

## **SUPERAR O ANALFABETISMO: UM DESAFIO PARA OS PODERES PÚBLICOS E PARA A SOCIEDADE CIVIL**

Com base em dados dos Censos 2000/2010 e falas de analfabetos, este texto apresenta um estudo quanti-qualitativo sobre o analfabetismo presente no norte do RS, realidade espelhada nos municípios de Charrua, Lagoa Vermelha e Tapejara, lócus deste estudo, os quais apresentaram, nesses Censos, uma elevada concentração de analfabetos na faixa etária de 25 a 59 anos. O escopo dessa investigação é o de subsidiar a construção de novos argumentos para a definição de políticas de alfabetização para jovens-adultos, que atentem para as especificidades histórico-sociais e culturais desses sujeitos da alfabetização.

**Palavras-chave:** analfabetismo; educação de jovens e adultos; políticas de alfabetização.

### **Introdução**

A luta em favor do domínio da linguagem, nas suas mais diversas formas de expressão e perspectivas, remonta a tempos longínquos. Do medievo, com Agostinho de Hipona (354-430), aos tempos modernos, muitas vezes denunciaram o analfabetismo como problema social concreto, produtor da exclusão social pela via da exclusão cognitiva. Na atualidade, outras vozes anunciam a necessidade de uma educação de qualidade, que inicia com a alfabetização, para a construção da cidadania universal e libertação individual e coletiva. (Moacir de Góes-1930-2009, Paulo Freire (1921-1997, Alceu Ravanello Ferraro) <sup>1</sup>.

Atualmente, o anúncio inserido no conjunto das 13 diretrizes orientadoras do governo Federal de *Garantir educação para igualdade social, cidadania e desenvolvimento* (7ª diretriz), enfatizando a urgência de investir na educação fundamental, superior, em ciência e tecnologia e promover (...) *uma ampla mobilização envolvendo poderes públicos e sociedade civil para que o analfabetismo seja erradicado*, acena para o compromisso de responder positivamente aos grandes desafios provocados pelo chamamento das Conferências e Fóruns Mundiais e Nacionais de Educação promovidos no final do século XX e início do século XXI, e, retomados nas Conferências Municipais, Estaduais e Nacional de Educação - CONAE 2010.

Num compasso de ansiosa espera, a sociedade brasileira aguarda a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2011- 2020, para ver, legitimamente, garantidas condições para a alfabetização de todas as crianças até oito anos e a redução do

analfabetismo absoluto entre jovens e adultos, metas acordadas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), e no Programa Brasil Alfabetizado (PBA), vigente desde 2003.

Se ao longo da história, o domínio do código escrito se constituiu exigência para o alcance dos ideais perseguidos nas respectivas épocas históricas, no contexto social contemporâneo, o domínio da leitura e da escrita é uma das primeiras e indispensáveis condições para a efetivação dos direitos de cidadania. Assim, as capacidades de ler e escrever, por longos tempos realizadas sem conexão com o mundo, hoje se transvestem de novos sentidos. Foi Paulo Freire (1979), quem melhor os expressou. Para ele, o ler e o escrever ligam a palavra ao mundo constituindo-se práticas de libertação e os trabalhos de conscientização e de libertação são ações inevitavelmente ligadas à tarefa de alfabetizar. Foi nessa perspectiva que os promotores da alfabetização se deram ao trabalho de semear os “Círculos de Cultura”. Atualmente, em qualquer contexto, cada vez mais, os códigos se ampliam. Para atualizar-se, para educar-se, ao longo de toda trajetória de vida e para garantir os direitos e o reconhecimento como cidadão, a educação escolar, que tem na alfabetização o seu fundamento, constitui-se ferramenta e condição imprescindível.

O alcance pleno das metas da alfabetização universal, no entanto, coloca para as diversas esferas da sociedade política e para a sociedade civil organizada (movimentos sociais, étnicos, de gênero, religiosos, ONGs, sindicatos), a exigência do alinhamento na perspectiva de objetivos comuns e da realização de ações articuladas. Em tempos de profundas e complexas transformações socioeconômicas, culturais, científicas e tecnológicas, a parceria na ação é, sem dúvida, condição para transformar desafios em ações efetivas.

Além dessa primeira condição, é fundamental um diagnóstico qualificado das realidades socioculturais envolvendo o global e o local. Estas, por um lado, reflexo da realidade mais abrangente, por outro, são tecidas de particularidades que se cruzam nas histórias coletivas e individuais. Nesse sentido, é fundamental que, nas diversas esferas político-administrativas, se constituam conhecimentos aprofundados das realidades presentes em cada espaço sociopolítico, ressignificando, assim, as políticas construídas nas esferas superiores na perspectiva da definição de ações estratégicas adequadas à promoção da qualidade da educação em nível localizado.

Com foco voltado para essas exigências, para os apelos governamentais e sociais, especialmente, daquela parte da sociedade que ainda não logrou seu acesso aos bens culturais, estudos foram, e estão sendo, realizados sobre a questão da alfabetização e do

analfabetismo no norte do RS, por Equipes de pesquisadores conscientes de seu dever cidadão de desvelar a realidade do seu entorno para subsidiar os que assumiram o papel de condutores da sociedade na construção de políticas públicas capazes de garantir, para todos, o direito à alfabetização.

