

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALINE DE ALMEIDA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ALFABETIZAÇÃO COMO
POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL DA MULHER

SÃO LEOPOLDO
2018

ALINE DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ALFABETIZAÇÃO COMO
POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL DA MULHER**

Projeto de Pesquisa apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia, pelo Curso de
Pedagogia da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof (a). Dra. Rejane Ramos
Klein

São Leopoldo

2018

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dra. Rejane Ramos Klein pela orientação e apoio na construção e desenvolvimento deste trabalho.

À minha prezada mãe, sem o seu esforço nada disso seria possível. Muito obrigada pela paciência, pela ajuda e pela compreensão durante a minha longa trajetória acadêmica. Sou muito grata a ela por ter me incentivado a não desistir de concluir esta etapa da minha vida. A ela, meus sinceros agradecimentos e eterna admiração!

À minha amada avó (in memoriam) que, infelizmente, não pode estar presente neste momento, mas que sempre esteve ao meu lado, me apoiando, estimulando e incentivando, incondicionalmente, em todos os momentos da minha vida. Dedico a ela este trabalho e todo o meu amor, carinho e gratidão! Saudades eternas!

Agradeço, especialmente, as mulheres do grupo de alfabetização, pela participação, pelo apoio, pela dedicação e pela disposição na colaboração desta pesquisa. Muito obrigada pelas suas significativas e valorosas contribuições no processo de desenvolvimento deste estudo. Vocês, com certeza, me ensinaram mais do que eu a vocês. Todas foram imprescindíveis na minha trajetória de docente em formação. Minhas queridas e estimadas educandas: Inesquecíveis, com certeza!

Agradeço, também, as gestoras envolvidas com o projeto, que foram de extrema importância para a construção deste trabalho. Muito obrigada pela disposição em contribuir com suas importantes considerações que se tornaram fundamentais nesta investigação.

Não posso deixar de agradecer, também, a minha admirável parceira coordenadora do grupo Jade Rocha, que se fez indispensável na elaboração e desenvolvimento do projeto. Obrigada! Sua criatividade e entusiasmo foram realmente estimulantes para mim!

RESUMO

Este trabalho de conclusão apresenta uma pesquisa que tem por objetivo compreender os efeitos da alfabetização sobre a inclusão social de um grupo de mulheres participantes de um projeto de alfabetização, desenvolvido na Comunidade da Ocupação do Justo, no município de São Leopoldo/RS. A temática relaciona-se à alfabetização na EJA, considerando questões de gênero e inclusão social. O grupo de mulheres constitui-se a partir de um projeto desenvolvido em parceria entre dois programas de ações sociais da *Unisinós – Educas e Tecnosociais*, e é apoiado pela *Congregação Missionárias de Cristo Ressuscitado*, que acompanha as mulheres em situação de vulnerabilidade social da comunidade, assim como as mulheres da *Cooperativa Mundo Mais Limpo*, onde a proposta do projeto nasceu. É um estudo que se aproxima da metodologia de pesquisa-ação por conta da convivência e da participação no processo educativo dessas mulheres. A metodologia do estudo foi construída a partir de entrevistas narrativas e registros de atividades realizadas com o grupo no decorrer do primeiro semestre do ano de 2017. Esse estudo permitiu entender o papel que a alfabetização cumpre na vida dessas mulheres propiciando o desenvolvimento da autonomia, emancipação e interação social. Foram utilizados autores como: Freire (1987; 2011); Prestes (2007); Soares (1999; 2003; 2004; 2012) e Schwartz (2010), e evidenciaram-se quatro unidades de análises: Alfabetização e relações de gênero: “[...] *aprender mais e ter um conhecimento*”; Aprender a ler e a escrever por meio das Interações Sociais; Alfabetização para o trabalho ou formação para a vida? E, Alfabetização para a emancipação das mulheres. Esta análise possibilitou compreender que o projeto de alfabetização pode contribuir para a inclusão social dessas mulheres de forma a oferecer-lhes condições para desenvolverem suas atividades com maior autonomia, independência e segurança. Assim como oportuniza um espaço de socialização, onde as interações sociais podem contribuir para uma aprendizagem significativa potencializada pela parceria e identidade cultural do grupo.

Palavras-chave: Alfabetização. EJA. Inclusão Social.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos metodológicos utilizados.....	4039
Quadro 2 - Detalhamento sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa	4140
Quadro 3 - Descrição das práticas	4140
Quadro 4 – Citações entrevistados	4646
Quadro 5 – Citações entrevistados	4747
Quadro 6 – Citações entrevistados	4647
Quadro 7 – Citações entrevistados	4748
Quadro 8 – Citações entrevistados	4649
Quadro 9 – Citações entrevistados	4750
Quadro 10 – Citações entrevistados	4650
Quadro 11 – Citações entrevistados	4750
Quadro 12 – Citações entrevistados	4653
Quadro 13 – Citações entrevistados	4754
Quadro 14 – Citações entrevistados	4655
Quadro 15 – Citações entrevistados	4755
Quadro 16 – Citações entrevistados	4656
Quadro 17 – Citações entrevistados	4757
Quadro 18 – Citações entrevistados	4658
Quadro 19 – Citações entrevistados	4759
Quadro 20 – Citações entrevistados	4660
Quadro 21 – Citações entrevistados	4760
Quadro 22 – Citações entrevistados	4660
Quadro 23 – Citações entrevistados	4761

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 PERCURSOS DA PROBLEMATIZAÇÃO ENVOLVENDO A EJA E A ALFABETIZAÇÃO EM UM GRUPO DE MULHERES.....	8
2.1 Percursos acadêmicos e profissionais que visam a aproximação com a EJA	8
2.2 Percursos e desafios de um grupo de mulheres em busca da alfabetização	13
3 ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS CONSTITUINDO IDENTIDADES.....	2222
3.1 A alfabetização na EJA	2222
3.2 Alfabetização como instrumento de inclusão social	2828
3.3 Relações de gênero: implicações para o processo de alfabetização.....	3333
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	3737
4.1 Instrumentos metodológicos	40
5 A INCLUSÃO SOCIAL DAS MULHERES POR MEIO DA ALFABETIZAÇÃO.	4545
5.1 Alfabetização e relações de gênero: “[...] aprender mais e ter um conhecimento.”	4646
5.2 Aprender a ler e a escrever por meio das Interações Sociais.....	5151
5.3 Alfabetização para o trabalho ou formação para a vida?	5656
5.4 Alfabetização para a emancipação das mulheres	5959
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	6363
REFERÊNCIAS.....	6666
ANEXO 1 - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA....	70
ANEXO 2 - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA....	71
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO	7172

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso concentra sua atenção na alfabetização de jovens e adultos em espaço não escolar, bem como em questões de gênero e inclusão social, e tem por objetivo analisar o processo educativo de um grupo de mulheres participantes de um projeto de alfabetização, que foi desenvolvido no decorrer do ano de 2017.

A escolha por essa temática ocorreu em decorrência da prática docente desenvolvida na Atividade Acadêmica de *Estágio em Docência: Anos Iniciais II*, do curso de graduação em Pedagogia, realizada no *EDUCAS - Programa de Educação e Ação Social*, um programa que desenvolve um trabalho de intervenção e pesquisa na área da educação, vinculado ao *CCIAS - Centro de Cidadania e Ação Social* da UNISINOS.

Essas atividades foram desenvolvidas em um espaço não escolar, localizado junto à Comunidade da Ocupação do Justo, no bairro Vila Tereza – Cohab Duque II, no município de São Leopoldo/RS, com um grupo de cinco mulheres, com idades entre 24 e 60 anos, participantes de um projeto de alfabetização promovido pelo programa *TECNOSOCIAIS - Tecnologias Sociais para Empreendimentos Solidários – Unisinos*, em parceria com o *EDUCAS*. As atividades com esse grupo de mulheres ocorreram no período de abril a dezembro de 2017, com a intenção de promover a alfabetização como uma possibilidade de inclusão social dos sujeitos envolvidos, potencializando a autonomia e reafirmando aspectos culturais do grupo. Decorreu desses encontros a questão central de pesquisa a ser investigada: Como o projeto de alfabetização analisado pode ressignificar a representação de si das mulheres do grupo, possibilitando a inclusão social? Para responder tal questão foram realizados diversos movimentos, além dos encontros com esse grupo onde nasceram muitas inquietações relacionadas à alfabetização. Organizei esses movimentos no texto da seguinte forma: no próximo capítulo apresento os percursos da problematização envolvendo a EJA e a alfabetização em um grupo de mulheres. Nas seções seguintes deste capítulo descrevo os percursos acadêmicos e profissionais que visam à aproximação com a EJA, bem como os percursos e desafios do grupo de mulheres em busca da alfabetização. Esses percursos apontam como me aproximei do tema desta investigação, e como este foi contribuindo para minha formação,

permitindo-me formular a questão a ser investigada nesse trabalho. Destaco a experiência com as mulheres relacionando esta prática aos pressupostos da Educação de Jovens e Adultos, sendo essa modalidade de ensino um campo de estudo que fundamenta esta pesquisa.

No capítulo seguinte, intitulado Alfabetização de mulheres: implicações históricas e sociais constituindo identidades procurei contemplar os fundamentos teóricos que subsidiaram as análises dos materiais produzidos nesse grupo, bem como das entrevistas realizadas. Para tanto, dividi o capítulo em três seções que abordam as seguintes temáticas: A alfabetização na EJA; Alfabetização como instrumento de inclusão social; e Relações de gênero: implicações para o processo de alfabetização. A fundamentação teórica foi apoiada em autores tais como: Traversini (2003); Soares (2003; 2004); Schwartz (2010); Goellner; Guimarães e Macedo (2011); Santos e Pessoa (2016); Quissini e Tamanini (2016) e Marra e Borrezzi [2017?].

No quarto capítulo apresento os percursos metodológicos que orientaram a pesquisa, visto que esta investigação aproxima-se de uma metodologia de pesquisa-ação e utiliza como ferramentas metodológicas a entrevista narrativa e a análise de práticas educativas desenvolvidas no decorrer do primeiro semestre do ano de 2017, com o grupo de mulheres. O capítulo metodológico foi subsidiado pelos autores Corazza (2002); Costa (2002) e Andrade (2012).

Já no quinto capítulo apresento as análises que foram realizadas de acordo com a metodologia utilizada na investigação. Foram elencadas quatro unidades que discutem alguns aspectos relacionados ao processo de aprendizagem das mulheres, considerando a pergunta central desta pesquisa. Utilizaram-se estudos de autores como: Freire (1987; 2011); Nardi (2006); Saviani (2007); Prestes (2007); Furtado e Lima (2010); Nörnberg e Pacheco (2010); Lima e Carbonara (2013); Vale (2014) e Costa; Madeira e Silveira (2012).

No sexto capítulo são apresentadas as considerações finais, apontando os principais movimentos da pesquisa para a elaboração das análises. Destacam-se, ainda, algumas questões que podem ser continuadas em estudos futuros.

2 PERCURSOS DA PROBLEMATIZAÇÃO ENVOLVENDO A EJA E A ALFABETIZAÇÃO EM UM GRUPO DE MULHERES

Neste capítulo descrevo minha aproximação com o tema, destacando alguns aspectos da minha trajetória na área da educação escolar. Apresento importantes experiências com a Educação de Jovens e Adultos, que estão diretamente relacionadas ao foco que fui construindo nesta pesquisa. Por fim, de forma mais direta, apresento minha relação com o projeto de alfabetização do grupo de mulheres, ao qual essa investigação buscará analisar. Apresento os percursos, os desafios, os anseios e as angústias que fizeram, e ainda fazem parte da minha caminhada pela jornada inquietante na busca pelo conhecimento do ensino e da aprendizagem em relação aos jovens e adultos, de modo particular, às mulheres.

2.1 Percursos acadêmicos e profissionais que visam a aproximação com a EJA

Apresento os percursos da problematização dessa pesquisa mostrando o contexto das minhas experiências de estágio com Educação de Jovens e Adultos durante a graduação em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

No decorrer da graduação foram diversas as experiências que me possibilitaram maior proximidade com a área da educação, já desde o início do curso, e que, por consequência, me levaram a refletir sobre ela. Já nos primeiros semestres comecei a trabalhar com a Educação Infantil, através de estágios não obrigatórios. Tive a oportunidade de vivenciar algumas experiências nesta área, tanto em escolas particulares, quanto em escolas da rede municipal de São Leopoldo/RS e de Esteio/RS, por meio de estágios não curriculares.

No que se refere ao Ensino Fundamental não posso afirmar a mesma coisa. As minhas únicas vivências nesta modalidade de ensino foram uma breve experiência com o PIBID Unisinos/Capes¹ e com um estágio não curricular realizado

¹ Pibid/Unisinos – Universidade e escola na qualificação da docência na Educação Básica. O Pibid/Unisinos é desenvolvido pela Unisinos, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 2010. Por meio do Programa, os alunos das licenciaturas têm a oportunidade de aprender a ser/tornar-se professor, integrando um subprojeto de seu curso ou um projeto interdisciplinar. Assim, é possível ir se aproximando das escolas públicas da região, sob a

através do *Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão – NAPPI*. Esse estágio foi desenvolvido com alunos ditos de inclusão, os que apresentavam necessidades especiais, onde tive meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2012, na *EMEF Dilza Flores Albrecht*, do município de São Leopoldo/RS.

Nesta ocasião, eu acompanhava, em sala de aula, quatro crianças com necessidades educacionais especiais. Cada uma dessas crianças frequentava uma turma diferente, portanto, eu acompanhava quatro diferentes turmas. Foi uma experiência bastante significativa para o meu aprendizado, pois cada criança apresentava suas dificuldades e suas especificidades, de acordo com cada deficiência. Acompanhei um menino, cujo diagnóstico era transtorno do espectro autista, uma menina com deficiência intelectual, um menino albino com baixa visão, e uma menina com deficiência visual que, segundo relatos de alguns especialistas, também apresentava traços autistas. Cada professora desses respectivos alunos encaminhava o trabalho de acordo com a sua própria metodologia, portanto, eu deveria desenvolver abordagens diferenciadas no que se referia à deficiência da criança, bem como no que se referia ao método utilizado pela professora.

Posso afirmar que não foi uma experiência fácil, pois eu não me sentia preparada para atender às necessidades daquelas crianças. Em diversos momentos deparei-me em situações onde não sabia o que fazer para contribuir, de alguma forma, no aprendizado e no desenvolvimento delas, e percebi que muitos professores compartilhavam da mesma incerteza e insegurança como eu. Acredito que essas questões não devem imobilizar o trabalho pedagógico e sim movimentá-lo em busca de alternativas constantes. No entanto, parece-me que não tem sido dessa forma o entendimento da grande maioria dos professores nas escolas.

Infelizmente, deparamo-nos com metodologias de trabalho que se perpetuam ao longo dos anos por professores que não estão dispostos a refletir e a repensar sobre sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades que são apresentadas diariamente pelos seus alunos no ambiente escolar.

Decorrido algum tempo de estágio, além do trabalho com as crianças, passei também a acompanhar, no turno da noite, um aluno da EJA. Um senhor deficiente

visual, de aproximadamente 50 anos de idade, que buscava se alfabetizar através do sistema Braille².

Diante deste novo desafio a minha insegurança foi ainda maior, pois além da necessidade especial do aluno em questão, outro importante fator também era inédito para mim: a Educação de Jovens e Adultos. Era a primeira vez que eu entrava em uma sala de aula de EJA. Nunca anteriormente eu havia tido contato com estudantes desta modalidade de ensino. Confesso que me sentia como muitas professoras iniciantes se sentem, não sabendo como agir. Eu tinha o objetivo de ensinar algo que eu desconhecia, por meio de uma metodologia diferente, em um espaço novo, para um aluno com mais idade do que eu.

Eu desconhecia os códigos do sistema braile e tão pouco conhecia a dinâmica da EJA. No entanto, com todos os desafios que se faziam presentes nesta nova situação que se apresentava a mim, a experiência foi extremamente importante e fundamental no meu processo de constituição enquanto profissional da educação.

Lidar com o inesperado, aceitar os desafios que são impostos diante de nós e que nos permitem aprender ao mesmo tempo em que ensinam, foram importantes saberes pedagógicos construídos, os quais tive a oportunidade de ressignificar durante o curso de pedagogia.

Estudei a dinâmica do sistema braile juntamente com o aluno, durante os atendimentos especializados na sala de recursos, com uma professora, e também, a cada novo dia que eu o acompanhava na sala de aula. Até então eu desconhecia, quase que por completo, como se desenvolvia esse sistema de escrita e de leitura.

Foi um trabalho bastante complexo, pois tive que conhecer os códigos de escrita do sistema braile, ao mesmo passo em que tinha que auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem. Acredito que neste processo tive a possibilidade de aprender bem mais do que de fato ensinar. Foi uma oportunidade muito significativa para mim, onde percebi que a docência é uma prática que demanda um trabalho de estudo constante e, muitas vezes complexo.

