

# TRAMAS DO IMPEDIMENTO: OS SENTIDOS DA DESISTÊNCIA ENTRE ALFABETIZANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>87</sup>

## PLOTS OF PREVENTION: THE SENSES OF DISCONTINUANCE AMONG LEARNERS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: SYNOPSIS OF DISSERTATION

Cícera Romana Cardoso<sup>88</sup>.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Rosário  
de Fátima de Carvalho

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Erika dos  
Reis Gusmão Andrade

### RESUMO

A condição de alfabetizado, para jovens e adultos que ainda não conseguem dominar a leitura e a escrita, “é a coisa mais importante da vida”, “um sonho”. A aprendizagem escolar é entendida por eles como um saber hegemônico na sociedade contemporânea letrada. Por isso, entram na escola, buscam deter tal conhecimento e, através dele, sentir-se inseridos nesta sociedade. Entretanto, no decorrer desse processo de aprendizagem, vão aos poucos desistindo, o que contribui tanto para elevar as estatísticas da desistência na Educação de Jovens e Adultos/Eja quanto para, lentamente, reduzir o contingente de analfabetos do país. A partir dessa

---

<sup>87</sup> Dissertação defendida e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no dia 21 de dezembro de 2007, pela banca examinadora composta pelos professores: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (Orientadora- Presidente) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Erika dos Reis Gusmão Andrade (Co-orientadora) – UFRN; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laêda Bezerra Machado – UFPE; Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevêdo – UFRN; Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho – UFRN (Suplente). Esta sinopse foi organizada com trechos transcritos do próprio texto da dissertação que se encontra publicada na íntegra na página eletrônica da Biblioteca Central Zila Mamede da UFRN.

<sup>88</sup> Professora Mestre da Educação Básica – Ensino Fundamental do Município de Natal/RN e Pedagoga – Cargo Técnico Administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN.

realidade, questionamo-nos sobre as razões ou motivos concretos e simbólicos que levam à desistência nas classes de alfabetização da Eja. Para tanto, configuramos nosso objeto de estudo como os sentidos da desistência entre alfabetizados da Eja, cuja compreensão é nosso objetivo. A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2004) foi a opção teórico-metodológica para subsidiar a busca, as análises e as interpretações dos dados, fazendo-nos perceber o significado do objeto de estudo para esses indivíduos. Para captar tal conteúdo simbólico, realizamos entrevistas semi-estruturadas com onze alunos desistentes e dez repetentes dessa modalidade de ensino em escolas públicas de Natal/RN durante o ano letivo de 2006. A partir das análises temática e categorial (BARDIN, 1977), identificamos elementos que suscitaram temas. Estes, posteriormente, levaram a três categorias, sugerindo como sentidos da desistência: dificuldades na aprendizagem por não compreenderem os conteúdos; exposição do não saber, trazendo à tona os sentimentos de vergonha, humilhação, constrangimento por não saberem ler e escrever em idade madura; trabalho/cansaço e doenças. Aqueles que conseguem permanecer na escola são os que se obrigam a conviver com os “sentimentos de desadaptação”, e os que desenvolvem com a Instituição uma “adaptação ao avesso”, isto é, a aceitação das falhas e das omissões institucionais.

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

## INTRODUÇÃO: TECENDO O OBJETO DE ESTUDO

Foi a experiência na iniciação científica que nos possibilitou os primeiros contatos com a teoria das representações sociais. Nessa ocasião, participamos de algumas pesquisas<sup>89</sup> que tinham como suporte esse campo teórico.

Essa teoria propõe que, ao acessarmos com maior profundidade os conteúdos que estão inscritos no mais íntimo dos sujeitos que agem e se comunicam num determinado grupo social, temos a possibilidade de interpretar e explicar a realidade experimentada em seu dia-a-dia, do ponto de vista cognitivo e psicológico, e compreender como essas dimensões se produzem a partir do seu contexto de vida. Assim, embasadas pela referida teoria e amadurecendo reflexões sobre a nossa prática como alfabetizadora de adultos, surgiram às questões que originaram os estudos e instigaram a realização da pesquisa representações sociais de educação por pais não alfabetizados, do qual resultou a monografia homônima do curso de especialização em educação oferecido pelo Programa De Pós-Graduação em Educação (PPGED) realizada a partir do segundo semestre de 1999 e concluído em fevereiro de 2001.

