

# A interação com a(s) cultura(s) das pessoas jovens e adultas: escolarização e letramento

*Dione Lucchesi de Carvalho*

*Avýjaite peju hauguere pene arandu hagua* [Cartaz de boas vindas colocado em um lugar onde há aulas para pessoas jovens e adultas. Está escrito em guarani e significa “Estamos felizes porque vieram para aprender”.] (Epígrafe do trabalho de Delprato, 2009)

## Introdução

Este texto tem por objetivos discutir a importância do desenvolvimento das abordagens teórico-metodológicas sobre letramento em pesquisas referentes às práticas escolares da Educação de Jovens e Adultas – EJA<sup>1</sup> e aprofundar a análise de entrevistas que participantes

de um curso de pós-graduação<sup>2</sup> realizaram com alunos de programas de EJA.

No que se refere ao letramento, daremos destaque aos estudos das duas últimas décadas focando principalmente as dimensões autônoma e ideológica do letramento enquanto manifestação cultural. Pretendemos contribuir com a compreensão dos fenômenos referentes à “não-conservação” das habilidades de leitura e escrita<sup>3</sup>, aparentemente adquiridas anteriormente, que estas pessoas haviam demonstrado como alunas de programas de EJA. Além dos relatos de experiências pessoais de educadores temos o registro escrito de Magda Soares sobre os níveis precários de alfabetização,

[...] a questão é invariavelmente relacionada com a escola e o fracasso escolar em alfabetização; da mesma forma, a cada vez que se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura, seja em crianças, jovens ou adultos, apontam-se como causas *deficiências do processo de escolarização, fracasso da escola* no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura (2003, p. 89, grifo nosso).

É necessário problematizar esta relação entre escolarização e letramento considerando a importância que os aspectos etnográficos vêm tomando nos estudos sócio-culturais; destacando que para estas investigações, há que constituir modelos teóricos audazes, talvez aventurar-se na aprendizagem situada. O discurso dos meios de comunicação sobre o letramento o apresenta como algo autônomo e se foca, principalmente, nos métodos de ensino e de aprendizagem e também em atribuir culpas pelas falhas no processo. Desejamos desafiar este discurso (Barton & Hamilton, 2004 e Barton & Tusting, 2005). Assumir uma perspectiva etnográfica sobre letramento significa partir do pressuposto que entender o fenômeno requer um estudo detalhado e profundo das práticas reais em diferentes cenários culturais (Street, 2004).

Nesta perspectiva, pretendemos aprofundar a análise que alunos de um curso de pós-graduação fizeram das entrevistas realizadas com pessoas jovens e adultas que haviam retornado à escola em dife-

rentes programas da EJA oferecidos na região de Córdoba, na Argentina. Estas entrevistas tinham um objetivo acadêmico escolar que era a elaboração do trabalho final do curso “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas”, sob responsabilidade da autora deste texto. Tinham também uma meta mais ampla: favorecer que os professores participantes desenvolvessem uma sensibilidade com relação ao aluno jovem e adulto para que a diversidade cultural presente na sala de aula possa ser um fator de enriquecimento das produções e não de exclusão e conflito. Movíamos conhecer a representação social de escola que estas pessoas haviam construído, seus motivos para voltar a estudar, porque não haviam se escolarizado na infância...

## O letramento e as práticas letradas

Em geral, a utilização de um termo para referência de um construto criado por uma necessidade teórico-metodológica não se dá via o sentido dicionarizado. Particularmente no que se refere a letramento, as definições de dicionário são insuficientes, pois se baseiam em uma concepção clássica de cultura, aproximando-se da ideia de erudição. Sendo assim vamos esclarecer em que sentido utilizaremos o termo trazendo inicialmente um rápido percurso histórico dos sentidos de “letramento” que chegaram aos estudos brasileiros.

Devemos encarar como complementares os diversos sentidos nos quais o termo foi utilizado nestes diferentes momentos históricos e não supor uma substituição linear de um pelo outro. Segundo Soares (2003), o termo “letramento” foi associado, nos censos de 1940 e 1950, à alfabetização. No primeiro caso a maneira de avaliar era verificar se a pessoa sabia assinar o próprio nome e, dez anos depois, esse critério foi ampliado para escrever um bilhete simples; não obedecendo estes critérios, a pessoa era considerada analfabeta. Mesmo no que se refere à leitura e à escrita, na sociedade atual, “ser alfabetizado” é muito mais que saber escrever um bilhete simples e, nas

pesquisas relativas ao INAF<sup>4</sup>, na primeira década do século XXI, se cunhou o termo “letramento”. Este termo já era bastante disseminado no ambiente acadêmico brasileiro com o sentido de “compreender a leitura e a escrita como *práticas sociais* complexas, desvendando sua diversidade, suas *dimensões políticas e implicações ideológicas*” (Ribeiro, 2003b, p.12, grifo nosso).

De qualquer forma, as pesquisas do tipo daquelas que o INAF desenvolve não têm como foco o próprio local onde os eventos de letramento ocorrem, nem têm uma perspectiva de etnografia crítica, “en el sentido en que nos hemos comprometido a descubrir y a documentar literacidades cotidianas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico acerca de la literacidad” (Barton e Hamilton, 2004, p.111).

Permanece a questão da polissemia de letramento no Brasil e internacionalmente. Para citar somente alguns exemplos, temos em inglês, nos Estados Unidos, na Austrália e na Grã Bretanha, o termo “literacy” contrapondo-se a “illiteracy”. Nesta mesma linha, temos em português de Portugal – assumido por alguns autores brasileiros – o termo “literacia”. Em espanhol, na revista mexicana Decisio, Ribeiro (2003a) manteve o termo “letramento” enquanto que as peruanas Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004) optaram por “literacidad”. Os franceses só utilizam no sentido da ausência, “illettrisme”.

Apesar dessa polissemia, as possibilidades teórico-metodológicas do construto letramento para nossas pesquisas são muito grandes, pois temos buscado assumir uma *perspectiva etnográfica*, ou seja, partindo do pressuposto que são requeridos estudos detalhados e profundos das práticas reais em diferentes cenários culturais. Este buscar se explica pela necessidade de modelos teóricos audazes que reconheçam o papel central das relações de poder nas práticas letradas. Há que compreender os eventos de letramento de um ponto de vista *culturalmente mais sensível* do que temos feito (Street, 2008), pois nestes eventos se utiliza a língua escrita de maneira integral como parte de uma *variedade de sistemas semióticos* que incluem sistemas matemáticos e estatísticos, notação musical, mapas e outras imagens sem base textual (Street, 2004).

Nossos estudos têm sido nas áreas de Educação Matemática e Educação Estatística e temos nos sentido confortáveis com os termos “letramento matemático” e “letramento estatístico”, respectivamente, em lugar de “alfabetização matemática” e “alfabetização estatística”, como optaram muitos autores brasileiros<sup>5</sup>. Temos presente nesta escolha que a alfabetização pode ser considerada como um processo contínuo, porém o

[...] letramento é também um contínuo, mas *um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado*, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, consequentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados (Soares, 2003, p.95, grifo da autora).

Assim, notadamente nas duas últimas décadas têm surgido no Brasil estudos no sentido de ampliar a idéia de letramento para as habilidades de outras áreas de conhecimento, notadamente a matemática e a estatística; para citar somente dois, temos Fonseca (2004, 2009), Conti & Carvalho (prelo). Assim, uma pessoa é considerada letrada se dispõe de *habilidades* – de ler e de escrever, de matematizar, de estatisticar... – para atingir diferentes objetivos tais como: informar ou informar-se; interagir com os outros; emergir no imaginário, no estético; ampliar conhecimentos; seduzir ou induzir; divertir-se; orientar-se; para apoio à memória; para catarse...