Foi através desta experiência que tive meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos. Por meio desta vivência, tive a possibilidade de conhecer, mesmo de maneira não aprofundada, como ocorria uma aula da EJA, como eram os alunos, a dinâmica da professora e quais as dificuldades que se apresentavam

² O Braille é um sistema de leitura para cegos criado por Louis Braille em 1824.

diariamente. Percebi, durante este período, que as salas de aula eram bastante vazias, devido às constantes faltas dos alunos. Observei, também, que os alunos eram desmotivados, desinteressados, assim como alguns professores. As aulas eram repetitivas, sem sentido, e basicamente em torno de “folhinhas” soltas referentes a conteúdos descontextualizados que constam no currículo e plano de estudos da EJA. Infelizmente, o ambiente, também, não era muito estimulador ao aprendizado. Nos momentos em que eu estava observando as aulas, comecei a fazer uma reflexão sobre o tipo de prática realizada, bem como sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Afinal, deveria haver maneiras de tornar as aulas mais significativas a eles. Porém, a minha trajetória na escola não foi muito longa, pois tive que me afastar devido minha gravidez.

A segunda oportunidade ocorreu durante a Atividade Acadêmica de *Estágio em Docência: Anos Iniciais I*, quando realizei observações para a construção de um projeto de pesquisa em uma turma de EJA no *Colégio Saint Germain*³, localizado no município de Sapucaia do Sul/RS.

Nesta ocasião, a problematização central do projeto de pesquisa teve como base a metodologia do professor. Já que percebi, durante as observações, que a turma analisada demonstrava bastante desinteresse pelas aulas propostas.

A turma observada durante prática pedagógica era composta por um total de onze pessoas, com idades entre 15 e 31 anos. Tratava-se de uma turma correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram observadas aulas de matemática. Devido ao foco do projeto, que era a educação na perspectiva da Etnomatemática.

Observou-se que os alunos eram, em grande parte, muito dispersos. Percebiam-se conversas constantes, risadas e distrações frequentes, e isso fazia com que a aula ficasse em segundo plano em muitos momentos. Os alunos se mostraram desatentos e desinteressados. Diante deste contexto, percebi que havia um distanciamento entre os conteúdos apresentados em aula, pelo professor, e o contexto vivencial dos alunos. O professor não procurava relacionar a matéria com a realidade deles. Por esta razão, acredito que as aulas acabaram se tornando um

³ O Colégio Saint Germain está localizado no bairro Centro do município de Sapucaia do Sul/RS. A instituição é privada e tem como mantenedora o COOPEARS – Cooperativa de Educadores do Estado do Rio Grande do Sul. Foi fundada em 1998 com o intuito de beneficiar jovens e adultos com os cursos de suplência e adolescentes com o ensino médio normal, oferecendo seus serviços, principalmente, para trabalhadores da indústria do município de Sapucaia do Sul.

tanto sem sentido para aqueles alunos, que além do desinteresse, apresentavam uma maior dificuldade em aprender os conteúdos abordados em aula.

Diante do cenário encontrado, estabeleci uma relação direta com a Atividade Acadêmica *Matemática e Currículo I e II*, onde conheci a educação voltada para a perspectiva da Etnomatemática, na qual os saberes e vivências dos alunos são valorizados pelo professor, e podem ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico. Desta maneira as aulas passam a fazer sentido para o aluno, que consegue estabelecer uma relação com o seu contexto de vida.

O professor precisa identificar esses saberes, bem como aproximá-los dos saberes legitimados pela escola. “A pluralidade cultural de um grupo é evidenciada no cotidiano dos alunos, em suas diferenças e proximidades nas formas de resolver seus problemas; desse modo, é fundamental que os professores, bem como a equipe pedagógica da escola, se voltem com um olhar crítico para o cotidiano em que estão inseridos.” (MONTEIRO, 2004, p. 441).

Portanto, cabe ao professor desenvolver um trabalho por meio de uma postura investigativa, diante das diferentes necessidades presentes em sala de aula.

Um professor da EJA, no nosso tempo, precisa estar preparado para trabalhar com currículos que possam contemplar as diferenças dos sujeitos, cada um com suas potencialidades e dificuldades específicas. Neste sentido, compete ao professor a capacidade de identificar essas especificidades e fazer as intervenções adequadas a cada uma delas. Tomczak; Ferreira e Loguércio, (2013) afirmam diante do significado de ser um educador de EJA situado em nosso tempo, que:

Nosso compromisso é de ensinar a todos. Para tanto, na rotina da sala de aula, buscamos resgatar suas experiências, isto é, trabalhar com a vida real do aluno, suas lembranças, o que guardou na memória, isto é, o seu conhecimento adquirido através das suas vivências. (TOMCZAK; FERREIRA e LOGUÉRCIO, 2013, p.373).

Os autores apontam, ainda, que ao pensar em currículo, o professor precisa estar disposto e flexível para trabalhar com esse novo contexto de educação. O educador na EJA precisa colocar em prática um currículo que contemple formas diferentes de ensinar, procurando relacionar o contexto de vida do aluno, valorizando o seu conhecimento cotidiano. Na Atividade Acadêmica *Teorias e Saberes do Currículo*, compreendi que a escola precisa oferecer um currículo mais

atraente ao aluno, para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam significativos.

Acredito que o curso de graduação em Pedagogia nos prepara de uma maneira mais ampla para o trabalho com as áreas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Não estou afirmando aqui que não somos preparados para as outras áreas da educação como a EJA, por exemplo, porém, essas temáticas perpassam de forma transversal pelas diversas atividades acadêmicas. Muitos acadêmicos saem formados da Universidade sem haver tido qualquer experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Acredito que minhas vivências com a EJA, durante a graduação, aconteceram em decorrência das minhas escolhas. Essas experiências agregaram importantes conhecimentos para minha formação enquanto pedagoga, pois aprendi a olhar para o processo de ensino e de aprendizagem, independente do nível ao qual o sujeito se encontra.

As duas experiências com estágio curricular em docência em Anos Iniciais foram desenvolvidas na EJA, portanto, essas duas atividades acadêmicas foram essenciais para minha aproximação com a temática. Assim como a contribuição da Atividade Acadêmica de *Inclusão e Educação* que, sem dúvida, não nos prepara suficientemente para o trabalho pedagógico em sala de aula, mas nos dá a base necessária para nos aproximarmos dos sujeitos e considerarmos as suas diferenças no processo de aprender. Ficou evidente nessa atividade que é preciso trilhar os caminhos que surgem diante das nossas trajetórias, buscando a todo o momento o aperfeiçoamento. Afinal, essa é uma das grandes funções do professor, pois as respostas não aparecem prontas em livros didáticos. E cada aluno tem suas necessidades próprias, cabendo ao professor atender às necessidades de cada um, assim como, ao grupo de mulheres que descreverei a seguir, buscando construir o problema a ser investigado nesse estudo.

2.2 Percursos e desafios de um grupo de mulheres em busca da alfabetização

O contato com pessoas jovens e adultas em busca da continuidade do seu processo de alfabetização foi bastante relevante na escolha pela temática desta pesquisa, que tem seu foco voltado para o processo de alfabetização de um grupo de mulheres participantes de um projeto de alfabetização. Essa experiência,

conforme já referi anteriormente, ocorreu por meio da prática docente desenvolvida na Atividade Acadêmica de *Estágio em Docência: Anos Iniciais II*, no decorrer do primeiro semestre do ano de 2017.

O grupo de alfabetizandas era composto por cinco mulheres negras com idades entre 24 e 60 anos, residentes na Comunidade da Ocupação do Justo, localizada no bairro Vila Teresa - Cohab Duque II, no município de São Leopoldo/RS, que não concluíram sua formação básica na idade apropriada, por diferentes motivos.

O projeto de alfabetização desse grupo surgiu de uma demanda de alfabetização das mulheres da *Cooperativa Mundo Mais Limpo*⁴, no ano de 2016. No entanto, nem todas as mulheres que participaram do grupo trabalhavam nesta cooperativa. O convite para participar do projeto foi estendido às mulheres da Comunidade da Ocupação do Justo, visto que grande parte das cooperadas residem nesta comunidade, que é acompanhada por ações sociais realizadas pelas irmãs da *Congregação Missionárias de Cristo Ressuscitado*, assim como a *Cooperativa Mundo Mais Limpo*.

A proposta do projeto nasceu a partir das necessidades dessas mulheres, já que demonstravam um enorme desejo de aprender a ler e a escrever, além de uma grande vontade de adquirir autonomia e independência nas suas tarefas cotidianas.

A *Cooperativa Mundo Mais Limpo* foi constituída em 2007 com o objetivo de reutilizar o óleo de cozinha para produzir sabão e assim gerar emprego e renda. No ano de 2009 o grupo se formalizou como *Associação Mundo Mais Limpo* e o projeto foi incubado pelo *TecnoSociais*⁵ – Unisinos. No decorrer desse período, o grupo vem sendo acompanhado por algumas irmãs da *Congregação Missionárias de Cristo Ressuscitado* em suas ações comunitárias. Com o passar dos anos, a associação foi instituída como um empreendimento econômico solidário, que busca a participação do grupo em eventos e projetos com objetivo de expor o trabalho, que

⁴ A Cooperativa de trabalho Mundo Mais Limpo é formada por um grupo de mulheres que busca sua emancipação social e a obtenção de recursos econômicos através da produção e da venda de produtos de limpeza ecológicos, feitos à base de óleo de cozinha reciclado.

⁵ O Programa Tecnologias Sociais para Empreendimentos Solidários – Tecnosociais – Unisinos é incubadora de empreendimentos econômicos solidários de geração de trabalho e renda que desenvolve suas atividades desde dezembro de 2004 acompanhando, sistematicamente, grupos, associações e cooperativas na perspectiva de incubagem.

ocorre de forma sustentável para a arrecadação de fundos para a compra de materiais para a produção dos produtos de limpeza a partir do óleo de cozinha.

Esse grupo se constituiu a partir do interesse e do desejo dessas mulheres em se alfabetizar. O interesse pela alfabetização partiu de algumas integrantes da cooperativa, já que as demandas da mesma vinham exigindo maiores compromissos e habilidades das associadas. Ao compartilhar esse interesse com outras mulheres da comunidade onde residem que, por sua vez, compartilham das mesmas necessidades e desejos, esse pequeno grupo se formou.

Na comunidade onde o grupo foi constituído encontram-se muitas mulheres na mesma situação que se encontram as mulheres participantes do grupo: mulheres negras, sem trabalho fixo, dependentes do marido, em situação de vulnerabilidade social, desemprego e analfabetismo.

De acordo com Costa (2013), falar em Educação de Jovens e Adultos significa, especialmente, falar em jovens e adultos trabalhadores-alunos marcados pela exclusão social. São, geralmente, jovens e adultos das camadas populares onde se evidencia a vulnerabilidade inerente à exclusão: desempregados, oprimidos e sem perspectivas de sucesso profissional ou melhoria na qualidade de vida.

Segundo Furtado e Lima (2010) esta modalidade de ensino refere-se muito mais a uma camada social e a uma demanda específica por escolarização e menos a faixa etária:

O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população, pelas relações assimétricas de poder, ensejando exclusão social e dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda às necessidades dessa população. (FURTADO; LIMA, 2010, p.188).

As autoras citadas, acima, salientam que aqueles alunos que fazem seu percurso escolar contínuo, dedicando-se exclusivamente ao estudo, distinguem-se daqueles que têm que dividir seu tempo entre a escola e o trabalho, em cursos noturnos. Neste sentido, FISCHER e FRANZOI (2009, p. 38), afirmam que:

Há uma diferença abismal entre aqueles cuja trajetória escolar é contínua – iniciando-se no ensino fundamental ou muitas vezes na educação infantil – em idade correspondente a cada uma das etapas, e aqueles cuja trajetória escolar é descontínua e tortuosa.

Esta pesquisa buscou olhar, também, para as dimensões estabelecidas entre a divisão do tempo, dessas mulheres, entre o estudo e o trabalho. Entendendo, aqui, trabalho como as atividades desenvolvidas na *Cooperativa Mundo Mais Limpo*.

Porém, é preciso contemplar as atividades das demais mulheres do grupo que trabalham como diarista e com panfletagem.

O projeto de alfabetização do grupo de mulheres é desenvolvido pelo *EDUCAS* em parceria com o *TECNOSOCIAIS*. Ambos os projetos sociais são vinculados à *UNISINOS* com sede no *CCIAS - Centro de Cidadania e Ação Social*. O *CCIAS* é um órgão suplementar vinculado à Reitoria – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – obra mantida pela Associação Antônio Vieira. O *Centro de Cidadania e Ação Social* tem por responsabilidade a gestão de dezessete ações sociais em áreas temáticas. As ações sociais se apresentam em programas, projetos e serviços que se caracterizam em atividades de atendimento, assessoramento, defesa e garantia de direitos.

O *EDUCAS* é um *Programa de Educação e Ação Social* que oferece apoio especializado às crianças e jovens, bem como suas famílias e escolas. Os atendimentos são realizados em grupos de modo interdisciplinar, articulando ensino e pesquisa com as áreas da Pedagogia, da Psicologia e das demais Licenciaturas, tendo em vista a necessidade de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

O aspecto pedagógico referente ao grupo cabe ao *Educas*, que disponibiliza estagiários de Pedagogia, de Psicologia, e dos demais cursos de Licenciaturas para desenvolverem o trabalho com as mulheres.

Foi no ano de 2016 que se iniciaram as atividades do projeto com as mulheres do grupo. Nesta ocasião uma estagiária do curso de Pedagogia: Roseli da Rosa de Freitas do Nascimento desenvolveu esse trabalho, com o foco em questões de cidadania, conforme se pode observar, abaixo:

O objetivo do projeto em trabalhar compreendendo a cidadania como tema central partiu do desejo e das necessidades apresentadas por esse grupo a tanto em relação aprendizagem da leitura e da escrita como também na necessidade reconhecerem-se como mulheres que possuem direitos e deveres e que desempenham papéis importantes na sociedade e principalmente no lugar onde vivem. Esse fato contribuiu para o fortalecimento das discussões durante as aulas, criando momentos em que as alunas pudessem trazer fatos,

acontecimentos e saberes de suas experiências causando um envolvimento de todos nas discussões e nas propostas de cada aula. (NASCIMENTO, 2016, p. 9).

Já no ano de 2017, no primeiro semestre, a continuidade do trabalho pedagógico com as mulheres era incerta, pois, não havia a certeza se haveriam estagiários dispostos a dar continuidade no desenvolvimento do trabalho. Foi nesta ocasião que eu passei a fazer parte desta história juntamente com a estagiária do curso de Letras: Jade Rocha.

Através do *Estágio em Docência: Anos Iniciais II* iniciei meu contato com o *Educas*. Inicialmente, a ideia era desenvolver a prática pedagógica com os grupos de crianças atendidas pelo programa. Porém, foi-me oferecida à possibilidade de realizar o estágio com o grupo de mulheres. Apesar da pouca experiência com a Educação de Jovens e Adultos, aceitei o desafio com bastante entusiasmo.

Confesso que fiquei bastante insegura no início das atividades, e com certo receio de não conseguir estabelecer um vínculo com aquelas mulheres. Outra questão que me preocupava bastante era o que ensinar e como ensinar, visto que eu também não havia tido experiência com alfabetização. Portanto, tudo aquilo era novo e desafiador para mim.

Outro fator que se mostrava novo era o espaço em que os encontros ocorreriam. Devido a questões de deslocamento das mulheres e, também, da necessidade de respeitar suas questões de pertencimento cultural, os encontros aconteceriam na comunidade onde elas residiam. Lá há um galpão construído, com materiais reciclados, pelos próprios moradores da comunidade. Esse galpão funciona como uma espécie de associação de moradores, onde ocorrem, também, oficinas de artesanato e atividades de reforço escolar para as crianças. O local recebeu o nome de “Tenda do Encontro”, espaço onde nossos encontros ocorreriam. Nesse local há uma mesa grande, onde todas nós sentávamos, e um quadro negro à frente. Todo material escolar necessário para o desenvolvimento das aulas era disponibilizado pelo *Educas*. Portanto, é possível entender esse processo educativo como uma prática de educação não escolar. O lanche era fornecido pelo *TecnoSociais*, assim como as passagens para o deslocamento das estagiárias.

Conforme destaca Haddad (2015), a educação não escolar pode estar relacionada ao campo da Educação Popular; Educação Não Formal; Educação Continuada; Educação Permanente e da Educação ao Longo da Vida.

Bianconi e Caruso (2005, s/p), definem essas diferentes formas de ensino em dois grandes conceitos:

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado [...]. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.