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

---

<sup>89</sup> “Classe Média Assalariada e Representação Social da Educação”, pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho (UFRN); “O valor Simbólico do Prédio Escolar”, coordenada pelo Prof. Doutorando Luis Carlos Sales (UFPI); “Representações Sociais de Política”, coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (UFRN).

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

- a) Domínio de saberes sistematizados;
- b) Sinônimo de boa conduta/boas maneiras;
- c) Pré-requisito para acesso a emprego e a bens materiais;
- d) Condição para a conquista da respeitabilidade social.

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

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

O quadro 1 a seguir ilustra esta constatação. Dos trinta sujeitos, cada um escolheu uma palavra como a mais importante, apoiando suas justificativas, predominantemente, na ideia de que a educação conduz à apreensão do saber e do conhecimento

**Quadro 1: A representação social de educação como conhecimento sistematizado**

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

Fonte: Monografia de Especialização.UFRN.Natal/2001.

As palavras do quadro acima, evocadas a partir da técnica de Associação Livre de Palavras<sup>90</sup> nos remetem à compreensão de que o objeto educação é, para os sujeitos, entendido como o instrumento básico de aquisição do saber sistematizado, do conhecimento formalizado. A fala abaixo reforça nossa inferência:

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

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

---

<sup>90</sup> Para conhecimento desta técnica, consultar o livro: Núcleo central das representações sociais, de Celso Pereira Sá, Vozes, 1996.

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

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

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

Simultaneamente à citada pesquisa, vivenciamos, na atividade docente, a procura, a insistência e um grande anseio de jovens e adultos pela aprendizagem da leitura e da escrita. Muitos chegam à escola após

o período das matrículas e, mesmo não sendo possível realizá-la pelo fato de não haver vagas, insistem para ficar na sala de aula e ir tentando aprender, porque necessitam daquele conhecimento. Deparamo-nos com falas do tipo “não tem problema de ficar em pé, mas eu queria ficar”. Tal situação ocorria porque, algumas vezes, a sala já não tinha espaço para que todos ficassem sentados nas cadeiras. Evidentemente que procurávamos resolver aquela situação, acomodando-os sentados para que fosse possível assistir às aulas e participar delas, como seus colegas. Fatos como esses aconteceram numa escola voltada à educação de jovens e adultos (eja), cujas salas de aula eram razoavelmente espaçosas, geralmente com acomodação para trinta cadeiras, e bem iluminadas.

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

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



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

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

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

Nesta sinopse, apresentamos a investigação que concluímos em 2007, no PPGed/UFRN, elaborada com partes da Dissertação defendida no referido ano, e que tem o mesmo título deste trabalho, com o propósito de contribuir para a ampliação do conhecimento nesse campo de estudo, bem como de ampliar nossas buscas e respostas a alguns questionamentos que se nos apresentam no dia-a-dia enquanto educadores/investigadores. Isto é, enquanto homens e mulheres possíveis e passíveis a ilimitadas buscas e, principalmente,

a ilimitadas respostas. Compreendemos que nisto está a grandeza humana: reconhecer que tanto as buscas quanto as respostas (quando as encontramos) são incompletas e, por isso, não nos satisfazem, ao contrário, sempre suscitam mais buscas, mais respostas.

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

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

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

Na tentativa de encontrar os sentidos constitutivos das desistências dos jovens e dos adultos em processo de alfabetização, no quarto capítulo, buscamos destecer alguns fios da trama, desvelando como se constituem as

tessituras relacionais entre os alfabetizandos. Como que em teares, os alfabetizandos constroem compreensões míticas sobre a escola, fazendo com que nos defrontemos com os “nós” temáticos da desistência, a partir dos quais vislumbramos indícios dos elementos que lhes compõem o campo representacional, incitando-nos a aproximações que foram revelando os sentidos da desistência para eles.

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

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

Para melhor compressão da investigação realizada mostramos a seguir algumas reflexões constantes da Dissertação aqui apresentada em forma de sinopse.

