nasceu num distrito de Itajubá, chamado Rio Manso, no Sul de Minas Gerais, Brasil. Atualmente, mora sozinha em um apartamento na região central de São José dos Campos. Ela consegue ler soletrando e escreve muito pouco. Seu pai era um homem enérgico que tirava da terra o sustento da família. Plantava feijão, arroz, mexia também com fumo de corda. Todos os filhos ajudavam na plantação. Ela conta que o pai deixou só o filho homem estudar e que as mulheres não precisavam de estudo, pois só tinham que saber cozinhar e cuidar da casa para arrumar um bom casamento. Disse por várias vezes que ela e suas irmãs queriam muito estudar, mas o pai não deixava de jeito nenhum.

Por um momento senti uma profunda tristeza em sua voz quando falou:

*- Deus que me perdoe e dê um bom lugar pra meu pai, mas eu tenho raiva quando penso que ele não deixou nós estudarmos. Nessa parte ele era ruim mesmo! Se ele tivesse me deixado estudar hoje eu teria uma boa aposentadoria*

[repetiu isso diversas vezes], as coisas tinha sido diferente. Eu queria ser professora.

- Eu e minhas irmãs tínhamos raiva do nosso irmão, porque ele estudava e nós não. Quando o pai ia pra roça, nós ficávamos em casa pra depois levar o almoço, que tinha que tá lá na roça meio-dia certinho, senão o pai batia em nós. O pai era muito bravo e todos nós tínhamos medo dele porque ele batia com cabresto [uma corda feita de couro curtido entrelaçado]. Eu aprendi muito pouco na escola, ia só de vez em quando escondido do pai, pulava a janela, ficava um pouco lá para depois ir minha irmã Jurema, sem que o pai soubesse, tinha que voltar logo porque tinha que levar o almoço pro pai meio dia certinho e à tarde nós tínhamos que ajudar o pai na lavoura. Eu tinha de 9 para 10 anos de idade. A mãe não importava que nós fôssemos pra escola. Mas certo dia um fazendeiro contou para o pai que nós pulávamos a janela pra ir pra escola, aí o pai ficou muito bravo, pregou a janela com tábua e trancou nós dentro da casa e levou a chave. O pai falava que filha mulher não precisava estudar. Filha mulher é só pra casar, cuidar da casa e ter filhos. Foi um tempo assim até que nós falamos para o pai:

- Ô Pai se o senhor continuar a nos trancar em casa, nós vamos fugir e pedir pra irmã ver se quer nós lá no convento. Aí o pai não trancou mais a porta, mais não tirou a tábua da janela.

- Meu irmão estudou em Maria da Fé, ia de cavalo todo faceiro e eu e minhas irmãs ficavam com muita raiva dele porque ele podia estudar e nós não. Nós achavamos que a mãe e o pai gostavam mais do irmão do que de nós. Mais coitado! Você acredita que no dia da formatura dele em Maria da Fé, o pai mandou fazer um terno daqueles de linho pra a formatura dele e ele morreu justo no dia da formatura. Olha só que tristeza! Morreu de congestão. Comeu comida, chupou laranja, comeu pepino, fez aquela misturada e foi joga malha, aí deu congestão e "estrebuchou" no chão. O pai foi chamar o médico em Maria da Fé, num adiantou ele morreu logo. A mãe é que mais sofreu, ela falava: Filho, vem buscar eu! Olha só que boca! Passou um ano e a mãe morreu também.

- Hoje é diferente né! Os pais querem que os filhos estudem e eles não querem saber de estudar. Aprendi com Dona Zizinha as primeiras letras do alfabeto,

*naquele livro. Como é que chama mesmo?*

Falei: Cartilha.

*- Não... Aquele que tinha o alfabeto. Num lembro o nome! Lê eu leio mais ou menos, mas escrever não, faço meu nome e escrevo muito ruim. Ia uma prima lá ensinar eu e minhas irmãs a ler e escrever, o pai descobriu e proibiu a prima de ir lá em casa. Até a professora Dona Zizinha foi pedir para o pai deixar nós estudarmos, de nada adiantou e o pouco que eu aprendi a escreve foi mais sozinha, juntando as letras que a Dona Zizinha me ensinou. Se eu tivesse estudado eu podia ter uma boa aposentadoria, ia ser diferente! Isso é uma coisa que dá uma raiva de meu pai, coitado!*

Dona Jandira casou com 16 anos com um lavrador do lugar e teve uma menina que morreu logo que nasceu depois teve mais dois filhos; quando o caçula estava com uns três anos eles mudaram pra São José dos Campos, porque a vida no Rio Manso estava muito difícil.

*Quando meu filho caçula estava com três anos de idade, nós mudamos pra São José pra ter uma vida melhor, a vida aqui na roça tava muito difícil... Nós fomos morar numa pensão de meu cunhado que já tinha vindo na frente e dizia que São José estava crescendo muito. Nós ajudávamos na pensão em troca de casa e comida. Foi um sofrimento grande porque a filha mais velha de meu cunhado judiava de meus filhos. Foi um tempo muito difícil. Depois meu marido conseguiu trabalho na Fiel e alugamos uma casinha num bairro pobre da cidade.*

Perguntei: O que é Fiel? Se ainda existia essa firma?

*É uma firma de construção de prédios. Não tem mais não!*

Quando o marido foi trabalhar na indústria de construção, ela queria trabalhar também, mas o marido não deixou dizendo que era pra ela só cuidar dos meninos e da casa.

*- Olha só o homem que eu fui arrumar! Igual ao pai! Eu queria trabalhar na indústria Alpargatas, mais o marido também não deixou. Eu queria muito estudar, mais meu marido dizia que era muito perigoso de noite. Fiquei só cuidando da casa e das crianças. Foi uma vida muita sacrificada, mais eu sempre mandei os meninos pra escola, diziam para o mais velho que não gostava de escola: Você precisa estudar pra ser alguém na vida porque sem estudo é muito custoso tem um monte de coisa que a gente quer fazer e não pode. Ainda te quero ver atrás de uma escravanhinha!*

Perguntei a ela o que não pode fazer sem estudo? Atrapalha fazer compras no supermercado? Pagar contas?

Ela respondeu imediatamente:

*- Não, nós só não precisava passar tanta dificuldade e hoje eu podia ter uma boa aposentadoria.*

Dona Jandira morou numa casa própria por 40 anos onde criou os filhos que hoje são casados; resolveu vendê-la e hoje vive num apartamento no centro da cidade quitado e mora sozinha. Recebe um salário de aposentadoria de R\$350,00; o condomínio no valor de R\$170,00 ela paga com o aluguel de sua garagem no prédio que é de R\$100,00 e completa o restante. Controla suas finanças de maneira que tem dinheiro guardado no banco para uma emergência. Tem um plano de saúde da que é pago pelos seus dois filhos. Aparentemente é uma senhora feliz muito preocupada com a saúde. Leva em conta o que os médicos pedem rigorosamente. É vaidosa também. Faz compra no supermercado sozinha, conhece os números, o valor do dinheiro, paga suas contas, atividades que ela realiza muito bem e não se deixa enganar!