Iniciados no primeiro ano da década de 1990 e que se prolongaram ao longo de quase duas décadas (1990-2000), de forma sequencial e intermitente, esses estudos tomaram como base o conceito adotado pelo IBGE acerca do analfabeto<sup>2</sup> e valeram-se sempre dos dados dos Censos (1980, 1991, 2000), sobre a mesma região político-geográfica, onde em 1875, quando da emancipação político-administrativa, foi instalado o município de Passo Fundo, hoje desmembrada em 121 novas unidades municipais.

A partir do Censo de 2010, a inclusão de novos pesquisadores, permitiu a ampliação da Região de Estudos-RE que passou a abranger 10 microrregiões do IBGE<sup>3</sup>, num total de 176 municípios. Este estudo responde às demandas do projeto, então traçado, e faz parte de um elenco de outros estudos, que se realizam tendo como referência escolas, outros municípios e microrregiões, visando o aprofundamento qualitativo da questão do analfabetismo no norte do RS.

O *locus* da investigação foi constituído por três municípios que fazem parte da RE: Lagoa Vermelha, Charrua e Tapejara, localizados no nordeste do RS. Estes, já haviam sido selecionados quando da escolha dos municípios que fizeram parte dos estudos qualitativos vinculados aos projetos anteriormente realizados, especialmente aos que visaram o aprofundamento compreensivo qualitativo da questão do analfabetismo.

Naquela oportunidade foram adotados dois critérios combinados, para indicar os municípios que iriam ser analisados com mais profundidade, e que poderiam apontar pistas para compreensão dos condicionantes que mantêm e reproduzem o analfabetismo na RE: 1º- municípios que abrigavam, em 2000, 20 ou mais pessoas analfabetas nas faixas de idade dos 10 aos 14 anos; 2º- municípios com um percentual de analfabetismo superior a 46% concentrado nas faixas etárias de 25 a 59 anos. Da combinação desses dois critérios resultou um total de 20 municípios. Charrua, Lagoa Vermelha e Tapejara estavam incluídas no *rol* dos 20 municípios tomados como amostra para os aprofundamentos qualitativos pretendidos.

Na perspectiva de monitorar a realidade construída ao longo da década de 2000, buscou-se visualizar a evolução da alfabetização/analfabetismo nesses municípios, realizando uma análise comparativa entre os dados dos Censos 2000 e 2010, quanto aos índices populacionais e sobre o analfabetismo nas faixas etárias entre 15 a 59 anos. Com

base em entrevistas com jovens e adultos analfabetos ou recém-alfabetizados, apreender e analisar, qualitativamente, intervenientes no processo de produção e reprodução dessa situação social.

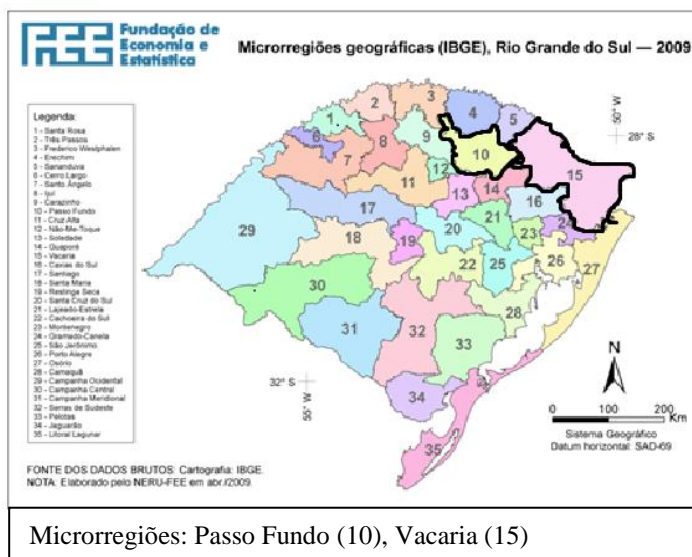
As três unidades municipais selecionadas apresentam algumas características particulares e refletem a fisionomia sociocultural da grande maioria dos municípios localizados no nordeste do RS. Exceto Lagoa Vermelha, povoada por tropeiros, ao longo dos séculos XVIII e meados do século XIX, vindos de São Paulo em busca do rebanho nativo e um dos primeiros municípios emancipados de Santo Antônio da Patrulha, em 1883, os outros dois municípios, no final do século XIX e início do século XX, tiveram suas matas ocupadas por descendentes de imigrantes europeus, especialmente italianos e alemães. Atualmente, com os sequentes desmembramentos político-administrativos, o território de Lagoa Vermelha, emancipado em 1883, está dividido em 32 unidades municipais, originadas, sem exceção, dos núcleos coloniais. Sede de um campus universitário da UPF, Lagoa Vermelha constitui-se micro-polo educacional da região do nordeste do estado afluindo, para esse polo, jovens e adultos que buscam cursos em nível superior.