Ampliando o construto, temos que considerar as *duas dimensões* do letramento destacadas por Soares (2009). Uma é a dimensão individual que se constitui pelas habilidades de estabelecer relações entre ideias, fazer inferências, reconhecer a linguagem figurada, combinar informação textual com informação extra-textual, etc. Na dimensão social propriamente dita o que está em jogo são os objetivos práticos, as interações que se estabelecem entre os participantes da situação, as demandas dos contextos sociais e as representações, os

valores associados ao ler e ao escrever, ao matematizar, ao estatisticar que determinado grupo cultural assume e dissemina. O termo “propriamente dita” se justifica, pois, da nossa perspectiva, *estas duas dimensões são sociais*, pois as habilidades ditas “individuais” se constituem em um meio social, escolar ou não. Como ressaltam Barton e Hamilton:

Resulta importante pasar de una concepción de literacidad centrada en los individuos a un examen de la manera en que las personas usan en el nivel de grupos. De esta manera, la literacidad *se vuelve un recurso comunitario* que se hace efectivo en las relaciones sociales, en vez de convertirse en una propiedad individual (2004, p.119, grifo nosso).

Nesta perspectiva, o letramento não é o mesmo em todos os contextos e sim existem diferentes letramentos que são configurações coerentes e práticas letradas.

La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada (Barton & Hamilton, 2004, p.109).

Assim, questionamos a ideia de contínuo, pois as atividades e os produtos letrados não se colocam ao longo de um contínuo, mas diferem uns dos outros de maneira complexa e multidimensional, tanto no interior das comunidades linguísticas como entre esses grupos. Uma abordagem alternativa, que evitaria alguns destes problemas, pode estar na distinção de duas dimensões do letramento: a “autônoma” e a “ideológica” (Street, 2004). O autor inglês prefere considerar como dois tipos, dois modelos de letramento, porém, considerando as relações complexas entre as comunidades na sociedade moderna, vamos tratar a questão com aspectos de um fenômeno multifacetado. Da mesma forma, nos parece inadequado estabelecer uma relação de inclusão entre o letramento matemático, o estatístico, o musical e a educação matemática, a educação estatística, a educação

musical, respectivamente. Podemos sim considerar dimensões e/ou aspectos interconectados do(s) letramento(s).

## **A dimensão ideológica do letramento**

A dimensão autônoma do letramento refere-se ao tratamento em termos técnicos, independentemente do contexto social e cujas consequências para a sociedade e para a cognição derivar-se-iam de seu caráter intrínseco. Podemos considerar esta a principal dimensão do letramento trabalhado na escola, visando à autonomia individual e até à institucional. Um exemplo de autonomia institucional é o das religiões letradas. Os estudos que têm abordado esta dimensão baseiam-se na suposição que a alfabetização em si mesma, de maneira autônoma, teria efeitos em outras práticas sociais e cognitivas (Street, 2008).

Entre as várias consequências da aquisição das habilidades letradas individuais, se é que podemos denominar assim, que a escola trabalha, destacaremos as mencionadas por Street (2004) e Barton e Hamilton (2004). O próprio termo autônomo é utilizado para se referir a escrita que possibilita um modo autônomo de comunicação ao isolar o pensamento em uma superfície, separada de qualquer interlocutor, convertendo a expressão em algo autônomo e indiferente aos ataques. Ou seja, a escrita apresenta a expressão e o pensamento como algo sem relação com todo o resto, independente e completo, de alguma maneira.

Além disso, destaque-se que existe uma transição entre a expressão oral e o texto escrito que não é uma transformação que simplesmente ampliou a estrutura e os usos da língua e das memórias orais, mas alterou o conteúdo e a forma de maneira significativa. Se considerarmos certas medidas de expansão das economias nos países em desenvolvimento, ainda constatamos que certo nível de letramento da população é necessário. O exemplo citado por Street (2004) é “ler as instruções de uma embalagem de sementes”.

Esta idea yace muchas veces bajo la caracterización de los individuos letrados como más “modernos”, “cosmopolitas”, “innovadores” y “empáticos” que los letrados. [...] La literacidad, por tanto, se ha asociado con estereotipos etnocéntricos de “otras culturas” y representa una manera de perpetuar la noción de una “gran división” entre las sociedades “modernas” y las “tradicionales” que se resulta menos aceptable cuando se expresa en otros términos (Street, 2004, p.88).

Ou seja, parece que os problemas com o construto “letramento” vinham acobertando um problema ideológico que parece não levar em consideração as práticas sociais presentes nos eventos letrados. Se o fizermos, não podemos considerar o letramento autônomo sob a perspectiva dos ganhos individuais.

Al identificar la literacidad como un recurso comunicativo más de las variedades disponibles para los miembros de una comunidad, podemos examinar algunas de las maneras en que esta se sitúa en relación con otros medios de comunicación y nuevas tecnologías. Lo anterior resulta especialmente pertinente en estos tiempos en que las tecnologías cambian rápidamente (Barton & Hamilton, 2004, p.116).

Perante estas considerações, alguns estudos têm considerado as práticas letradas como intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecem a variedade de práticas culturais associadas ao ler, o escrever, o matematizar, o estatisticar nos diferentes contextos. Este enfoque pressupõe considerar a dimensão ideológica dos processos de letramento (Barton & Tusting, 2005). Considerar esta dimensão não significa negar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura, da escrita, do matematizar, do estatisticar, mas os entende e os considera como encapsulados em totalidades culturais e dentro das estruturas de poder. Nesse sentido é que o enfoque “ideológico” inclui, não exclui, o trabalho usando o enfoque “autônomo”.

Além disso, os estudos que se centram na dimensão autônoma do letramento trouxeram consigo uma problemática delicada de criação de estereótipos etnocêntricos, como se insistíssemos na divisão entre as sociedades “modernas” e as “tradicionais”.

El reconocimiento de estos problemas fue un impulso considerable para el desarrollo de un modelo alternativo de literacidad que ofreciera una comprensión etnográfica y teóricamente más correcta del significado real de las prácticas letradas en la vida de la gente (Street, 2004, p.88).

Privilegiar a dimensão autônoma mascara pressupostos culturais e ideológicos que apontam as práticas comunitárias, locais e cotidianas de letramento do modo que se apresentam como se fossem neutras e universais (Street, 2008). Ao passo que a pesquisa desenvolvida com um enfoque da prática social contempla um ponto de vista culturalmente sensível a respeito das práticas letradas locais que variam de um contexto para outro. Postula que o processo de letramento constitui uma prática social e não unicamente uma habilidade técnica neutra e que está sempre imerso em princípios epistemológicos socialmente construídos.

Varios investigadores de los nuevos estudios de literacidad han prestado mayor atención también al papel de las prácticas letradas en la reproducción o el cuestionamiento de las estructuras de poder y de dominación. Este reconocimiento del carácter ideológico de los procesos de adquisición de los significados y usos de diferentes literacidades me llevó a caracterizar este acercamiento como un modelo “ideológico (Street, 1984<sup>6</sup>)” (Street, 2004, p.88).

Estas reflexões nos remetem á questão da relação entre letramento e escolarização e esta foi a temática central de todas as entrevistas que os alunos do curso fizeram e que serão analisadas no item seguinte.

## **Sensibilizar-se para as alunas de EJA**

A problemática que temos estudado em nossas pesquisas tem como ponto de partida e de chegada a sala de aula de matemática ou de estatística, ou seja, temos focado o letramento escolar<sup>7</sup>. Sendo assim, nossa preocupação central é oferecer perspectivas de transformação

da prática pedagógica do professor a partir de suas reflexões sensíveis à(s) cultura(s) presentes em sala de aula. Explicita-se assim que nosso trabalho inclui a constituição profissional tanto do professor quanto do pesquisador que deseja trabalhar com a diversidade cultural no letramento escolar.