*- Você acredita que eu e a minha vizinha Dona Marli fomos na casa do filho da Dona Ana de ônibus (ela não costuma andar de ônibus; tudo é próximo da casa dela). Olha só a Dona Ana é bem mais nova que eu... Só que a Dona Marli não sabia qual era o ônibus que tínhamos de pegar... Então eu mostrei o ônibus*

*que devíamos pegar para ir para o bairro onde mora o filho de Dona Marli, e olha que a Dona Marli é mais moça que eu! (risos)*

Em uma de outras nossa conversas, Dona Jandira conta que ganhou um celular novo da nora; o outro dela era grande e antigo, diz que parecia um tijolo. Achei interessante ela usar essa metáfora, pois eu ouço essa fala de meus alunos mais novos. Logo se vê que ela convive e adota termos de pessoas mais jovens. Mostrava para mim o celular dizendo:

*- Será que eu aprendo a mexer? Tenho medo de não aprender, mas pode demorar um pouco, mas se Deus quiser eu aprendo!. Quando encontrei com ela novamente estava toda alegre, pois já sabia usar o celular direitinho.*

Uma característica importante em Dona Jandira é que mesmo não sendo escolarizada ela convive muito bem com todos que a rodeiam. É uma senhora simples e simpática, tem sempre um conselho para dar, principalmente se for relacionado com saúde, usa da sabedoria popular dos chás, fala pra tomar boldo, marcelinha, chá de picão. Num determinado momento ligou a sua nora e deu para perceber na conversa que ela pediu para a nora tomar boldo.

Num determinado dia em que estava conversando com ela, eu estava com a rinite muito acentuada e com dor de cabeça, ela percebeu que eu estava um pouco fanha e me disse:

*- Você já experimentou usar aquela buchinha do norte?*

Respondi a ela que não e nem conhecia ou sabia onde achar... Então ela respondeu:

*- Vai ao mercado ou então na praça da Rua XV, lá tem aquelas barracas que vendem um monte de ervas, remédios caseiros. Você vai ver como é bom! É só você ferver a buchinha, colocar uma toalha na cabeça, porque ela é quente e depois você cheira. Minha mãe fez isso pra minha irmã e ela sarou. Ah! Não pode sair no sereno, é melhor fazer quando for deitar.*

## **Dona Jandira (2º Momento)**

Encontrei novamente com Dona Jandira, ela estava com uma tala no polegar, disse que era artrose. Assim que eu entrei, ela já falou do dedo, disse também que teria de usar colete para a coluna que estava doendo demais e que tem muito medo de ter câncer, pois sua mãe e sua irmã já faleceram com essa doença.

*- Tenho muito medo de estar com câncer, pois minha mãe e minha irmã morreram disso. Minha mãe morreu com 42 anos, ficou quase um ano com a barriga muito grande e o médico de Itajubá disse que era criança que tinha dentro. No entanto, passou quase um ano e a criança não nascia então levamos ela pra Itajubá e chegou lá era câncer já estava tudo estourando dentro dela. Imagina como eram os médicos daquele tempo, não é igual agora que tem tanto recursos, onde já se viu o médico falar que era criança e minha mãe com a barriga toda estragada! Ela ficou internada e eu que fiquei com ela no hospital. Escutei os médicos falarem que não tinha mais jeito e que eles iam abri-la então mandei recado pro pai lá em Lourenço Velho pra ele chegar às quatro horas da manhã. Então, nós “roubamos” a mãe do hospital e a levamos para casa. Chegando lá ela disse que estava com vontade de comer lingüiça de porco com viradinho de feijão. O pai foi e matou um porco e fez a lingüiça e eu fiz o viradinho de feijão; ela comeu aquela “pratada” e fez sinal mostrando a língua então eu sabia que ela queria água. Então eu trouxe uma garrafa de água e ela bebeu todinha. Passou um pouco ela virou a cabeça e morreu bem na minha frente eu tinha 13 anos de idade. A médica disse que eu tenho esses problemas por causas de muitos, como é o nome mesmo que a médica falou?*

Esperei um pouco ela tentar lembrar e como não lembrou falei traumas... Aproveitei para perguntar que problemas de saúde ela tinha.

*- Isso, traumas, esses problemas de esquecer às vezes para onde eu to indo na rua, a médica não quer que eu saia sozinha na rua, tem também as dores de cabeça, parece que vou desmaiar. Também fui à médica do estômago, muita dor de estômago, acho que foi uma caixa de morango que comprei. Cheguei em casa lavei bem lavadinho e pus um na boca senti aquele gosto amargo e ao invés de jogar fora, eu engoli. A médica pediu exame de urina e de fezes, vou voltar lá dia 9.*

Contou-me também que esteve internada no dia 02 de novembro, dia dos mortos de manhã, e foi com uma amiga para o pronto socorro da Unimed, sentia muita tontura, querendo desmaiar, sentia muito mal estar!

*- O médico disse que ia colocar eu no soro e logo eu ia ficar boa. Quando íamos saindo minha amiga e eu a moça que fica na recepção me entregou um papel pra eu avaliar o serviço, ela disse que estão entregando pra todo mundo. Quando estávamos voltando pra casa minha amiga falou que o médico disse que eu estava ficando biruta, que ele tinha feito um gesto com o dedo assim ó (me mostrou colocando o dedo indicador próximo da cabeça e rodando).*

Perguntei o que quer dizer esse gesto?

*- É a pessoa ficando biruta meio louca. Eu não gostei nada do que ele fez e eu sempre o elogiei e ele faz isso comigo, eu to muito chateada mesmo com o Dr. (citou o nome). Eu sempre gostei muito dele agora acabou.*

Levantou e pegou o papel da Unimed de avaliação se eu podia escrever para ela. Perguntei o que a senhora quer que eu escreva? Ela disse:

*- Que ele não precisava falar pra minha amiga, eu fiquei com muita vergonha da minha amiga, falou que eu estava ficando biruta e eu não to, eu to boa, eu só estava sentindo muito mal estar, querendo desmaiar. Se ele quisesse falar uma coisa dessas que falasse pra mim ou mandava chamar um de meus dois filhos e falava pra ele. Eu to muito chateada mesmo com o Doutor (citou o nome novamente).*



Eu comecei a ler as opções em que ela tinha que responder insatisfeito, satisfeito e muito satisfeito, à medida que eu ia perguntando ela ia respondendo o que achava. Li o que eu tinha escrito sobre o diagnóstico que o médico passou para sua amiga e ela concordou que era isso mesmo. Perguntou-me se eles iam chamar o médico lá (insinuando se iam chamar à atenção dele).

