

Narrativas e memória de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos

Narratives and literacy memory in Youth and Adult Education

 Camila Henrique Santos *
Solange Alves de Oliveira-Mendes **
Suelen Fernandes Silva ***

Resumo: Esta pesquisa analisou as narrativas e a memória de alfabetização de estudantes do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública do Distrito Federal, a fim de identificar os motivos de abandono e retorno à escola, assim como compreender o papel da leitura e da escrita na emancipação social desses sujeitos. O referencial teórico contou com: Soares (2017; 2004), Morais (2012), Vieira (2006), Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) e outros. A produção de dados foi realizada no primeiro semestre de 2019, por meio de um grupo focal, com a participação de cinco estudantes, todos em fase inicial de alfabetização. É uma pesquisa qualitativa, tendo como tratamento de dados a análise de conteúdo temática, Franco (2005), a partir de inferências das narrativas. Os resultados mostraram que o motivo de não estudarem na infância ocorreu em função do trabalho infantil e da desvalorização da escola pela família. A busca pela participação autônoma em uma sociedade letrada foi o principal motivo de retorno à escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Memória. Alfabetização.

Abstract: This research analyzed the narratives and literacy memory of students from the 1st Youth and Adult Education Segment, in a public school of the Federal District, the goal is to identify the reasons of abandonment and return to school, as well as to understand the role of reading and writing in the social emancipation of these individuals. The theoretical framework was based of: Soares (2017; 2004), Morais (2012), Vieira (2006), Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) and others. The production of data was carried out in the first half of 2019 through a focus group, with the participation of five students, all in an initial stage of literacy. It is a qualitative research, having as data treatment the analysis of thematic content, Franco (2005), based on inferences and of the narratives. The results show that the reason for not studying in childhood is child labor and the devaluation of the school by the family; and the pursuit of autonomous participation in a literate society is the main reason for returning to school.

Keywords: Youth and Adult Education. Memory. Literacy.

Recebido em: 14 dez. 2021
Aprovado em: 9 agosto 2022

* Camila Henrique Santos é licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pedagoga e professora de Arte da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte – SEEC/RN. Contato: h.camila@gmail.com.

** Solange Alves de Oliveira-Mendes é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Pedagoga e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com.

*** Suelen Fernandes Silva é licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pedagoga e professora substituta da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEEDF. Contato: suelen_fernandes_silva@yahoo.com.br.

Introdução

A necessidade de conhecer a realidade da alfabetização de pessoas que, em algum momento de suas vidas, foram excluídas da escola nos conduziu a pesquisar¹ sobre as narrativas da memória de alfabetização de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como recorte temático, propomos a análise da memória de alfabetizando sobre seus processos individuais de aprendizagem da leitura e da língua escrita, privilegiando a narrativa pessoal, a história oral de cada um, permeada pelos fatores que constituíram as trajetórias de retorno à escola para, em seguida, a partir do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e da autonomia na leitura, compreensão e produção textuais, poder reconstruir a história de suas vidas como sujeitos socialmente situados no seu tempo, isto é, pessoas letradas num mundo letrado.

Partindo do pressuposto histórico dos processos de alfabetização no Brasil, Soares (2017)² esclarece que esse tema passou a assumir centralidade no final do século XIX, quando se estabeleceu um sistema público de ensino que visava garantir o domínio da leitura e da escrita pelas crianças. Nesse momento histórico, os métodos tradicionais de alfabetização entram em cena com notoriedade nos sistemas de ensino brasileiros. Com o passar dos anos, diversas soluções aparecem provocando uma “alternância metodológica” entre os métodos sintéticos, entre eles: o fônico e os métodos analíticos, que partiam da “compreensão da palavra escrita” para o valor sonoro de sílabas e letras, como os métodos da palavração e sentencição (SOARES, 2017, p. 16-19).

Desse modo, a alternância dos métodos de alfabetização para a aprendizagem do que se denominava de código e não sistema de escrita alfabética – como defendido por Morais (2012) – perdurou (e perdura) ao longo dos anos, influenciando práticas escolares e caracterizando a relação entre professores e estudantes no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

A partir de reflexões como essa, pesquisadores e teóricos da educação perceberam a necessidade de adoção de uma metodologia que privilegiasse o processo de aprendizagem e que estivesse, portanto, focada nos(as) aprendizes e nas suas singularidades de construção do conhecimento. Esse período é assinalado pelo surgimento da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores (1985), que revelou, entre outros pressupostos, as etapas do processo de apropriação do objeto: escrita alfabética, por parte das crianças, mudando, sobremaneira, as teorias de aprendizagem. Justamente nessa época (meados dos anos de 1980), o conceito de letramento surge no Brasil, associado ao conceito de alfabetização, que consiste na aprendizagem do sistema

alfabético e suas convenções, tendo, também, momentos reservados às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2017).

Com a finalidade de propiciar um processo educativo que contemple as especificidades do público que compõe a EJA, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, instrumento legal que regulou o currículo dessa modalidade, privilegia a apropriação do letramento em todo o processo de escolarização da EJA, portanto, desde a alfabetização, a fim de que os sujeitos conquistem uma cidadania plena, participando na vida social em condições de igualdade de dominar o SEA em uma cultura permeada pela leitura e escrita, além, claro, de operarem, de forma autônoma, com os diversos tipos e gêneros sociais (BRASIL, 2000).