A educação não-formal, de acordo com LIBÂNEO (2010, p. 89), pode ser caracterizada por “aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém, com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”.

Neste sentido, o autor define como práticas relacionadas à educação formal:

[...] são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco escolar propriamente dito. (LIBÂNEO, 2010, p. 89).

Desta forma, entende-se o trabalho realizado com o grupo de mulheres uma prática educativa relacionada à educação formal, visto que foi desenvolvida sistematicamente por meio de um projeto previamente planejado de acordo com as necessidades das educandas, acionado por uma intencionalidade pedagógica, mesmo ocorrendo fora do ambiente escolar.

De acordo com a proposta realizada pelo *Educas*, o trabalho com o grupo foi desenvolvido de forma interdisciplinar entre as áreas da Pedagogia e de Letras. Portanto, contei com uma parceira estagiária do curso de Letras, que foi essencial para o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem promovido durante o projeto de estágio.

Diante das necessidades dos sujeitos envolvidos, desenvolvemos um projeto de docência com foco na aprendizagem da leitura e da escrita através de práticas de

letramento. No decorrer do projeto, durante o desenvolvimento das atividades, procuramos promover um processo de ensino que despertasse algum significado para as mulheres. O grupo apresentava uma necessidade de aprendizagem para além da compreensão do código da língua escrita, mas, também, que oportunizasse uma reflexão sobre o exercício da cidadania, através da alfabetização, e do protagonismo feminino. Encontramos a necessidade de realizar constantemente reflexões sobre os papéis exercidos pela mulher. Portanto, procuramos realizar atividades que estimulassem a prática da leitura e da escrita ao mesmo tempo em que promovessem a autoestima, o resgate da autonomia e a valorização da identidade feminina.

Segundo Lima e Carbonara (2013), o sujeito principal do processo educativo na EJA é o jovem e o adulto das camadas populares, afetados diretamente por uma realidade sócio-política econômica excludente. “Pensar numa proposta curricular para essa população implica em possibilidades de oferecer-lhes uma educação que os despertem para a sua realidade como possibilidade histórica de mudança.” (LIMA; CARBONARA, 2013, p.4).

A alfabetização, além de um direito fundamental, é um instrumento pelo qual o cidadão adquire condições de compreender o mundo a sua volta. A leitura e a escrita exercem influência na formação do sujeito, tornando-o capaz de praticar o pleno exercício da cidadania.

Segundo Pacheco e Balem (2012), a alfabetização é um tema complexo que está relacionado a posicionamentos ideológicos, econômicos e sociais e que “foi e continua sendo concebido como um requisito, um direito, uma necessidade, sobretudo a partir da segunda metade do século XX”. (PACHECO; BALEM, 2012, p. 3).

As autoras salientam que não há um consenso sobre o conceito de alfabetização entre os autores, sendo que alguns entendem que a mesma ocorre pela decodificação e codificação de palavras e outros compreendem que esse processo envolve habilidades de leitura, escrita, diferentes tipos de linguagem e o domínio da matemática. Porém, encontra-se consenso no entendimento de que o termo está relacionado à leitura e à escrita, bem como à interação e a comunicação. PACHECO e BALEM (2012).

Fomos percebendo ao longo do semestre que as mulheres estavam cada vez mais envolvidas com o projeto. Por diversas vezes expressaram sua satisfação em estar ali naquele espaço aprendendo e compartilhando experiências. Porém, ao iniciar o semestre em 2017 não foi da mesma forma. Enfrentamos bastante dificuldade em contar com a presença de todas nos encontros semanais, pois tinham seus compromissos com a família, marido, filhos, netos, casa, trabalho, e outras ocupações.

Muitas vezes o grupo ficava em segundo plano. Outra dificuldade bastante frequente que tivemos que enfrentar foi a questão das condições climáticas. A chuva impossibilitava os encontros, por serem em um local úmido, onde havia bastante goteiras e dificuldade de acesso por conta da lama que era formada pelo contato da terra com a água. No início de 2017/1 perdemos vários encontros devido às fortes chuvas. Porém, mesmo com toda a dificuldade encontrada, o grupo se fortalecia, e no final do semestre, durante os últimos encontros, as mulheres expressaram tristeza pelo término das atividades, bem como um forte desejo de continuar. Elas já se percebiam diferentes, estavam animadas, entusiasmadas, pois conseguiam identificar em si mesmas suas evoluções. Aquele clima silencioso, e por vezes, constrangedor, do início do semestre havia dado espaço a um clima agradável, descontraído e alegre.

Eu e minha parceira estagiária do grupo fomos contagiadas por esse espírito que envolveu a todas nós. Também sentimos tristeza em encerrar um trabalho que havia crescido com tamanha força e determinação de cada uma daquelas mulheres.

Foi então que decidimos continuar com o trabalho em 2017/2, de forma voluntária. Tanto as mulheres, quanto nós, e todas as pessoas envolvidas com o projeto, ficamos muito felizes e satisfeitos com a decisão. Sabíamos que era importante a continuação do trabalho conosco, visto que já havia sido formado um vínculo. Percebemos que esse vínculo fortalecia o trabalho pedagógico. Maturana (1999 apud NÖRNBERG; PACHECO, 2010, p.75) afirma que as relações afetivas podem ser “promotoras da ação de conhecer, conviver e produzir conhecimento”.

Nörnberg e Pacheco (2010) salientam a importância das relações afetivas na construção da proposta pedagógica:

Nesse processo, compete ao professor a tarefa de criar laços afetivos mediante a organização de um ambiente em que acontece o

reconhecimento do outro com um legítimo outro na convivência e a mútua aceitação mediante o respeito recíproco. (NÖRNBERG; PACHECO, 2010, p. 75).

Hávamos criado um importante vínculo com as mulheres, havia um forte desejo de prosseguir com o trabalho, tanto delas quanto nosso. Era notável o crescimento de cada uma durante todo o processo educativo. Ficamos animadas com a ideia de continuar desenvolvendo o trabalho no semestre seguinte.

Nesse sentido, apresento no capítulo a seguir algumas considerações teóricas que fundamentam esta pesquisa.

3 ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS CONSTITUINDO IDENTIDADES

Este capítulo discute os conceitos centrais que norteiam esta pesquisa, sendo eles: EJA, alfabetização, inclusão social e gênero. O capítulo foi organizado em três subtítulos que apresentam as considerações teóricas que fundamentam o trabalho. Os subtítulos foram divididos de forma a relacionar os aspectos que estão associados com a temática da alfabetização na EJA, considerando os aspectos sociais e as relações de gênero existentes no grupo. A fundamentação teórica deste capítulo foi apoiada em autores tais como: Traversini (2003); Soares (2003; 2004); Schwartz (2010); Goellner; Guimarães e Macedo (2011); Santos e Pessoa (2016); Quissini e Tamanini (2016) e Marra e Borrezzi [2017?].

Início trazendo um breve histórico da EJA no Brasil e como o conceito de alfabetização foi se alterando com o passar das décadas. As modificações ocorridas nas abordagens metodológicas nesta modalidade de ensino também são abordadas com o intuito de mostrar como o entendimento da prática educativa na EJA foi se transformando e ganhando suas especificidades.

Em seguida, contemplando os aspectos sociais da escrita, pretendo mostrar como o conceito de letramento se originou e passou a ser associado ao conceito de alfabetização. Ao final do capítulo, apresento, ainda, alguns conceitos de gênero que constituem as identidades das mulheres envolvidas, considerando as características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e como a alfabetização passa a ser vista por elas como um requisito fundamental para a sua inclusão social.

3.1 A alfabetização na EJA

O trabalho com alfabetização de jovens e adultos difere de modo significativo do trabalho com alfabetização de crianças, pois os dois processos envolvem aspectos peculiares, cada um com suas especificidades. Neste sentido, seria um equívoco comparar essas duas abordagens de trabalho pedagógico. A alfabetização de pessoas jovens e adultas necessita de um olhar específico dos profissionais que atuam nesta área, bem como para a produção e utilização de material didático destinado à EJA. Pois, o histórico de abordagens didáticas direcionadas a esta modalidade caracteriza-se pela infantilização de seu conteúdo.

Considerando as especificidades da EJA, percebe-se que o processo educativo, as abordagens, e a didática utilizada nesta modalidade de ensino foram se modificando com o passar das décadas. De acordo com Marra e Borrezzi [2017?], é possível traçar um breve histórico das transformações ocorridas, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, em decorrência de políticas públicas marcadas pelas mudanças governamentais no Brasil, sucedidas a partir da década de 1940.

Ao longo da história, vários projetos nacionais de alfabetização foram criados com o objetivo de acabar com o analfabetismo no país. As políticas públicas contemplavam ações e projetos de curta duração, que não tornavam possível uma educação que contasse com conteúdos relevantes à educação crítica para a formação integral do cidadão, conforme propunha Paulo Freire. (MARRA; BORREZZI, [2017?], p.1).

De acordo com as autoras, inicio este breve histórico a partir dos anos 1940, que foram marcados pelo lançamento da primeira *Campanha de Educação de Adultos – CEA*, de âmbito nacional, em 1947, com plano estruturado e recursos financeiros assegurados pelo governo. Nesta ação foi produzido um material didático que contemplava questões relacionadas à saúde, à higiene, ao campo e ao trabalho, além da alfabetização. Porém, este material recebeu críticas por ser muito infantilizado.

Um marco importante na história da Educação de Jovens e Adultos foi protagonizado por Paulo Freire, na década de 1950, com a criação do *Movimento de Cultura Popular do Recife – o MCP*. Foi a partir desse momento que Paulo Freire iniciou o seu trabalho com a alfabetização de adultos, criando seu próprio método, “que consistia basicamente em levantar palavras e expressões de uso local”. (TAMAROZZI; COSTA, 2009 apud MARRA; BORREZZI, [2017?], p.51).

Em 1957, com o declínio do CEA, o Governo Federal lança a *MNEA – Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo*. No entanto, desta vez, com pouco investimento em material didático. Nesta mesma época, foi fundado, também, o *SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional*, que além de transmissões via rádio contava com cartilhas de alfabetização, a *Radiocartilha*. Da mesma forma, o material foi criticado pelo seu conteúdo infantilizado e por não respeitar a diversidade regional do país. MARRA e BORREZZI [2017?].

Ainda de acordo com as autoras, foi lançado, no ano de 1962, o *Programa de Emergência do MEC*, onde a *Cartilha do ABC* foi criada. A cartilha tinha como característica a descontextualização dos conteúdos a serem ensinados. Era um material didático patrocinado pela *Confederação Evangélica do Brasil*, e foi utilizado por alguns sistemas de aulas radiofônicas. De acordo com as autoras, este material foi considerado subversivo, e, portanto, foi apreendido em 1964, após o Golpe Militar.

No ano de 1967 foi criado o *MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização*, o maior movimento de alfabetização do Brasil, que foi inspirado no método Paulo Freire. O *MOBRAL* foi um movimento educacional instituído na conjuntura da Ditadura Militar (1964 – 1985). Este foi um importante movimento desenvolvido entre os anos de 1967 a 1985 e contou com uma grande produção de material didático. Foi um movimento de alcance nacional, com o objetivo de alfabetizar o maior número de pessoas possível. O *MOBRAL* marcou a história da educação brasileira. Foi uma campanha de massa que trazia a promessa de acabar com o analfabetismo no Brasil, na época. SANTOS e PESSOA (2016).

Segundo as autoras citadas, este foi um movimento marcado por fortes interesses políticos e econômicos que se distanciavam dos fundamentos da educação voltada aos direitos humanos compreendida pelas propostas de Paulo Freire nos anos de 1960.

Podem-se verificar, em estudos realizados na pesquisa de Santos e Pessoa (2016), que apesar do *MOBRAL* ser um movimento inspirado nas propostas de Paulo Freire as práticas educacionais desenvolvidas estavam completamente voltadas ao contexto antidemocrático e autoritário vivenciado pelo país na época.

Embora o *MOBRAL* tenha utilizado as técnicas de alfabetização desse educador, a ideologia veiculada pelo Movimento e a prática pedagógica não contribuíam para a emancipação dos sujeitos participantes. Na verdade, a realidade contextual não demandava a conscientização de direitos ou a vivência real da democracia, mas o silêncio e a alienação. Nesse sentido, a experiência educacional do *MOBRAL* configurou-se como uma educação controladora, objetivando a construção de sujeitos para o mercado de trabalho, não fortalecendo a formação de sujeitos de direitos. (SANTOS; PESSOA, 2016, p. 2).

Não obtendo o sucesso esperado em suas propostas de acabar com o analfabetismo no país, este movimento se desfez após 18 anos de duração sendo substituído pelo Projeto Educar: *Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar*. Este projeto chegou ao fim em 1990, no Governo do presidente Fernando Collor de Mello. MARRA e BORREZZI [2017?].

Ainda de acordo com Marra e Borrezzi [2017?], verifica-se que em 1980, com o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais e sindicais foram produzidas grandes quantidades de materiais didáticos para EJA, por diferentes instituições, entre elas o *Sistema S*¹, a *CUT*², o *MST*³, a *Fundação Bradesco*⁴, além de Secretarias Estaduais e Municipais e o *MEC*. Segundo Albuquerque e Ferreira (2008), na década de 1980 a concepção de alfabetização era desenvolvida através de práticas que priorizavam a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas. Método que passou a ser amplamente criticado, com o passar do tempo. Foi a partir deste contexto, que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, passaram a ser amplamente divulgados.

Na Constituição Federal de 1988 foi garantida a Educação Básica como direito de todos, porém, foi através da regulamentação LDB 9394/96, que a EJA foi inserida como modalidade da Educação Básica. Como afirmam as autoras Marra e Borrezzi [2017?], esta foi uma das grandes conquistas para a Educação de Jovens e Adultos. A partir de então, foram criados outros programas com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. O *PAS – Programa Alfabetização Solidária* foi lançado em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso sob a responsabilidade do *Programa Comunidade Solidária*. Idealizado com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, passou a fazer parte das ações sociais do Governo Federal. Este foi um programa caracterizado por contemplar, inicialmente, as regiões mais pobres do país como Norte e Nordeste, desenvolvendo material

¹ Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar ao conjunto de onze instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira.

² Central Única dos Trabalhadores (CUT) é uma entidade de representação sindical brasileira fundada em 28 de agosto de 1983 na cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, durante o Primeiro Congresso Nacional da Classe Trabalhadora, Conclat.

³ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento de ativismo político e social brasileiro.

⁴ A Instituição Fundação Bradesco é uma instituição benemerente com 40 escolas próprias e outras iniciativas de inclusão social. Seus curadores são membros da diretoria do Bradesco ou membros da diretoria da Cia Cidade de Deus.

didático para alfabetização intitulado *Viver e Aprender*. Conforme o estudo de Traversini (2003), que se dedicou a analisar esse programa, afirma que o *PAS - Programa Alfabetização Solidária* estava baseado em um princípio de parceria, que segundo ela:

A parceria era uma forma operacional de desenvolvimento das políticas sociais do Governo Federal Fernando Henrique Cardoso regidas por duas noções centrais: a solidariedade e a descentralização. Na acepção de Comunidade Solidária, a ênfase nessas duas noções ocorreu por avaliar que “todos, trabalhando juntos, constituindo uma *rede de parceiros*, possam contribuir para construir uma comunidade mais unida e solidária que, paulatinamente, elimine a fome e a pobreza do país. (TRAVERSINI, 2003, p. 23).

Conforme a autora, as implementações de programas por meio de parcerias tinham como principal objetivo atender jovens das camadas mais pobres da população e que apresentavam problemas significativos de baixa escolaridade, bem como falta de acesso ao mercado de trabalho. O *PAS* caracterizava-se como um programa inovador voltado, essencialmente, para jovens entre a faixa etária de 12 a 18 anos. TRAVERSINI (2003).

A partir da década de 1990 inicia-se uma discussão sobre o ensino da leitura e da escrita por meio de práticas de letramento:

Nessa perspectiva, os alunos adultos, por possuírem uma experiência de vida que envolve a inserção em práticas de leitura e escrita, não iniciam o processo formal de alfabetização sem conhecimento algum sobre a escrita. Como já dito anteriormente, eles, embora analfabetos, apresentam experiências de letramento. Assistimos, portanto, na década de 1990 o surgimento de uma outra discussão sobre alfabetização: a da consideração do ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 427- 428).

Materiais didáticos destinados à EJA foram produzidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais através do *Programa Recomeço*, no ano de 2001. Em 2003 foi criado o *Programa Brasil Alfabetizado*, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, produzindo a coleção *Cadernos de EJA*, considerado um material interdisciplinar e flexível. A partir do ano de 2007 o governo implantou o *Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA*, um programa para obtenção e

distribuição de livros didáticos gratuitos destinados para a EJA. Dentre os materiais distribuídos estão a coleção *Cadernos de EJA* e a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*. MARRA e BORREZZI [2017?].