Respondi que provavelmente eles iam chamá-lo e talvez eles ligassem pra ela! Perguntei se ela iria enviar mesmo? Ela respondeu:

*- Sim. É bom mesmo, assim ele não torna em outra!*

Perguntei se ela havia acostumado com os óculos, pois da outra vez que nos encontramos ela reclamou que não estava enxergando muito bem! Ela disse:

*-Você acredita que agora que eu vou terminar de pagar a última prestação dos óculos, fui com meu filho no oculista dele e o médico disse que eu precisava trocar a de cima, a lente de baixo tava boa (ela usa óculos com lentes bifocal). Agora vou ter que trocar os óculos de novo, se já pensou! Vou gastar de novo.*

Perguntei a ela porque tinha que usar colete? Ela respondeu:

*- Eu ando com muita dor nas costas, muita dor mesmo, o médico disse que se eu não usar o colete vou andar arcada, e que não era pra eu abaixar para limpar o chão, senão uma hora eu não levantava mais. Pelo amor de deus, Dona Jandira não abaixa de jeito nenhum, ela imitando a fala do médico. Se eu usar o colete, o médico disse que eu vou ficar bem melhor!*

Então eu disse: Então é bom a senhora usar o colete mesmo!

E as eleições Dona Jandira, a senhora votou?

*-Votei sim, fui com minha amiga (outra amiga antiga vizinha dela). Eram 8 horas da manhã. Minha amiga chegou cedo pra não pegar fila, chegando lá não tinha fila nenhuma! Minha amiga foi pra seção dela e eu fui pra minha. A seção tinha*

mudado de lugar então fui procurando o nº 12, minha seção é a 12. Cheguei e perguntei é aqui a seção 12. Uma senhora quase da minha idade respondeu: É então eu votei e ela não tava achando o meu nome, então eu falei pra ela mostrando meu nome lá (mostrou na mesa, o gesto que fez lá na sala de votação toda feliz por ter achado o nome primeiro que a senhora mesária). Aqui meu nome aqui! Aí eu assinei e ela me entregou aquele papelzinho.

Perguntei à senhora assinou o nome inteiro ou fez assinatura?

*- Ela respondeu: Fiz assinatura, dando uma risadinha de felicidade!*

Ela me ofereceu um café com bisnaguinhas e bolo, disse que tinha comprado ainda hoje. Aceitei e perguntei onde ela comprou. Então ela respondeu:

*- No Diamante, supermercado Diamante, é pertinho daqui! O bolo fui eu que fiz, eu e a Dona Marli!*

Falei que queria a receita, ela ficou de arrumar pra mim! Perguntei como ela sabe se o dinheiro da pra comprar o que ela precisa. Então ela me surpreendeu respondendo:

*-Eu olho no carrinho e falo vai dar setenta, oitenta reais e dá mesmo ela falou sorrindo.*

Como à senhora faz pra acertar?

*- Eu olho no carrinho e vou vendo... Vai indo a gente acostuma de tanto comprar. Eu não aprendi na escola mais a gente vai vivendo e vendo os outros e vai aprendendo!*

Perguntei de novo se ela queria ter estudado e se fazia falta?

*-Ela respondeu: faz muita falta sim, se eu tivesse estudado eu tinha um emprego bom, eu queria ser professora de faculdade. (lembrou de novo do pai).*

*Deus me perdoe e dê um bom lugar pro meu pai, mas ele não deixou nós estudarmos.*

Falei que ia embora, então ela perguntou-me se gostava de bolo de aniversário, pois uma amiga dela tinha levado pra ela. Ela disse que não foi ao aniversário porque lá ia ter umas pessoas enjoadas. E ela não ia sentir bem.

*- Não fui ao aniversário do João Paulo não. Tadinho! Fiquei com dó, ele gosta muito de mim, mas eu não ia sentir bem lá não, muita gente enjoada.*

Perguntei a ela o que são pessoas enjoadas?

*- Você não sabe o que é não? São aquelas pessoas metidas, que tem um pouquinho mais que a gente e fica esnobando.*

Eu imaginava o que seria, mas deixei pra ela me contar pra ver se era realmente o que eu estava pensando que fosse. Confirmou meu pensamento, então para Dona Jandira pessoas enjoadas seriam aquelas que possuem maior poder aquisitivo e ela não ia se sentir muito à vontade junto deles.

Disse a ela que ia embora...

*- Não vai não é cedo com esse horário de verão fica mais cedo. Eu fiz uma confusão, porque 6 horas da manhã não é mais seis é sete. Já acertei os relógios de casa só falta o celular perguntou se eu podia acertar pra ela, pois o filho dela não soube!*

Eu disse claro e peguei o celular. Ela ficou perto de mim pra aprender e pediu que eu mostrasse como fazia. Achou difícil e perguntou quando que teria de mudar de novo. Então eu respondi só em fevereiro. Então ela disse:

*- Ah! Ela disse, então deixa pra lá vai demorar um tempo ainda!*

Agradei a entrevista, me despedi e fui embora.

## Dona Jacira

Dona Jacira é uma senhora muito rica de 70 anos, viúva há três anos, vaidosa, freqüenta sempre o salão de beleza, anda com as unhas bem feitas e é muito segura de si. Mora em Machado, uma cidade no sul de Minas Gerais. Têm três filhos todos casados, cinco netos e uma bisneta. Possui uma excelente situação financeira, dirige seu próprio automóvel e é capaz de fazer uma viagem de mais ou menos sete horas sozinha para ir a sua casa de praia em Ubatuba, litoral de São Paulo. É uma senhora que viaja todos os anos para lugares diferentes, isto ela já fazia quando seu marido era vivo e continuou a fazê-lo, sempre na companhia de um grupo de amigos e ela também que cuida dos negócios da família.

*- Eu estudei até o 4º ano primário. Meus dois irmãos estudaram até o ginásio e eu tive que ajudar minha mãe que tinha ficado muito doente. Casei muito nova, com 16 anos e fui morar na fazenda do sogro. Trabalhei muito para conquistar o que nós temos hoje, mas meu marido herdou tudo do pai dele. Sei ler e escrever, pois no meu tempo o estudo era bem melhor que hoje. Naquele tempo aprendia mais! Quando meu marido era vivo eu já participava e conhecia dos negócios dele, o meu marido contava tudo pra mim e sempre pedia minha opinião para fazer as coisas, um negócio, comprar ou vender alguma coisa. Nós íamos completar 50 anos de casados, bodas de ouro, só que ele morreu um ano antes. Meu marido sempre teve o maior cuidado comigo, por isso que eu não tive dificuldade em administrar os negócios da família.*

O que mais me chamou a atenção nas palavras e na postura de Dona Jacira é a certeza do que está fazendo, uma segurança para decidir o que é e o que não é um bom negócio; também sua desenvoltura para falar e também escrever. Eu pude presenciar sua conversa com um corretor de imóveis, pois ela estava querendo

vender a casa de Ubatuba e a vi fazer também uma lista de compras para comprar materiais de construção para reformar a casa. Sabe operar muito bem com dinheiro, usa cartões de crédito para pagar as contas, fui em uma loja com ela.