Entendemos, assim, ser importante a tomada de consciência dos sujeitos para a conquista da cidadania plena, a partir da revisitação do passado que lhes negou o processo de escolarização na idade adequada. Para tanto, nos propomos a explorar a memória de estudantes da EJA e suas narrativas.

A importância da narrativa para o desvelamento da memória

As experiências vividas, quando narradas, estão carregadas de impressões e ressignificações incorporadas ao longo do tempo. Diante das vicissitudes enfrentadas, algumas memórias se impregnam de aspectos negativos, ao passo que outras vão tomando corpo para possibilitarem uma ação que vise uma mudança relevante na vida das pessoas. Voltar a estudar é uma dessas memórias do passado que impulsionam o sujeito para o futuro. E a memória como evocação do passado se revela na percepção sobre as experiências vividas. Portanto, concordamos com as hipóteses de Vieira (2006), sobre o conceito de memória como narrativa:

O narrador, no momento em que relata a sua experiência, exerce sobre o ouvinte o poder de capturar e seduzir [...] A linguagem, por meio da razão narrativa, entrelaça diferentes fios e desenha os contornos presentes nas vozes dos sujeitos, revelando o acontecido nas dobras do tempo, como um fato que se caracteriza pelo pressuposto da verdade vivida. (p. 15).

Salientamos que a memória como narrativa se apresenta enquanto instrumento potencializador das experiências do passado e, no caso dos estudantes da EJA, possibilita, no ato de narrar, que assumam uma posição de destaque no contexto da sala de aula, uma vez que estão no centro de sua própria história, num ambiente onde, geralmente, não têm voz ativa.

Admitimos, também, o conceito de memória apoiado em “múltiplos significados”, de acordo com Delgado (2003):

[...] ordenação e releitura de vestígios (espontânea ou induzida), relacionada a comportamentos, mentalidades, valores; [...] estabelecimento de nexos entre o presente e as experiências vividas; evocação do passado, através de reminiscências e lembranças; [...] evocação de utopias, que libertam o homem, fazendo do passado suporte para reconstrução do próprio presente e para construção do futuro. (p.17).

A possibilidade de se utilizar a evocação da memória para a construção de uma nova trajetória de vida parte da premissa de se enxergar o passado ante uma reflexão crítica dos obstáculos enfrentados. Entendemos, assim, a narrativa como meio que melhor oportuniza conhecer a memória do passado, visitar essas trajetórias de vida e refletir sobre posicionamentos futuros para o desenvolvimento da autonomia.

Para Delgado (2003), existe um imbricamento entre memória, narrativa, sujeitos, identidades e histórias: “As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contém a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações” (p. 23). Portanto, memória e narrativa são dois conceitos interligados e, na nossa pesquisa, entendemos a memória como elemento fundamental para o conhecimento da narrativa pessoal dos sujeitos alfabetizados da EJA.

A seguir, nos detemos, especificamente, no ensino da língua escrita na educação de jovens e adultos.

O ensino da língua escrita e a EJA

Entendemos o ensino da língua escrita sob a ótica de apropriação do sistema de escrita alfabética na perspectiva de se alfabetizar letrando, em conformidade com as teses de Soares (2004) e de Albuquerque, Morais e Ferreira (2010), presentes na obra *Alfabetizar letrando na EJA*, organizada por Leal, Albuquerque e Morais (2010). Antes de tratarmos dessa escolha epistemológica e didática, para a realização do trabalho de alfabetização na EJA, acreditamos ser importante explicitar as características do sistema de escrita e as implicações pedagógicas para o seu aprendizado.

A alfabetização caracteriza-se pelo contato inicial e sistemático com o objeto de conhecimento: sistema de escrita alfabética, respondendo, conforme aponta Morais (2012; 2005) a duas perguntas: o que a escrita representa (nota)? E como ela cria essas representações (notações)? O autor ainda destaca que, na contemporaneidade, estar alfabetizado acopla, além da apropriação do objeto escrita alfabética, a leitura, a compreensão e a produção de textos de curta extensão.

Como temos afirmado, aprender a ler e escrever é uma ação complexa que não acontece no primeiro contato com o alfabeto ou com textos diversos. Configura-se, assim, num processo de aprendizagem dos princípios que constituem o sistema de escrita, formado por

aspectos conceituais e convencionais, tais como: cada letra possui uma forma específica; existem diferentes tipologias de letras; existe uma relação entre a grafia e a pauta sonora; as palavras são formadas por letras e possuem pedaços que podem ser quantificados, chamados de sílabas; as sílabas combinam vogais e consoantes em diferentes estruturas; cada palavra é formada por letras que assumem posições fixas em seu interior; ao escrever, temos que respeitar regras que determinam a direção e o sentido da escrita; o espaçamento entre conjunto de letras indica início e final de palavras; os limites da pauta, acatando a partição escrita da palavra, quando necessário; entre outras propriedades organizadas por Morais (2012), com a finalidade de esclarecer aos professores os elementos a serem explorados na sala de aula para a apropriação do SEA.

Esse conjunto de especificidades nos mostra que a alfabetização exige, dos aprendizes, conhecimentos que devem ser construídos ao longo do processo por meio de uma planificação sistemática do ensino. Daí a importância de conhecer o objeto a ser ensinado, bem como as singularidades de aprendizagens dos estudantes. Isso demanda do professor conhecer, de fato, quem são essas pessoas, o perfil e o contexto sociocultural da turma, a etapa/estágio de aprendizagem em que se encontram no momento que entram na escola.