As mudanças de natureza didática no ensino da leitura e da escrita foram influenciando a metodologia utilizada na alfabetização, conforme salientam Albuquerque e Ferreira (2008). Considerando a Educação de Jovens e Adultos, o ensino da escrita do nome era o foco principal, ao mesmo tempo em que eram utilizados, também, diferentes métodos sintéticos e analíticos, visto que a codificação e a decodificação prevaleciam na aprendizagem da leitura. As autoras afirmam que os alunos apenas tinham contato com textos quando dominavam o código da escrita, sendo estes por meio de cartilhas infantis.

Com estas propostas que se voltavam para a EJA, à questão central que se perguntava era: Mas, afinal quem é o aluno da EJA? O aluno da EJA, conforme MARRA; BORREZZI, ([2017?], p.2-3):

São pessoas jovens ou adultos, que possuem uma história: em sua maioria pobres; trabalhadores, desempregados ou aposentados; com experiências escolares frustradas que os levaram à evasão em algum momento da sua trajetória escolar por motivos diversos e que retornam à escola por ascensão profissional, porque precisam ensinar as tarefas aos filhos ou até mesmo pelo simples desejo de aprender a ler e escrever, aumentando assim, sua autoestima.

Nesta perspectiva, dentre os objetivos do projeto desenvolvido pelo *Educas*, realizado com o grupo de mulheres, buscou-se possibilitar para além da alfabetização propriamente dita, o desenvolvimento de uma proposta que contribuísse na forma em que esse grupo se percebia frente ao contexto onde se insere. Além disso, visava contribuir por meio da alfabetização, cada vez mais, torná-las independentes e confiantes frente às situações impostas diariamente a elas. Objetivou-se promover a alfabetização por meio de atividades que valorizassem a independência feminina e oportunizassem uma aprendizagem significativa, propiciando condições para que as mulheres construíssem seu conhecimento e desenvolvessem suas potencialidades e habilidades, não apenas para a leitura e para a escrita, mas para a vida. Desta forma, contribuindo para a construção de identidades culturais, capazes de se verem como participantes no meio social.

Freire (1989 apud MARRA; BORREZZI, [2017?]) afirma que o aluno jovem ou adulto chega à escola já com uma leitura de mundo que precede a leitura das palavras. Esse aluno já possui contato com o mundo letrado que se dá através das suas atividades diárias que fazem parte do seu cotidiano. No caso das mulheres, percebeu-se que elas já possuíam uma imagem negativa de si e do contexto onde se inserem. O objetivo do grupo, também, passou por tentar de algum modo, desconstruir essas imagens que cada uma foi compreendendo naturalizada como verdades.

Considerando essas especificidades da EJA, compreende-se que os conteúdos abordados pelo professor atuante nesta modalidade de ensino precisam contemplar atividades de leitura e de escrita relacionadas ao contexto de mundo em que estão inseridos os educandos. O contexto das mulheres implicou considerar suas necessidades em relação a uma sociedade letrada, e ao mesmo tempo um contexto onde se inserem em que a leitura e a escrita não são valorizadas. Portanto, diante deste paradoxo, buscou-se desenvolver as análises das atividades do grupo de forma a compreender suas necessidades ao mesmo tempo em que se valorizasse seu contexto de vida e a sua cultura.

3.2 Alfabetização como instrumento de inclusão social

De acordo com Schwartz (2010), o conceito de alfabetização vem se modificando com o passar dos anos, bem como a forma e os instrumentos utilizados para a avaliação. Até a década de 1940, as pessoas que conseguiam assinar seu nome eram consideradas alfabetizadas. A partir dos anos de 1950 até os anos 2000 os instrumentos de avaliação, em relação à alfabetização, foram se modificando. Passou-se, então, a considerar alfabetizadas as pessoas que se declaravam capazes de ler e escrever um texto simples. Em decorrência dessas transformações, a autora afirma que o conceito de alfabetização permite múltiplas interpretações.

Alguns autores entendem que uma pessoa alfabetizada é aquela que consegue ler um pequeno texto, um bilhete, ou até mesmo um nome de rua, enquanto outros compreendem que alfabetizado é aquele sujeito inserido na cultura escrita, bem como nos usos que dela se faz.

Segundo Soares (2003) as alterações no conceito de alfabetização, no decorrer das décadas, possibilitaram uma identificação da progressão que esse termo foi adquirindo. A partir desta progressão foi possível verificar características do nível de alfabetização funcional, onde o indivíduo tenha a capacidade de fazer o uso da leitura e da escrita, além de saber ler e escrever. Foi através desta ampliação do conceito de alfabetização que se direcionou o conceito de letramento. De acordo com Soares (2004), letramento é um conceito recentemente introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas. Seu surgimento ocorreu há pouco mais de duas décadas em “decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização”. (SOARES, 2004, p. 94).

Neste sentido é importante reconhecer a diferença existente entre os termos de alfabetização e de letramento:

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p. 97).

Soares (2003) afirma que é importante e, também, necessário reconhecer que mesmo esses dois processos sendo distintos são interdependentes e indissociáveis.

Entretanto, de acordo com a autora, esses dois termos costumam ser confundidos e até mesmo fundidos com frequência. Provavelmente pelo fato do surgimento do conceito de letramento ter origem de uma ampliação do conceito de alfabetização. Porém, o entendimento desta distinção torna-se imprescindível para a compreensão de que esses dois processos necessitam ser identificados e reconhecidos como simultâneos, indissociáveis e interdependentes.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também

do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2003, p. 14).

A autora salienta que os processos de alfabetização e de letramento não devem ser dissociáveis. A alfabetização e o letramento são processos interdependentes, onde o letramento desenvolve-se por meio de práticas sociais de leitura e de escrita. Ou seja, a alfabetização não precede o letramento, pois os dois processos ocorrem de forma simultânea.

SOARES (2003, p.15) ressalta que esses dois processos “são de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Numa concepção tradicional, a autora salienta que esses dois conceitos são compreendidos de maneira independentes, sendo a alfabetização: “a aquisição do sistema convencional da escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação.” (SOARES, 2003, p.14). Visto que o processo de alfabetização, nesta perspectiva, precede o processo de letramento, entendido como “o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita”. (SOARES, 2003, p.15).

O conceito de alfabetização refere-se à capacidade de decodificar e codificar os códigos da escrita. Ou seja, a habilidade de ler e de escrever. Visto que “ler é ser capaz de se descentrar de suas ideias e pensamentos para acompanhar, compreender, analisar, julgar o pensamento do outro, buscar o significado por trás das palavras, ler também as entrelinhas”. (SCHWARTZ, 2010, p. 24). Já “escrever, elaborar um texto, é ser capaz de utilizar o instrumento da escrita para representar pensamentos, comunicá-los, perpetuá-los, defendê-los, compartilhá-los”. (SCHWARTZ, 2010, p. 24).

Portanto, é possível compreender que:

[...] a cópia de palavras e a produção de frases isoladas, descontextualizadas, que não possuem encadeamento entre si, não

podem contribuir para o sujeito se aproprie da linguagem escrita como instrumento de expressão e comunicação de suas ideias, de seus sentimentos, de suas necessidades e de suas descobertas. (SCHWARTZ, 2010, p. 50).

De acordo com a autora é possível considerar que não há um consenso sobre o conceito de alfabetização, porém, considera-se um sujeito competentemente alfabetizado aquele que tem a habilidade de produzir, de ler e de compreender diferentes tipos de textos.

Segundo Soares (2003), podemos constatar que o entendimento sobre o conceito de alfabetização foi se modificando com o passar das décadas. A autora aponta que ao longo dos anos 1990, as informações sobre a alfabetização no Brasil divulgavam resultados de pesquisas decorrentes do *Censo*, na *Folha de S. Paulo*, em 1991. Esses resultados apresentavam uma porcentagem de apenas 18% de indivíduos analfabetos, porém, traziam o termo *desqualificado*, para denominar as demais porcentagens de pessoas que “embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, *analfabetos funcionais*”. (SOARES, 2003, p. 8).

Conforme a autora, durante as duas últimas décadas, a mídia utiliza termos como: *semianalfabetos*, *iletrados* e *analfabetos funcionais* para denominar as competências de leitura e de escrita de uma parcela da população brasileira. Soares (2003) salienta, também, que a mídia assume e divulga um conceito de alfabetização que se aproxima do conceito de letramento à medida que critica os índices de pesquisa de alfabetização e analfabetismo sustentados apenas pelo critério de saber ou não ler e escrever um bilhete simples.

No mesmo sentido, Schwartz (2010) nos fala de pesquisas que apontam que alunos que concluíram o ensino básico pareciam não estarem habilitados para fazerem uso das práticas cotidianas de leitura e de escrita. Portanto, é possível compreender que o domínio do código da escrita não garante que “o sujeito seja capaz de ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos”. (SCHWARTZ, 2010, p. 27).

Soares (2003) afirma que diante destes fenômenos a *Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO* utilizou o termo de *alfabetismo funcional* para definir o sujeito alfabetizado tecnicamente, mas que apresenta dificuldades de compreender um texto simples. Um alfabetizado funcional

não desenvolveu a habilidade de interpretação de textos ou de fazer operações matemáticas.

Segundo a autora, a *UNESCO*, no final da década de 1970, propõe a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e como consequência, sugere novas propostas internacionais de avaliação sobre o domínio das competências de leitura e de escrita que ultrapassem apenas a avaliação da capacidade de saber ler e de escrever. Ou seja, o termo letramento começa a se desenvolver e a se distinguir do termo alfabetização. Deste modo, o conceito de letramento surge como um fenômeno distinto do conceito de alfabetização, nos anos de 1980, tanto em países como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, quanto no Brasil.

Desta maneira, Soares (2004) salienta que a expressão *alfabetização funcional* tornou-se bastante difundida, com o objetivo de procurar ampliar o significado de alfabetização, compreendendo que este processo ultrapassa a habilidade de codificar e decodificar palavras. Portanto, a insuficiência desses recursos na definição do conceito de alfabetização pode justificar o surgimento do conceito de letramento para configurar e denominar práticas de uso do sistema da escrita relacionada às situações sociais em que estejam envolvidas a leitura e/ou a escrita.

Nesse sentido, é importante fazer essa distinção no grupo que está em análise, para que não se foque apenas nos aspectos técnicos da língua, mas que se contemplem outras questões que impliquem a possibilidade de inclusão das mulheres.

A partir dessas discussões é que o termo alfabetização foi ressignificado, pois, entende-se que, atualmente, o termo está restrito a capacidade de decodificação e de codificação das palavras. Mas, que não é suficiente para contemplar outras dimensões, para discutir possibilidades de incluir o sujeito socialmente, visto que para tanto há uma necessidade deste ser capaz, também, de fazer os usos sociais da língua escrita.

No entanto, para Freire (1998 apud SCHWARTZ, 2010), o termo de alfabetização está associado à leitura de mundo, compreendendo, desta forma, que a habilidade de codificar e decodificar os códigos da escrita pode permitir ao sujeito estar alfabetizado para participar de outros processos sociais.

Diante desta perspectiva, buscou-se analisar a proposta desenvolvida com o grupo de mulheres como processo de alfabetização para além da compreensão do sistema convencional de leitura e de escrita, que pode estar contribuindo para a inclusão social das mulheres envolvidas. Pretendeu-se durante os encontros com o grupo, promover práticas sociais de leitura e de escrita a partir do convívio com tipos variados de textos, propiciando a compreensão das funções da escrita, com intuito de oportunizar o exercício da cidadania, do reconhecimento de si e do outro, ampliando suas possibilidades de participação social.

Compreendendo o processo de alfabetização como um meio de inclusão social dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, reconheceu-se a importância de promover a alfabetização através de práticas de letramento, por meio de atividades que possibilitassem reflexões críticas sobre as temáticas abordadas nos encontros, oportunizando, desta forma, o conhecimento e a compreensão de mundo, objetivando, assim, uma aprendizagem significativa, que contemplasse suas necessidades e seus desejos.

O grupo de mulheres apresentava uma necessidade de aprendizagem que ultrapassasse a compreensão do código da língua escrita, ao mesmo tempo em que demandavam aprendê-lo. Neste sentido entende-se que a alfabetização também pode ser considerada como um instrumento que possibilita a inclusão social da mulher, que passa a conhecer e refletir sobre seus direitos enquanto sujeito capaz de interagir com o meio social onde está inserida.

Para finalizar, apresento no último subtítulo, alguns conceitos de gênero, a fim de contemplar algumas características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, além disso, busca-se considerar a alfabetização como um requisito fundamental para a inclusão social da mulher.

3.3 Relações de gênero: implicações para o processo de alfabetização

As mulheres que constituem o grupo são moradoras de uma zona de periferia do município de São Leopoldo/RS, que encontram-se em uma situação de vulnerabilidade social. São, na sua maioria, donas de casa e se dizem desempregadas por não terem um emprego fixo. Além disso, são consideradas analfabetas ou analfabetas funcionais.

Considerando que este grupo foi concebido para atender uma demanda específica de alfabetização, para um público de mulheres, entende-se que esta ação está relacionada a outras questões que também constituem as identidades desses sujeitos. As relações de gênero, bem como de raça são as mais marcantes neste grupo.

Segundo Lauretis (1994), por conceito de gênero, entende-se que: está ligado à representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria. Para Scott (1990 apud SOUZA; FONSECA, 2008, p. 4), gênero é um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”.

Segundo Goellner; Guimarães e Macedo (2011), gênero é a construção social de sexo:

Por gênero entende-se a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer, que as marcas de gênero inscrevem-se nele. (GOELLNER; GUIMARÃES e MACEDO, 2011, p. 20).

Esse grupo, portanto, é caracterizado por mulheres que se vêem como sujeitos que devem abdicar de seus sonhos, de seus desejos e anseios profissionais e de aprendizagem para criarem seus filhos, dedicarem-se aos seus maridos, bem como aos afazeres domésticos. Atualmente, já auxiliam, também, na criação dos netos e precisam voltaram-se a atividades profissionais informais que são, muitas vezes, consideradas desvalorizadas socialmente, pois suas competências escolares precárias dificultam a sua inserção no mundo social, bem como no mundo do trabalho.

De acordo com Garcia e Silva (2011), as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres não se referem apenas aos aspectos biológicos, mas aos aspectos sociais implicados nesta diferenciação, que são resultados de uma construção social e cultural, bem como efeito das relações de poder representadas ao longo da história da humanidade.

Goellner; Guimarães e Macedo (2011) afirmam que, embora algumas transformações já tenham modificado as relações e os entendimentos entre homens e mulheres, como o feminismo, por exemplo, é comum a constante reprodução das concepções tradicionais e dominantes nas escolas, e nas demais instituições públicas, reforçando processos excludentes à população feminina.

Diante do panorama histórico de processos de exclusão relativos à mulher, observa-se que a alfabetização tem se constituído como um instrumento de inclusão social, pelo qual esses sujeitos adquirem cidadania. Neste contexto, entende-se que a alfabetização, para as mulheres do grupo, significa uma afirmação de que elas também podem em relação aos homens. O conhecimento da leitura e da escrita implica independência a elas. A alfabetização possibilita o exercício da cidadania à medida que essas mulheres tenham a capacidade de executarem suas tarefas cotidianas sozinhas, sem dependerem de outras pessoas para isso, como pegar um ônibus, fazer compras, contar dinheiro, contribuir com as tarefas da escola trazidas pelos filhos e/ou netos, conseguirem um emprego fixo, entre outras atividades. São aspectos aparentemente simples, mas que, em contrapartida, proporcionariam a elas a realização pessoal, enquanto sujeitos ativos na sociedade, permitindo que as mesmas possam se ver de outras formas, mais seguras de si.

Quissini e Tamanini (2016) afirmam que a ideia de sociedade moderna, que vem se construindo, desde o século XVI, não aceita que seus habitantes permaneçam na condição de analfabetos.

Desta forma, compreende-se que a alfabetização adquire uma condição para o desenvolvimento econômico, visto que amplia a capacidade competitiva dos sujeitos no mercado de trabalho, bem como tem uma “capacidade de transformação da ordem social, com vistas à superação das desigualdades e injustiças inerentes à estrutura capitalista”. (QUISSINI; TAMANINI, 2016, p.2). Desta maneira, a alfabetização é vista pelas mulheres do grupo, como um elemento que pode exercer um papel fundamental para a sua inclusão na sociedade, pois expandiria suas capacidades e proporcionaria condições para sua independência social e financeira.

Portanto, um projeto de alfabetização pode ser compreendido como um processo de inclusão à medida que se configura como um potencial mecanismo de democratização e inserção social, ao mesmo tempo em que “a pessoa não-alfabetizada ou não-escolarizada, quando estigmatizada por sua condição, ocuparia

lugar na outra extremidade desta lógica a partir de um repertório de ideias, percepções, concepções que a desqualificariam”. (QUISSINI; TAMANINI, 2016, p.8).