Emancipados, respectivamente, em 1955 e 1993, Tapejara e Charrua, onde se localiza a Terra Indígena do Ligeiro, guardam uma fisionomia típica de colônias italianas, embora em Tapejara já esteja em emergência um promissor parque industrial de alimentos e confecções. Como os demais municípios do nordeste do estado ainda sofrem com a escassez de investimentos públicos (vias de transporte pavimentadas, redes de saneamento, casas de saúde e escolas equipadas e com serviços qualificados), estes e os que se localizam nas suas fronteiras, auto denominam-se de *região esquecida*<sup>4</sup>.

### **Desvendando uma realidade escondida**

Os três municípios tomados como foco de estudos localizam-se no nordeste do RS e integram, conforme catalogação do IBGE, duas microrregiões do Estado: Passo Fundo (Tapejara, Charrua) e Vacaria (Lagoa Vermelha).

**Figura nº 1 – Localização regional do estudo**



A investigação iniciou com o levantamento e análise dos dados referentes ao movimento populacional ocorrido ao longo da década de 2000, registrado no quadro 1, a seguir.

**Quadro 1- População total e urbana dos municípios de Charrua, Lagoa Vermelha e Tapejara 2000/2010.**

Municípios	População Total			População Urbana			
	2000	2010		2000		2010	
	Nº	Nº	Varição	Total	%	Total	%
Charrua	3.783	3.471	-312	568	15,0	584	16,8
Lagoa Vermelha	29.833	27.525	-2.308	23.539	78,0	24.136	87,7
Tapejara	15.115	19.250	+4.135	11.641	77,1	17.080	88,7

Fonte: IBGE Censos 2000/2010

Confrontados os dados de 2000 e 2010, verificou-se que, durante a década de 2000, em Charrua houve uma redução populacional de 312 pessoas; com isso, o número de habitantes passou de 3.783 (2000) para 3.471 (2010) e, em Lagoa Vermelha a redução de 2.308 pessoas fez a população residente, recuar de 29.833 (2000) para 27. 525 (2010). Diversamente, em Tapejara o crescimento populacional de 21,5% elevou o número de habitantes de 15.115 (2000) para 19.250 (2010). Esse crescimento, certamente, está ligado às possibilidades de

trabalho na indústria e nos setores de serviços. Essa variação populacional faz aflorar algumas questões que, neste estudo, não poderão ter resposta, mas que ficam como marcos para novos projetos. Terão sido habitantes urbanos ou do meio rural que deixaram o município? Quais foram as motivações do êxodo e os destinos desses emigrantes? Os poderes públicos locais conseguem monitorar o movimento populacional? Há projetos, em vista de definição de políticas públicas, capazes de garantir o bem-estar e, conseqüentemente, a manutenção da população residente?

Contraditoriamente ao movimento populacional total, nos três municípios, o processo de urbanização continua presente, embora mais lento do que nas décadas em que na região se expandiu a modernização agrícola (1960 e 1970). A população urbana de Charrua passou dos 15,0% (2000) para 16,8% (2010); em Lagoa Vermelha, de 78% (2000) para 87,7% (2010) e, em Tapejara, de 77,1% (2000) para 88,7% (2010) do total da população. Para os investigadores e, certamente, para os leitores deste estudo, esses dados apontam para outras questões que deverão ser respondidas: quem são os que migraram do campo para a cidade? Quais estão sendo os condicionantes do êxodo campo-cidade? Com que recursos se fixaram nos novos contextos? As crianças e os jovens estão frequentando a escola? Que expectativas alimentam em relação ao futuro?

Colocados alguns dados do contexto social, o estudo segue analisando dados e índices publicados pelo IBGE, Censos 2000/2010, relativos ao analfabetismo.

Quadro 2 – População analfabeta de 15 a 59 anos, de 15 a 24 anos e de 25 a 59 anos, nos municípios de Charrua, Lagoa Vermelha, Tapejara. 2000/ 2010.

Município.	Total de analfabetos de 15 a 59 anos				Analfabetos de 15 a 24 anos				Analfabetos de 25 a 59			
	2000		2010		2000		2010		2000		2010	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Charrua	398	10,5	331	9,5	89	22,3	26	7,8	139	34,9	173	52,2
L. Vermelha	1.978	6,6	1.605	5,8	113	5,7	63	3,9	912	46,1	651	40,5
Tapejara	696	4,6	579	3,0	19	2,7	21	3,6	272	39,0	186	32,1

Fonte: IBGE Censos 2000/2010

Longe de estar superado, o analfabetismo, nesses municípios persiste e se reproduz. O Censo 2010 revelou que, especialmente, em Charrua e Lagoa Vermelha, os percentuais são ainda elevados; em Charrua, 9,5% da população de 15 a 59 anos, é analfabeta; em Lagoa Vermelha, 5,8%. Nos dois municípios os valores superam os índices médios do Rio Grande do

Sul de 2010, no patamar de 4,5%. Tapejara, em 2010, apresentou uma posição mais favorável do que a do Brasil (9,6 %) e do RS (4,5%). O índice de analfabetos, de 15 a 59 anos se assentou no patamar de 3,0% sobre a população total.