À vista disso, não podemos conceber o trabalho realizado na escola descolado da vida real, uma vez que a função social dessa instituição é preparar o sujeito aprendiz para viver com autonomia na sociedade em que está inserido. No processo de ensino e aprendizagem, a escola precisa considerar as práticas sociais de leitura e escrita presentes no cotidiano dos alunos, promovendo uma aproximação entre o contexto escolar e aqueles não escolares, contribuindo, assim, para que esses indivíduos sejam capazes de interagir com as situações sociais em que os textos estão circulando.

Nessa perspectiva, o intrincado processo de aprender a ler e escrever vai além de apreender as letras do alfabeto, saber manipulá-las para formar frases e ter habilidade para ler palavras ou frases. Trata-se de dominar um sistema de escrita, de entender que quando escrevemos estamos notando no papel aquilo que falamos e que ler significa compreender o que está escrito e o que está subentendido. É preciso que, enquanto se aprende a ler e escrever, os aprendizes sejam instrumentalizados com textos reais, propondo a reflexão sobre a sua função, estrutura, características e ocorrência, a fim de que, ao dominar esse conjunto de saberes, ele se sinta capacitado para circular em diferentes espaços, contribuindo para o exercício da sua cidadania.

Ao apresentar os termos alfabetização e letramento, nos valem, então, das definições propostas por Albuquerque, Morais e Ferreira (2010):

Concebemos *alfabetização* como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já *letramento* se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. (p. 18).

Os autores esclarecem, ainda, que tais conceitos referem-se a áreas distintas, porém inseparáveis, uma vez que defendem a perspectiva de se alfabetizar letrando, dado que, antes de entrar na escola, os indivíduos já estão inseridos em um mundo letrado e, portanto, já “possuem experiências de letramento e conhecimentos sobre diferentes gêneros com os quais convivem, cotidianamente” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 18-19).

Contudo, somente o contato com os textos não possibilita que o indivíduo, por si só, se alfabetize, como já dissemos, sendo necessário um processo sistemático de ensino do SEA articulado aos diversos gêneros e tipos textuais (letramento). A esse respeito, Soares (2004) afirma que cada termo define uma ação diferente e que ambos são imprescindíveis para a aprendizagem da escrita e leitura. Segundo a autora, não há como optar por um dos dois termos, pois é preciso compreender a dependência existente entre eles:

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Como afirma Albuquerque, Morais e Ferreira (2010), cabe aos docentes pensar em como “escolarizar de forma adequada as práticas sociais de leitura e escrita com as quais convivemos no nosso dia a dia” (p. 19), uma vez que alfabetizar letrando revela-se na forma que melhor oportuniza a apropriação do SEA.

Para atender à demanda de alfabetização de aprendizes que não puderam estudar na idade adequada, contamos com as diretrizes de Leal e Morais (2010) na proposição de atividades que contribuem na mobilização e apropriação de saberes pelos estudantes no contato com os elementos que compõem o SEA. Essas atividades têm como pressuposto refletir sobre o funcionamento da língua escrita, pois, somente dominando, gradativamente, os fundamentos da escrita alfabética, o indivíduo conseguirá apropriar-se dela.

Dessa maneira, os autores elencaram atividades que estabelecem a relação entre a partição oral e escrita de palavras em sílabas e letras; que exploram a leitura e escrita de palavras, a ordenação de letras e sílabas, a formação de palavras, a constituição de repertórios

de palavras estáveis, além de atividades de reflexão fonológica, lançando mão de recursos como os jogos didáticos ou aqueles adaptados para esse fim, como o dominó de palavras e os bingos de letras ou de rótulos (LEAL; MORAIS, 2010).

De acordo com Leal e Morais (2010), a proposta apresentada não esgota as possibilidades de encaminhamentos didáticos que podem ser explorados a partir dela, uma vez que o “importante é que na sala de aula sejam promovidas situações em que os diferentes conhecimentos possam emergir e serem foco de atenção” (p. 130).

Já os estudos de Albuquerque e Leal (2010), trazem valiosas contribuições de situações didáticas de alfabetização e letramento, uma vez que viabilizam a apropriação do sistema alfabético a partir da utilização de gêneros textuais diversos que trabalham com a oralidade, a leitura e a produção de textos. Essas autoras defendem a perspectiva de alfabetizar letrando, mas, também, de reservar momentos para o trabalho com alfabetização, bem como com o letramento. Em uma das sugestões de planejamento apresentadas, partindo do tema “propagandas impressas e debates” (ALBUQUERQUE; LEAL, 2010, p. 160-162), as pesquisadoras tratam de conhecimentos importantes a serem desenvolvidos pelos aprendizes jovens e adultos que retornam à escola – como, por exemplo, a capacidade de fazer anotações dos pontos mais importantes discutidos em aula; esquematizar o assunto aprendido; fazer inferências na leitura de textos promocionais; e conseguir fazer análises críticas. O trabalho com os gêneros textuais possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades como essas, enquanto refletem sobre as características da escrita alfabética.

A seguir, explicitamos nossas escolhas metodológicas.