Conforme as autoras citadas acima, historicamente, são atribuídas características excludentes às pessoas não alfabetizadas. Visto que muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive do acesso e da permanência à educação, devido aos marcadores identitários relacionados à exclusão.

Ferreira (2008) aponta que, desde meados do século XX, no Brasil, observa-se uma presença cada vez maior da população feminina no mercado de trabalho e nas instituições educacionais. Portanto, cresce a discussão sobre a importância da educação das mulheres, especialmente, daquelas pertencentes às camadas populares. A autora afirma que estudos referentes à escolarização do público feminino constatam que as novas gerações desse gênero transformaram a histórica situação de desigualdade, visível também no campo educacional, onde índices de analfabetismo dessa parcela da população sempre se mostraram maiores do que os masculinos.

No capítulo seguinte serão apresentados os percursos teóricos metodológicos da pesquisa, descrevendo como foram coletados os dados a serem analisados posteriormente.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo educativo de um grupo de mulheres participantes de um projeto de alfabetização, decorrido no ano de 2017.

Por meio desse projeto buscou-se analisar como a alfabetização pode ser um meio para possibilitar a inclusão social e contribuir para fortalecer as identidades das mulheres participantes do grupo. A pesquisa dividiu-se em dois momentos: O primeiro ocorreu através do desenvolvimento do projeto com o grupo durante o período de 2017/1; E o segundo se deu através da retomada das atividades desenvolvidas com as mulheres, para a realização de uma análise, bem como com a realização de entrevistas narrativas com as mulheres participantes do grupo e, também, com três gestoras envolvidas com o projeto de alfabetização. O segundo momento da pesquisa ocorreu no decorrer de 2018/1.

De acordo com COSTA (2005, p. 208), por meio de uma pesquisa é possível “contribuir para que aconteçam as mudanças que consideramos necessárias”. Neste sentido, determinar o foco desta investigação não foi uma tarefa fácil, portanto, acredito que não escolhi essa prática de pesquisa, mas sim fui escolhida/atravessada por ela. Tal como a autora Corazza (2002) argumenta, uma prática de pesquisa é uma linguagem que para nós adquiriu sentidos, nos significou, nos subjetivou.

Essa ideia também pode ser referida ou reforçada a partir dos estudos de MEYER e PARAÍSO (2012, p.15), quando afirmam que a metodologia de pesquisa se refere a como conduzimos nossa pesquisa, aos caminhos, aos percursos, aos trajetos a realizar, de forma que sempre temos por “base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria”. Temos também os sujeitos envolvidos na pesquisa e de modo específico nesta, o grupo de mulheres, que foi tomado numa perspectiva de análise, mas também, de ter a possibilidade de modificar a vida desses sujeitos. Por isso, conforme Tripp (2005), neste trabalho a pesquisa e a ação estão caminhando juntas, pretendendo a transformação da prática, dos modos de vida que se instituem como naturalizados.

Nesta perspectiva, esta pesquisa utiliza a pesquisa-ação como uma estratégia pela busca de significação do processo educativo, bem como pela legitimação da identidade do grupo de mulheres. Através do “seu caráter participativo e da sua

produtividade na afirmação de identidades” (COSTA, 2002, p. 94), a pesquisa-ação me aproximou do processo investigativo ao mesmo tempo em que me possibilitou atribuir significado a ela, a partir do fortalecimento do diálogo articulado pelas práticas educativas desenvolvidas com o grupo. O cunho participativo instaurado nesta pesquisa encontra-se na concepção, segundo Costa (2002), de que não basta produzir conhecimento apenas para conhecer a realidade, mas também, para ter a possibilidade de transformá-la.

Portanto, esta pesquisa se aproxima de uma metodologia de pesquisa-ação por se caracterizar “como uma modalidade de pesquisa participante”, de acordo com (COSTA, 2002, p. 95), onde “quem narra também é narrado”. (COSTA, 2002, p. 94). Costa (2002) salienta:

Quem pratica/participa da produção de relatos/narrativas/histórias sobre as pessoas, processos e coisas do mundo, participa do processo social de atribuição de sentido, e isto é crucial na política cultural da representação. (COSTA, 2002. p. 94).

A partir do lugar em que me encontrava no grupo, como coordenadora⁵, fui me comprometendo com a ideologia intrínseca presente nele. Conforme COSTA (2002, p. 96), acredito que este é um projeto com uma forte vertente de “mudança social comunitária”. O grupo carregava uma natureza voltada para uma “educação emancipatória de indivíduos que integram grupos excluídos e marginalizados”. (COSTA, 2002, p. 97). Enquanto estagiária docente atuante no grupo tive a possibilidade de refletir, a cada encontro, sobre as condições de cidadania, de cultura e de alfabetismo implicados no projeto.

A pesquisa-ação introduz dois importantes elementos nos processos de investigação, apontados por Brandão (1983 apud COSTA, 2002): a convivência e a participação. Através da convivência com as mulheres e da participação nos seus processos de ensino e de aprendizagem, fui percebendo que o grupo trazia elementos importantes para pensar a pedagogia com vistas numa concepção de transformação social através da educação. Durante o desenvolvimento do projeto, percebi que a alfabetização poderia ser um elemento, pelo qual aspectos de cidadania e de fortalecimento da identidade da mulher poderiam ser trabalhados.

⁵ Os estagiários que atuam nos grupos de atendimento no Educas são chamados de coordenadores.

De acordo com Costa (2002), em um processo de metodologia desenvolvido a partir de uma pesquisa-ação os sujeitos, objetos e práticas são descritos ao mesmo tempo em que a realidade é criada pela captura de significação, onde quem narra – grupos – exerce o poder sobre o que é narrado. Deste modo, é possível afirmar que o intuito de analisar o processo educativo das mulheres do grupo caracteriza-se pelo desejo de compreender como este é significado por elas, e de como a alfabetização pode ser um meio pelo qual o sujeito desenvolve estratégias para o exercício da cidadania.

Portanto, a pesquisa-ação é compreendida, aqui, como:

[...] aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas. (COSTA, 2002, p. 94).

As mulheres, inseridas num contexto de grupo marcado pela exclusão social, narraram suas trajetórias individuais ao mesmo tempo em que foram produzindo um discurso que foi se constituindo coletivamente, no decorrer dos encontros. As narrativas falam dos sujeitos singulares, mas, também, apontam uma construção de identidade grupal, onde os aspectos culturais foram sendo validados.

Para Costa (2002), a pesquisa-ação manifesta um caráter político-emancipatório que, ao longo da história da educação, se utilizou de processos investigativos inspirados numa concepção de mudança social comunitária, mobilizados por projetos de educação voltados à valorização de elementos da cultura popular de grupos excluídos, marginalizados, de periferias, que se alfabetizavam através de lideranças voluntárias por meio de movimentações baseadas em aspectos culturais. Este caráter vem de encontro com a proposta trabalhada no grupo de mulheres, visto que o projeto desenvolvido apresentava, também, uma característica fortemente ancorada na valorização dos aspectos sociais do grupo, que era marcado pela exclusão e pela cultura popular.

Considerando esses aspectos sobre o entendimento da pesquisa, apresento como questão central do trabalho: Como o projeto de alfabetização analisado pode ressignificar a representação de si das mulheres do grupo, possibilitando a inclusão social? Para discutir essa questão, a pesquisa contou com instrumentos metodológicos que construíram um corpus a ser analisado no capítulo seguinte.

4.1 Instrumentos metodológicos

Os instrumentos metodológicos foram construídos a partir de diferentes materiais, são eles: Atividades desenvolvidas com o grupo durante os encontros, no período de estágio curricular; e entrevistas narrativas com as mulheres participantes do grupo, bem como com três gestoras envolvidas no projeto.

Quadro 1 – Instrumentos metodológicos utilizados

INSTRUMENTOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	OBJETIVO DA ANÁLISE
Registro de seis atividades desenvolvidas nos encontros realizados durante 2017/1.	Duas coordenadoras do grupo: uma estagiária de Letras e uma de Pedagogia. Mulheres participantes do grupo de alfabetização.	Analisar aspectos que indicam quais foram as expectativas e as aprendizagens das mulheres nesse grupo, e como elas significam o seu processo de alfabetização.
Entrevista narrativa realizada em 2018/1.	Quatro mulheres participantes do grupo de alfabetização.	Identificar os fatores que implicaram na participação e na permanência das mulheres no grupo, bem como os seus objetivos e suas expectativas quanto à alfabetização.
Entrevista narrativa realizada em 2018/1.	Três gestoras envolvidas com o projeto de alfabetização do grupo. Sendo elas: a pedagoga do <i>Programa de Educação e Ação Social – Educas – Unisinos</i> ; a coordenadora do <i>Programa Tecnologias Sociais para Empreendimentos Solidários – Tecnosociais – Unisinos</i> ; e uma missionária da <i>Congregação Missionárias de Cristo Ressuscitado</i> .	Compreender como cada instância envolvida na proposta do grupo contribui nesse processo de alfabetização das mulheres e de sua inclusão social.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro a seguir apresenta uma caracterização sobre cada uma das mulheres que compõe o grupo. Esse detalhamento contribuiu para que fosse possível compreender melhor quem eram essas mulheres envolvidas com o projeto, e quais foram os motivos e expectativas que as motivaram em relação ao grupo. Foram utilizados nomes fictícios para identificá-las, a fim proteger suas identidades,

assim como um termo de consentimento para a participação na pesquisa. O *Termo de Consentimento* encontra-se nos anexos do trabalho.

Quadro 2 - Detalhamento sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa

NOMES FICTÍCIOS	IDADE	ATIVIDADE PROFISSIONAL	EXPECTATIVAS
Rita	24 anos	Panfletagem	Desejo de aprender mais, aprimorando as habilidades de leitura e de escrita; Espaço adequado às crianças na Tenda do Encontro para que as atividades do grupo não sejam prejudicadas.
Elaine	42 anos	Cooperativista	Desenvolver a habilidade de leitura e de escrita para um melhor desempenho nas atividades de trabalho; Melhoria do mobiliário e da estrutura física da Tenda do Encontro.
Ana	40 anos	Diarista	Aprender a ler e a escrever a fim de adquirir autonomia; Aumento do número de participantes no grupo de alfabetização.
Maria	60 anos	Do lar	Desenvolver a habilidade da leitura e da escrita; Melhoria da estrutura física da Tenda do Encontro.
Ivone	59 anos	Do lar	Desenvolver a habilidade da leitura e da escrita; Conhecer pessoas; Aumento do número de participantes no grupo de alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro seguinte apresento a descrição de seis atividades desenvolvidas com o grupo, no decorrer da prática de estágio, bem como os objetivos das mesmas. O período de realização dessas atividades ocorreu entre a data de 12/05/2017 à data de 30/06/2017, sobre a minha coordenação e da estagiária do curso de Letras, que elaborou e desenvolveu as atividades em parceria comigo.

Quadro 3 - Descrição das práticas

	ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE	DATA	INTEGRANTES DO GRUPO
--	-----------	-----------------------	------	----------------------

1	Imagem e Representação de um momento marcante: Apresentação de um momento importante de vida através da escolha de uma imagem de revista e a escrita de uma legenda, a partir da imagem.	Possibilitar a ressignificação de experiências vividas, por meio da escolha de um momento marcante. Propiciar a prática da escrita.	12/05/2017	Rita Ana Elaine
2	Apresentação da biografia da autora Carolina Maria de Jesus: Leitura de um texto com trechos do diário da autora Carolina Maria de Jesus.	Realizar uma reflexão a partir da história de vida da autora, que se aproxima da realidade das mulheres. Propiciar a prática da leitura.	19/05/2017	Rita Elaine Ana Maria Ivone
3	Representação de si: Fazer um desenho retratando algum aspecto da sua personalidade. A partir do desenho, escrever palavras-chave e apresentar para o grupo.	Reforçar aspectos da autoestima através de uma representação artística de características da sua identidade. Praticar a habilidade da escrita e estimular a oralidade.	26/05/2017	Rita Elaine Ana Maria Ivone
4	Protagonismo feminino: A partir das letras que compõe as palavras: Protagonismo Feminino, confeccionar um alfabeto móvel.	Refletir sobre protagonismo feminino a partir de uma palestra assistida no encontro anterior. Retomar as letras do alfabeto.	09/06/2017	Rita Elaine Ana Maria Ivone
5	Alfabetização e arte: Produzir um poema dadaísta ⁶ a partir de algumas palavras selecionadas e recortadas de revistas. Atribuir um título ao poema.	Propiciar a prática da leitura, bem como estimular uma reflexão sobre o significado do poema produzido. Utilizar a linguagem artística como recurso de comunicação.	23/06/2017	Rita Elaine Ana Maria Ivone
6	Alfabetização e arte: Produzir um poema concretista ⁷ fazendo uma referência aos aspectos da sua identidade.	Estimular a criatividade e a autoestima reafirmando as características da identidade individual e coletiva do grupo. Propiciar a prática da escrita e da leitura. Utilizar a linguagem artística como recurso de comunicação.	30/06/2017	Rita Elaine Ana Maria Ivone

⁶ Os poemas dadaístas se caracterizam pelo uso de palavras soltas e irreverência artística. Uso de vários formatos de expressão, como objetos do cotidiano, sons, fotografias, poesias, músicas, jornais, etc., na sua composição.

⁷ A poesia concreta é uma espécie de poesia de caráter basicamente visual, onde o texto poético é escrito a partir de uma estrutura, de uma figura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à entrevista narrativa entende-se, segundo Andrade (2012), que este é um tipo de texto em que os próprios sujeitos narram suas trajetórias de vida. “Por meio da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente vivido para narrar a si mesmos.” (ANDRADE, 2012, p. 174 -175).

Através da entrevista narrativa o sujeito atribui significado aos processos vivenciados por ele. As entrevistas com as mulheres, apesar de ter um roteiro com perguntas bem definidas, buscaram identificar aspectos da trajetória de cada uma no grupo, percorrendo sobre suas expectativas em relação à aprendizagem, bem como seus desejos e anseios em relação à leitura e à escrita. A entrevista, aqui, pode possibilitar uma reflexão sobre os desafios e os sonhos de cada uma, enquanto sujeito em busca de seus objetivos.

De acordo com Andrade (2012), por meio das narrativas é possível estabelecer uma comunicação com as experiências vivenciadas no passado que se ressignificam através das experiências vivenciadas no presente.

Deste modo, por meio das entrevistas narrativas pretendeu-se identificar o que conduz esses sujeitos no reingresso ao estudo, bem como compreender a sua percepção sobre a alfabetização e o significado que atribuem a ela, assim como conhecer as suas expectativas em relação ao grupo.

Os dados a serem analisados contemplarão as informações advindas das entrevistas narrativas, elaboradas a partir de um roteiro, e coletadas por meio de gravação. Posteriormente, haverá a necessidade de transcrição para a realização das análises. Já para analisar as práticas realizadas com as mulheres, foram selecionadas um total de seis atividades desenvolvidas com o grupo durante o período de estágio curricular, em 2017/1.

A escolha pelo projeto de alfabetização do grupo de mulheres como foco desta pesquisa se deu através da minha aproximação com o *Educas* por meio da prática de estágio curricular, em Anos Iniciais II, desenvolvida neste grupo durante o primeiro semestre do ano de 2017, conforme já mencionado anteriormente. O trabalho com o grupo continuou sendo desenvolvido no decorrer do segundo

semestre deste mesmo ano, porém, a opção pela utilização das atividades realizadas durante o primeiro semestre de 2017, para o desenvolvimento das análises, ocorreu com o intuito de considerar os aspectos, inicialmente observados, intrínsecos ao ambiente e aos sujeitos envolvidos, bem como da necessidade de se estabelecer um vínculo entre educadoras e educandas, a fim de contemplar as concepções culturais do grupo, fortalecendo a sua identidade.

No capítulo seguinte serão apresentadas as análises realizadas nesta pesquisa, de acordo com os percursos metodológicos traçados anteriormente. Os dados apresentados a seguir estão baseados na descrição e agrupamentos das informações coletadas através das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos, bem como do estudo sobre as atividades desenvolvidas com o grupo, no período de seis encontros ocorridos durante 2017/1.

5 A INCLUSÃO SOCIAL DAS MULHERES POR MEIO DA ALFABETIZAÇÃO

Para construir este capítulo foram analisadas as entrevistas narrativas realizadas com as mulheres participantes do grupo, bem como com três gestoras do projeto de alfabetização. Essas gestoras representam as instituições envolvidas com a proposta do projeto do grupo de mulheres, são elas: a pedagoga do *Educas - Programa de Educação e Ação Social - Unisinos*; a coordenadora do *Tecnossociais - Programa Tecnologias Sociais para Empreendimentos Solidários - Unisinos*; e uma Missionária da *Congregação Missionárias de Cristo Ressuscitado* do município de São Leopoldo/RS, entidade apoiadora da *Cooperativa Mundo Mais Limpo*.