Dona Jacira tem como hobby jogar cartas, principalmente "buraco"; e se dá muito bem no jogo. Joguei várias partidas com ela, inclusive percebi que depois que o parceiro fez a jogada ela disse você poderia ter feito isso e batido! Também é uma pessoa muito comunicativa, gosta de conversar e puxa uma conversa até mesmo com estranhos. Observei isso, quando um pessoal argentino estava vendendo artesanato na praia, então ela puxou conversa, fez várias perguntas sobre o trabalho deles, inclusive se dava para eles sobreviverem com o que vendiam na praia.

O que pude observar, também, matematicamente falando, ninguém a "passa para trás"; tem uma perfeita ciência do valor das coisas, tem capacidade e facilidade para quantificar, intervir, medir, compreender o que se passa a sua volta ou aquilo que deseja vender ou comprar.

Perguntei a Dona Jacira se ela estava gostando de seu novo carro Clio (antes ela tinha um Corolla).

*- Não, pretendo voltar com o Corolla, estou só esperando arrumar a garagem do meu prédio que é muito apertada e volto pro Corolla, um engenheiro foi lá para avaliar se era possível para não danificar a estrutura (ela tem um edifício na cidade de Machado).*

Várias coisas me chamaram atenção em Dona Jacira, vou citar algumas:

1) Quando seu sobrinho foi dar uma caiação (pintar com água e cal) o muro da casa seguindo as medidas indicadas na embalagem, ela constatou que a mistura estava muito rala, então ela falou:

*- Essa mistura está muito rala, vou à cozinha buscar uma jarra que mede um litro e você usa a medida de três jarras de cal para uma de água.*

Perguntei: Como à senhora sabe a medida certa?

- *É que eu vi na última pintura feita no muro que os pintores usavam essa medida (de fato a mistura ficou bem mais consistente).*

2) Ela fez um bolo de fubá maravilhoso; pedi a receita, então ela respondeu:

- *Ih! Não sigo receita não, faço tudo a olho; não tenho uma medida certa, tenho uma idéia de como a massa deve ficar para o bolo ficar fofinho e vou colocando os ingredientes.*

3) Tem uma memória muito aguçada também, haja vista ela contar detalhes algumas passagens em seu passado como se tivesse sido recente, por exemplo:

- *Meu marido perdeu a aliança de casamento na nossa lua de mel na fazenda; ele ficou muito triste por ter perdido a aliança. Vocês não vão acreditar no que eu vou contar pra vocês, mas milagre existe [com lágrimas nos olhos lembrando o fato], passado um tempo que meu marido morreu um colono nosso foi fazer um serviço no terreiro da fazenda e achou uma aliança quando estava limpando, pegou, lavou e viu que tinha um nome gravado, o nome de Mariana, entregou ao meu filho que viu que era a aliança perdida pelo pai há cinqüenta anos atrás. Levou para mim e eu não acreditava no que eu estava vendo, a aliança de casamento perdida há tantos anos, meu filho e eu nos abraçamos e começamos a chorar por que nós não acreditávamos no que estava acontecendo.*

Minha filha e eu ficamos emocionadas com o relato. Hoje ela usa as duas alianças juntas no dedo.

4) Contou também emocionada que seu marido faleceu quando estavam vindo de Paraguaçu [quando o marido era vivo eles moram na fazenda em Paraguaçu – MG] para Ubatuba, próximo a Taubaté,

- *Meu marido morreu quando vínhamos de Paraguaçu para Ubatuba; de repente ele começou a sentir mal e disse: tô passando mal, parei o carro e ele declinou a cabeça, foi muito rápido, dirigi feito uma louca até o hospital de Taubaté, ele ficou internado, teve um derrame e não resistiu, uma semana depois faleceu.*

Quando o marido dela faleceu, estive em Taubaté, para dar-lhe meus sentimentos, ela estava muito triste e muito inconformada com a morte do marido, comentou:

*- Nós íamos fazer cinqüenta anos de casados, meu Deus... Faltava tão pouco, mas se ele ficasse vivo ia ficar com seqüelas e ele não ia suportar. Deus sabe o que faz!*

## **Dona Joana**

Dona Joana é uma mulher de 36 anos e trabalha como faxineira numa escola municipal no programa “Frente de Trabalho” da prefeitura municipal de São José dos Campos. Confesso que admirei quando ela me disse que tinha quase 37 anos, pois sua aparência um tanto sofrida faz com que aparente muito mais idade. Ela mora num bairro de periferia em São José dos Campos com sua filha de 15 anos. Nunca foi casada. Ela é a filha mais velha de uma família de cinco irmãos, sendo dois homens e três mulheres. Disse que em sua casa todos estudaram pelo menos até a 4ª série do primário, só ela estudou até a 1ª série.

Das três mulheres que conversei Dona Joana é a de aparência mais humilde, só que mais alegre também. Fala sempre rindo e dá boas gargalhadas! O diálogo, a princípio foi difícil, ela só respondia ao que eu perguntava; dava respostas curtas, sem “esticar” a conversa, aos poucos foi se soltando, ficando mais à vontade, mas mesmo assim o diálogo só ocorreu quando eu fazia as perguntas.

Dona Joana me surpreendeu pela alegria, humildade, sempre sorrindo, disse que saiu da escola com quase 12 anos de idade, fez só até a primeira série e que morava com uma tia que judiava muito dela e dos irmãos, pois a mãe morava no emprego. Sofreu muito também com o pai da filha que batia nela e não a deixava estudar. Antes de entrar na frente de trabalho, trabalhava como doméstica em casa de família. A conversa iniciou quando eu perguntei a ela porque agora ninguém a

passava para trás. Relembrei com ela o fato ocorrido quando estávamos assinando o ponto. Ela falou rindo, a risada dela é muito espontânea!

*- Ah! A senhora tava lá né, aquele dia! É que agora eu sei ler e escrever um pouco, antes eu não sabia e eles marcavam faltas ou coisa errada pra mim.*

-Então por isso que a senhora disse que ninguém passa você para trás?

- É...

E a senhora ta feliz por aprender a ler e escrever?

*- É... Agora é só alegria!*

Ficamos um pouco em silêncio, como eu vi que ela não ia continuar falando perguntei:

Quantos anos a senhora têm?

*- Vou fazer 37.*

A senhora estudou até que série?

*- Ela respondeu quase cantando, que senhora ta no céuuu...*

Isso pra dizer que não era para eu chamar de senhora. Então insisti você estudou até que série?

*- Eu saí quando era criança.*

Novamente silêncio... Tive que estabelecer a conversa por meio de perguntas, senão ficávamos em silêncio, pois ela só respondia o que eu perguntava.

- Você morava onde?



- *Nóis morávamos no bairro do Costinha.*

- *É aqui em São José mesmo?*

- *É...*

Por que você voltou a estudar?