## **A TRAMA COM O CONHECIMENTO ESCRITO**

Iniciar o processo de aprendizagem escolar na fase adulta é um grande desafio tanto para os mais jovens quanto para as pessoas com idade superior a 50 anos. Em sua maioria, os jovens e adultos migraram de comunidades rurais,

de pequenas cidades do interior do estado do Rio Grande do Norte ou de estados vizinhos, com o objetivo principal de conseguir trabalho na capital.

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

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

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

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

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

Pesquisas desenvolvidas por Azevêdo (2006) observam que os assentados da reforma agrária apresentam uma relação assistemática com a educação escolar e que isso não decorre apenas de fatores de ordem sócio-econômica, mas também de fatores relacionados à dimensão simbólica fazendo emergir:

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

Segundo a compreensão moscoviciana, os indivíduos, através das comunicações, abastecem-se de normas e símbolos coletivos para efetuarem a filtragem necessária às informações, fazendo, nesse movimento, com que as palavras mudem de gramática e que os conteúdos tomem outra forma. Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2004) argumenta que as palavras estão constantemente constituídas por conteúdos ou sentidos ideológicos, vivenciais. Com base nesses referentes, compreendemos que os aprendizes da Educação de Jovens e Adultos, ao experienciarem o ambiente escolar, no qual se defrontam objetivamente com a escrita, deparam-se também com suas construções simbólicas com relação a ela (a escrita) e a todo o universo representacional do mundo letrado e não letrado, resultando desse encontro estranhamento, impossibilidades ou dificuldades, como dizem. A instituição escolar é constituída por diversificadas formas de relações nas quais são iminentes as relações de poder, sendo o poder simbólico fortemente entrelaçado

e anunciado nos teares relacionais do cotidiano entre seus membros. Em relação a essa forma de poder, Bourdieu (1989) destaca que este permite construir o dado pela enunciação, fazer ver e fazer crer, confirmar ou transformar a visão do mundo e, dessa maneira, agir sobre este, sendo um

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

O poder que se encontra instaurado na instituição escolar é consolidado nessa teia de relações na qual sua força se manifesta através de leis, regras e normas delegadas à escola, tendo como principais propagadores os corpos administrativo, pedagógico e docente, os quais, por sua vez, imbuídos de tal poder, exercem-no rigorosamente, impondo sua força simbólica aos que lhes são subordinados. No curso dessa força, podemos destacar um espaço molecular dentro da própria escola - a sala de aula - por entendermos ser, na relação professor-aluno, a forma mais incisiva de sua atuação. Nesse espaço, configura-se a autoridade daquele que “sabe” – o professor – frente àqueles que geralmente são considerados ignorantes – os alunos. Na maioria dos casos, é esse professor quem estabelece como os alunos devem agir e se comportar em sala. O mesmo ocorre em relação ao processo de escolha dos conteúdos ensinados, já que são trabalhados geralmente sem discussão prévia com os alunos sobre a necessidade e importância prática para suas vidas.

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

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

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

Saber assim, ah! Em tantas coisas que eu não tenho nem palavras, em muitas e muitas coisas. É ruim assim, você quer fazer uma, uma carta pra alguém, você quer escrever alguma, exemplo no meu emprego, às vezes eu saio, ela não está, às vezes quero deixar um recado pra ela, não tenho como entendeu? [...] a outra não sabe que não sei ler, escrever, que eu tenho vergonha de dizer pra ela, aí ela deixa um bilhetim, assim, pra mim, dizendo o que é que eu faço, aí eu já tenho que pedir a outra pessoa [...] aí quando eu vejo, ‘Jesus, e agora!’ eu já fiz amizade com o porteiro e chego lá: leia isso aqui pra mim. Aí é isso aí, coisas, pequenas coisas que pra mim é grande coisa, entendeu? É chato, por isso que eu quero, quero sair daqui lendo tudo. (Participante 6 do trabalho dissertativo).

Eu sinto, assim, quando eu passo numa rua eu fico olhando, meu Deus, que nome é esse que eu não sei. Eu fico imaginando meus pensamento. Queria tanto aprender ler muito, que eu não sei, de nada. (Participante 7 do trabalho dissertativo).