As entrevistas com tais gestoras foram realizadas posteriormente, tendo em vista que se considerou necessário olhar para o processo de aprendizagem do grupo sobre uma ótica diferente dos sujeitos centrais da pesquisa. Foi importante para a investigação contemplar o ponto de vista de quem idealiza e organiza o projeto, de quem tem a possibilidade de acompanhar o trabalho desenvolvido com as mulheres, considerando os objetivos propostos. O projeto de alfabetização do grupo de mulheres é gerido/acompanhado por essas três instituições: O *TECNOSSOCIAS*, a incubadora do projeto; o *EDUCAS* responsável pelo trabalho pedagógico desenvolvido, incluindo a disponibilização de estagiários para atuarem no grupo; e a *CRONGREGAÇÃO MISSIONÁRIAS DE CRISTO RESSUSCITADO*, que acompanha as mulheres em situação de vulnerabilidade social moradoras da Comunidade da Ocupação do Justo. Sendo que esta parceria se desenvolveu em virtude de identificar questões nesta comunidade que poderiam ser potencializadas a fim de que as mulheres se vissem de outras formas: como alfabetizadas, empoderadas e atribuindo mais sentido às suas vidas e aos seus fazeres profissionais.

No que se refere às mulheres do grupo, foi possível entrevistar quatro, das cinco participantes do projeto durante o ano de 2017. As entrevistas foram realizadas na *Tenda do Encontro* – local onde ocorrem as atividades do grupo - com a utilização de um gravador, sendo transcritas posteriormente, no período de 2018/1. Também foram tomados como material de análise registros de seis atividades desenvolvidas com as mulheres durante o período da realização do estágio, em 2017/1.

Diante desse conjunto de materiais, foram realizadas muitas leituras, agrupamentos das recorrências das respostas e dos materiais analisados, para identificar alguns elementos centrais que permitiram discutir a questão central deste estudo, qual seja: Como o projeto de alfabetização analisado pode ressignificar a representação de si das mulheres do grupo, possibilitando a inclusão social? A partir disso foi possível elencar quatro unidades que buscaram discutir sobre o processo de alfabetização das mulheres: 1) Alfabetização e relações de gênero: “[...] *aprender mais e ter um conhecimento*”; 2) Aprender a ler e a escrever por meio das Interações Sociais; 3) Alfabetização para o trabalho ou formação para a vida? 4) Alfabetização para a emancipação das mulheres.

Para desenvolver as análises dessas quatro unidades, foram utilizados autores que contribuem para discutir as questões de alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva do letramento, relações de gênero e inclusão social. Autores tais como: Freire (1987; 2011); Soares (1999; 2004; 2012); Nardi (2006); Saviani (2007); Prestes (2007); Furtado e Lima (2010); Nörnberg e Pacheco (2010); Schwartz (2010); Silva (2011); Lima e Carbonara (2013); Vale (2014); Quissini e Tamanini (2016) e Costa; Silvera e Madeira (2012).

5.1 Alfabetização e relações de gênero: “[...] *aprender mais e ter um conhecimento*.”¹³

Por meio das entrevistas realizadas pode-se constatar que dentre os motivos que levaram as mulheres a participarem do grupo de alfabetização, se destaca um imenso desejo de aprender:

Quadro 4 – Citações entrevistados

“Pra mim aprender mais e ter um conhecimento”. (MARIA).
“Pra aprender mais”. (IVONE).
“Pra mim ter conhecimento”. (ELAINE).

Fonte: Elaborado pela autora.

¹³ Excerto retirado da entrevista de Maria, participante do grupo de alfabetização.

É importante mencionar que as mulheres participantes do grupo já haviam frequentado a escola por algum período de tempo, durante a infância ou na vida adulta, algumas tentativas em EJA. Todas elas se encontram em um nível de escolarização entre a primeira e a sétima série do Ensino Fundamental. Portanto, todas já tinham algum nível de conhecimento sobre os códigos da língua escrita. Porém, os usos de tais códigos não eram estimulados em seus cotidianos, e por isso o esquecimento deles.

Em relação à leitura e à escrita, um fato que se destaca nas entrevistas é a dificuldade enfrentada pelas mulheres no acesso ao centro da cidade, que não se limita ao uso do transporte público, mas está, também, na dificuldade de encontrar endereços de pontos específicos. Como é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 5 – Citações entrevistados

“Mais difícil é ir no centro sozinha. Ler ônibus, procurar o lugar”. (MARIA).

“É no centro, assim, às vezes, né, alguma clínica que eles manda, né, às vezes a gente demora pra achar, né, não sabe onde é que é, vai pela primeira vez, daí é meio dificultoso”. (IVONE).

“É mais no conhecimento da rua. Quando eu sei, eu vou rapidinho, mas quando não sabe procurar, é assim, mais dificultoso pra mim”. (ELAINE).

“[...] é um bicho de sete cabeça. Manda eu ir no centro, numa loja. Não sei. Pode ser a maior loja que tem no centro e bem pertinho. Não sei”. (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora.

Porém, esta dificuldade não se restringe à necessidade da leitura de placas e itinerários, de identificação de lojas, entre outros, mas reside, também, na dificuldade em pedir orientação para terceiros. Então, observa-se que a língua escrita esteve em desuso para essas mulheres, porém, a língua oral vai perdendo seu sentido quando a mesma passa a não ser autorizada a ser usada com outras pessoas, pelo sentimento de vergonha, por precisar demonstrar que não domina os códigos de leitura e de escrita. Uma delas afirma:

Quadro 6 – Citações entrevistados

“Porque antes eu não perguntava, não falava nada pra ninguém. Eu só saía de casa pra ir no centro se meu marido fosse junto”. (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora.

A dificuldade em pedir informações a pessoas desconhecidas, na rua, está relacionada, também, a questões de autoestima, visto que o constrangimento as impede de demonstrar o seu desconhecimento, como pode-se verificar, no caso de Rita:

Quadro 7 – Citações entrevistados

“Antes eu achava assim, eu vou perguntar pra pessoas as pessoas vão achar, vão dizer que eu sou burra. Eu desse tamanho não vou saber onde é que fica uma loja, onde é que fica uma clínica. Antes do grupo meu marido mandou eu ir no centro pra ele pegar um papel lá, pra fazer um negócio pra ele lá no centro. Eu fui. Passei por trezentas pessoas. Tu acha que eu perguntei [...]. Eu não.”

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse relato é possível perceber, também, as relações de gênero e de poder existentes entre o marido e a mulher. Pode-se verificar a dependência da mulher em relação ao homem. Mesmo que o homem não domine os códigos da escrita também como ela, ele é considerado o mais inteligente, esperto, ousado, que não teria vergonha em pedir informações. A mulher assume naturalmente essa subordinação em relação ao homem, quando ele manda ou dá explicações sobre como ela deve fazer para chegar a determinado lugar. Não se questiona, portanto, esse lugar atribuído às mulheres. Conforme ressalta, os autores:

As relações de poder são expressas através das relações de gênero, interpondo as relações sociais, sejam de classe, orientação sexual e/ou etnia. Esses fenômenos se inserem nas estruturas de poder, não sendo sinalizados apenas como ideologia, pois até mesmo esta é compreendida como algo material por ter experiências e práticas vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos de uma dada realidade social. (COSTA; MADEIRA e SILVERA, 2012, p. 238).

As autoras salientam que apesar das mudanças ocorridas ao longo da história referentes às questões de gênero, ainda enfrentamos um grande preconceito quanto à construção social do masculino e do feminino e suas formas de ser e de agir no mundo. Neste sentido:

Dizer o que é ser homem, o que é ser mulher, atribuir significados, papéis e funções diferenciadas a partir dessa identidade vai estabelecer relações de poder que por vezes colocará os sujeitos em polos opostos e desiguais. (COSTA; MADEIRA e SILVERA, 2012, p. 226).

De acordo com as autoras, aparece assim, a supremacia masculina sustentada pela sociedade que legitima as relações de poder exercidas em relação à mulher através da desigualdade social. As mulheres do grupo passam a assumir esse lugar por não se perceberem de outro modo. Passa a ser parte de suas identidades esta dependência em relação ao homem, por consequência em relação aos filhos e/ou netos. Busca-se olhar para tais relações como uma construção social e historicamente construída e assim, podendo ser transformadas.

Importante ressaltar que a partir da participação no grupo algumas delas foram se dando conta do quanto o conhecimento, as trocas e as reflexões realizadas nos encontros podem contribuir para que elas possam se perceber de outras formas:

Quadro 8 – Citações entrevistados

“Agora tem que andar sozinha no centro. Esses dias eu me perdi no centro por causa que eu não achava a rua. Aí eu disse, tá, mais, e também, porque eu fiquei parada na frente de uma loja lá. Aí, tá, mais agora pra onde é que eu vou. Aí eu fiquei lá, eu disse, ah, já sei, eu vi uma mulher lá e disse: oh senhora aonde fica o shopping? Que se eu achar o shopping eu me acho, aí ela me explicou umas trezentas vez e eu fiquei olhando, e, hã? Tá, muito obrigada. Fui indo, fui indo, até que eu enxerguei, ah, tá, enxerguei o shopping e enxerguei a parada, aí eu consegui vim pra casa, mas, senão eu tava no centro até agora”. (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora.

O acesso à cidade pressupõe o acesso a novos conhecimentos. Falar com outras pessoas e pedir informações, desloca determinadas impressões sobre si mesmas: não mais como analfabetas, mas como empoderadas por estarem sozinhas no centro da cidade. Neste sentido, compreende-se que o desempenho de determinadas atividades cotidianas contribui para a formação da cidadania, o desenvolvimento da autonomia e a imposição do gênero masculino sobre o feminino pode ser relativizada.

De acordo com Soares (2012), a alfabetização e o envolvimento com as práticas sociais de leitura e de escrita – letramento - altera as condições sociais do indivíduo. À medida que passa a ser considerada letrada/alfabetizada, essa mulher altera o seu modo de viver, a sua percepção sobre si, a sua relação com o outro e com a sociedade. O uso das práticas sociais de leitura e de escrita possibilita que essas mulheres possam se sentir mais seguras e menos dependente de outras pessoas, especialmente de seus maridos e familiares.

Quadro 9 – Citações entrevistados

“A semana passada eu tive que caminhar no centro, umas duas, três vez. Eu tive que procurar uma clínica. [...]. Bah, tive que procurar. Meu marido me explicou, eu disse, tá, eu vou ver se eu acho, se eu não achar azar, não vou marcar exame nenhum. Daí eu disse não, mais eu tenho que saber onde fica as coisa porque senão como é que eu vou me achar. Aí fui procurando e com os detalhe que o meu marido me deu, aí eu achei”. (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa afirmação de Rita de que precisa saber onde fica esse ponto específico reafirma que o conhecimento sobre as coisas é fundamental para encorajá-la a procurar o endereço. No caso da entrevistada Elaine, a questão da alfabetização é mais concreta e menos subjetiva. É possível perceber que a alfabetização cumpre um papel muito importante no cotidiano de trabalho de Elaine, visto que precisa assinar documentos, e contratar novas mulheres para trabalhar na cooperativa:

Quadro 10 – Citações entrevistados

“Não seria enganada na hora de assinar um papel. Porque tem gente boa, mais tem gente ruim. Que no meu caso, lida com tantas pessoas que, no futuro eu não vou saber o gênio, o jeito, então eu me preocupo mais nessa base, assim, né. Posso trabalhar com qualquer um, no caso, mas a gente nunca sabe por trás o que vem, né. Então, nessa parte pra mim me preocupa muito”. (ELAINE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ela demonstra uma grande preocupação neste sentido, pois relatou que já ocorreram episódios em que foi enganada ao assinar documentos, visto sua dificuldade em relação à leitura e à escrita:

Quadro 11 – Citações entrevistados

“[...] pra mim ler e escrever, saber é muito mais necessário. O que vão me dar pra assinar, pra conversar, palestras, até palestra, negócio do sabão, coisa assim, mas a parte de assina e lê, aí é um compromisso muito grande. Ler e escrever pra mim é ótimo”. (ELAINE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Através dos relatos de Rita e de Elaine é possível perceber o estigma que essas mulheres carregam. A condição de não alfabetizada, ou não letrada coloca barreiras na forma como elas interagem socialmente. Da mesma forma como Elaine

é estigmatizada pela condição de mulher que não sabe ler, por isso é passível de ser enganada.

Neste sentido QUISSINI e TAMANINI (2016, p. 8) afirmam que a alfabetização:

Se configuraria um potencial mecanismo de democratização e inserção social [...] a pessoa não-alfabetizada ou não-escolarizada, quando estigmatizada por sua condição, ocuparia lugar na outra extremidade desta lógica, a partir de um repertório de ideias, percepções, concepções que a desqualificariam. Ignorância, senso comum, aculturação, incapacidade cognitiva, de mobilidade social e de exercício de cidadania são algumas das características que são atribuídas historicamente às pessoas não alfabetizadas.

O letramento confere às mulheres maior autonomia, de forma que possam realizar seus afazeres cotidianos de forma independente. Afazeres como ajudar os filhos nas tarefas escolares, realizar pequenas anotações, ler documentos, pegar um ônibus, se deslocar pela cidade, lhes proporciona maiores condições para o exercício da cidadania. Portanto, “é possível admitir que a alfabetização, mesmo sendo apenas a porta de entrada de um longo percurso educacional possibilita mudar realidades excludentes, alargando espaços de cidadania”. (PRESTES, 2007, p. 16).

Importa, ainda, ressaltar que a alfabetização cumpre um papel importante para essas mulheres oportunizando conhecimento e emancipação, e aponta para as possibilidades de esses conhecimentos serem aprendidos por meio das interações sociais. A seguir destaco essa questão.

5.2 Aprender a ler e a escrever por meio das Interações Sociais

Diante das necessidades das mulheres envolvidas na proposta de alfabetização, foram desenvolvidas com o grupo atividades com o intuito de levar as mulheres a envolverem-se em práticas sociais de leitura e de escrita, não se tratava de apenas codificar e decodificar letras, mas antes, como diz Soares (1999), a escrita desenvolvida por meio do letramento pode trazer “[...] consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”. (SOARES, 1999, p.17). Nesse sentido, durante o projeto de estágio, desenvolvemos práticas que

buscaram possibilitar as mulheres ressignificar suas experiências, bem como refletir a partir de diferentes gêneros de escrita, reafirmar aspectos da sua identidade, pensar sobre protagonismo feminino, estimular a criatividade e a autoestima por meio de diferentes linguagens textuais como poemas e poesias. Tudo isso propiciando a prática da leitura, da escrita e da oralidade, entendendo-a como uma prática social.

Durante as atividades desenvolvidas, no decorrer do projeto, procurou-se promover um processo educativo que despertasse algum significado para as mulheres. O grupo apresentava uma necessidade de aprendizagem para além da compreensão do código da língua escrita, portanto, procuramos oportunizar um espaço de diálogo e reflexão. Pensamos em atividades que estimulassem a prática da leitura e da escrita ao mesmo tempo em que promovessem a valorização da identidade feminina.

Utilizamos textos, poemas e revistas como recursos para a alfabetização com o intuito de possibilitar o convívio com diferentes tipos de organização textual. O objetivo não foi o domínio da leitura, mas a compreensão das funções da escrita e as relações entre a linguagem escrita e a fala.

A atividade de confecção do alfabeto móvel teve como objetivo promover um ambiente alfabetizador que possibilitasse um clima facilitador às questões relacionadas ao processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Segundo NÖRNBERG; PACHECO (2010, p. 72): “O modo como esses procedimentos são encaminhados pode ser facilitador ou não das condições de um ensino que leva em conta a função social da escrita e da leitura.” Procurou-se encaminhar a atividade de modo que as palavras do alfabeto fossem relacionadas ao contexto de vida das educandas, a fim de que as mesmas conseguissem “estabelecer relações entre as letras, suas formas, seus nomes e os sons que lhe são atribuídos”. (NÖRNBERG; PACHECO, 2010, p. 72).

Ao fim da atividade, no encerramento do encontro, as mulheres relataram que o exercício de pensar nas palavras, a partir de uma letra, e em seguida escrevê-las, auxiliou no processo de memorização dos grafemas. Ou seja, não se tratava de uma escrita mecânica e sem sentido. Outras questões levantadas por elas foram referentes às relações que conseguiram estabelecer entre a fala e a escrita, quando relacionavam a palavra falada à palavra escrita e percebiam as diferenças existentes entre os dois modos de linguagem.