*Agora com esse negócio de curso tem que ter estudo, né.*

- *Curso? Que curso?*

- *Quem não tem muito estudo tem que fazer esse curso de alfabeto. Agora tem esse negócio de curso! A prefeitura manda fazer.*

E vocês eram de família grande?

- *Em 5 irmãos.*

Ninguém estudou?

- *Todos estudaram.*

Só você que não estudou?

- *Eu estudei, mas aí parei. Eu e mais um irmão que parou...*

Por que você parou?

- *É uma bobeira, loucura...*

Você acha que faz falta?

- *Pra mim faz. Nossa Senhora, como faz!*

Por que faz falta?

- *Ah... Pra falar a verdade pra senhora faz falta é continha que não sei né!*

Na hora eu não me atentei quando ela respondeu isso, se ela sabia que eu era professora de matemática, por isso respondeu continha.

Você sabe ler e escrever?

- *Ler e escrever eu sei um pouco... Agora entrei no curso, agora eu acho que tô bem melhor na leitura; minha filha fica brava comigo, ela fala: a senhora tá parando de ler de novo, não pode! Tem que treinar, senão esquece! Ela pega aqueles livrinhos e fala pra eu ler e ir treinando.*

E porque você voltou a estudar?

- *É por causa do trabalho; todo mundo tem que fazer esse curso de alfabeto, senão não pode trabalhar na frente de trabalho. Se você não vai no curso você perde o serviço.*

É só por isso que a senhora voltou estudar?

- *Não, é pra melhorar de vida também! Porque se eu tivesse estudo eu não era faxineira aqui.*

Você reconhece o dinheiro? Sabe quanto vale cada nota?

- *Eu sei quanto que é a nota de um real, de dez reais, de cinqüenta, isso eu sei. Eu não sei é contar o dinheiro.*

- Perguntei se ela morava de aluguel ou casa própria?

- *De aluguel.*

- Como faz para pagar o aluguel e as outras contas (água, luz, supermercado)?

- *Eu faço assim ó: separo três notas de 50 reais para o aluguel; não mexo; separo duas notas de dez reais para a luz e da água e guardo. Eu faço assim.*

E no supermercado, como você faz para pagar a compra?

- *Minha filha Juliana vai comigo, eu não vou sozinha, eu não gosto de sair sozinha. Aí a Juliana sabe direitinho quanto vai dar a compra.*

E se a Juliana não puder ir, perguntei:

- *Quando eu vou ao supermercado, faço a compra e se o dinheiro não der para pagar eu mando tirar, ué! Fazer o que né, o dinheiro não dá, por isso que eu não saio sozinha. A Juliana sempre vai comigo!*

Você fica chateada quando isso acontece?

- *É ruim né! Por isso que eu levo sempre minha filha comigo para me ajudar para eu não passar vergonha de ter que ficar devolvendo compra. Aí ela sabe direitinho se o dinheiro vai dar ou não para levar as compras.*

Dá para observar que as respostas de Dona Joana vão ficando mais longas, como se ela tivesse adquirido confiança para podermos conversar, mas só respondia caso tivesse indagações.

E se você não tivesse sua filha para te ajudar?

- *Nossa, ia ser muito ruim né! Mas graças a Deus que eu tenho minha filha Juliana pra me ajudar.*

Então, a Juliana é a luz de teus olhos?

*- Ela é minha luz! Ela me ajuda muito. Ela sabe cozinhar, limpar casa, é uma dona de casa de mão cheia. Quem casar com ela não vai passar apuro! [outra gargalhada]*

Você acha que o estudo faz mais falta nas continhas?

*- É, faz falta em tudo! Eu falo pra minha filha tem que estudar, pra ser alguém na vida, que faz muita falta... Nossa senhora faz muita falta! Quando ela era pequena e pedia pra eu ajudar nas coisas da escola e eu não sabia, eu ficava muito triste.*

E ela estuda?

*- Estuda... Eu falo pra ela tem que estudar pra não ser que nem eu, faxineira. Ela não é muito boa em matemática, não!*

Falei, faxineira é uma profissão digna!

*- Que é uma profissão boa é, mas eu queria ter um serviço, assim ó, fichado, garantido. Em abril acaba meu contrato, aí eu já tenho que correr atrás de outro serviço.*

Falei: abril de 2007, ta muito longe ainda...

*- Olha não ta muito longe não, mas eu tenho duas mãos e dois pés pra trabalhar, volto pra casa de minha mãe e procuro outro serviço, minha irmã também trabalha num restaurante, ela pode me ajudar, também! Eu não tenho medo de serviço não!*

O pai da Juliana não ajuda não, perguntei?

*- Ajuda nada! Não paga pensão não! Ele é um sem-vergonha!*

Por que você separou dele?

*- Ele que largou de mim pra juntar com outra mulher?*

Mas, você não disse que ele te batia e mesmo assim você ficava com ele?

*- Eu gostava muito dele, às vezes de madrugada, quando a Juliana era pequena nós saíamos de madrugada pra casa de minha mãe andando, era longe, ia andando, com o olho roxo de apanhar, ele me batia de tirar sangue! Sabe, como é esse negócio de gostar, mesmo apanhando eu ficava com ele. Minha mãe disse que agora eu criei juízo! Não quero saber de homem nenhum, só tem uns “ficantes”, ficar eu fico, pra dançar uns forrós, beber umas “paradas” [deu uma bela risada], mas não quero nada sério não, sofri muito, eu nunca apanhei de meu pai, nem de minha mãe e fui apanhar do pai da minha filha e de minha tia, não sei como é que minha irmã mais nova sobreviveu, minha tia judiava muito de nós, por isso que ela morreu seca de tanto judiar de nós.*

Você já passou por alguma situação que a deixou chateada por não ter estudado?

*- Já, quando a gente não sabe as coisas eles chamam a gente de... Como é que o nome mesmo?*

Eu disse ignorante?

*- Não, não... Eles falam que você é analfabeta, não sabe de nada. Tem que estudar!*

Então perguntei? Você não consegue fazer as continhas. Você consegue contar juntando os dedos.

*- Não consigo não... Eu preciso aprender mais no curso. Minha professora diz que eu vou aprender. Que eu sou inteligente! No curso tem gente pior que eu, que*

*não sabe nem fazer o “a”, eu e uma colega minha que ajuda, minha professora pede pra nós ajudar, eles só sabem escrever de letra de forma, letra de mão, eles não sabem, minha professora é muito boazinha, ela tem a maior paciência, ela fala se vocês souberem ler e escrever e fazer continhas, ninguém passa vocês para trás. Ela passa de um lado do quadro letra de mão e do outro lado letra de forma. Eu sei ler letra de mão e letra de forma, eu leio os dois. [deu uma boa gargalhada!]*

Eu disse, por isso então que você falou aquele dia que ninguém passava você para trás?