É importante destacar, que a concentração de analfabetismo nas faixas etárias de 15 a 24 anos, revela o êxito da aprendizagem escolar, embora os dados e índices evidenciem que a alfabetização ainda não conseguiu se universalizar desde a infância. Em Charrua, o Censo 2000 contabilizara, nessa faixa etária, um total 89 analfabetos, 22,3% sobre a população total de analfabetos. Em 2010, os números e índices sofreram uma expressiva redução. Na oportunidade deste Censo, 26 jovens eram analfabetos (7,8%). Em Lagoa Vermelha, o número de 113 pessoas analfabetas (5,7%) contabilizado em 2000, em 2010 recuou para 63 (3,9%); Em Tapejara, números e índices se mantiveram estáveis 19 (2,7%) em 2000 e 21(3,6%) em 2010.

Avançando na análise, com detalhamento dos dados, evidenciou-se a persistência de uma realidade que exige atenção. Em Charrua, embora o número de residentes fixos tenha se reduzido, o número e os valores de analfabetismo contabilizados na faixa etária de 25 a 59 anos, cresceram em relação a 2000. Aos 139 analfabetos (34,9 %), incluídos nesta faixa de idade, contabilizados em 2000, somaram-se mais 34 pessoas, elevando o número para 173 em 2010 (52,7%). Em Lagoa Vermelha, embora tenha diminuído o número de pessoas analfabetas que o Censo havia contabilizado em 2000, girando na casa de 912 pessoas, 46,1% sobre o total de analfabetos, em 2010 se estabilizou na casa dos 651 analfabetos (40,5%). Embora em Tapejara os números absolutos tenham sido menores em 2010 (186) do que os de 2000 (272), os percentuais ainda são elevados. O percentual de analfabetos de 2000 (39,0%), em 2010, ainda permaneceu na casa de três dezenas revelando que, sobre o total de analfabetos, ainda continuavam excluídas do domínio dos códigos linguísticos 32,1% de pessoas que estão nessa faixa etária.

Além do que já foi desvelado, os elevados números e índices que nos três municípios, se concentraram na faixa dos 25 a 59 anos em 2010, parecem indicar que, no transcurso da década, aqueles jovens analfabetos contabilizados faixa de 15 a 24 anos em 2000, apesar da implementação de políticas de alfabetização<sup>5</sup> ingressaram, na idade adulta (25 a 59) ainda na condição de analfabetos.

Diante dessa realidade, silenciosa, muitas questões podem ser levantadas. Dentre elas pergunta-se: Esses que não lograram a escolarização mínima são trabalhadores rurais ou, hoje, partilham um espaço social mínimo no contexto urbano? Por que não puderam ser atingidos

pelos programas de alfabetização propostos em nível nacional e estadual e desenvolvidos em nível municipal?

Considerando que é nesta faixa etária que se concentra a população economicamente ativa e, que, no movimento de suas vidas, os indivíduos constroem suas famílias, a problemática do analfabetismo nesses municípios evidencia-se como crítica, poder-se-ia dizer, reveladores de uma antiética social. Para além da injustiça que esses dados denunciam, há mais razões para considerar essa situação ainda mais crítica. As estatísticas demográficas mostram que a longevidade no Brasil, com destaque às regiões povoadas, no Rio Grande do Sul, com imigrantes ou descendentes europeus, constitui-se fenômeno visível e não apenas estatístico. Diante deste novo cenário, certamente é preciso questionar se as pessoas analfabetas, que os índices indicam, terão que se manter por mais longos anos na condição de *meio-cidadãos*, ou seja, cidadãos excluídos do direito subjetivo à escolarização mínima, condição decisiva para ascender ao patamar da cidadania plena.

A investigação em andamento, que embasou esta análise não tem, no momento, condições de apontar com rigor os condicionantes que, entrecruzando-se, agem no sentido da manutenção dos índices de analfabetismo. A aproximação entre os índices do IDESE/RS-2008, publicados pela Fundação de Economia e Estatística - FEE/RS e de GINI<sup>6</sup> - 2003 sinaliza a estreita ligação entre pobreza e analfabetismo. Em Charrua em 2008, o IDESE baixo de 0,638 arrastava essa unidade municipal para a base do ranking dos municípios do estado, colocando-o no 409º lugar quanto ao desenvolvimento socioeconômico. Lagoa Vermelha, colocada em lugar privilegiado ocupava, no momento do levantamento dos dados, o 13º lugar, alcançado pelo índice de 0,805; e Tapejara, ocupando o 19º lugar nesse ranking apresentava um IDESE de 0,780. Entretanto, são os índices de Gini que revelam o lado contraditório desse grau de desenvolvimento. Os três apresentaram em 2008, o índice de 0,40 de desigualdade social. Embora Lagoa Vermelha e Tapejara estejam num promissor estágio de desenvolvimento socioeconômico, abrigam uma forte concentração de renda e, conseqüentemente, de exclusão social. Os mais excluídos da apropriação dos bens materiais e, que, estão colocados na periferia da “paisagem social”, certamente, são os que, também estão excluídos do direito da apropriação dos bens culturais que iniciam com a alfabetização.