Metodologia

Esse estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa no contato com o fenômeno de interesse, compreendendo os sujeitos da pesquisa como pessoas dotadas de saberes e imersas em relações sociais, passíveis da dinâmica própria da vida e não como dados prontos a serem coletados, de acordo com a concepção apresentada por Gatti e André (2010).

A produção de dados se deu por meio da aplicação de questionário para traçar o perfil dos participantes e da técnica de investigação do grupo focal, que ocorreu no primeiro semestre de 2019, em uma turma multisseriada (1ª e 2ª Etapas) do 1º segmento³ de uma instituição da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que ofertava, na ocasião da pesquisa, a EJA no período noturno. Obtivemos a participação de cinco dos sete estudantes matriculados, cujo perfil apresentamos na Tabela 1.

O princípio que sustenta a análise de conteúdo, para o tratamento dos dados produzidos, se baseia em Franco (2005) ao considerar que as mensagens estão irremediavelmente vinculadas às circunstâncias de vida de seus emissores.

Diante dessa colocação, adotamos uma análise que vai além dos dados concretamente produzidos, mas os considera a partir de inferências e interpretações no bojo das narrativas dos participantes da pesquisa. Desse modo, a análise temática se fundamenta nos eixos: história de vida e ensino de alfabetização e letramento. A seguir, as análises.

Os blocos temáticos de análise

A utilização do grupo focal como técnica de produção de dados levou em conta aspectos emocionais dos sujeitos participantes, uma vez que todos os integrantes tinham em comum a trajetória de desistência e/ou fracasso escolar. Portanto, a escuta da história do outro poderia, no nosso entendimento, favorecer uma interação coletiva verticalizada.

Tendo como objeto dessa pesquisa a memória de alfabetização desses/as estudantes, as narrativas que emergiram do grupo focal apontaram aspectos culturais que influenciaram a escrita (e a fala), no que tange à variação linguística. Entendemos que essa memória guarda relação direta com situações vivenciadas e, por isso, indicava o que era importante para eles: situações que marcaram suas vidas (e por quê?), as lembranças que possuíam sobre o ato de escrever e, finalmente, o significado de aprender a ler e escrever para eles, que os motivaram a voltar à escola.

Para tanto, foi indispensável, no que diz respeito à realização da pesquisa com o grupo focal, a elaboração de um roteiro com temas que deveriam ser explorados durante a interação do grupo, os quais nortearam o debate para a exploração dos objetivos da pesquisa. O roteiro está dividido em dois eixos: história de vida, no qual encontramos as experiências e relatos sobre a escola e a vida pessoal dos participantes (vivências do passado e atuais); e ensino de alfabetização e letramento, com questões relativas ao mundo da leitura e da escrita e seu processo de ensino e de aprendizagem. Entendendo que a escola faz parte da vida dos indivíduos, o intuito foi conhecer algumas características dessa instituição, do processo de alfabetização e letramento e as razões socioeconômicas e culturais do abandono escolar.

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

NOMES*	IDADE	SEXO	OCUPAÇÃO	ESCOLARIZAÇÃO	
				NA INFÂNCIA	TEMPO
Joana	72	F	Dona de casa/Aposentada	Não	—
Rita	63	F	Dona de casa/Aposentada	Não	—
Carmem	58	F	Ajudante de cozinha	Não	—
Esperança	46	F	Doméstica	Sim	Três dias
Pedro	40	M	Pedreiro	Não	—

*Nomes fictícios para preservar a identidade dos/as participantes.

Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado.

História de vida dos/as estudantes da EJA na instituição pesquisada

Esse primeiro bloco temático buscou analisar, nas narrativas dos/as estudantes, os elementos que caracterizavam aspectos socioculturais de suas vidas e a sua relação com a escola, trazendo à tona vivências do passado. Assim, o tema analisado referiu-se a aspectos da vida na infância e gerou categorias que tratam de: trabalho; escolarização; importância da escola; função social desse espaço; motivos de retorno.

A respeito do trabalho na infância, os participantes alegaram que trabalharam desde muito cedo, ajudando os pais nas tarefas cotidianas, seja na lida da roça ou no serviço doméstico. Esse quadro é evidenciado pelo depoimento de Joana (72 anos): “Tive que ajudar [meu pai] e ainda tinha que cuidar dos mais pequeno (sic). Se minha mãe fosse pra roça, tinha que ficar pra olhar os mais pequeno (sic)”. Entretanto, a participante Esperança (46 anos), que morava no distrito de Jaibaras, da cidade de Sobral, Ceará, revelou que não trabalhou na roça: “Eu, eu toda vida trabalhei é [inaudível] em casa de família [pausa] pra ajudar meus pais [baixa o tom da voz], desde nova [pausa], ajudava meus pai (sic)”.

Essa realidade (necessidade de trabalhar ainda na infância) foi associada pelos participantes como empecilho para terem frequentado a escola, entrecruzando as categorias trabalho e escolarização na infância. Eis os depoimentos de dois participantes:

Que n’um fui na escola ‘causa que eu ajudei muito meus pai (sic) e, oiei muito criança [...] e, meu vô era rico [expressão de indignação]! Que n’um era pra dizer que era, que era da... (inaudível) necessidade não. E naquele tempo as coisa lá pra nós era muito boa. (Rita, 63 anos).