*- Ah! A senhora estava lá aquele dia que eu fui assinar o ponto, né [lembrou a primeira vez que encontramos]. É... Minha professora falou que quem sabe ler e escrever e sabe fazer continha ninguém passa pra trás mesmo! Eu tô aprendendo, preciso aprender mais...*

E o que você faz melhor: ler ou escrever?

*- Eu leio e escrevo, escrevo direitinho meu nome, da minha filha, do pai de minha filha, da minha mãe, das minhas irmãs, esses eu sei escrever direitinho.*

Pedi pra ela ler uma palavra do meu livro. Ela vai soletrando e consegue ler mais ou menos. Por exemplo, a palavra matemática ela leu rápido.

E o que a senhora sente quando está aprendendo?

*- É uma alegria por dentro muito grande. Sabe aquela propaganda que passava na televisão, agora não ta passando mais, daquele homem cantando aquela música bonita, e depois aparece um outro homem lendo, juntando as letras.*

*- É uma alegria muito grande, Nossa Senhora! É igualzinho aquela propaganda.*

Ela citou aquele comercial de televisão que o homem vai descobrindo as coisas, juntando as letras; ela disse que é daquele jeito que ela sente.

- E qual é seu o sonho para ser feliz?

- *Eu já sou feliz, eu sou muito feliz!*

Então eu perguntei para você ser mais feliz ainda?

- *Meu sonho é ter uma casa, não pagar aluguel, por que se um dia eu faltar minha filha vai ter uma casa só dela. Também se eu tivesse estudado eu não estaria fazendo faxina agora; estaria fazendo outra coisa.*

Eu perguntei que outra coisa você gostaria de fazer?

- *Qualquer coisa... Só não quero ser professora, Deus me livre, não sei como vocês agüentam! Se eu fosse professora acho que eu batia nos alunos tudo.*

Perguntei se o dinheiro que ela ganha dá para sobreviver bem.

- *Dá sim, dá tranqüilo. Eu tiro o dinheiro pra pagar o aluguel, a água, luz e tem a cesta básica. Eu e a Juliana controlamos direitinho;*

Perguntei se a Juliana gosta de estudar?

- *Nossa, ela gosta, e eu falo para ela tem que estudar mesmo pra ter um futuro melhor. A Juliana ta sempre fazendo os deveres de escola quietinha lá na sala de casa, nem preciso mandar, ela é muito estudiosa.*

Agradei a conversa e disse a ela que achava muito legal ela ser tão feliz, tão alegre, o tempo todo rindo! Ela respondeu:

- *A vida é muito boa, tem que aproveitar, o importante é ter saúde, quem tem saúde tem tudo, quantas pessoas que tem tudo na vida e não tem saúde, não tem alegria. A vida é só alegria! Tiau professora, vai embora dormir, a senhora ta com muito sono!*

## Senhor João

Meu contato inicial com o nome do Sr. João para minha pesquisa se deu por meio de um professor que me informou que o Sr. João era uma pessoa muito esperta, que se deu bem na vida e não possuía muita escolarização.

Então fui procurá-lo em seu local de trabalho, um comércio de materiais para construção. Expliquei pra ele minha pesquisa e que gostaria de entrevistá-lo, conversar sobre a sua trajetória de vida. Ele foi muito gentil e disse que era possível.

Marcamos o encontro em sua casa; chegando lá fui muito bem recebida e ele adiantou que não costuma fazer esse tipo de coisa, mas que me achou uma pessoa boa e honesta que não ia fazer nada de má fé. Agradei a confiança e expliquei novamente o motivo de minha entrevista.

Seu João é um senhor de 61 anos de idade, nascido em 1945, tem 5 filhos, sendo um adotivo, filho de pai descendente de alemão e português e de mãe indígena. Puxou mais ao pai, pois sua pele é clara e seus olhos bem azuis. Diz que na família ninguém havia puxado pra ele, só agora uma netinha que está com dois anos de idade é que tem os olhos azuis. Ele começou então a falar do começo de sua vida...

*Eu escrevi aqui um pouco, né... [olhando para o papel que tinha escrito de próprio punho colocado sobre a mesa a sua frente]. É o seguinte: bom... Eu venho de família simples e humilde, que vivia na zona rural, naquela época, eu nasci em 1945. Nós não tínhamos sapatos, nossas vestes era camisola, isso foi até uns cinco anos de idade. Quando éramos crianças brincávamos muito no rio chamado Rio das Cobras, por que tinha muita cobra lá e era também o nome do sítio que morava. Mais ou menos em 1950, 1951, eu e meu pai nós mexíamos com tropa, nós barganhemos mercadorias lá no sertão e trazia pra cidade, carregava em mulas pra descarregar aqui no mercado municipal de São José. Saíamos do sertão às 11 horas da noite e chegávamos em São José à 4 horas e 30 minutos da madrugada para descarregar no mercado municipal. Naquele tempo era uma pobreza muito grande, não tinha estrada, só vala, não tinha caminhão, não tinha carro e só vinha*



tudo no lombo do burro. Naquele tempo não tinha nada, não tinha meios de nada, meios de comunicação, não tinha nada; quando escrevia uma carta tinha que levar lá ou em São Paulo. Era tudo muito difícil naquele tempo. Então em 1955, já havia começado a pecuária, antes era só enxada, foice e machado; meu pai chamava José da Silva e minha mãe chamava Maria José da Silva (nomes fictícios). Meu pai e minha mãe também vieram de uma época muito pobre. Meu pai veio de família pobre, família de alemão e português e minha mãe veio da família do índio; o avô de minha mãe era índio forte mesmo e a mãe dela era uma índia forte e minha mãe já era uma terceira, né! Naquele tempo, muita dificuldade, eu e meu pai levávamos cargueiro de porco, fumo de corda e trazia querosene, açúcar mascavo e ferramentas para trocar com o pessoal da zona rural por que eles não tinham com buscar. Naquele tempo não tinha dinheiro era tudo feito na base da barganha.

Quando foi em 1955, veio uma escola para o bairro Cruz Branca e veio uma professora então meu pai chamou minha irmã Judith, nós trabalhávamos na roça com o pai. Ele falou: Meu filho veio uma professora para o bairro, e era para nós irmos à escola, para estudar. Pode ser que amanhã você seja um comerciante, alguma coisa. Então falei: Olha, pai, eu acho que não vou ter essa oportunidade de estudar, de ser um comerciante. O pai respondeu: não, eu quero que você estude! Como tinha muita dificuldade, a escola ficava 4 a 5 quilômetros de casa, então nós levantávamos cedo, então meu pai falou: Você pode ajudar a tratar dos porcos, arrancar mandioca e inhame; nós carregávamos dois cargueiros de mandioca num dia e dois cargueiros de inhames no outro, lavava bem e tinha que tirar as “rebarbas” e cozinhar, nós tratávamos dos porcos e acontecia que nós ficávamos com a mão cheia de nódoa do inhame e aquilo não saía e a professora ficava brava com a gente, falava que nós íamos sujos pra escola, parecia porco; por que só nós dois tinha as mãos sujas daquele jeito! É que acontece isso, expliquei pra ela! Então tinha uma alternativa. Pegamos o mamãozinho verde e pega o leite do mamão e passava nas mãos, aí limpava, mas no outro dia sujava tudo de novo. Naquele tempo não tinha luva, não tinha nada!