A partir desta constatação acumulam-se novas perguntas. Quem são eles? Onde estão? Em algum momento ingressaram na escola? São vistos pelos gestores da educação, assim como são vistos os que vivem parte de suas vidas entre as quatro paredes da instituição escolar? Serão os herdeiros daqueles que apenas conseguiram transmitir pobreza econômica e cultural? Como eles se compreendem na condição de analfabetos? Como estabelecem relações



econômicas e sociais com a sociedade onde se inscrevem? Estas e outras questões, que orientaram o presente estudo, apontam para temáticas que exigem mais detalhamento. Na sequência faz-se uma primeira aproximação sobre elas, com base em falas de pessoas analfabetas, com consciência de que estas falas não esgotam os indicadores da realidade perversa circundante.

**Analfabetismo: histórias singulares com roteiros marcados por carências, preconceitos, destituições e abandono escolar.**

Já nos primeiros passos da investigação verificou-se que há uma história silenciada que se constrói à margem da história oficial dominante. “Para não cair num coletivismo simplista há que se considerar que não há apenas uma história, mas histórias, as quais ainda que contextualizadas e representativas de uma história mais ampla, imersas nela não perdem sua singularidade” (RIBEIRO, 2006, p.6).

Diante dessa realidade, demonstrada (ou velada) pelas estatísticas, seguiu-se a necessidade de uma investigação qualitativa, ouvindo analfabetos ou não alfabetizados sobre os obstáculos que impediram o acesso ao código escrito, e as dificuldades que enfrentam no seu cotidiano pelo fato de não saber ler e escrever.

Em relação aos analfabetos ou não alfabetizados ou, em processo de alfabetização, a intenção inicial era ouvir pessoas das diversas faixas etárias e de ambos os sexos. Por isso, a Equipe foi a campo subsidiada por um roteiro de questões semiestruturadas e com parecer favorável do Comitê de Ética das IES envolvidas. Mediações nos municípios auxiliaram na aproximação com as pessoas analfabetas. Em Charrua, a própria Secretária Municipal de Educação acompanhou as entrevistadoras. Em Lagoa Vermelha, a mediação foi realizada por uma auxiliar da Secretaria da Educação e em Tapejara, por uma Assistente Social da Secretaria Municipal de Assistência Social. O contato com os entrevistados ocorreu em lugares previamente reservados pelos titulares das Secretarias de Educação.

As dificuldades para manter um diálogo com esses sujeitos analfabetos foram sentidas imediatamente. Os adultos jovens, sob os mais diferentes argumentos, foram esquivos nas respostas ou deixaram de comparecer. Em Charrua, compareceram para a entrevista três analfabetas, nas faixas etárias entre 30 e 60 anos, em Lagoa Vermelha, um jovem-adulto de 24 anos e mais três analfabetos, com idades não reveladas; e, em Tapejara, três convidadas com idades que variam de 40 a 57 anos. No semblante de todos, estampava-se um ar de constrangimento, demonstrando que o analfabetismo tanto é uma situação social, quanto se

constitui num estigma que impele o analfabeto a se afastar do convívio social e a não-dizer sua palavra.

Em Tapejara, o silêncio inicial foi interrompido, quando ao iniciar as entrevistas, uma das convidadas expressando-se numa linguagem que denotava constrangimento e desculpando-se pela possibilidade, segundo ela, de não *falar certo* disse:

A gente veio aqui porque a nossa Assistente Social disse que era importante e que a gente podia dizer tudo o que quisesse, mas olha, a gente tem até vergonha de dizer que, a gente não sabe nada, a gente tem até vergonha de ir também estudar, e dizer que a gente não sabe.

Em Charrua, uma analfabeta negra, mãe de quatro filhos, esperava ansiosa o momento para denunciar as contradições a que era exposta pela sociedade *dos brancos*. Em Lagoa Vermelha, quatro pessoas, todas negras, um homem e três mulheres, formaram o elenco dos entrevistados.

Na verdade, expor-se e revelar suas fragilidades exige do ser humano uma imensa coragem, sobretudo quando estas são assumidas por ele, como culpa própria ou de seu grupo familiar ou, ainda, quando a fragilidade é, segundo ele, resultado de sua incapacidade, como afirmava uma entrevistada de Lagoa Vermelha. “A minha cabeça não me ajudou e quando a gente é criança só pensa em brincar e enganar os pais e não ia na escola”. Para a maior parte dos entrevistados, o analfabetismo não era percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou de fracasso, que sempre provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento; e, em muitos casos, acompanhadas por sentimento de culpa e vergonha, condições que fazem com que essas pessoas não consigam organizar-se para pressionar o estado, no sentido de lhes prover condições para garantir o acesso à escola<sup>7</sup>.

Depois de longo diálogo sobre assuntos de interesses pessoais: filhos, netos etc., os entrevistados foram se integrando com as pesquisadoras e deixaram sua história falar. O roteiro de questões, quase obsoleto, serviu apenas para manter a atenção das pesquisadoras sobre os pontos sobre os quais desejavam ouvir os sujeitos analfabetos: a) as razões de seu analfabetismo; b) as dificuldades que enfrentam na sociedade inclusiva, por não dominar o código escrito e; c) os saberes que constroem para relacionar-se socialmente, e não se expor ao risco de ser um constante perdedor nas relações de mercado.