Eu n’um estudei, porque eu, eu [pausa], quando, quando eu queria estudar, meu pai não deixou [...] eu tinha uns dez anos, mais ou menos. Ele achava que só precisava trabalhar de roça [tom de deboche]. Mas, mas o meu pai não deixou as mais velhas estudar pra n’um, pra n’um escrever pra namorado [inaudível], o meu pai tinha essa ideia. (Joana, 72 anos).

Ao longo de sua narrativa, Joana expressou o sentimento pelo pai, primeiramente, e depois pelo marido,

Tabela 2 – A função da escola

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					TOTAL
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	
Ensinar para aprender a ler e a escrever	X	X	X	X	X	5
Ensinar para estudar e aprender mais coisas		X		X	X	3
Ensinar a ser independente	X		X		X	3
Local de formação					X	1
Total	2	2	2	2	4	12

Fonte: Elaboração própria a partir de dados produzidos.

por não terem a deixado estudar. A respeito disso, Rita, em outra fase do seu depoimento, falou sobre o pai ter percebido, tarde demais, a importância dos estudos, sentimento compartilhado por Pedro:

Mas, meus pai (sic) não, não fez força d'eu estudar, e que nem igual no dizer do povo. Naquele tempo era ruim porque nenhum pai se achava que um dia ia precisar do estudo. Que os filho precisava de estudar (sic), quando eles veio acordar (sic) já foi tarde, que a maioria dos estudo antigamente era pago (sic). (Rita, 63 anos).

Aí, meus pais, minha mãe, quando tava com muito tempo, agora já depois, que começamos, que eu comecei sair, que eu gostava de sair (pausa) pra's cidades e tudo, foi que meu pai: "meu fio cê tem que aprender alguma coisa, tem que estudar, tem que aprender, que estudar é bom", entendeu? Já tarde! (Pedro, 40 anos).

Questionados acerca da importância da escolarização para os familiares, a maioria dos participantes apontou a não valorização da escola pela família durante a infância, confirmando a necessidade de trabalhar relatada e a incompatibilidade dessa tarefa com os estudos, conforme as narrativas do grupo, por não haver escola próxima ao local de moradia, fazendo com que frequentar essa instituição fosse um esforço a mais para os familiares.

Na contramão da maioria do grupo, uma das participantes, Esperança, relatou que chegou a ir para a escola, por exigência da mãe, quando criança, mas, ao se deparar com a realidade da sala de aula, entendeu que não conseguiria acompanhar e, após três dias, deixou definitivamente de frequentar. Vale a pena transcrever o depoimento dela na íntegra:

E eu, né? A minha mãe mandava eu ir pro colégio, eu ia pro colégio e do colégio eu voltava, porque eu dizia pro pessoal lá de casa [baixando o tom da voz]: "eu não vou ficar mais no colégio, não, que eu não vou saber escrever, e nem, nem ler". Aí eu também, eu ficava com vergonha, também eu, nunca podia [pausa], fui no colégio bem umas três veis na semana (sic), pronto, daí depois eu n'um fui mais, que eu ficava com vergonha e n'um fui mais estudar. Era eu e minha irmã. E eu n'um num fui mais pro colégio também. Aí minha mãe mandava eu ir pro colégio: "Vai pro colégio, vocês [inaudível] vão pra aprender a ler e a escrever". Eu disse: "Não, não vou não, não aprendo nada". E não fui mais não. (Esperança, 46 anos).

A respeito da percepção sobre a escola, surgiram

relatos interessantes sobre como os participantes compreendiam sua função, bem como o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Sobre esse assunto, observar a Tabela 2.

De um modo geral, os estudantes entendiam a escola como um local para se aprender a ler e a escrever. Também passava pela compreensão da maioria que essa instituição era um espaço onde se aprendia muito, valorizando o conhecimento oriundo da cultura escrita, especialmente com referência ao conhecimento de saber ler. Três estudantes salientaram que a escola possibilitava ao indivíduo tornar-se independente, já que aprender a ler e a escrever era condição para ser autônomo nas atividades relativas ao uso da leitura para inserção social.

A pesquisa produzida por Leal, Albuquerque e Amorim (2010) aponta essa mesma necessidade na expectativa dos jovens e adultos ao retornarem à escola:

[...] suas motivações nem sempre são relativas a dificuldades para lidar com os problemas concretos da vida cotidiana. Muitas vezes, são desejos relativos: ao direito de agir com autonomia em situações em que a escrita está presente, sem precisar da mediação de outras pessoas; [...] à inserção social sem serem discriminados; ao sentimento de inclusão e valorização social, já que os que não sabem ler e escrever são tidos como pessoas menos capazes na nossa sociedade. (p. 72).

Em relação aos motivos que levaram os participantes a voltarem à escola, percebemos que, de um modo geral, os indivíduos que compõem o público da EJA, em algum momento da vida, sentem a necessidade de aprender a ler e escrever para mediar a convivência social com seus amigos, familiares e demais pessoas. Assim, os participantes manifestaram o interesse em adquirir independência nas experiências cotidianas que exigem o uso da leitura, como pegar ônibus, fazer compras, ir a consultas médicas, além de participarem de eventos sociais e grupos comunitários sem passar pelo constrangimento de não saber ler um aviso ou tomar nota de uma informação. Como afirmam Leal, Albuquerque e Amorim (2010, p. 89), o interesse dos aprendizes pelo conhecimento adquirido na escola visa "ampliar suas capacidades de produção e compreensão de variados gêneros orais e escritos".