A percepção da existência da diversidade cultural nos parece possível de ser desenvolvida e podemos nos tornar sensíveis a nossos alunos, principalmente se eles são pessoas jovens e adultas e nos dispomos a destacar o caráter etnográfico de nosso trabalho de campo (por exemplo, Carvalho, 2001; Conti & Carvalho, prelo). Aproximar-se dessas pessoas, ouvindo-as, instigando-as a se expressarem, oralmente ou por escrito, tem relação com o desenvolvimento dessa sensibilidade. Sendo assim, resolvemos solicitar que os participantes do curso realizassem entrevistas com pessoas que voltaram à escola quando adultas. Parece que ouvi-las trouxe, de acordo com os textos produzidos por Apóstolo (2009), Degliangiolioli (2009), García (2009), Ielpo (2009), Lescano (2009), Pisarello (2009), Rodríguez (2009), Saldaño (2009), Tuzinkievicz (2009), e Veja (2009)<sup>8</sup>, alternativas para o trabalho da EJA no qual a diversidade cultural presente nas aulas possa ser um fator de enriquecimento das produções e não de exclusão e conflito.

Destaca-se também que as dez entrevistadoras tinham alguma experiência enquanto educadoras de jovens e adultos. Três declararam que trabalham na Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – EPJA, duas em Centros de Educación de Jóvenes y Adultos – CEJP, duas não mencionaram a instituição, uma declarou que trabalha em projetos promovidos pela municipalidade de Córdoba, uma em um Centro Educativo Terapeutico que atende jovens com distúrbios psiquiátricos e uma que é catequista. Essa experiência se, por um lado, lhes abre um canal de comunicação, por outro, condiciona as respostas a uma cultura escolar. De certa maneira, é uma professora entrevistando uma aluna. E estas professoras como afirma a entrevistada<sup>9</sup> de Esteley (2009):

La gente grande es muy linda para trabajar, la gente mayor, porque esa gente va con *interés de aprender* tienen una, una ansiedad por aprender un *apetencia por saber*, por *saber firmar* muchos, porque han ido muchos sin saber firmar, entonces les interesa. Los adolescentes van para molestar y los jóvenes también por ahí también se prendían en la mala conducta de los adolescentes, pero tienen interés, tenían interés por aprender, pero, no como los mayores (Esteley, 2009, p.5, grifos da autora).

Ressaltou-se o fato das entrevistadoras serem professoras, pois concordamos com Barton e Hamilton (2004) quando afirmam que reavaliar a importância do contexto na análise linguística resulta fundamental no desenvolvimento do aparato conceitual para o estudo do letramento. Esses autores afirmam também que a ideia de contexto inclui: a identidade dos participantes, sua função e sua colocação, suposições sobre o que os participantes sabem ou dão por acordado, o lugar de uma expressão dentro de uma sequência de turnos em uma conversação, etc. Ou seja, trata-se de uma abordagem na qual o letramento se integra no contexto, no caso o escolar visto pelas entrevistadoras. Em alguns casos, houve o relato da autora seja porque a entrevista não foi gravada, seja porque não havia trecho de fala que explicitasse o que ela queria destacar. Neste segundo caso, foi uma interpretação sua, resultado segundo nossa concepção, da desejável sensibilização com relação àquela pessoa.

Além disso, a própria análise realizada para este artigo está fortemente influenciada pelas reflexões que as autoras (Apóstolo, 2009; Degliangiolioli, 2009; Esteley, 2009; García, 2009; Ielpo, 2009; Lescano, 2009; Pisarello, 2009; Rodríguez, 2009; Saldaño, 2009; Tuzinkievicz, 2009; e Veja, 2009; Zidarich, 2009) fizeram sobre as entrevistas para compor seu trabalho final da disciplina.

As dez pessoas que participavam de projetos educativos na região de Córdoba, e que foram entrevistadas, eram mulheres. Tinham idade entre 29 e 74 anos, sendo cinco mais de 50 anos. Cinco estudantes eram casadas, três viúvas e duas separadas, ou seja, todas tiveram uma experiência de casamento, fato que, de alguma forma, é uma característica da relação de gênero nas comunidades das quais

elas fazem parte. As nove mulheres que forneceram esta informação declararam ter filhos – de quatro a dez foram os números declarados – algumas têm netos, bisnetos; famílias grandes. Ou seja, como descreve Oliveira (2001), estes alunos se caracterizam por ser não-crianças e trazem as mazelas de serem adultos pobres.

Sete das dez entrevistadas não foram à escola quando crianças. Os motivos estão relacionados à questão de gênero: mulher não vai à escola, cuida dos afazeres domésticos. Uma destas sete estudantes relata que os adultos que a criaram não conseguiram se organizar para matriculá-la na escola. Mesmo duas pessoas que tiveram uma rápida passagem pelos bancos escolares tiveram que abandonar a escola para trabalhar.

Entrevistadora - ¿Tuviste la oportunidad de concurrir a una escuela de niña? ¿Por qué?

Carmen - Mis padres solamente mandaron a dos de mis hermanos que después dejaron en segundo grado. Mi hermana y yo nos quedábamos en casa haciendo las cosas (Ielpo, 2009, p.4).

Emilia cuenta que comenzó primer grado pero tuvo que dejar por problemas familiares, eran ocho hermanos y tenían problemas económicos por lo que no pudo seguir estudiando, siendo muy jovencita se murió su mamá y también una hermanita, luego el padre. Dice que tubo que salir a trabajar desde los doce años cuidando chicos. A demás más tarde agrega que lo padres antes no eran tan exigentes, dice, “me crié solita”. Entre sus hermanos solo ella deja en primer grado no sabiendo leer ni escribir (Lescano, 2009, p.4).

Entrevistadora - Mi idea, Virginia, es que usted, si quiere, me cuente su vida, su historia, lo que usted me quiera decir de cuando era chica...

Virginia – (interrumpe y comienza a hablar) Este... yo siempre pedía que me anotaran en el colegio... como mi madre se fue a Buenos aires, yo quedé con mi abuela. Como mi abuela era alcohólica no me mandaban al colegio y cada vez que venía mi tía yo le decía “¡Tía anótame en el colegio!”... “Que no puedo, no tengo tiempo”... Entonces un día decidí yo ir a anotarme yo sola y me dijo la directora... “No, tenis que tener alguien que te anote, que sea...”

Entrevistadora - (yo interrumpo) Un adulto...

Virginia - Sí, un tutor, que te vengan a anotar a vos porque sois menor...

Entrevistadora - ¿Y cuántos años tenía usted cuando hizo esto?

Virginia - Y... siete, ocho, y todavía no había hecho ni primer grado (su voz refleja congoja, preocupación) (Pisarello, 2009, p.6).

[...]

Entrevistadora - ¿Y ahí terminó la primaria?

Virginia - No, no la terminé.

Entrevistadora - ¿Y hasta qué grado hizo?

Virginia - Hasta tercer grado pero ya vino después mi mamá con hermanos nuevos y entonces... tuve que quedarme a cuidarlos a ellos y no lo terminé. Pero lo terminé de grande, ahora de bien grande, en el Yrigoyen (Pisarello, 2009, p.7).

Entrevistadora - ¿Te acordás que edad tenías y hasta que año fuiste a la escuela?

Licia - Hasta 2º grado y tenía 9 años.

Entrevistadora - ¿Por qué tuviste que abandonar?

Licia - Por que tuve que ir a trabajar para ayudar a mi familia (Rodríguez, 2009, p.4).

Entrevistadora - ¿No había escuela?

Ana - Donde yo vivía no había cerca, había que ir a Ojo de Agua. Cuando tenía 14 años hicieron una escolita con una maestra que matriculaba por las casas. Mi mamá le dijo a mi hermano mayor-Mandemos las chicas al colegio. Todavía me acuerdo, él tenía el lazo en la mano y con eso dirigía todo. "No. ¿Para qué? Para mandar cartas a los chicos." De ahí nunca fuimos a la escuela. A esa señorita le dije que me quería bautizar y le pregunté si quería ser mi madrina (Veja, 2009, p.8).