Em 1960, nós saímos da escola, eu tirei até o terceiro ano. Então eu trabalhei na enxada e na foice. Quando eu estava com 18 anos, meu cunhado me chamou pra trabalhar com ele, falei, se meu pai autorizar eu vou. Daí eu comecei a tirar leite com ele, na pecuária. Economizava dois meses e comprava uma bezerra; economizava mais dois meses e ia à cidade comprar roupa mais barata, chita pra

*minha mãe, minha irmã fazer umas roupas mais simples por que não podia vestir roupa de “marca”. Naquele tempo, estava chegando àquela época do tergal, aquele tecido que pegava fogo, eu não podia comprar uma roupa boa, então ia passear com aquela roupa barata, um pouco triste, mas eu tinha certeza que ia ter um futuro melhor. Se eu não tivesse economizado na roupa, estaria roçando pasto naquela época. Meu cunhado falou você pode por as cabeças de gado no meu pasto. Em 1966, eu tinha umas oito bezerras, oito cabeças de gado!*

*Quando meu pai faleceu num acidente de caminhão, ele estava em cima da carga do caminhão, na estrada do Bonsucesso. Então voltei para o sítio para ajudar minha mãe. Fiquei lá um tempo, trabalhando, lutando. Quando foi em 1967 casei, e fiquei morando na região, aí minhas novilhas começaram a criar e formei meu gado. Tirava 60 a 80 litros de leite. Aí foi minha salvação! Então se eu não tivesse feito economia na roupa eu não teria comprado às bezerras e formado meu gado. Nesse intervalo, minha mãe veio pra cidade e eu fiquei lá lutando no sertão. Carreava com carro de boi, arava terra pra mim, pros outros, não tinha trator, não tinha carro naquela época. Puxava leite no lombo do burro. Tinha cinco burros. Hoje não têm burro mais, os burros sumiram todos. Hoje tem os tropeiros da cidade, só que é mais de cavalo. Naquele tempo eu chegava ir pra Santa Isabel de caminhão de leite e voltava a pé. Eram 54 quilômetros de distância era muito longe, passava frio. Mas fazia tudo com alegria, por que a gente era novo, tinha força de vontade e bastante capacidade.*

*Tinha três crianças, tinha vendido o gado pra comprar um caminhão, já tinha melhorado, já tirava 250 litros de leite, só que deu um problema: as pessoas pra quem eu vendi o gado não pagaram e recebi então uma perua “rural” para pagar a dívida. Então sofri um acidente, estava aprendendo a guiar e deslizei ladeira abaixo, a perua arreventou tudo e fiquei sem poder fazer nada, com hemorragia interna, fiquei quase morto. Meu cunhado que tirava leite pra mim e minha esposa ajudava. Coitada, ela trabalhou muito! Perdi muito dinheiro, tinha 50 vacas e fui perdendo tudo e fiquei sem nada, só com 4 vaquinhas. Foi muito difícil. Então comecei tudo de novo, formei meu gado de novo, fui comprando, fui fazendo uns acertos, e formei o gado de novo. Fiquei até 1975 na zona rural e a pecuária ficou muito ruim aí eu vendi o gado e comprei um terreno na Vila Paiva, em São José, fiz uma casinha. Queria dar estudo pra crianças que já estavam grandinhas. Passei muita dificuldade. Comecei a trabalhar com material de construção lá no bairro parque industrial,*

ganhava um salário mínimo, vinha a pé, eram 17 quilômetros, por que não tinha dinheiro pra pagar a passagem. Olha só que dificuldade que passei! Vinha do bairro Parque Industrial até o bairro Santo Agostinho. Então o Sr. Antônio me chamou pra trabalhar com ele com material de construção aqui no bairro de Santana, ele pagava um pouco mais, aí eu fui melhorando, fui gerente da firma dele. Quando comecei a trabalhar com ele, eu não sabia nada, ele foi me ensinando, a matemática tinha ido embora... Fazia muito tempo que eu tinha estudado, ele também tinha pouco estudo e fui aprendendo, vendo como ele fazia. Comprava e pagava e atendia pessoas de diversas profissões, fui me acostumando com o serviço e tinha mais facilidade para dialogar com pessoas de “alta escala”, com estudo elevado; vários médicos, advogados vinham comprar de mim! Nessa época estava formando os bairros aqui da redondeza, não existia nada, era tudo pasto, não tinha nenhuma casa, ali onde é o Jardim Telespark tinha uma lagoa, que tinha até paturi, hoje é tudo seco. Não tem nada ali. Trabalhei muito com esse meu amigo, descarregava caminhão de telhas, comprava madeira de vendedor do Paraguai, da Bolívia, tinha muita dificuldade pra entender a língua, mas fomos indo. Trabalhei com ele até 1986. Então eu sofri um enfarte e não pude mais trabalhar, meu patrão pagou três meses e salário mesmo sem eu trabalhar. Também deu material usado pra eu vender nos fundos do seu depósito. Achei que não dava mais para ficar no mesmo local, então aluguei um terreno na Avenida Princesa Isabel e fiquei lá com um sócio por quatro anos. Em 1990, comprei um terreno na Rua Francisco de Paula, onde estou até hoje com minha família. Todos trabalham comigo! Ainda tenho o meu sítiozinho Rio das Cobras, com aquela casinha de chão. De vez em quando vou lá matar as saudades. Tenho outro sítio, onde eu tiro leite e planto umas coisinhas. Esses bairros novos aqui perto de Santana eu ajudei a construir, muita gente comprava meu material de construção.

Trabalho na comunidade dos Vicentinos e sou congregado mariano desde 1963. Trabalho na comunidade prestando serviço para as pessoas carentes e visitando as pessoas mais pobres, fazendo reformas de moradias e levando bolsa de alimentos.