Consequentemente, compreendemos que as motivações de retorno à escola foram: aprender a ler e escrever, tornar-se independente e participar da sociedade em que estavam inseridos. Tal classificação será melhor explorada na análise do eixo temático que segue.

Ensino de alfabetização e letramento na instituição de EJA pesquisada

Esse eixo temático trata da análise do sentido e aprendizagem da leitura, escrita e oralidade pelos alunos, de modo a conseguirmos responder um dos questionamentos iniciais desse estudo: de que modo a aquisição da escrita e da leitura contribuiria para a sua emancipação pessoal e inserção social?

Assim, sustentamos como temas desse eixo: o papel social da escrita e os relatos do processo de alfabetização que ora vivenciavam.

A Tabela 3 traz a categoria: “Por que se aprende a ler e escrever?”, tendo sido Joana a primeira a responder e a motivar seus colegas na reflexão sobre tal questionamento, que exigiu dos participantes um tempo para compreensão do que se esperava com essa pergunta. Vejamos na Tabela 3 as concepções dos estudantes acerca desse questionamento.

Ao se remeterem ao sentido de se aprender a ler e escrever, os/as estudantes concordaram com a resposta inicial de Joana, que disse ser “importante você saber” tendo, em seguida, elaborado melhor a sua afirmação, o que provocou novas reflexões por parte do grupo e nos permitiu apontar algumas subcategorias, apresentadas na Tabela 3.

Existia um senso comum, entre os participantes, de que eles já sabiam escrever, havendo maior necessidade de desenvolver a capacidade de leitura. Isso se devia ao fato de que, na visão da maioria deles, conseguir copiar as palavras do quadro significava saber escrever. Nesse sentido, embora compreendamos que, para esses/as estudantes, ainda era necessário apropriar-se do SEA, nas suas narrativas o entendimento de leitura e escrita inseriu-se, apenas, na aquisição da leitura. O depoimento de Pedro esclareceu essa concepção: “escrever eu já sei escrever um pouco [...] sei fazer meu nome todinho, mas eu não sei ler, por isso eu quero aprender” (Pedro, 40 anos).

Admitimos que a habilidade de escrita signifique escrever palavras para além do próprio nome, exigindo a manipulação das estruturas menores que a compõem, como sílabas e letras, o que pressupõe um estágio mais avançado no processo de alfabetização. Concordamos com Morais (2012) ao sublinhar que tal conhecimento:

[...] leva à condição de alfabetizado, ao lado das oportunidades de leitura e de produção de textos, [e]

requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante + vogal), mais frequente. (p. 66).

A respeito do eixo “Oralidade”, os participantes afirmaram o desejo de aprender a falar melhor, distinguindo a escola como a instituição responsável por essa habilidade, a partir da aquisição da cultura escrita. Quanto à “Autonomia de vida”, todos manifestaram o interesse em adquirir essa habilidade, devido às dificuldades de inserção social.

Carmem relatou, ainda, o preconceito sofrido em virtude da sua maneira de falar, que prejudicava a sua convivência social, e esperava que, ao aprender a ler e escrever, não tivesse mais esse tipo de problema. Na mesma direção, Pedro sentenciou que com o domínio da escrita e leitura conseguiria um emprego melhor e, assim, poderia melhorar de vida.

Diante desses depoimentos, estabelecemos a categoria “Formas de uso da leitura e escrita”, a fim de analisarmos como a escola vinha contribuindo para as atividades realizadas fora dela e os locais de uso desse tipo de conhecimento. Iniciamos, então, a análise da Tabela 4 explicitando que as subcategorias de análise foram agrupadas a partir da interpretação das narrativas dos participantes quanto às práticas de uso da leitura e escrita.

Houve uma aprovação legítima do grupo a respeito das possibilidades de “Inserção social” a partir do conhecimento adquirido na escola. Essa subcategoria se difere da seguinte, “Emancipação pessoal”, por tratar da participação em redes de apoio com fins específicos, como grupos religiosos, comunidades assistenciais, coletivos culturais, entre outros.

Na categoria seguinte, “Emancipação Pessoal” (adesão total), ao relatarem o desejo de serem independentes para lidar com demandas pessoais no âmbito do lar

Tabela 3 – Por que se aprende a ler e escrever?

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					TOTAL
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	
Aquisição da leitura	X	X	X	X	X	5
Desenvolvimento da oralidade	X	X	X	X	X	5
Autonomia de vida	X	X	X	X	X	5
Valorização social			X			1
Melhoria de vida					X	1
Total	3	3	4	3	4	17

Fonte: Elaboração própria a partir de dados produzidos.

Tabela 4 – Formas de uso da leitura e escrita

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					TOTAL
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	
Inserção social	X	X	X	X	X	5
Emancipação pessoal	X	X	X	X	X	5
Autoestima			X			1
Recolocação no mercado de trabalho					X	1
Total	2	2	3	2	3	12

Fonte: Elaboração própria a partir de dados produzidos.

ou da rua, os participantes falaram sobre ir ao posto de saúde sozinhos, pegar um ônibus, ir ao banco, fazer compras, ler as placas da rua, os cartazes dos supermercados, fazer leituras da bíblia.