[...]

Ana - A uno de mis hermanos mi abuela le puso un maestro que iba a la casa, ese sí leía y escribía bien (Veja, 2009, p.8).

#### Quadro 1: Escolarização na infância

Analisando as respostas que constam no Quadro 1<sup>10</sup>, percebemos que as pessoas que atribuem à família a responsabilidade pelo

fato de não haver se escolarizado na infância, não consideram a dimensão política do trabalho infantil, da falta de escola no local onde moravam, não concebem a escolarização como um direito que o estado deveria ter lhe garantido. Parecem conceber o letramento somente em sua dimensão individual, condicionado ao contexto familiar e não ao social mais amplo (Barton e Hamilton, 2005).

Duas entrevistadas se referem a imagens de escola, de crianças indo para lá com palavras bonitas e relembram as roupas e a alimentação que era fornecida como benefício social aos estudantes. As roupas transformavam as crianças em estudantes e a alimentação era farta e, na lembrança, saborosa...

Entrevistadora - ¿Y qué es acuerda del colegio?

Virginia - Y... lindo, lindo. El primer guardapolvo que tuve decía Fundación Eva P (baja la voz y no termina la frase)...

Entrevistadora - Fundación Eva Perón

Virginia - ¡Sí, sí! Eran esas épocas!

Y yo iba contenta porque nos daban un tazón de mate cocido con un pedazo de pan francés, ¡grande!

Entrevistadora - ¿Y qué escuela era?

Virginia - Eh ( ) Dalmacio Vélez Sarsfield, la que está en la calle detrás de la iglesia.

Entrevistadora - ¿Acá en el centro?

Virginia - No, en Unquillo. La calle principal está la iglesia, para atrás, está la escuela.

Entrevistadora - ¿Iba y venía solita?

Virginia - Sí. Caminando. Vivíamos en Barrio Progreso, todas calles de tierra. Veníamos con varios chicos. Veníamos contentos... (Pisarello, 2009, p.6-7).

Entrevistadora - ¿Tuviste oportunidad de concurrir a una escuela? ¿Qué idea tenía de ella?

Patricia - Si fui hasta segundo grado cuando era chica. La escuela era muy linda, nos daban ropa y comida (polenta con pata de cabra), nos daban la leche a la mañana con queso y arrope. Las maestras vivían en el campo, el gobierno mandaba la ropa. La escuela era linda nos educaban, ahora no hay respeto, eso es feo, muy feo, yo les enseñé a mis nietos que respeten a la maestra y a la escuela, conmigo no

joden, me obedecen, yo les hablo para bien, señorita. (Tuzinkievicz, 2009, p.3)

## Quadro 2: Lembranças escolares da infância

As imagens das lembranças de escola descritas pelas entrevistadas parecem revelar uma outra exclusão de prazeres à qual estas mulheres foram sujeitas: não puderam se escolarizar (Quadro 2). Talvez esta seja uma das razões de guardarem imagens tão bonitas. São imagens de um coletivo, é o letramento como uma prática social desejável desse coletivo (Barton e Hamilton, 2005).

Considerando o que foi declarado às dez autoras, voltar aos bancos escolares representa um sonho daquelas pessoas (Apóstolo, 2009; Degliangiolioli, 2009; García, 2009; Ielpo, 2009; Lescano, 2009; Pisarello, 2009; Rodríguez, 2009; Saldaño, 2009; Tuzinkievicz, 2009; e Veja, 2009). Este sonho pode estar associado a bons exemplos para os netos, a acompanhar filhas, a pretensões profissionais, à esperança de um futuro melhor, a continuar estudando, a tornar-se mais autônoma em algumas práticas sociais; e mesmo significar alguns sacrifícios como enfrentar o fracasso escolar. Mas significa dispor do seu tempo, de sua vida, em benefício próprio, de sua personalidade, ou de sua família, ajudando nas tarefas escolares.

Entrevistadora - ¿Qué posibilidades de cambio tenís viniendo a la escuela?

Laura - Cambié mucho porque yo antes era rebelde, yo ahora soy otra persona porque trato con gente que me ayuda, ustedes que son mis maestras y todas mis compañeras.

Entrevistadora - ¿Cuáles son tus sueños y tus expectativas?

Laura - Mi sueño es aprender a leer para tener una peluquería (Apóstolo, 2009, p.6).

Entrevistadora - ¿Por qué venís a la escuela?

Elena - Vengo porque mi marido y mis hijos me lo dijeron y porque yo quise saber.

Entrevistadora - ¿Qué imagen tiene la escuela para vos?

Elena - La escuela es algo lindo, los chicos quieren la de ellos, yo cuando vengo me siento bien, no solo por aprender sino porque me siento parte de un grupo, hablo con mis compañeras y todas estamos haciendo lo mismo, aprender (Degliangiolioli, 2009, p.11).

Entrevistadora - ¿Por qué terminaste los estudios en un colegio de adultos?

Leticia - Y porque si seguía en el secundario (común) no terminaba más; a parte por mi edad.

Entrevistadora - ¿Por qué por tu edad?

Leticia - Porque yo terminé 4to año y ya tenía como 17, 18 (años), si hubiera terminado, hubiera terminado re tarde. Me quedé en cuarto, me quedaban dos años y en un año hice el secundario (García, 2009, p.10).

[...]

Entrevistadora - ¿Por qué piensas que quieren estudiar?

Leticia - Y no sé, porque no tienen, porque necesitan estudiar, porque quieren aprender.

Entrevistadora - ¿Aprender para qué?

Leticia - Y, para ser alguien en un futuro, o saber algo en el futuro.

Entrevistadora - ¿Y, eso, piensas que le mejora la calidad de vida?

Leticia - Y, en un futuro si; siendo chiquitos no se si les mejoraría, pero en un futuro puede ser, que tengan algo mejor que lo que los padres tienen (García, 2009, p.11-12).

Entrevistadora - ¿Por qué decidiste comenzar a estudiar?

Carmen - Porque siempre quise saber leer, escribir, sumar y restar... Porque cuando los chicos tienen tareas yo no los puedo ayudar y quisiera ayudarlos, explicarles y para no tener que pedir siempre ayuda a otros (Ielpo, 2009, p.4).

[...]

Entrevistadora - ¿Para qué pensás que te servirá saber leer y escribir?

Carmen - Uh... para muchas cosas, para leer libros, porque en los libros hay muchas cosas para aprender, los diarios que tienen cosas lindas y cosas feas, para ayudar a los chicos con las tareas, para hacer todas esas cosas solas y no depender de que alguien lo haga por mí.

Para no tener vergüenza, ni desconfianza, siempre pienso que me van a engañar, y para saber más, aprender otras cosas (Ielpo, 2009, p.6).

[...]

Entrevistadora - En tu vida habrás tenido deseos de aprender cosas ¿Por ejemplo cuáles?

Carmen - Me gustaría aprender repostería.

Entrevistadora - Pensás que saber leer y escribir te servirá para aprender eso?

Carmen - Sí, claro, hay que leer las recetas, entender, conocer los secretos de la cocina, escribir recetas para otros, saber las cantidades que te indican. Es necesario para todo eso (Ielpo, 2009, p.7).

Emilia - Paso mi hijo un día, sabía que yo quería ir al colegio hace años, no iba porque no se me daba la oportunidad... el vino y me anotó, me trajo como si fuera un chico de cinco años, de prepo, pero porque sabía que era algo que yo quería, me dijo que ya me había anotado que tenía que venir con un cuaderno y lápices (Lescano, 2009, p.4).

Entrevistadora - Mi vida, pero las ganas que tenía de estudiar!

Virginia - ¡Hay, sí! ¡Las ganas que tenía! Hasta que un día no sé cómo fue mi tío y me anotó.

Entrevistadora - ¿Y su tío qué edad tenía, era grande?