Desde as primeiras manifestações dos entrevistados, desvelou-se que a condição de analfabeto é o resultado de um roteiro de vida marcado por dificuldades e destituições de diversos gêneros: para as mulheres, de sua condição feminina e, para todos, de seus traços étnico-culturais e de condições socioeconômicas mínimas para garantir direitos. Em estudos que embasaram sua reflexão, Ferraro (2004) já afirmara que analfabetismo e pobreza interagem num círculo vicioso. Melo e Gomes (1992: p. 21) reiteram essa afirmação dizendo que “não saber ler e escrever é, como outras marcas distintivas da pobreza, um símbolo da condição de subalternidade”.

No entanto, ainda que esses fossem os fatores decisivos para a “exclusão da escola”<sup>8</sup>, nas falas, os entrevistados, reiteradamente, identificavam sua condição de analfabetos como resposta a sua incapacidade individual, com as condições socioeconômicas de seus familiares ou ainda, com a irresponsabilidade de seu grupo familiar em prover a escolarização para os filhos. Sequer teceram alguma consideração sobre a inoperância do Estado na universalização das oportunidades e condições para a escolarização.

As falas de todos revelaram uma trajetória de vida coincidente com a vida dos sujeitos das observações de Galvão e Di Pierro (2007, p. 16):

São oriundas do campo, (...) nascidas de famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou de mão-de-obra de todos os membros desde cedo. O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância e adolescência.

A realidade observada, sistematizada e analisada por essas duas pesquisadoras reiterou-se na fala de uma Analfabeta (47 anos) de origem italiana, inserida no contexto colonial do Rio Grande do Sul.

Nem tinha naquele tempo, nem tinha escola lá onde que nós fumo morá. Os piá que iam acabaram porque era muito longe, tinha que ficar em casa. Lá a gente só ia na roça. Nós semo em oito. Mas não me lembro se os homens estudaram (...) tudo era difícil. E o pai dizia que as muié pra casá não precisava estudá, precisava aprendê a fazê as coisas de casa pra cuidá do marido e dos fio.

De Boni e Costa (1979, p.209) desenharam o cenário de vida dessas mulheres, com palavras tingidas pela dominação masculina e submissão feminina.

[...] A ideia de que a mulher é para o lar, para criação e o cuidado dos filhos fez com que um número maior das descendentes de imigrantes fossem analfabetas ou semialfabetizadas. Saber ler, escrever e contar (a síntese do currículo das escolas rurais) para quê, se as mulheres não têm negócios para fazer?

Nessas famílias em que nem os homens adultos estudaram, os saberes mais valorizados eram aqueles adquiridos no trabalho. Os saberes veiculados pela escola, menos valorizados, não se constituíam, para a família rural, ferramentas indispensáveis.

Os pais pensavam que trabalhar era o suficiente, que aprender a ler e a escrever não era tão importante, mesmo que às vezes o comerciante mais sabido passasse a perna nos preços quando a gente ia comprar ou vender porque a gente não sabia fazer as contas. (Analfabeta, 63 anos).

Frequentando uma escola edificada para a educação dos filhos dos colonos italianos, os analfabetos revelaram, em suas falas, os modos como os negros e pobres foram sendo excluídos do ambiente escolar e, conseqüentemente, quanto do saber sistematizado.

Decorrendo da visão de mundo, socialmente veiculada entre estudantes e professores, manifestava-se o preconceito em relação à etnia, à condição social dos não proprietários de terra. E é nesse sentido que uma Analfabeta (60 anos) refletiu junto às pesquisadoras.

Não fui porque nós era pobre e negra, o pai sempre foi pobre, sempre trabalhou na lavoura dos outros e ganhava muito pouco. Não tinha jeito de a gente ir na aula, pés descalços, mal vestida, inverno, frio a gente chegava na aula os outros começavam a fazer farra da gente (...) depois que chegava da aula nós, os piá tinham que ir pra roça ajudar o pai fazer o serviço que nós era pobre. Os irmãos pequenos ajudamos a criar, porque nós era as mais velhas. Com onze, doze anos começamos a ir na aula, grande já, daí tudo fazia farra quando chegava na aula (...) A gente ficava tudo envergonhada daí. Muitos como nós deixaram então de ir pra aula.

O fracasso escolar, certamente seletivo, está ali para evidenciar quem são os que, historicamente, foram excluídos dos direitos de cidadania, cuja expressão mais evidente é a exclusão do saber sistematizado, com início demarcado pela alfabetização.

Encontros humilhantes deixaram estigmas que o analfabeto carrega, silenciosamente, protegendo-se para que não sejam revelados. “Eu nunca fui numa reunião na escola de meus filhos porque tinha vergonha. Eu não sabia ler e nem escrever e eu tinha medo que a professora me pedisse para ler alguma coisa” revelou um pequeno agricultor (40 anos).