Ler e escrever? Nossa, eu penso tanta coisa boa. Pra ter um bom emprego não é? Uma boa profissão, para você saber onde chegou, onde é que você ta, aonde você vai. A gente sem saber ler e escrever fica perdido. Eu me sinto às vezes assim, tão humilhada porque eu não sei. Às vezes eu quero ler assim, um nome enorme assim sabe? Ler, rápido e não consigo ler. Nem devagar. [...] É, chegar assim, pra mim fazer um curso sabe? Assim você tem quantos graus de estudo, assim? Aí eu não posso fazer. É a maior dificuldade, pra você ter, fazer o curso assim, que você queira fazer. [...] porque geralmente, a pessoa que quer uma empregada, quer pra ler escrever, fazer umas compra de supermercado. Eu não faço compra de supermercado, porque eu tenho dificuldade assim sabe? Contar, eu também não sei conta. Aí, eu me prejudico demais, meu esposo que faz compra que faz tudo. Não sei fazer conta. Eu me prejudico muito, é a maior dificuldade assim, em tudo. Até mesmo pra ta em casa, a gente às vezes que ler uma coisa, escrever uma coisa pra deixar pra o esposo, um recado. Até isso eu me prejudico assim, tenho dificuldade. Sabe? Quero escrever um recado, não posso. Quero escrever uma carta pra minha mãe, que mora em Petrolina não posso. Eu não sei escrever uma carta só. Aí tem que pedir pra ele [...]. Eu me sinto arrasada, me sinto triste porque eu não tenho condições de ir lá que é longe, é distante. (Participante 19 do trabalho dissertativo).

Essas dificuldades apontadas nas falas anteriores foram mencionadas com frequência pelos participantes de nossa investigação, assim como foram ouvidas no dia-a-dia da sala de aula. Na verdade, a escola pública e seus segmentos, mais precisamente professores, diretores e apoio pedagógico,



necessitam reinventar-se na sua função social de ensinar, visando incluir os alfabetizandos e fazer com que se sintam pertencentes àquele ambiente como sujeitos do conhecimento, e não somente como meros receptores de informações.

Os alfabetizandos da Educação de Jovens e Adultos estão incluídos na primeira etapa do primeiro segmento dessa modalidade de ensino, conforme a estrutura organizacional da Lei 9394/96. Apoiadas nesta estrutura e seguindo as orientações da Proposta Curricular do Ministério da Educação (MEC), as Diretrizes Orientadoras para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental da EJA no estado do Rio Grande do Norte definem para essa etapa de ensino um ano de duração. Na Proposta Curricular/MEC, encontramos também a ressalva de que estados e municípios tem autonomia para adequar as orientações elaboradas nacionalmente às realidades locais.

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

dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender o mundo em que vivem; ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural; incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida; valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania; desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade; conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação; aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social; reconhecer e

valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade; exercitar a sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais (BRASIL, 2001, p. 47).

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

Na concepção de Gómez (2000), a função educativa da escola deve ultrapassar o caráter reprodutor de socialização, essencialmente por fomentar o conhecimento público, argumentando para isso que

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

Nessa teia de reprodução, emergem situações inadequadas à apropriação da escrita pelos alfabetizandos, os quais não são, na maioria das vezes, percebidos como co-participantes e co-autores do processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, invocamos novamente Freire (2002) ao

dizer que a alfabetização se faz num “quefazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros”. E afirma ainda que o processo deve ser fundado na prática social dos alfabetizandos, contribuindo-se, dessa maneira, para que eles “se assumam como seres do quefazer da práxis” (FREIRE, 2002, p. 23). Na prática, vivenciam cotidianamente, seja na escola ou em outros espaços, um constante medo de fazer, pois as atividades que necessitam realizar estão sempre consubstanciados pela insegurança, pela timidez ou pela vergonha, por não serem autônomos nesse mundo pautado pelos códigos escritos.

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

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

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

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

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

[...] eu fiquei meio assim não sabe? Assim, eu tinha mais vergonha, assim para ir resolver um negócio. Por acaso, botar um dinheiro, tirar um dinheiro, aí lá eu tinha que

botar o dedo porque num sabia assinar o nome não é? Botar o nome, o dedo, é chato demais. Aí, vergonhoso, porque é o seguinte, todo mundo sabe ler. Me chamou lá dentro. Aí, assine aqui. Aí 'não assino não, sei só o de, o dedo'. Aí cadê, o dedão acolá, aí, aí, saber ler, eu acho que por causa disso não é? Acho que por isso, o caba fica vergonhoso não é? Aí eu botei aquilo na cabeça. Eu vou estudar, vou criar vergonha e vou estudar (Sujeito 11 de um estudo piloto antecedente a investigação do mestrado).