Virginia - Sí. El ya era grande. Mis tíos trabajaban acá en Córdoba porque yo vivía en Unquillo. Mi pueblo natal es Unquillo (localidad cercana a la ciudad de Córdoba). Entonces, no sé qué se le dio a mi tía y me anotaron ellos (Pisarello, 2009, p.6).

[...]

Entrevistadora - ¿Y al CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos). fue por primera vez el año pasado, en el 2008?

Virginia - Sí. Pero siempre mi idea es de seguir el colegio.

Entrevistadora - ¿Y qué es lo que le gusta del colegio?

Virginia - Y... bueno, es lindo, me distrae... por ahí, acá estoy por mi pieza y ando lagrimeando, caída (el esposo de Virginia. falleció este año, en el mes de julio).

Entrevistadora - Y sí, Virginia. Lleva su tiempo el duelo... Y antes, el año pasado, cuando usted entró por primera vez al CENMA, ¿qué es lo que la movió a ir a la escuela?

Virginia - Y para que fuera una de mis hijas. Anteriormente hice la primaria para que fuera otra de mis hijas, M., que está en Buenos Aires, y así ella fue a ese colegio y no lo terminó. Y ahora, [nombre da hija], “dale, vamos, vamos” yo le insistí, “dale que te cueste” porque

cambió todo. Ella andaba también deprimida por la separación del marido (Pisarello, 2009, p.7).

Entrevistadora - ¿Por qué venís a la escuela?

Licia - Porque quiero aprender a leer y a escribir.

Entrevistadora - ¿Qué te gustaría hacer?

Licia - Lo que dije antes primero y también compartir con mis compañeros actividades de costura, tejido, informática, educación física, tener paseos, dibujar, pintar y muchas cosas más (Rodríguez, 2009, p.3).

[...]

Entrevistadora - ¿Cómo te acompaña tu familia en esta vuelta a la escuela?

Licia - Con alegría y con ganas de que se cumpla este gran sueño para mí. (Rodríguez, 2009, p.4)

Alejandra - Todos los logros que yo voy haciendo es porque en mi vida yo quiero dejar un ejemplo para mis nietos, no es difícil ir a trabajar en una casa de familia ni vergüenza de ir a limpiar pisos sino que si uno aspira algo... Eso hace que la persona se sienta más digna. No es que porque tengamos estudios vamos a ser (hace un gesto con las manos como semejando a algo grande y hacia arriba)... Porque hay gente que tiene estudios y no es digna. Uno en la vida tiene que hacer todo lo que puede por logro mismo de uno, si no se pudo cuando era el tiempo justo, bueno, decir hoy me tomo este tiempo y es mío, mi tiempo (Saldaño, 2009, p.4).

[...]

Alejandra - Cuando una vez no me salió una prueba le dije a mi hija que no iba a volver más, era como que me parecía imposible que yo estuviera ahí (en la escuela)... Me dice mi hija: "Vos siempre nos dijiste que tenemos que luchar hasta el último, que las esperanzas son lo último que se pierde, ¿qué te está pasando ahora?" Y bueno y dije, tengo que seguir, pero te digo fue como que algo me decía esto no es para vos, pero después me dije si llegué hasta acá cómo no va a ser para mí (Saldaño, 2009, p.8).

Entrevistadora - Un día decidiste venir a la escuela, ¿Qué pasó? ¿Qué sentiste? ¿Qué sucedió?

Patricia - Me sentí feliz, soy muy dada, agarro confianza y me gusta charlar. Mi marido me decía "loro viejo no aprende a hablar", me

cargaba. Me sentí muy cómoda, feliz parecía una niña, nos enseñó muy mucho, pero después empezaron con los libros del gobierno y no me gustó, por eso me cambié y estoy acá, me gusta el amor que me dan y la paciencia, aprendí mucho y todo lo que falta todavía (Tuzinkievicz, 2009, p.4).

Entrevistadora - ¿Háblame de vos? En tu vida has tenido dificultades o deseo de aprender cosas? Cuales?

Ana - Quería mucho aprender a leer y escribir, pero siempre me dejan un chico.

Pensaba que si aprendía iba a ser rica y tener cosas como la maestría de mi pueblo, de ser alguien y traer dinero a casa y con eso criar a los chicos y no tener que hacer pan y porciones de loco.

El deseo que tengo es ir a Punta Alta en avión a ver un sobrino, sueño con ver sobre el avión la “chasca” la estrella favorita de los indígenas (Veja, 2009, p.10).

[...]

Entrevistadora - ¿Un día decidiste venir a la escuela, que pasó?

Ana - Alegría porque por fin me animé a hacer lo que quería, creí que era fácil y lo es, estoy bien en la escuela... Las compañeras y la señorita son buenas, puedo hacer bromas, reír y pelear sanamente. Esperaba aprender y tener cariño, todo lo conseguí, me gustó llevar la bandera. Mi hija y mi nieto se acuerdan porque estuvieron en el acto (Veja, 2009, p.10-11).

### Quadro 3: Porque voltar e permanecer na escola

As razões para voltar e permanecer na escola que constam do Quadro 3 não se contrapõem, se complementam.

Sete destas estudantes declararam ter consciência do espaço de encontro entre iguais que a escola significa, um espaço, muitas vezes, não previsto; entretanto não o tratam como um espaço de direito. Como afirmou uma professora de EJA, ao ser entrevistada por Arroyo: “O que mais me impressiona nesses jovens-adultos é a falta de horizontes. Estão atolados no presente, na sobrevivência mais imediata” (2007, p.41). Não transformam esta busca num horizonte de direito coletivo. Destaque-se que três pessoas avaliam que a escola

lhes forneça um espaço de domínio das normas dos espaços sociais, que lhes garantiria não ser enganadas.

Considerando-se o expresso nas entrevistas, os motivos de voltar a estudar devem ser suficientemente fortes e adaptados ao letramento escolar para que estas estudantes permaneçam na escola, pois esta instituição tem reservado pouco espaço para práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (Carvalho, 2001).

Se considerarmos exclusivamente a dimensão autônoma do letramento (Street, 1984, 2004, 2008), a participação destas pessoas em eventos de letramento na infância pode ser considerada quase inexistente. Porém um olhar culturalmente mais sensível nos remete a situações nas quais o contato com o letramento, inclusive o escolar, está presente. As partes das entrevistas nas quais este fato se evidencia constam do Quadro 4<sup>11</sup>. As pessoas relatam a escassez de material escrito, de jornais, revistas, livros. Havia o aprendizado do mundo do trabalho e dos rituais religiosos. Brincadeiras orais inseriam novas relações de letramento, com adivinhações e relato de contos tradicionais.

Entrevistadora - ¿A tu casa llegaban diarios o revistas o quizá algún libro?

Carmen - No, la verdad que es muy poco lo que había, una vez mi hermano tuvo un libro que usaba para la escuela y me gustaba mirarlo, pero después dejó y no sé. Revistas veía muy poco, una tía mía a veces me dejaba ver algunas, pero pocas veces (Ielpo, 2009, p.3).

Patricia - Mamá nos contaba de noche con mi abuela, espere... El cuento era de lindo, me lo acuerdo... Yo le quiero contar para que vea que tengo cabeza, escuche seño y anote, escriba así le cuenta a sus nietos.

El cuento era: un niño había salido al campo y se perdió en una tarde de lluvia, como ahora vio, le decían Pulgarcito por lo chiquito. Se hizo oscuro y se metió en una flor grande “El Floripón” le decían, y el niño pasó la noche en la flor, por que se cerraba de noche; nosotros preguntábamos si la mamá lo buscaba, si decía mi abuela, todas las madres buscan a sus hijos. Cuando se hizo el día la flor se abrió y el nene escuchó la voz de su mamá y saltó de la flor, se fueron juntos. ¿Le gustó? Vio que es lindo (Tuzinkievicz, 2009, p.3).

[...]