Em Lagoa Vermelha, de modo particular, se evidenciam as questões relacionadas à identidade étnico-cultural. A tez negra dos analfabetos de Lagoa Vermelha deixa soltos alguns fios que permitem ligar o presente ao passado.

Com uma expressão emocionada um analfabeto negro, pai de 4 filhos maiores e com dois netos, traduz a relação de sua condição de analfabeto à escravidão vivida por seus ancestrais.

Eu não sei ler não e nem escrevê. Mas também como é que podia aprendê? Meu avô foi escravo. E pra escravo escola não existia. Era só trabaio e sufrimento. Depois ele foi alforriado, mas tiveram que continuá trabaioando como escravo por muitos ano. E daí meu pai não pode estuda. Ah! eu me lembro que meu pai dizia que os branco dizia que os negro era um corpo sem alma. Quando saíram da alforria era tão pobre que tiveram que i pra longe, procura trabaio e daí, nós não pudemo estuda.

De acordo com os registros históricos, no ano de 1884 residiam nesse município 161 escravos. Desses, nesse mesmo ano, foram libertos 151. De 1885 a 1888 foram libertos mais oito negros. Outros registros dão conta de que, em Lagoa Vermelha, em 1872, viviam 257 africanos, representando 5,4% da população total formada por 4.735 pessoas (NEPOMUCENO, 2003).

Concomitante ao processo de libertação dos negros, em Lagoa Vermelha se gestou e operacionalizou o primeiro projeto de ocupação do espaço das matas com imigrantes europeus. A partir da iniciativa particular, já em 1900, instalava-se a Colônia Sananduva. O movimento migratório, em pouco tempo, promoveu o preenchimento dos lotes demarcados para ocupação por colonos<sup>9</sup>.

Dentre as preocupações dos colonos, católicos-italianos, a principal era a da manutenção de sua raiz cultural, que se identificava com sua religiosidade de cunho católico. Embora nas famílias e na catequese dominical os princípios cristãos fossem repassados, oralmente, às crianças e aos jovens, os colonos buscaram, com a instalação da escola, entendida como veículo dos princípios cristãos e dos instrumentos fundamentais para sua aquisição – o ler e o escrever – a condição necessária para manutenção e transmissão da fé cristã (DAL MORO, 1985).

Em 1905, passou a funcionar a primeira escola da colônia Sananduva, frequentada por 45 meninos, filhos de imigrantes. O receio da “caboclicização”<sup>10</sup> (D’APREMONT e GILLONAY, 1976, p.95), entendida como negação da condição de colonos, obstaculizava a entrada de alunos de outras etnias ou religiões. Joana (54 anos) referindo-se às histórias contadas por seus antepassados dizia: “As gentes era vista como perigosa. Num podiam i pra a escola e na igreja ficava bem lá atrás”.

Na verdade, a imigração, antes mesmo de tomar consciência de sua ascensão econômica, influía de modo decisivo, como principal agente na transformação cultural no Rio Grande do Sul. O resultado foi a europeização cultural rio-grandense (DE BONI E COSTA, 1979), da maneira que Darcy Ribeiro classifica como “atualização histórica”. Nesse processo, no entanto, nem todos foram integrados. Os excluídos, em maior

número, caboclos, índios, negros e mulheres, foram coagidos a construir e incorporar saberes provindos da prática cotidiana que transcorria à sombra da escola e, não raro, da sociedade mais abrangente.

### **Traçando algumas perspectivas de ação**

Mais do que uma contribuição acadêmica, este estudo visou compartilhar com os responsáveis pela educação, especialmente, pela educação básica, achados históricos que possibilitem compreender a realidade dos que ainda aguardam sua vez para ingresso na sociedade letrada. Espera-se que os estudos realizados e, em realização, possibilitem, também, subsidiar a construção de políticas educacionais que garantam, ao global da população, o direito básico ao acesso à cultura letrada, pela garantia do direito à alfabetização. Em outras palavras, aqui se procurou retratar, alavancando sobre dados do IBGE e sobre falas dos não alfabetizados, a realidade objetiva, contextual, vivida pelos analfabetos, visando sua superação.

Com palavras de Ribeiro (2004, p. 60) afirma-se que “mesmo tendo consciência que, por mais longe que possa levar sua autonomia, a escola, dificilmente, conseguirá afastar-se muito do padrão que rege a sociedade brasileira (e regional) da qual faz parte e à qual serve, ela deve dispor-se ao enfrentamento de novos desafios”.

Em primeiro lugar, como Ribeiro já afirmou (idem, p. 60). “A escola precisa ensaiar caminhos possíveis de um projeto educacional para as crianças trabalhadoras porque elas de fato existem”. Em segundo lugar, atentos à realidade onde se inscrevem, a escola e o sistema educacional, como um todo, precisam ensaiar caminhos para projetos eficazes de educação de jovens e de adultos-jovens. Nesta dimensão educacional, é preciso ter presente que o analfabetismo constitui-se como realidade silenciosa, e que os analfabetos, dispersos no contexto de uma sociedade letrada e informatizada, criam sua cultura própria que, embora original, não lhes possibilita o usufruto pleno dos benefícios da cidadania. Ao interpretar sua condição de analfabeto como responsabilidade pessoal, ou como um estigma herdado, procuram ocultá-lo, dificultando seu reconhecimento.