Nas categorias “Autoestima” e “Recolocação no mercado de trabalho”, somente dois participantes, um em cada categoria, informaram serem essas formas de uso social da leitura e escrita, uma vez que aquele/a que aprende deixa de ser motivo de deboche, em virtude da sua variação linguística e que, com a conclusão dos estudos, é possível almejar um emprego melhor. Essas percepções povoam o imaginário comum a partir do fundamento de que aquele que lê e escreve é detentor de um conhecimento valorizado, que pode, de acordo com cada pessoa, estabelecer relações hierarquizadas de poder, visto que, na nossa sociedade, o processo de escolarização concede deferência ao indivíduo.

Interessante notar as alegações dos/as estudantes a respeito dos “Sentidos da leitura e da escrita”, categoria apresentada na Tabela 5, já que todos declararam que, para ser capaz de escrever e ter o domínio da leitura dos segmentos constitutivos da escrita era necessário saber reconhecer tais estruturas, revelando que conseguiam perceber que as letras eram a notação gráfica do som das palavras e indispensáveis para lerem e escreverem com autonomia. É pertinente, nesse momento, retomarmos as contribuições de Morais (2012) que afirma que o conhecimento da relação letra-som é apenas um dos aspectos da escrita alfabética, exigindo, para a sua apropriação, compreender o funcionamento de todas as características do sistema.

Observamos que, para o grupo, o sentido da leitura e da escrita envolvia aspectos mais complexos, como a capacidade de memorização. Os estudantes consideraram imprescindível conseguir reter a sequência alfabética na mente, assim como, saber diferenciar os tipos de letra existentes, condição apontada por três participantes. Aprofundando essa questão, constatamos, na pesquisa, que, a memória tinha sido um entrave ao aprendizado, agravada pela faixa etária a qual pertenciam e pelo fato de nunca terem estudado, uma vez que associavam a capacidade de memorização ao processo de escolarização.

A fim de explorar melhor a concepção de memorização para o processo de alfabetização, trazemos as seguintes ponderações de Ferreira e Albuquerque (2010):

[...] não basta que os alunos memorizem letras, sílabas e palavras [...] o que eles precisam é, inicialmente compreender a natureza do nosso sistema de escrita [...] precisam consolidar correspondências grafofônicas. E, para isso, a memorização entra em jogo. A questão, portanto, não é se os alunos devem ou não memorizar, mas como e quando vão vivenciar esse processo de memorização e consolidação de tais correspondências. (p. 126).

As autoras seguem explicitando que o processo de memorização pode ajudar quando se trata de “refletir sobre as palavras (segmentar palavras em unidades sonoras, comparar palavras que possuem um mesmo som, produzir palavras com aliteração e rimas, etc.)”, por isso, a necessidade de promover atividades na alfabetização de jovens e adultos no sentido de avançarem na construção dos conhecimentos sobre o SEA e seu funcionamento (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 126).

A subcategoria “Capacidade de memorização”, apresentada na Tabela 5, incide, diretamente, em outra que diz respeito às dificuldades encontradas no processo de aprendizagem que os estudantes enfrentavam na nova experiência de escolarização que estavam vivenciando. Intencionando revelar o modo como os participantes tinham construído o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, julgamos ser necessário trazer na íntegra os seus argumentos:

Nem todos, nem todos nós não têm a memória igual, igual o outro irmão, sempre é diferente [...] As meninas, as professoras passava as letra (sic) lá no quadro e eu com dificuldade pra escrever, não era fácil pra mim, escrever, mas eu tentava... até aprender. Porque tem dificuldade sim, mas pra Deus nada é impossível [...] É só você buscar: “Senhor, me ajuda, me ajuda, na minha memória, me abençoa, me ensina eu ler e escrever”, porque Ele pode! (Joana, 72 anos).
Agora é mais importante [aprender] pra quem tem aquela memória mais impossível, que tem mais uma memória mais boa [...] é muito importante mesmo, agora pra quem não tem, não tem muita memória assim, regravado na cabeça, não é muito importante. (Pedro, 40 anos).

Nesses relatos, vemos, com clareza, a dificuldade imposta na alfabetização para esses aprendizes, uma vez que ainda não conseguiram aprender o alfabeto, ou seja, conhecer e identificar as letras que tornam possíveis o nosso sistema de escrita. É importante observar que tanto Joana quanto Pedro associaram a falta de memória ao fato de não conseguirem avançar na aprendizagem, declarando isso ao longo do grupo focal.

Compreendemos, entretanto, que não se trata

Tabela 5 – Sentidos da leitura e da escrita

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					TOTAL
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	
Conhecer as letras e saber identificá-las	X	X	X	X	X	5
Conhecer os números e saber à tabuada		X	X	X	X	4
Saber escrever letras e palavras	X	X	X	X	X	5
Domínio de leitura de letras e palavras	X	X	X	X	X	5
Capacidade de diferenciar os tipos de letra	X	X			X	3
Capacidade de memorização	X	X	X	X	X	5
Total	5	6	5	5	6	27

Fonte: Elaboração própria a partir de dados produzidos.

de falta de memória para aprender, que a memória é uma capacidade mental que todos possuíam, haja vista que relataram, com riqueza de detalhes, suas trajetórias de vida até chegarem a EJA. O cenário que se apresentava como desafiador para os estudantes aprenderem se refere ao processo que abordamos anteriormente, isto é, a perspectiva de se alfabetizar letrando. É preciso que, no processo de alfabetização, sejam exploradas atividades de reflexão sobre o SEA, e a memorização pode ser utilizada como recurso para construir o conhecimento sobre o seu funcionamento.