Entrevistadora - En tu vida habrás tenido dificultades o deseos de aprender cosas, ¿Cuáles?

Patricia - Me quedé con ganas de ir y terminar por lo menos la primaria, pero me pusieron en casa de familia hasta que me casé. Como me gustaba aprender, oh señorita si supiera como me gustaban los libros que había en la casa de mi patrona, miraba no más. Pero aprendía todo lo que podía, cocinar fino, bueno cosas... (Tuzinkievicz, 2009, p.4).

Entrevistadora - ¿No estabas bautizada?

Ana - Si pero antes se bautizaba con el agua del socorro. Cuando iba a dar agua a las cabras me llegaba a la escuela en una disparadita, ella me preparó en los rezos. Para el día de la fiesta de las Mercedes, me compró un vestidito, yo me elegí al padrino (un tío). Nos llevó a Ojo de Agua y me bautizaron con todos los chicos, pero no me confesaron.

Mi mamá sabía leer y escribir, pero nunca nos enseñó, parecía que tenía envidia que nosotros leyéramos. Me acuerdo que una vez le dijo a una señora "A ella no le diga nada, porque no sabe siquiera que la "o" es redonda.

A uno de mis hermanos mi abuela le puso un maestro que iba a la casa, ese sí leía y escribía bien.

Entrevistadora - ¿Alguna vez alguien te contó un cuento?

Ana - Mi hermano mayor nos hacía adivinanzas y si no adivinábamos, teníamos que bañar entre a todos a un viejo pobrecito del lugar y después quería que tomáramos esa agua en ayunas. Era bravo mi hermano (Veja, 2009, p.8).

#### Quadro 4: Eventos de letramento na infância

As entrevistadas revelam utilizar algumas habilidades letradas na execução de tarefas cotidianas (Quadro 5<sup>12</sup>). Muitas destas habilidades se resumem a perguntar a algum parente ou algum vizinho, criando-se uma relação de pouca autonomia e/ou forte dependência da memória tanto para fazer compras como para usufruir do sistema de saúde e para medicar-se. Os desenhos e as cores das embalagens dos produtos e dos medicamentos são os elementos

que auxiliam nas tarefas a eles referentes. Inclui-se na dependência de outros o deslocar-se com transporte coletivo.

Assistir televisão e ouvir o rádio mantém um canal de comunicação importante além de significar uma fonte de divertimento. As pessoas conhecem computadores, mas não os utilizam.

Entrevistadora - Cuando vas a una tienda o a un supermercado, ¿Cómo elegís lo que compras?

Laura - Cuando voy al supermercado yo pregunto qué marca es, veo los precios porque los conozco, me fijo en los dibujos, en los colores de los paquetes y también en los colores.

Las marcas ahora las delecteo, pero antes no.

Yo compro jabón "Ala", y sé que es esa marca porque la delecteo; antes compraba mi marido, ahora lo jodo yo, él compraba lo que quería, decidía él, ahora decido yo y eso es muy importante (Apóstolo, 2009, p.5).

Entrevistadora - ¿Contame cómo haces las compras?

Elena - Lo primero que miro, son los precios en un producto.

Entrevistadora - Y por ejemplo ¿cómo reconoces las marcas?

Elena - Y por el color, el jabón en polvo baja espuma, por ejemplo, en todas la marcas es celeste, y ahora se leer "Ala".

Entrevistadora - ¿Cómo sabes qué cantidad de jabón tiene la bolsa?

Elena - Y por el tamaño, la más grande pesa más y cuesta más, la más chica menos... pero a los números los sé, las bolsas tiene 800 y una letra

Entrevistadora - ¿Y qué pensas que quiere decir esa letra?

Elena - No se, supongo que la cantidad por peso (Degliangiolioli, 2009, p.7-8).

[...]

Entrevistadora - En este momento yo se que te estás haciendo un chequeo porque no andas bien de salud, vas al hospital. ¿Cómo llegas a él?

Elena - Conozco el camino de memoria. La primera vez me acompaño mi hija Mayra, contamos las cuadras y yo así aprendí... a los números los conozco más que a las letras

Entrevistadora - ¿Y si el doctor cambia de consultorio dentro del hospital, cómo haces para encontrarlo?

Elena - Me las ingenio y pregunto, nunca dejo de preguntar, así se aprende ¿vio? (Degliangiolioli, 2009, p.8).

[...]

Entrevistadora - ¿Cómo distinguís los remedios y la distribución de los horarios a que los debes tomar?

Elena - Por los colores, y los tamaños, aparte cuando llego a mi casa mi hija me dice los horarios y yo los anoto en la caja o vio que algunos no tiene caja, lo anoto atrás. (Degliangiolioli, 2009, p.9)

[...]

Entrevistadora - Contame... ¿ves televisión? ¿Escuchas la radio?

Elena - La televisión es mi pasión, toda mi vida me encantó, no salgo por ver la tele, veo noticieros, los entiendo, me entero de todo un poco. Los robos, el fútbol, los pagos. Me gustan las películas, no veo novelas porque no me gustan y tampoco escucho radio, prefiero la tele.

Entrevistadora - ¿Has manejado alguna computadora? ¿Has visitado un cyber?

Elena - A la computadora le tengo miedo, no sé si toco algo y se rompe, yo hago lo que me dice la seño de computación en la escuela, pero al no tener en mi casa no sé cómo se maneja.

Lo que ahora hago es acompañar a mi hija al cyber y allí presto más atención, ella recibe lo “deberes” por la maquina, entonces me fijo mas, ella me enseña (Degliangiolioli, 2009, p.10).

Entrevistadora - ¿Fuiste al cyber alguna vez?

Licia - Sí, para hablar por teléfono,

Entrevistadora - ¿Sabes cuando vacunar a tu nieta?

Licia - Sí, me avisan en el Dispensario del barrio.

Entrevistadora - ¿Viajas en colectivo?

Licia - A veces.

Entrevistadora - ¿Por qué?

Licia - Sola no viajo. Me acompaña mi hermana.

Entrevistadora - ¿Cómo reconoces los comercios, las calles y las instituciones en el centro?

Licia - Cuando voy al centro lo hago con mi hermana Graciela (Rodríguez, 2009, p.3).

#### Quadro 5: Eventos de letramento nos dias atuais

Analizando conjuntamente os quadros 4 e 5, temos que, para compreender as vivências destas pessoas e nos sensibilizarmos para elas enquanto alunas, torna-se importante considerar o letramento como

necesariamente plural: sociedades diferentes y subgrupos sociales tienen distintas formas de literacidad y la literacidad tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales. La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el hablar como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales (Street, 2004, p.23-24),

Lendo as declarações das pessoas entrevistadas somos levados a concordar com quatro das sistematizações de Barton e Hamilton (2004):

[...]

- Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.

[...]

- Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.

- La literacidad se halla situada históricamente.

- Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido (Barton e Hamilton, 2004, p.113),

Uma abordagem culturalmente sensível não pode nos induzir a abandonar nosso compromisso com a etnografia crítica, e olhar o analfabetismo como uma manifestação cultural de grande valia. Temos sim que encontrar caminhos para que as pessoas tenham acesso a práticas sociais letradas sem necessariamente negar seus valores culturais, sua identidade.

Retomando o título do texto, desejamos abordar a relação entre letramento e escolarização. Como as pessoas entrevistadas a percebe? Como será para elas a dimensão escolar do letramento. Parece

unanimidade entre estas pessoas que a importância da escola está em ensinar a ler e a escrever, habilidades que foram detalhadas em função de ter uma outra profissão ou exercendo melhor a mesma, fazer compras com mais autonomia, compreender os documentos que devem ser assinados e os escolares dos filhos, ter contato com livros, participar de atos cívicos...

Entrevistadora - ¿Y por qué pensás que es importante saber leer para tener una peluquería?