Então minha vida foi com muito sacrifício, muita dificuldade, mas se fosse pra fazer de novo eu faria igual, por que eu não passei por cima de ninguém pra chegar onde eu estou, por que a gente tem que ser humilde. Hoje, graças a Deus to com meus filhos criados e me considero um vitorioso, tem hora que nem acredito que

*passsei tudo que passei. E passo isso pros meus filhos, ser humilde. Procurar não prejudicar os outros, mas na vida é assim (sempre explicando fazendo rabiscos no papel), a vida é igual uma corrente de bicicleta, se quebrar um dente, ela fica interrompida, você para, não vai pra frente, não completa a volta; assim acontece com as pessoas que não são humildes. Vamos supor que ela ganhou um zero na frente do 1, então ela progrediu, ela foi pra frente, ficou com dez, se ela prejudica de alguma forma o seu semelhante as coisas retornam para ela de alguma forma e não demora muito. Por isso que hoje as pessoas não são humildes, tem gente que não contenta com pouco. Às vezes você pode ter um carrinho, mas então se enche de dívida e compra um carro em 60 meses pra pagar quando ela for terminar de pagar ela ta pagando dois carros e vai ta com um carro mais velho. Se ela economizasse, poderia comprar um carro melhor à vista.*

Ele me perguntou:

*-Você sabe por que os shoppings vendem em 5 a 10 vezes? É pra incentivar o consumismo, pra você gastar mais. Se você compra uma calça por R\$ 50,00, em 5 vezes de R\$10,00, quando você vai pagar a 1ª prestação, você não vai estar pagando R\$10,00, por que você vai passeia, come alguma coisa, acaba comprando outra, então a tua prestação já não é mais R\$10,00, você já está pagando mais R\$30,00. Então quando você acabar de pagar a calça ela já está custando R\$150,00. É assim que os shoppings ganham dinheiro. Hoje é muito difícil as pessoas juntarem dinheiro, existe muito consumismo. Vai lá ao supermercado e compra aquele monte de verduras e acaba perdendo na geladeira. Para que isso? Compra 3 ou 4 tipos de carnes... As pessoas hoje são muito gananciosas, tem que viver mais. Às vezes, se enchem de dívidas e esquecem de viver, passear mais, ter lazer, ficar com a família. Outro dia, meu filho estava querendo erguer um sobrado; ele já tem a casinha dele, o carro dele, a esposa é professora também, então eu falei pra ele vive mais! Senão você fica só pagando dívida e acabando com a saúde e não aproveita nada depois. Pra que isso? Vive mais!*

Aproveitando essa narrativa do Sr. João sobre dinheiro, prestações, perguntei-lhe as formas de venda em seu negócio. Então ele respondeu:

*Eu trabalho com cheque pré-datado, mas as vendas hoje são mais a cartão de crédito, mesmo tendo que pagar uma porcentagem pra administradora compensa você perde menos, o cheque não é tão garantido!*

Perguntei-lhe se sempre foi assim.

*Não, antigamente a palavra empenhada tinha mais valor! A pessoa que comprava assinava só uma nota promissória, depois que ela pagava, era só devolver a nota pra ela. Hoje não... Tem que mandar o cheque para o SPC, pra ver se consegue receber.*

E a sua experiência candidatando a vereador, o senhor acha que valeu a pena?

*- Sim, valeu muito! A gente aprende bastante coisa. Mas eu queria ser vereador pra ajudar as crianças de rua, pra acabar com os jovens na rua, não por ganância ou dinheiro.*

Perguntei: Por que o senhor acha que os jovens ficam na rua?

*- Seria muito fácil acabar com esse problema. Eu tinha um projeto assim (rabiscando novamente o papel). Se os governantes quisessem, eles poderiam acabar com isso. Eles não querem pra sempre ter o que falar em época de eleição. Os jovens ficam nas ruas, por que as famílias estão desestruturadas, ou pai ta desempregado e não tem dinheiro pra pagar as contas, para comprar o que comer, então precisava oferecer oportunidade de emprego pra esse jovem, por que ele teria uma ocupação e poderia ajudar a família em casa. Meu projeto era formar parcerias com empresas e comércio para dar o primeiro emprego ao jovem, aí ele ia aprender a trabalhar e poderíamos até exportar mão de obra para outros países. Por exemplo, se um jovem vai para o exterior e não sabe trabalhar, como ele vai sobreviver lá? A família tem que mandar dinheiro para ele, senão ele tem que vir embora. É importante que dê oportunidades para o jovem trabalhar senão ele vai pra rua drogar e roubar. Se ele tem o seu dinheirinho não vai precisar comprar uma bicicleta*

*roubada mais barata; ele vai à loja e tira uma novinha, pagando com só dinheirinho que ele ganhou, aí acabam os roubos de bicicletas.*

*As escolas também têm muito que melhorar, oferecer mais esportes pra criançada, hoje tá muito fácil, as crianças saem da escola sem saber nada, quer ver: outro dia estava ensinando meu neto a fazer problemas, ele não sabe nada. Hoje passa todo mundo sem saber, no meu tempo quando íamos fazer prova nem o professor ficava na sala, a diretora que ficava. Era muito difícil. Lembro até hoje da minha professora Dona Cida, ô mulher brava, nossa senhora! Tenho vontade de encontrar com ela de novo... Eu peguei a nota 82 pra passar de ano. E eu era um aluno bom.*

Nossa, o senhor se lembra da nota que passou de ano?

*- Se lembro? Tenho até o boletim guardado.*

Pedi pra ver o boletim e ele me mostrou datado de 1960. Realmente ele era um bom aluno. Acabou me mostrando uma caixa que tem guardado várias lembranças: boletim escolar, declaração de reservista, fotos antigas de seus pais, de suas irmãs, depois me convidou pra visitar um quartinho onde tem guardado o arreio original de montaria no burro, esporas, latas de leite, cabresto, laço, reio, botas e muitas outras lembranças.

Perguntei a ele se a bota ainda servia?

*- Ele deu uma boa risada e disse: Não, servia quando era mais moço, é número 37, hoje eu calço 41.*

Senhor João fecha nossa conversa perguntando:

*- O que a senhora sente sendo uma pessoa tão estudada conversando com uma pessoa que nem eu que não tem muito estudo?*

Essa pergunta de Sr. João me surpreendeu:

Então respondi sinceramente: foi um enorme prazer conversar com uma pessoa tão bonita por dentro, com um coração tão grande, e com certeza, ele tinha me ensinado muita coisa com a nossa conversa, e que a experiência que ele tem da vida não tem nenhum estudo que substitua. (me emocionei). Agradei-lhe mais uma vez a oportunidade da entrevista e se caso precisasse se eu poderia retornar.

Então ele respondeu:

*- Sou uma pessoa muito ocupada, hoje deu certo porque eu não fui pra roça [era sábado], mais a senhora liga e se der certo nós conversamos de novo.*

Então eu lhe perguntei se tivesse tido a oportunidade de estudar qual seria a profissão que escolheria... Ele respondeu sem relutar:

*- Engenharia, eu seria engenheiro civil, dando uma risadinha...*

Ah, engenheiro civil, tudo a ver com material de construção. O Senhor gosta realmente disso, respondi a ele. Agradei novamente e fui embora com a sensação de ter tido uma grande oportunidade de ouvir uma história de vida com tanto sofrimento, delineada por tantas casualidades de tristezas... E o senhor João estava ali de pé, alegando que se tivesse de viver de novo faria tudo igualzinho, sua vida seria da mesma maneira que havia construído até então.

Realmente o Senhor João tem uma memória maravilhosa para datas, para lembranças e uma lição de vida a nos dar. Gostei muito de fazer essa entrevista!