Numa perspectiva de inclusão social pela via da inclusão na escola, importa, pois, a proposição de políticas de alfabetização que tenham por base “o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentem promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (CANDAUI, 2000, p.56). Para isso, o investimento na formação de

alfabetizadores de jovens e de adultos-jovens, em cujo preparo o reconhecimento da diversidade e da identidade cultural sejam consideradas e o diálogo (FREIRE, 1996) intercultural seja assumido como princípio teórico e metodológico, são estratégias de primordial importância.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Docente convidado do Departamento de Estudos Básicos da Fac. de Educação da UFRGS. Pesquisa principalmente nos seguintes temas: analfabetismo/alfabetização, escolarização, letramento e políticas públicas, no Brasil e Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Este conceito segue o definido pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no censo de 1980. Em síntese, entende-se por analfabeta a pessoa que não é capaz de ler escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela pessoa que embora tenha aprendido a ler e escrever e o tenha esquecido, apenas assinando seu nome, também é considerada analfabeta. (Ver estudo de Dal Moro e Longhi, mencionado na obra organizada por Santos e Damiani, 2005).

<sup>3</sup> A Microrregião é uma categoria geográfica instituída pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, resultante de uma subdivisão do território no interior das Unidades da Federação (Estados), a qual apresenta certas especificidades próprias, principalmente, quanto à organização do espaço. O Rio Grande do Sul – RS encontra-se subdividido em trinta e cinco (35) microrregiões.

<sup>4</sup> Pronunciamento de um empresário da agro-indústria e ex-prefeito de São José de Ouro-RS.

<sup>5</sup> Movimento de alfabetização de adultos-MOVA (1999-2003) e o projeto Alfabetiza Rio Grande (2003-2006).

<sup>6</sup> O índice ou coeficiente de Gini é uma medida de concentração ou desigualdade. É comumente utilizada para calcular a desigualdade da distribuição de renda. O índice de Gini aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de "0 a 1", onde o zero corresponde à completa igualdade de renda, e 1 que corresponde à completa desigualdade.

<sup>7</sup> Consultados, Dirigentes da educação na rede pública dos três municípios confirmaram a inexistência de programas de alfabetização de jovens- adultos. Em Lagoa Vermelha, as classes de alfabetização são administradas pela a ONG *Soletrando*, criada no final da década de 2000 por alunas do curso de Pedagogia, em realização no Campus da UERGS em Vacaria, atua com subsídio financeiro do Programa Brasil Alfabetizado.

<sup>8</sup> FERRARO (2004) agrupou as questões da exclusão escolar em duas categorias analíticas- “exclusão da escola” compreende a situação dos que não tiveram acesso e os que evadiram. “Exclusão na escola” – os que estão defasados entre idade e série.

<sup>9</sup> Pequeno proprietário rural de origem europeia trabalhando em regime familiar.

<sup>10</sup> Inserção na cultura “brasileira”, com uso da língua portuguesa nas relações cotidianas, em substituição à aos dialetos europeus.

---

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. Censo 2000 e 2010.

\_\_\_\_\_. GOVERNO FEDERAL. Diretrizes do Programa de Governo da candidatura de Dilma Rousseff à Presidência da República. Site: [www2.planalto.gov.br](http://www2.planalto.gov.br), acessado em 06 de março de 2013.

---

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DAL MORO, Selina Maria. “*De paroquial a pública*”. *O sentido da escola para os trabalhadores rurais de origem italiana*. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1981. (dissertação de mestrado, mimeo).

D'APRÉMONT, B. e GILLONAY, B. *Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas*. Caxias do Sul: UCS/EST, 1976.

DE BONI, Luís Antônio e COSTA, Rovílio. *Os italianos no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Est/UCS, 1979.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro e GIL, Carlos Hernandez (org.) *Fracasso escolar. Uma perspectiva cultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 48 a 65.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. *O preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GIL, Carlos Hernandez (org.). *Fracasso escolar. Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.48 a 65.

MANFROI, Olívio. *A colonização italiana no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Grafosul/IEL/DAC/SEC. 1975.

MELLO, Sylvia Leser de; GOMES, Jerusa Vieira. *O que pode ler o iletrado?* São Paulo: Travessia, v.5, n. 12, p. 21-24, abril 1992.

NEPOMUCENO, Davino Valdir Rodrigues. *História de Lagoa Vermelha até o 3º milênio*. Porto Alegre: EST, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAPEJARA: *Plano Municipal*, 2007 (mimeo).

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n.1, p.35-49. jan./jun. 1999

RIBEIRO, Renato Janine. Posfácio. In: GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SITE: [Wikipédia.org/wiki/Lagoa Vermelha](http://Wikipédia.org/wiki/Lagoa_Vermelha), acessado em 10 de março de 2013.

SANTOS, Maria Leda Lóss e DAMIANI, Fernanda Eloísa. *Onde eles estão. Desvelando o analfabetismo no Brasil*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.