Laura - Para saber defenderme como corresponde, porque si yo me pongo una peluquería y me traen un papel y lo firmo, yo no sé lo que dice, yo quiero saber leer para poder saber lo que dice el papel. Yo quiero tener algo que sea mío, y no me lo quiten por no saber leer (Apóstolo, 2009, p.6-7).

Entrevistadora - ¿Qué te imposibilitó no saber leer ni escribir?

Carmen - Muchas cosas, en los negocios no podía saber los precios si no preguntaba, o las ofertas, o en el dispensario, o las notas que los chicos traen de la escuela... Siempre tuve que preguntar y pedir que me lean porque yo no sabía y eso me daba mucha vergüenza. Ahora no pregunto tanto pero a veces sí porque soy muy lenta para leer. Igual cuando tenía que hacer trámites, siempre pidiendo ayuda para que me lean y me escriban lo que hay que completar... ni firmar sabía.

Entrevistadora - ¿En qué circunstancias te hubiera sido útil saber leer y escribir?

Carmen - Cuando trabajaba en una casa de familia haciendo la limpieza y cuidando a los chicos a veces me dejaban notas para que yo hiciera compras o cosas que tenía que hacer en la casa le iba a preguntar a una vecina, ella me leía la nota y yo hacía lo que me dejaban indicado ahí en esa nota. Después esa chica me enseñó las letras pero no aprendí a leer. Recién cuando vine a la escuela aprendí a leer y a escribir (Ielpo, 2009, p.5).

[...]

Entrevistadora - ¿Qué cosas te gustan y cuáles no?

Carmen - Me gusta leer, venir a la escuela y aprender. Me gusta lavar para que mis hijos tengan todo limpio; yo cuido mis cosas, me gusta atender a mi familia, ayudar ala gente, me gusta trabajar.

Me gusta mandar los chicos a la escuela para que el día de mañana sean algo que valga la pena, como abogados o maestros; menos policía, porque siempre están en la calle y eso es muy peligroso. No me gustan las cosas que pasan, por ejemplo cuando les hacen daño a los niños, abusan de ellos y los culpables van presos y enseguida salen libres. Les arruinan la vida (Ielpo, 2009, p.7).

[Emilia] Dice que mucha gente se extrañaba de eso, de su desempeño a pesar de no saber leer ni escribir “hay personas que conoces que no saben leer ni escribir y como que no saben como expresarse, que les cuesta.” Cuenta que les personas se sorprenden de que no tenga estudios.

“Para mí esto es una gloria, haber logrado el propósito que tanto quería” (Lescano, 2009, p.5).

[...]

Entrevistadora - ¿Influyo en algo que no supiera leer y escribir en la escolaridad de sus hijos, en las tareas?

Emilia - Yo mande a todos mis hijos al colegio. Mi hijo mayor de sorprende de eso, y también mucha gente se sorprende (Lescano, 2009, p.5).

Entrevistadora - ¿Tenis revistas, diarios o libros en tu casa?

Licia - Míos no. De mi nieta, los de la escuela (Rodríguez, 2009, p.4).

Entrevistadora - Los temas que ves, ¿te sirven?

Alejandra - Sí, ahora estuvimos trabajando en Psicología Social, prejuicio y discriminación.

Entrevistadora - ¿Sentís que podé escribir textos?

Alejandra - Ahora yo me siento... Me cuesta un poco...Cómo vas a armar el texto; antes no tenía conocimientos, ahora sí los tengo, sé cómo se arma un texto, expresar un contenido (Saldaño, 2009, p.5).

Entrevistadora - Hoy estás aquí en la escuela, ¿que sientes? ¿Cómo la ves? ¿Qué esperas que te brinde la escuela?

Patricia - Siento que me enseñan, me escuchan, somos todas iguales para ustedes, pero yo se un poco más que la pobre [nombre de una colega] por eso le ayudo, pero soy burra para otras cosas, no tengo apuro de aquí no me voy hasta que termine o me muera. Me gustan los actos, participar en los actos, la escuela es todo, no es lo mismo que aprender cosas en una iglesia, me gusta llevar la bandera, la es-

carapela, bueno seño todo eso que hace la Patria, eso me enseñó mi mamá, respetar la Patria y querer, ser honrado, eso se debe enseñar en la escuela (Tuzinkievicz, 2009, p.4-5).

#### Quadro 6: Letramento escolar

Parece que o letramento escolar aparece para as pessoas entrevistadas com uma habilidade autônoma, individual para o qual é possível cooperar para que os colegas também o adquiram, mas há a questão pedagógica que três entrevistadas declaram ter percebido. Uma se refere a uma tentativa de alfabetizar a entrevistada que redundou no simples decorar das letras (Ielpo, 2009). A entrevistada de Saldaño (2009) percebeu a necessidade de ter conhecimento para conseguir escrever. A aluna que Tuzinkievicz (2009) entrevistou reconhece a importância da atuação pedagógica para inclusive poder cooperar com as colegas que têm mais dificuldade.

No Quadro 7 há um texto escrito produzido por uma entrevistada que revela com sensibilidade o significado da escolarização para ela e que de certa forma é desejável.

¿Qué significa para vos la escuela y estudiar?

*El volver a estudiar fue encontrarme conmigo misma porque descubrí que tenía conocimientos guardados y no lo ponía en práctica, el compañerismo, el aprender día a día es prepararme para un futuro mejor. El individuo no tiene que pasar por la vida sin dejar algo para que sus seres queridos aprendan que en la vida hay valores que nunca se pierden es el aprender.*

#### Quadro 7: Produção escrita da entrevistada de Saldaño (2009, p.11)

### Para além do previsto a priori

Além das questões que nos motivaram a propor a realização das entrevistas, elas nos revelaram dois aspectos sobre a cultura da qual fa-

zem parte. Um deles diz respeito à relação de cada uma com a comunidade na qual está inserida (Quadro 8) e outro, explicitado apenas por uma pessoa, é o saber fazer o trabalho artesanal e ter a ideia de poder ensiná-lo para outras pessoas (Quadro 9).

No Quadro 8 foram expressas respostas nas quais é possível perceber: a valoração da mulher enquanto mãe e dona de casa; os serviços disponíveis da comunidade que não são apresentados como um direito, mas como resultado de relações pessoais; as opções de lazer nos fins de semana combinadas com a espera da volta a escola na 2ª feira; e o descaso “intencional” do serviço público com a educação das pessoas pobres.

Alejandra - Lo que quiere el gobierno siempre es que haya menos gente instruida, mientras menos gente esté instruida más beneficios para ellos. ¿Por qué? Porque así, él puede armar las estructuras sociales que a él le conviene, y poder robar más a la gente pobre porque siempre habla de los marginales, de los pobres... ¿y quiénes son los que roban? ¿Los pobres? ¿No será que ahí adentro hay más chorros que los pobres que están por ahí en los barrios y los marginan? (Saldaño, 2009, p.7).

Entrevistadora - ¿Conoces bien a tu comunidad? ¿Desde cuando vives aquí? ¿Qué instituciones hay? ¿Te relacionas con alguna de ellas? ¿Por qué?

Patricia - Aquí hace 45 años que vivo, conozco bien a los vecinos, me relaciono con todos, soy de hacer amistad enseguida. Las instituciones son el Centro Vecinal, el Dispensario (me atiende el dentista, ginecólogo y el clínico) tengo historia clínica, esa carpeta con mis enfermedades; me quieren mucho, me conocen y me hacen chistes, me abrazan y me dan los remedios (Tuzinkievicz, 2009, p.5).

[...]

Entrevistadora - Los fines de semana por lo general la gente realiza otras actividades. ¿Cuáles son las tuyas?

Patricia - Los fines de semana voy a lo de mis hermanos, o a la iglesia a la “reunión de damas”.

La televisión no me gusta, la radio me acompaña, los tangos, las noticias. Pero espero el lunes para volver a la escuela (Tuzinkievicz, 2009, p.6).