A alfabetização, entendida segundo SOARES (2004, p. 96) como “aquisição do sistema convencional de escrita”, permite ao sujeito não somente codificar e decodificar palavras, mas oportuniza o alargamento das habilidades de comunicação, tanto de forma oral como escrita. A capacidade de comunicação pode ser desenvolvida através da ampliação das competências de leitura e de escrita, visto que as mesmas favorecem a socialização.

Em um modelo de sociedade que transita da sociedade do trabalho para a sociedade da formação e da comunicação, a alfabetização também pode ser vista como um tipo de aprendizagem escolar que possibilita ao indivíduo estabelecer interações sociais, comunicações e intercâmbios no seu fazer cotidiano. Adquirir maior autonomia e ampliar de espaços de cidadania. (PRESTES, 2007, p. 4).

De acordo com PRESTES (2007, p. 4), a alfabetização pode ser compreendida “como um processo articulado a uma complexa rede de espaços e relações socioculturais e políticas entre os quais as condições (competências) para alargar os espaços de inclusão”. Portanto, entende-se que este processo proporciona maior independência ao sujeito à medida que possibilita um aprimoramento no desenvolvimento das tarefas cotidianas. Este fator contribui para a realização pessoal dos indivíduos, visto que “[...] tornam [as pessoas] mais felizes e mais humanas: mais incluídas”. (PRESTES, 2007, p. 16).

É possível constatar, tanto nas atividades desenvolvidas quanto nas entrevistas realizadas com as mulheres do grupo, um sentimento de satisfação decorrente da experiência vivenciada com o grupo de alfabetização. Percebe-se um forte desejo de aprender, mas também fica bastante evidente um desejo de interação, de troca, de vivenciar um momento prazeroso e significativo.

Ivone demonstra, na entrevista, um desejo de conhecer novas pessoas, de interagir com o grupo:

Quadro 12 – Citações entrevistados

“[...] [conhecer] as pessoas, [...] gente nova, as profe, as colega, né, isso aí é bom, a gente tem mais conhecimento. Eu era uma pessoa muito estressada, sabe assim, a gente saindo um pouco distrai um pouco, proseando, né [...] é bom conversar, desabafar [...] tem que sair pra dar risada um pouco, né, deixa os afazeres em casa. Tem que tirar um minuto pra gente, né, vira numa rotina só em casa todo dia a mesma coisa, todo dia. Os minuto que a gente tá aqui a gente distrai um pouco, esquece [...] no grupo a gente tem bastante conversa, bastante parceria, esquece um pouco os problemas de casa, então, pra mim mudou muito”. (IVONE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se perceber que o grupo de alfabetização não é apenas um meio pelo qual as mulheres buscam pela aprendizagem da leitura e da escrita, mas também, e talvez, sobretudo, é um espaço de socialização, de convivência, onde elas têm um espaço de fala e de escuta, sem julgamentos sobre o que elas representam. Um espaço para compartilhar experiências, para fazer amizades. Para as mulheres, o grupo de alfabetização é um espaço em que é possível deixar a rotina doméstica de lado e dedicar-se a suas necessidades pessoais, tanto de conhecimento quanto de interação social. Conforme PRESTES (2007, p.10): “Ir à escola para aprender a ler também ajuda nos processos de socialização. Muitas são as pessoas – homens e mulheres – que utilizam à escola como um local de lazer, de fazer amigos, de fugir da rotina doméstica.” No entanto, algumas delas mencionaram que abandonaram a escola quando tentaram retornar, por não se identificar com a forma como ensinavam a ler e a escrever.

Abaixo, Rita relata sobre como a sua participação no grupo tem possibilitado algumas mudanças em seu cotidiano, ela diz:

Quadro 13 – Citações entrevistados

“Vai melhorar meu desempenho em relação à leitura, a conviver com as pessoas [...] antes do grupo eu tava mais em casa, eu não saía pra rua, eu não conversava muito, eu não conhecia direito as pessoas, e agora com o grupo, eu saio de casa, eu tenho aqueles dia certo de sair. Fico tri feliz quando é sexta-feira, eu sei que eu tenho que sair de manhã, saio de tarde”. (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora.

Em julho de 2017, realizamos, eu e minha parceira estagiária do curso de Letras, uma atividade com o grupo a partir de poemas concretistas. A poesia concreta é uma espécie de poesia de caráter basicamente visual, onde o texto poético é escrito a partir de uma estrutura, de uma figura.

O objetivo desta atividade foi introduzir a concepção de grupo, estimulando a criatividade e a autoestima das mulheres, reafirmando aspectos da identidade individual e coletiva do grupo. Além de propiciar a prática da escrita e da leitura, procuramos, também, estimular a oralidade e a interação entre elas. Portanto, instigamos as mulheres a refletirem sobre si e sobre seu processo de aprendizagem, se expressando por meio de uma linguagem artística. Sugerimos que elas

construísem um poema, que não necessariamente deveria ter rima, mas que expressasse o sentimento delas referente a essas questões.

Percebemos muitos desafios das mulheres nesta construção, porém, o intuito não era apenas chegar a um poema, ou seja, o resultado final, mas a reflexão sobre a experiência vivenciada, tanto de aprendizagem quanto de interação com o grupo, por meio de uma linguagem diferente daquelas que estavam acostumadas.

As mulheres expressaram, através da atividade, um sentimento de realização e de felicidade por estarem estudando, aprendendo:

Quadro 14 – Citações entrevistados

“Sou feliz por estar aqui estudando”. (Excerto retirado do poema escrito por RITA).

“Meu maior sonho é estar aprendendo, me sinto realizada”. (Excerto retirado do poema escrito por ANA).

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui, nesta atividade, as mulheres expressaram, também, a satisfação em estar participando do grupo. Mais uma vez a socialização e a interação com o grupo foram destacadas como aspectos importantes no processo de aprendizagem:

Quadro 15 – Citações entrevistados

“Eu me sinto feliz por estar com vocês toda sexta-feira. Eu aprendo mais”.
(Excerto retirado do poema escrito por IVONE).

“Eu me sinto bem por estar estudando. Abre a minha mente. Esse espaço é importante para conhecer pessoas”. (Excerto retirado do poema escrito por MARIA).

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando a atividade, de acordo com Prestes (2007), compreende-se que o desejo de participar do grupo está além das necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita. A motivação dessas mulheres não reside somente no âmbito material ou econômico, como conseguir um emprego, por exemplo, ou manter-se nele. Mas, encontra-se no sentimento de satisfação das suas necessidades, na busca pela realização pessoal e na percepção de si mesmas como alfabetizadas ou como mulheres que estudam. Neste sentido, voltar a estudar torna-se um “ato de rejuvenescimento, sinônimo de prazer, de distração, atividade criadora de novas

amizades e de ocupação positiva da vida”. (PRESTES, 2007, p. 11). Dessa forma, evidencia-se, também, o quanto as propostas de ensino na EJA estão distantes das necessidades dos alunos por estarem engessadas num currículo antes de atender as necessidades as quais os jovens e adultos buscam a escola.

5.3 Alfabetização para o trabalho ou formação para a vida?

Ao longo da trajetória da EJA no Brasil, o objetivo de preparar jovens e adultos para o mercado trabalho é acrescido ao objetivo de alfabetizar. A alfabetização, na modalidade de ensino da EJA, é uma parte fundamental, mas não é a única. É importante reconhecer que uma grande parcela dos alunos que procura concluir a educação básica também busca a qualificação profissional.

Furtado e Lima (2010), afirmam que a integração entre EJA, trabalho e educação e formação profissional configura-se como um novo desafio no cenário educacional brasileiro.

Assim, a realidade educacional brasileira nos impõe, entre outras, essa tarefa hercúlea - a articulação entre as áreas EJA, trabalho e educação e formação profissional, de forma a promover uma efetiva democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Nesse sentido, a tecitura de um novo fazer pedagógico, que tenha como pressuposto uma concepção curricular capaz de articular formação geral, política e profissional, pautada sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, é imprescindível para a formação integral dos sujeitos jovens e trabalhadores. (FURTADO; LIMA, 2010, p. 203).

No que se refere ao grupo de alfabetização de mulheres, o trabalho também é considerado como um elemento importante para a melhoria das condições de vida.

Verifica-se o desejo de continuar estudando com o objetivo de futuramente realizar sonhos profissionais. Para Elaine:

Quadro 16 – Citações entrevistados

“Eu no caso tenho sonho de no futuro conseguir ler e escrever bem, pra conseguir fazer um EJA, que eu já tenho essa programação na minha vida de trabalho, então, meu desejo é fazer um EJA.”

Fonte: Elaborado pela autora.

O conceito de educação numa perspectiva de emancipação para a classe trabalhadora deve conceber o trabalho como um princípio educativo. Essa afirmação remete à relação entre trabalho e educação afirmando o caráter formativo destes como uma ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. (LIMA; CARBONARA, 2013, p.13).

Pode-se perceber através da resposta da entrevistada a relação existente entre educação e trabalho. Nesta perspectiva, entende-se esta relação como um processo de emancipação dessas mulheres, de modo que as possibilite desenvolverem-se integralmente. Percebe-se um desejo de transformação da realidade, de desenvolvimento de potencialidades e de progressão social, como é possível verificar no relato de Elaine:

Quadro 17 – Citações entrevistados

“[...] o serviço, claro, exige, meu no caso, né, ler e escrever, tudo isso tem que tá afiadinho, mais o meu desejo de mais tarde seria fazer um EJA. O meu sonho pessoal mesmo é ser advogada.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Applebaum (1995 apud NARDI, 2006) afirma que o trabalho se constituiu na precondição para a condição humana. Para ele o trabalho está associado à autoestima, à qualidade de vida e ao progresso social. É a precondição para a libertação e desfrute de lazer pleno das pessoas. Ao falar das transformações de trabalho, o autor afirma, ainda, que o trabalho é associado à maturidade, à autodisciplina e aos valores morais.

Saviani (2007) afirma que assim como a educação, o trabalho é inerente ao ser humano. Desta forma, o trabalho como uma atividade pertencente ao ser humano, torna-se assim, uma categoria social. Considerado um organizador social, o trabalho gera recursos para o sustento das pessoas e também impacta na forma como o homem se relaciona com os recursos naturais.

Como é possível perceber, no caso de Rita, o trabalho é mencionado em meio a esses discursos que legitimam o trabalho como uma das formas de realização pessoal. Ela afirma que o trabalho seria um meio pelo qual teria a possibilidade de gerar recursos para realizar alguns desejos de consumo de seu filho. Rita acredita que através da educação pode conseguir um bom emprego e,

consequentemente, melhorar sua situação financeira. Portanto, a educação e a atividade profissional são vistas, pelas mulheres, como diretamente interligadas:

Quadro 18 – Citações entrevistados

“[...] quero ver se eu consigo terminar tudo. Vou tá bem estudiosa. Vou conseguir um emprego bom. Vou poder realizar meu sonho [...] aprendendo eu vou conseguir um serviço capacitado, e que, vamos dizer assim, pague bem pra conseguir um bom emprego, [...] aí com esse dinheiro eu posso juntar e poder conseguir levar o (filho) pra Disney”. (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora.

Quissini e Tamanini (2016), afirmam que a alfabetização, atualmente, se configura como um instrumento de inclusão social, de cidadania e, também, de desenvolvimento econômico por qualificar os indivíduos para o mundo do trabalho.

Assim, há muitas décadas, ganhou força um conjunto de discursos e ações combatentes ao analfabetismo que expressam, pelo menos, duas concepções de sociedade. De um lado, aquela que localiza a alfabetização (e a escolarização) como condição para o desenvolvimento econômico, na medida em que ampliaria a capacidade competitiva dos sujeitos no mercado de trabalho, qualificando-os frente às demandas capitalistas e, de outro, a dimensão que atribui à alfabetização (e à escolarização) potencial capacidade de transformação da ordem social, com vistas à superação das desigualdades e injustiças inerentes à estrutura capitalista. (QUISSINI; TAMANINI, 2016, p.2).

No entanto, para algumas mulheres não se trata, apenas, de competir no mercado de trabalho, mas de ousar, pensar em ser aquilo que aparentemente seria impossível se quer cogitar: ir para *Disney*, ser advogada, entre outros desejos.

Conforme SAVIANI (2007 apud SILVA, 2011, p.8): “O homem se constitui como tal, à medida que necessita produzir continuamente a sua própria existência.” O trabalho é a expressão da vida humana e é por meio dele que o homem altera sua relação com a natureza, transformando a si mesmo e a sociedade. Na história da humanidade, o trabalho humano adquiriu formas diversas de acordo com o seu momento histórico, organização do modo de produção, mediante as relações entre os seres humanos. No momento histórico atual, o trabalho deve ser mais do que uma simples atividade para a sobrevivência.

Preparar-se para o trabalho é mais do que se preparar tecnicamente para executar determinadas tarefas, pois deve contemplar uma formação que possibilite ao indivíduo a sua participação na sociedade.

5.4 Alfabetização para a emancipação das mulheres

No decorrer do projeto, durante o planejamento dos encontros do grupo foi importante pensar em atividades que contemplassem as necessidades das mulheres e que, de alguma forma, pudessem ter continuidade, mesmo encontrando algumas dificuldades para se estabelecer uma rotina de encontros semanais.

Como já mencionado, inicialmente enfrentamos alguns desafios. Como as atividades aconteciam na “Tenda do Encontro”, em dias de chuva não ocorriam encontros, devido a estrutura do espaço sofrer com problemas de goteiras que impossibilitavam a realização das atividades, além das dificuldades em função da lama e das mulheres não possuírem sombrinhas. As mulheres, por sua vez, também tinham suas questões familiares que as impediam, muitas vezes, de frequentarem o espaço. Parecia que tudo sempre era mais importante do que ir participar do grupo. Porém, era de extrema relevância que os encontros ocorressem, mesmo com uma ou duas mulheres presentes, para que elas percebessem que o grupo era algo que importava para algumas delas, se tratava de um esforço conjunto de todas as pessoas e instituições envolvidas. Essa ideia foi se fortalecendo, assim como a continuidade e a permanência do grupo foi aumentando.

Portanto, levou algum tempo para estabelecermos um vínculo entre as estagiárias e as mulheres, a fim de podermos desenvolver um trabalho contínuo e significativo.

Quadro 19 – Citações entrevistados

“No ano 2017 [...] eu acho que foi muito importante esse ano, porque se deu uma continuidade na participação dos professores do Educas, com as mulheres, então elas conseguiram criar um vínculo de confiança, que isso é importante nesse tipo de trabalho, e que elas não só acordaram mais o desejo de aprender, sim que foram tendo suas primeiras conquistas, e vendo que para elas era possível vencer essa barreira tão grande, de tantos anos, esse estigma que elas levam, e conseguir se comunicar com o mundo através da alfabetização”. (MISSIONÁRIA - CONGREGAÇÃO MISSIONÁRIAS DE CRISTO RESSUSCITADO).

Fonte: Elaborado pela autora.

O projeto nasceu com a proposta de alfabetizar as mulheres da cooperativa e da comunidade:

Quadro 20 – Citações entrevistados

“O objetivo era a alfabetização para a dignificação e emancipação das mulheres”. (MISSIONÁRIA - CONGREGAÇÃO MISSIONÁRIAS DE CRISTO RESSUSCITADO).

Fonte: Elaborado pela autora.

Numa perspectiva de educação emancipatória, não basta que essas mulheres saibam os códigos da escrita, mas que possam compreender e escrever o seu próprio mundo, através de uma atitude crítica. Segundo FREIRE (1987, p. 18), “[...] alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura”. Deste modo, a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Quadro 21 – Citações entrevistados

“O principal objetivo do grupo é alfabetização destas mulheres, porém, outras questões acabam surgindo e sendo trabalhadas, tanto quanto, este é um espaço em que as mulheres se colocam, falam de suas histórias e dificuldades, na maioria delas, é o único espaço que frequentam”. (PEDAGOGA - EDUCAS).

Fonte: Elaborado pela autora.

A alfabetização cumpre um papel importante na vida dessas mulheres. Além de um direito fundamental, é um instrumento pelo qual elas podem adquirir condições de se comunicar com o mundo e interagir socialmente.

Schwartz (2010) afirma que a linguagem escrita pode ser um instrumento de expressão e comunicação de ideias, sentimentos, pensamentos e necessidades do indivíduo. Deste modo, a alfabetização possibilita que as mulheres do grupo envolvam-se socialmente com práticas de leitura e de escrita e possam participar de outros processos sociais.

Quadro 22 – Citações entrevistados

“[...] acredito que inclusive, antes da alfabetização as mulheres já estejam sendo incluídas socialmente. Já se sentem seguras para sair de casa, pedir informações, falar de si”. (PEDAGOGA – EDUCAS).