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

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

Assim, vivem e convivem numa trama constituída de dilemas em relação à língua escrita, à sua apropriação e às suas ações em sociedade. Em resumo, sabem que são exigidos pela contemporaneidade, na qual se incluem as necessidades advindas da própria família, como auxiliar nas tarefas escolares dos filhos. Desse modo, esses sujeitos passam a exigir de si próprios a

compreensão desse universo a fim de agirem por eles mesmos, principalmente para não experimentarem situações que os deixem constrangidos, envergonhados, tristes.

[...] eu não sei ensinar um dever, porque eu não sei as respostas, então eu acho que eu não sei de nada sabe? Aí eu me sinto muito triste [...] aí eu digo, eu vou estudar [...] (Participante 12 do trabalho dissertativo).

às vezes eu penso assim, em desenvolver mesmo. Aí tem horas que bate aquela, sei lá, foge aquilo de mim, assim, aquela vontade, assim, sei lá. Assim, alguma coisa atrapalha assim, não é? Sei lá (Participante 20 do trabalho dissertativo).

[...] Eu penso em aprender a ler, que escrever eu sei, mas só não sei ler. [...] eu sei escrever tirando do quadro. Eu me arrependo muito porque é tão bom a pessoa saber ler, não é? (Participante 7 do trabalho dissertativo).

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

O fato de experimentarem uma espécie de desconforto, provocado pela condição de não leitores, e de, conseqüentemente, não saberem escrever, desencadeia estados de confusão em relação ao que sabem objetivamente,

assim como lhes confere mais incertezas concernentes à própria busca por esse conhecimento, como comentou o participante referido, que pensa “em desenvolver mesmo”. No entanto, esse desejo é efêmero, pois em um momento ele se modifica, “aí foge aquilo de mim”. E na busca pelo saber, censuram a si mesmos pelo que não sabem frente àqueles que sabem.

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

### **CONSIDERAÇÕES: ARREMATES E FRANJAS**

Nas considerações da Dissertação enfatizamos que na perspectiva da tessitura, chegamos, pois, aos arremates e às franjas: refletindo sobre as interpretações dadas, reiterando as indagações não respondidas, encaminhando-as para estudos posteriores, bem como socializando as implicações da pesquisa. Nessa tarefa, estabelecemos diálogos com os teóricos, e estes, com nossos resultados, a fim de arrematarmos a peça que naquele momento entregamos à academia e à sociedade.

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

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

Imersos nessa trama que vivenciamos no dia-a-dia, urge que todos, mas especialmente nós, professores alfabetizadores e formadores de homens e mulheres, exercitemos sistematicamente a leitura de mundo, entrando nas sutilezas que ela nos apresenta a fim de que, desse modo, haja mudanças em nossa prática, a qual deixará de ser alinhada para se tornar transformadora. Nesse sentido, é pertinente e oportuno trazer a essa tessitura o destaque de que os dados corroboraram os aspectos teóricos, explicitando conteúdos específicos do senso comum dos participantes, principalmente por meio das funções orientadora e justificadora<sup>91</sup>, como também da visão partilhada sobre desistência e desistente, alfabetismo e analfabetismo. A isso chama-se implicação teórica do estudo, nossa contribuição, a partir da empiria, ao avanço das teorizações sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus problemas.

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

As implicações apontadas nasceram, portanto, de análises em acordo com os pressupostos formulados. Ora, por serem consideradas as representações sociais como teoria do senso comum, reconhecemos no

---

<sup>91</sup> Sobre as funções das representações sociais, verificar o segundo capítulo da Dissertação a qual estamos apresentando nesta sinopse.



discurso circulante o estatuto de explicações válidas pelas quais os sujeitos compartilham sentidos em relação à língua escrita, configurando-se como um grupo social de fato, e não um grupo por nós nominado.

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

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

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD, 2004.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo, 2000.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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