Entrevistadora - ¿Qué es ser buenas mujeres?

Ana - Hacer economía, ser buenas, trabajadoras, hacer estudiar a sus hijos, querer progresar.

Ahora ando preocupada, de comedida nomás, por los terrenos que quieren conseguir en el barrio (Veja, 2009, p.9).

[...]

Entrevistadora - Los fines de semana por lo general la gente hace otras actividades para distraerse. ¿Cuáles son las tuyas?

Ana - A veces participo de los bingos, me gustan mucho. Me reúno con mi familia que me vienen a visitar en 15 minutos. El cine no me gusta. Me gusta ver noticiero 8... Novelas no veo. La radio es mi mejor compañía cuando estoy sola (Veja, 2009, p.12).

#### Quadro 8: A relação de poder com/na comunidade

Mas nem todas as entrevistadas encaram a educação como um direito. As outras pessoas que se referiram a aspectos escolares atuais expressam mais a realização de um sonho do que o exercício de um direito que lhes foi negado na infância.

A expectativa de Tuzinkievicz (2009) ao fazer esta questão era que a entrevistada lhe falasse sobre os saberes não escolares e as habilidades que desenvolvera para realizar as tarefas cotidianas, enfim lições de vida... E ela falou, falou em ensinar o que sabe e que se constitui um saber importante na sua comunidade, ainda que as habilidades referentes a esse saberes possam não ser valorizadas só nas comunidades tradicionais.

Entrevistadora - En tu vida, aunque no fuiste a la escuela, aprendiste muchas cosas, ¿Cuáles? ¿Te gustaría compartir con tus compañeras?

Patricia - Si aprendí “cestería china” a bordar en el bastidor, a máquina, tuve que dejar por la enfermedad de mi esposo. Mire lo que hice con un papel extranjero y lo barnicé, hice aljibes, fruterías, canastas, espere un poquito, le regalo estas dos, falta barnizarlas. Pinte en tela bolsas, almohadones, crochet, ahora estoy haciendo gallinas con pollitos para regalar en el día de la madre.

Me gustaría compartir y enseñar siempre y cuando se comprometan y cumplan (Tuzinkievicz, 2009, p.4-5).

#### Quadro 9: Ensinar o que sei

As diferentes práticas letradas em diferentes contextos nos levam a defender a ideia que as pessoas participam em diferentes comunidades discursivas em diferentes domínios da vida. “Estas comunidades son grupos de personas que se mantienen juntas gracias a su manera característica de hablar, actuar, valorar, interpretar y usar la lengua escrita” (Barton & Hamilton, 2004, p.117) e outros sistemas semióticos.

Como as alunas da EJA do Brasil (Oliveira, 2001), as mulheres que foram entrevistadas foram vítimas da exclusão escolar que os adultos pobres costumam sofrer agravada pelo fato de serem do sexo feminino. E, se tiveram alguma passagem anterior pela escola, esta foi fragmentada e extemporânea, mas trazem uma imagem agradável. Voltam à escola para realizar um sonho, porque agora podem ser donas do seu tempo. Achem a escola um local de encontro agradável entre iguais e esperam adquirir habilidades que lhe possibilitem ser mais autônomas, melhorar suas atividades profissionais, contribuir com a realização das tarefas escolares dos filhos.

Além disso, estas mulheres expressaram nas entrevistas as relações que têm com a comunidade nas quais estão inseridas e, uma delas, revela o saber do artesanato, que gostaria de partilhar com as outras mulheres da comunidade. Será que não está expressando uma valorização de um saber desconsiderado como tal na sociedade urbana na qual está inserida? Há que investigar como propõe Street (2004), numa perspectiva etnográfica crítica (Barton e Hamilton, 2004).

## Bibliografía

APÓSTOLO, María del Luján. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A. e GOMES, Nilma L. (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50.

BARTON, David y HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes & AMES, Patricia (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BARTON, David y HAMILTON, Mary. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, David & TUSTING, Karin (edit.). *Beyond communities of practice: language, power and social context*. Cambridge University Press, 2005, p.14-35.

CARVALHO, Dione L. Diálogo cultural, negociação de sentidos e produção de significados matemáticos por jovens e adultos. Revista *Zetetiké*, Cempem, FE/Unicamp, v.9, n.15/16, jan./dez de 2001, p.43-76.

CONTI, Keli Cristina & CARVALHO, Dione L. Movimento de letramento presente nas aulas de Estatística na Educação de Jovens e Adultos. FE/Unicamp. Campinas, no prelo.

DEGLIANGIOLIOLI, Adriana. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

DELPRATO, María Fernanda. Trabajo de Evaluación. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

ESTELEY, Cristina. La experiencia de Charo como ejemplo de letramento. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, Celi E. & NACARATO Adair M.

*Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.47-60.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.

GARCÍA, María Soledad. Interpretaciones en torno a la educación de jóvenes y adultos. Entrevista a una joven adulta. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

IELPO, Cecília. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

LESCANO, Romina Beatriz. Trabajo Final. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

PISARELLO, Andrea Mabel. Considerar, como punto de partida. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

OLIVEIRA, Martha K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p.15-43.

RIBEIRO, Vera M. El Concepto de *Letramento* y sus Implicaciones Pedagógicas. In: Extrato da revista Decisio, n. 6, out-dez/2003a. Disponível em <http://tariacuri.crefal.edu.mx/deciseo/inicio.php>.

RIBEIRO, Vera M.. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003b, p.89-113.

RODRÍGUEZ, Mercedes Isabel. Entrevista a un alumno de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos que está en proceso de alfabetización. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

SALDANO, María Laura. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p.89-113.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009, 3ª ed.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

STREET, Brian V. Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes & AMES, Patricia (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p.81-107.

STREET, Brian V. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? In: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2008, p.41-69.

TUZINKIEVICZ, Delia Laura. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

VEJA, Alda Graciela. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

ZIDARICH, Mónica. Entrevista realizada a un poblador wichi del paraje El Vizcacheral – Provincia del Chaco. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

## Notas

1 EJA é a sigla que se utiliza no Brasil para designar uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não se escolarizaram quando crianças por razões sócio-econômicas. Destacaremos, na sigla, o termo “Educação” e, quando for o caso, as referências à sigla estarão no feminino.

2 O curso foi desenvolvido no âmbito do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina – Proyecto N° 029/07”.

3 Nossas pesquisas pessoais têm sido nas áreas de educação matemática e educação estatística, mas as considerações que traremos para este texto serão de natureza mais ampla e os escritos de Soares (2003, 2009) nos parecem procedentes se considerarmos a dimensão escolar destas duas áreas.

4 Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Para mais detalhes consultar o site do Instituto Paulo Montenegro:

[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por).

5 Alguns autores brasileiros têm utilizado os termos “numeramento”, outros “numeração”, considerarmos que estes termos podem induzir o leitor a redução da matemática ao aspecto numérico.

6 Street se refere a seu texto de 1984 no qual utilizou, parece que pela primeira vez, os termos “autônomo” e “ideológico” com relação a letramento.

7 Nosso grupo de pesquisa chama-se “Prática Pedagógica em Matemática – PRA-PEM”.

8 Houve um décimo primeiro trabalho que se baseou em uma entrevista de um aluno de EJA (Zidarich, 2009), entretanto ele não foi trazido para a análise contida neste texto, pois o entrevistado não mora nem estuda na região de Córdoba.

9 Esteley, devido ao tema de sua pesquisa de doutorado entrevistou uma professora que trabalhou em EJA.

10 Em alguns trabalhos finais foram utilizados os nomes reais das entrevistadas, mas para uniformizar o tratamento e manter o sigilo das outras, neste texto foram utilizados nomes fictícios.

11 As práticas sociais nas quais foi citado o uso do dinheiro não foram consideradas neste texto.

12 Neste caso também deixamos para análises posteriores as questões relativas ao letramento matemático.