“Entendo que estamos em um momento histórico em que o modelo de sociedade estabelecido transita da sociedade do trabalho para a sociedade da formação e da comunicação. Neste contexto, a alfabetização pode ser considerada a ferramenta que possibilitará às mulheres do Projeto, no seu fazer cotidiano, estabelecer comunicações e interações sociais, ampliar seus espaços de cidadania, bem como as capacitar para promover a articulação das relações socioculturais e políticas, permitindo assim ampliar seus espaços de inclusão. Dessa forma, tem-se que ter presente a realidade dessa parcela da população que, na maioria das vezes, traz o peso da exclusão socioeconômica, de vulnerabilidades e preconceitos e de toda sorte de carências materiais e afetivas. É importante que todas essas dimensões possam ser trabalhadas e mitigadas, fortalecendo os sujeitos como protagonistas de seu processo de autonomia e emancipação”.
(COORDENADORA – TECNOSOCIAIS).

Fonte: Elaborado pela autora.

O processo de emancipação encontra-se no fazer cotidiano, nos diferentes espaços sociais, nas relações entre pai, mãe e filhos. VALE (2014). A emancipação, de acordo com a perspectiva freiriana é um processo, com intencionalidade política, em constante construção. “Consiste, no dizer do próprio Paulo Freire, num fazer cotidiano e histórico permeado de desafios e possibilidades que deve ser vivenciado nos vários espaços sociais, efetivando-se ao mesmo tempo no cotidiano e na história.” (VALE, 2014, p.13).

Quadro 23 – Citações entrevistados

“É muito importante para a autoestima delas, em segundo lugar, cresce nelas o desejo de aprender mais e começam a poder se relacionar melhor com o mundo exterior (ônibus, fazer as compras, bilhete dos filhos, etc., melhor integração no trabalho)”. (MISSIONÁRIA - CONGREGAÇÃO MISSIONÁRIAS DE CRISTO RESSUSCITADO).

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste sentido, a alfabetização, para essas mulheres, adquire um caráter emancipatório à medida que desenvolve uma maior compreensão de mundo diante das suas relações com ele, possibilitando uma transformação das suas condições de vida. De acordo com FREIRE (2011, p.14):

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Desta forma, Soares (2012), afirma que um projeto de alfabetização pode causar uma mudança nas condições de vida das pessoas. Para as mulheres do

grupo, a alfabetização pode causar essa mudança à medida que elas passam a ser letradas, transformando suas condições sociais e culturais, modificando seu modo de viver e a sua relação com outro. A alfabetização cumpre um papel emancipatório na vida dessas mulheres, de modo que o poder de ler e de escrever propicia maior autonomia a elas, de forma que as tornam menos dependentes de outras pessoas para realizarem suas tarefas cotidianas ou de trabalho. Além de conferir maior autoridade no ambiente familiar. O estudo oportuniza, ainda, a socialização e a realização pessoal, contribuindo para o seu processo de inclusão social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa busquei compreender como a alfabetização pode ser um instrumento de inclusão social para um grupo de cinco mulheres. Esse grupo é um projeto de alfabetização destinado, inicialmente, a mulheres da *Cooperativa Mundo Mais Limpo*, estendendo-se, também, às mulheres residentes da Comunidade da Ocupação do Justo, localizada no bairro Vila Tereza – Cohab Duque II, no município de São Leopoldo/RS. O projeto é desenvolvido pelo *Educas* em parceria com o *Tecnosociais*, que é incubadora do projeto, é apoiado, ainda, pela *Congregação Missionárias de Cristo Ressuscitado*, que acompanha as mulheres da cooperativa e, também, da comunidade.

Conforme já mencionado no capítulo inicial, o contato com essas mulheres ocorreu por conta do desenvolvimento do meu *Estágio em Docência: Anos Iniciais II* do curso de graduação em Pedagogia, realizado no *Educas* coordenando esse grupo, juntamente com uma estagiária do curso de Letras.

Essa pesquisa foi construída tendo como base uma metodologia de pesquisa-ação, aos quais dois importantes elementos apontados por Brandão (1983 apud COSTA, 2002) estavam presentes: a convivência e a participação. Foi por meio da convivência com essas mulheres, bem como da participação em seus processos de aprendizagem que fui me aproximando do objetivo da pesquisa.

Por se tratar de um grupo de alfabetização destinado a mulheres em situação de vulnerabilidade social, a pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como o projeto de alfabetização analisado pode ressignificar a representação de si das mulheres do grupo, possibilitando a inclusão social?

Para responder tal questão procurei olhar para o processo educativo desenvolvido com essas mulheres no decorrer de 2017, ano que coordenei o grupo. Para realizar as análises necessárias selecionei seis atividades que foram desenvolvidas durante o projeto de estágio no decorrer do primeiro semestre deste ano. Também, foram realizadas entrevistas com as mulheres participantes do grupo e, com três gestoras representantes das instituições envolvidas com o projeto.

Ao analisar as atividades procurei identificar as expectativas das mulheres em relação ao grupo, e como elas significaram seu processo de aprendizagem. Foi possível perceber a importância que as mulheres atribuíram aquele grupo, visto que aquele era um espaço onde elas tinham a possibilidade de estudar, de conhecer

peçoas, de compartilhar experiências e de vivenciar momentos prazerosos. Aquele era um espaço onde podiam dedicar-se, exclusivamente, as suas necessidades e aos seus desejos. Sentiam-se felizes pela possibilidade de aprender, de interagir e de socializar. Verificou-se que o grupo constituiu-se, também, como um espaço de fala e de escuta para aquelas mulheres, estimulador da oralidade, através da expressão de ideias e de reflexões.

Por meio das entrevistas busquei identificar os principais fatores que implicaram na participação e na permanência delas nesse grupo, bem como seus objetivos e suas expectativas em relação à alfabetização. As mulheres demonstraram um grande desejo de aprender. Algumas com desejo de aprimorar as habilidades de escrita e de leitura para adquirir maior independência ao executar suas tarefas diárias. Outras com o desejo de adquirir maior autonomia nas atividades profissionais, em que a escrita e a leitura se fazem bastante importantes, implicando em maior segurança ao executá-las. Ao adquirirem essa autonomia as mulheres deixam de ser tão dependentes de outras pessoas.

O objetivo de entrevistar as gestoras foi evidenciado posteriormente, pois considerou-se necessário compreender como cada instituição envolvida na proposta do grupo contribuiu para esse processo de alfabetização e inclusão social das mulheres. Neste sentido, foi importante realizar esta análise para entender o papel dessas instituições no desenvolvimento e organização do projeto. Identificou-se que a soma dos esforços de cada pessoa e instituição envolvida faz com que esse projeto se desenvolva da melhor forma possível, priorizando os objetivos do grupo e de emancipação das mulheres. Há um empenho para que esse projeto se mantenha, e se fortaleça. As mulheres desejam o crescimento desse grupo, assim como as pessoas envolvidas buscam por isso.

Deste modo, foi possível compreender que a alfabetização pode contribuir para a inclusão social dessas mulheres de forma a oferecer-lhes condições para desempenharem seus afazeres de maneira mais autônoma, mais independente. À medida que essas mulheres desenvolvem suas habilidades de leitura e de escrita envolvendo-se em seus usos sociais podem adquirir maior segurança para desempenhar suas atividades diárias e de trabalho. Porém, evidencia-se que precisa necessariamente de uma proposta que atenda às necessidades do grupo e não as da instituição.

A proposta toda pautou-se em oferecer conhecimento a elas para conferir segurança as mesmas. Ficou evidente que o projeto de alfabetização cumpre um papel importante para essas mulheres, que não se restringe a aprendizagem da leitura e da escrita, mas, sobretudo, oferece condições para que elas desenvolvam maior autonomia ao realizar suas tarefas diárias. Desperta e intensifica o desejo de continuar estudando, de fazer um EJA, de fazer uma faculdade, de conseguir um emprego melhor. Além de proporcionar meios para a construção de conhecimento, esse grupo oportuniza um espaço de socialização favorecendo a inclusão social da mulher enquanto sujeito capaz de interagir com o meio social onde está inserido.

Acredito que aprendi muito com a realização dessa pesquisa, principalmente que a alfabetização deve ser compreendida para além da aquisição do sistema convencional de escrita. É um instrumento pelo qual pode-se promover uma aprendizagem significativa que contemple as necessidades do sujeito desenvolvendo potencialidades e habilidades, não apenas para a leitura e para a escrita, mas para a vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 425-440, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/82>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. **Educação não-formal**. Cienc. Cult. [online]. 2005, vol.57, n.4, pp.20-20. ISSN 2317-6660.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

COSTA, Cláudia Borges. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação**. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec. Belo Horizonte Ano 10 n. 15 p. 59-83 jul/dez. 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Renata Gomes da; MADEIRA, Maria Zelma de Araújo; SILVERA, Clara Maria Holanda. Relações de Gênero e Poder: tecendo caminhos para a desconstrução da subordinação feminina. In: **17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero**. Dezembro de 2012.

DALLER, V. L. O. **O Empoderamento da Mulher e a Igualdade de Gênero: Coopergênero uma Política Pública de Cooperativismo**. Coletânea de artigos apresentados no I Encontro Brasileiro de Pesquisadores em Cooperativismo (EBPC). Brasília, 2010, p.1-17.

FERREIRA, Maria José de Resende. **Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET**. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/por-que-e-tao-dificil-frequentar-escola-escolarizacao-e-genero-feminino-no>. Acesso em: 20 jul.2017.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. **Formação Humana e Educação Profissional**. Diálogos possíveis. Educação, Sociedade e Culturas, nº29, 2009, 35-51. Disponível em:

<<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29ClaraFNairaF.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites**. 2010. Educação e Realidade. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11025>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

GARCIA, Cláudia; SILVA, Rosimeri Aquino da Silva. A escola e as relações de gênero e de sexualidade da atualidade. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre; GUIMARÃES, Aline Rodrigues; MACEDO, Christiane Garcia. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

HADDAD, Sérgio. **Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da Educação Popular hoje**. 2015. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-sergio-haddad-para-ogt18.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B.H. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.13-44.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Sandra Cristina Pereira de; CARBONARA, Vanderlei. A EJA e a formação para o mundo do trabalho. 2013. In: **Anais do Seminário Diálogos com a educação. Desafios da EJA Contemporânea**. Disponível em:

<http://ucsobobservatorios.com.br/uploads/2013/Praticas_de_EJA/Trabalho/07_15_00_A_EJA_E_A_FORMACAO_PARA_O_MUNDO_DO_TRA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MARRA, Marisa Francisca Galdeano; BORREZZI, Monalisa Andrade Martins Ferreira. **Material didático utilizado na EJA para alfabetização de jovens e adultos**. [S.l., 2017?]. Disponível em: <<https://even3.azureedge.net/anais/50415.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MONTEIRO, Alexandrina. **A Etnomatemática em Cenários de Escolarização: alguns elementos de reflexão**. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Orgs.). Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

NARDI, Henrique Caetano. **Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NASCIMENTO, Roseli da Rosa de Freitas do. **Práticas de alfabetização e letramento em estágio de docência**. São Leopoldo. 2016.

NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. Sobre um ambiente alfabetizador. In: ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Ana Maria de. **A Alfabetização e o empoderamento das mulheres**. 1999. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3991361>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

PACHECO, Luci Mary Duso; BALEM, Nair Maria. Revisitando conceitos: alfabetismo/analfabetismo e respectivos neologismos. **Revista de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. p. 133-150, ago. 2012. ISSN 1981-9250. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/224>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PRESTES, Emilia Maria Da Trindade. **Alfabetização, satisfação de necessidade e inclusão social**. 2007. Disponível em: <<https://www.aacademica.org/000-066/587>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

QUISSINI, Ágata Regiane; TAMANINI, Elizabete. **Sobre alfabetização de pessoas jovens e adultas, cidadania e direito à educação**: diálogos possíveis a partir dos programas de alfabetização em desenvolvimento no Brasil e na Argentina. In: Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticos governamentais. UFPR. Curitiba. 2016.

SANTOS, Auristela Rodrigues; PESSOA, Ana Danielly Leite Batista. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL**: Democratizando memórias e desvelando propostas legais e pedagógicas. IX Seminário internacional de Direitos Humanos da UFPB. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Computador/Downloads/4318-11338-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, janeiro-abril. Vol. 12 nº. 34. Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, p.152-165, 2007.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA; Vanessa Gomes da. **Trabalho e Formação Humana**: elementos indissociáveis para a construção de uma concepção histórico-crítica na área educacional. Revista Labor, n. 5, v.1, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Artmed Editora. Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-4457-int.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.

TOMCZAK, Dirce Maria; FERREIRA, Eliane Noal; LOGUÉRCIO, Márcia Dias. O que significa ser um educador de EJA situado em nosso tempo? In: LEMOS, Míriam Pereira; DALAROSA, Patrícia Cardinale. (Orgs.). **EJA um espaço-tempo para viver diferentes currículos**. Porto Alegre, 2013.

TRAVERSINI, Clarice Saete. Programa Alfabetização Solidária: **O governo de todos e de cada um**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022005000300009&script=sci_abstract&tIng=pt>. Acesso em: 08 out. 2017.

VALE, Elizabete Carlos do. Emancipação Social e Educação de Jovens e Adultos – (Eja): uma reflexão a partir dos postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 35, p. 2-27, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24400>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

ANEXO 1 - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Venho por meio desta, solicitar que responda as questões abaixo para a realização de uma investigação que está sendo desenvolvida para subsidiar a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS da aluna **Aline de Almeida**. A pesquisa, orientada pela professora **Dra. Rejane Ramos Klein**, tem como objetivo analisar o processo educativo de um grupo de mulheres participantes de um projeto de alfabetização, no decorrer do ano de 2017. Busco olhar para o processo de aprendizagem das participantes do grupo, articulando as diferentes visões sobre a proposta do projeto de alfabetização.

Ao aceitar responder as questões abaixo, solicito que leia e assine o termo de consentimento em anexo para o uso dos dados.

Dados de identificação

Nome: _____

Idade: _____ Cor: _____

Estado civil: _____

Profissão: _____

Roteiro de questões

1. Por que você participou do grupo de alfabetização?
2. Você se considera uma pessoa alfabetizada? Por quê?
3. O que você aprendeu ou gostaria de ter aprendido neste grupo?
4. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no dia a dia em relação à leitura e a escrita?
5. Você acredita que a sua participação neste grupo lhe possibilitará alguma mudança no seu cotidiano? Na sua vida?
6. Qual é o seu maior desejo em relação ao ler e o escrever?
7. Qual seria o seu maior sonho?

ANEXO 2 - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Venho por meio desta, solicitar que responda as questões abaixo para a realização de uma investigação que está sendo desenvolvida para subsidiar a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS da aluna **Aline de Almeida**. A pesquisa, orientada pela professora **Dra. Rejane Ramos Klein**, tem como objetivo analisar o processo educativo de um grupo de mulheres participantes de um projeto de alfabetização, no decorrer do ano de 2017.

Ao aceitar responder as questões abaixo, solicito que leia e assine o termo de consentimento em anexo para o uso dos dados.

Dados de identificação

Nome: _____

Formação: _____

Função exercida: _____

Tempo de atuação: _____

Roteiro de questões

1. Como surgiu a proposta do grupo de alfabetização de mulheres?
2. Quais são os objetivos do grupo? Você acredita que estes objetivos foram contemplados, no decorrer do ano de 2017?
3. Quais são os principais desafios relacionados à organização do grupo?
4. Você acredita que a participação no grupo possibilitará alguma mudança no cotidiano dessas mulheres? Por quê?
5. Você considera que a alfabetização pode possibilitar a inclusão social das mulheres participantes do grupo? De que forma?

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a para participar de uma pesquisa realizada pela aluna **Aline de Almeida**, do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. A pesquisa será desenvolvida para subsidiar a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna que tem como objetivo analisar o processo educativo de um grupo de mulheres participantes de um projeto de alfabetização, no decorrer do ano de 2017.

Gostaríamos que você participasse da pesquisa, contribuindo conosco por meio de uma entrevista narrativa. Desde já adiantamos que as informações disponibilizadas serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa, sendo que jamais serão divulgadas com o seu nome, uma vez que utilizaremos nomes fictícios, para que apenas os pesquisadores identifiquem os materiais. Portanto, em nenhum momento você será exposto a algum risco se participar da pesquisa ou terá algum envolvimento financeiro com a mesma.

Neste documento constam os compromissos assumidos entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa e será assinado pelas partes envolvidas em duas vias. Uma fica sob a responsabilidade dos sujeitos da pesquisa e a outra via fica sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora da investigação.

Pelo _____ exposto _____ acima eu: _____ concordo em participar da pesquisa e autorizo a utilização das informações desde que minha identidade não se torne pública. Afirmando minha liberdade em me negar a participar da pesquisa em qualquer momento que uma das partes não cumprir o colocado nesse termo de compromisso.

São Leopoldo, 2018.

Orientanda
Aline de Almeida

Orientadora
Prof^a. Dr^a. Rejane Ramos Klein

Assinatura do participante da pesquisa