Portanto, não se trata de um déficit na capacidade de memória dos aprendizes, mas na falta de atividades que contribuam para essa reflexão sobre o sistema de escrita, possibilitando reter, na memória, o que está sendo aprendido, conforme explicamos anteriormente, quando tratamos da categoria: “Os Sentidos da Leitura e a Escrita”, apresentada na Tabela 5.

A fim de conhecer melhor o que acabamos de expor, vejamos a análise da categoria “Dificuldades de aprendizagem”, conforme a Tabela 6. Nela, verificamos que a incompreensão do SEA, aliada a práticas pedagógicas inadequadas, se impunham, fortemente, como dificuldade para os aprendizes avançarem no seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, reforçamos a nossa posição de que a alfabetização precisa ocorrer na perspectiva do letramento, levando-se em conta que a aprendizagem inicial da escrita alfabética depende do contexto dos estudantes nas práticas sociais de uso da escrita e leitura.

Em conformidade com essa postura, direcionamos-nos à subcategoria “Comunicação”, que está diretamente relacionada às outras duas, uma vez que os professores precisam considerar que estão alfabetizando jovens e adultos imersos em uma sociedade letrada.

Nesse entendimento, mais uma vez, apontamos que a superação das dificuldades no processo de aprender a ler e escrever, para esses alunos da EJA, necessita considerar a realidade do educando, refletindo, diretamente, na forma como os professores devem se comunicar e nas práticas pedagógicas necessárias para a apropriação do SEA.

Tabela 6 – Dificuldades de aprendizagem

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					TOTAL
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	
Comunicação	X	X		X	X	4
Sistema de Escrita Alfabética	X	X	X	X	X	5
Práticas Pedagógicas	X	X	X	X	X	5
Total	3	3	2	3	3	14

Fonte: Elaboração própria a partir de dados produzidos.

Considerações finais

O objetivo dessa pesquisa foi analisar as narrativas da memória de alfabetização de estudantes da EJA, a fim de identificar os motivos que os levaram a abandonar a escola no passado para, na fase adulta da vida, retornar a essa instituição, buscando, ainda, compreender de que modo a aquisição da escrita e leitura contribuiria ou não para a emancipação social desses sujeitos.

Os resultados mostraram que o trabalho infantil e a desvalorização da escola pela família foram os principais motivos para os alunos não terem estudado na infância. Ao apontarem os motivos de retorno àquela instituição, os estudantes destacaram a busca pela participação autônoma na comunidade em que viviam, notadamente uma sociedade letrada. Eles entendiam que esse desejo de emancipação carecia da cultura escrita e, por isso, os aprendizes sentiram necessidade de voltar a estudar para aprender a ler e escrever.

Identificamos, também, o equívoco existente, entre os participantes da pesquisa, de que saber copiar (letras, palavras) significava saber escrever. Isso se devia a uma incompreensão a respeito do SEA, cuja apropriação depende de conhecer as suas propriedades, além dos ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Ressaltamos ainda, que a pesquisa possibilita o seu alargamento no futuro, verificando se aprender a ler e a escrever na perspectiva do letramento contribuiu para a emancipação dos sujeitos frente à sociedade letrada.

Por fim, entendemos que a EJA deve estar comprometida afetivamente e pedagogicamente com as necessidades de aprendizagem das pessoas que, vivendo em um contexto social de exclusão e negação de direitos, não puderam acessar a escola anteriormente. Assim, ao valorizar a especificidade desses estudantes, a escola considera que esse mundo de significados e experiências é que dará sentido ao conhecimento adquirido ali e, também, possibilitará o desenvolvimento de uma visão crítica de si e da sociedade, de modo que o processo educativo contribua para que os sujeitos transformem sua realidade. ■

Notas

¹ Este artigo é decorrente do Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, realizado pela primeira autora, no ano de 2019, sob orientação da segunda.

² Magda Soares em sua obra *Alfabetização: a questão dos métodos*, de 2017, publicado pela Editora Contexto, define alfabetização como “aprendizagem inicial da leitura e escrita”.

³ A Educação de Jovens e Adultos é organizada por segmentos e etapas. O 1º segmento equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental, subdividido em quatro etapas: 1ª e 2ª etapas equivalem ao Bloco Inicial de Alfabetização, 1º ao 3º ano; e as 3ª e 4ª correspondem aos 4º e 5º anos do ensino regular.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 13-30.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. Sugestões de atividades para alfabetização na perspectiva do letramento: mais algumas reflexões. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 153-181.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Carlos Roberto Jamil Cury. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000 – Homologado. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 28 de nov. de 2018.
- DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, 6, p. 9-25, 2003. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>>. Acesso em: 07 de ago. 2022.
- FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Sílabas sim! Método silábico, não! *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 71-90.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. *In*: **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, 2008, Brasília. Disponível em: <[file:///C:/Users/hcami/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/hcami/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20(5).pdf)>. Acesso em 07 de ago. 2022.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (orgs.). **Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; AMORIM, L. B. **Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino**. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 71-90.
- LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-151.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, p. 5-17.
- VIEIRA, M. C. **Memória, História e Experiência: Trajetórias de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil**. 2006. 383 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-6VZL86>>. Acesso em: 01 de abr. 2019.