

Narrativas e Memória de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos

Literacy memory and Narratives in Youth and Adult Education

Camila Henrique Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Solange Alves de Oliveira-Mendes
Universidade de Brasília (UnB)

Suelen Fernandes Silva
Universidade de Brasília (UnB)

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 Mortatti (2010), Soares (2017), Moraes (2012), Vieira (2006) 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 metodologia a análise de conteúdo temática, 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. Letramento.

Abstract: This research analyzed the literacy memory and narratives of students from the 1st Youth and Adult Education Segment at a public school of Brazil's Federal District to identify their reasons for abandoning and returning to school and to understand the role of reading and writing in these individuals' social emancipation. The theoretical framework included Mortatti (2010), Soares (2017), Moraes (2012), and Vieira (2006), among others. Data was produced in the first half of 2019 from a focus group comprising five students, all of whom in an initial stage of literacy. The research is qualitative and its methodology is the analysis of thematic content based on inferences from the narratives. The results show that their reasons for not studying in their childhood were child labor and the fact that school was devalued by their families. The pursuit of autonomous participation in a literate society is their main reason for returning to school.

Keywords: Youth and Adult Education. Memory. Literacy. Initial reading instruction.

Introdução

O fascínio pelo tema da alfabetização, pela descoberta do mundo da leitura, da escrita e suas implicações na vida dos seres humanos, especialmente de sujeitos adultos e historicamente excluídos da escola, nos conduziu a pesquisar sobre esse campo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, propomos a análise da memória dos alfabetizandos sobre seus processos de aprendizagem da língua escrita, privilegiando a narrativa pessoal permeada pelos fatores que constituíram as trajetórias de retorno à escola ou, como veremos nessa pesquisa, na busca pela oportunidade de aprender a língua escrita em um espaço formal, privilegiando o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para poder reconstruir a história de suas vidas como sujeitos socialmente situados no seu tempo, uma pessoa letrada num mundo letrado.

Sendo assim, o quadro teórico está organizado em três seções: o ensino da alfabetização, onde fazemos uma breve descrição do caminho dos processos de alfabetização no Brasil, levando em conta a adversidade existente entre os métodos de alfabetização; a memória, tratando da importância da narrativa pessoal para o desenvolvimento de uma revisão crítica sobre suas vivências, ações e reações no passado e, por conseguinte, reflexões sobre seus posicionamentos no futuro para o desenvolvimento de uma cidadania plena; e, por fim, o ensino da língua escrita, entendendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) numa perspectiva de "alfabetizar letrando" (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010).

Partindo do pressuposto histórico dos processos de alfabetização no Brasil, Soares (2017) 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, que datam da antiguidade (MORAIS, 2012), entram em cena com notoriedade nos sistemas de ensino. 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 sentenciação (SOARES, 2017, p. 16-19). Desse modo, a alternância dos métodos de alfabetização para a

aprendizagem do SEA, perdurou (e perdura) ao longo dos anos, influenciando práticas escolares e caracterizando a relação entre professores e alunos no que diz respeito à aprendizagem dos educandos.

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, focado nos(as) aprendizes e nas suas especificidades. Esse período é assinalado pelo surgimento da *Psicogênese da Língua Escrita*, teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) que, implicava "conhecer como a criança aprende a ler e a escrever" (MORTATTI, 2010, p. 332), promovendo uma mudança de paradigma nas teorias do ensino. Justamente nessa época (meados da década 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, conforme Soares (2017).

Com a finalidade de propiciar um processo educativo que contemple as especificidades do público da EJA, o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), instrumento legal que regulou o currículo dessa modalidade, privilegia a apropriação do letramento em todo o processo de escolarização, desde a alfabetização, a fim de que os sujeitos conquistem uma cidadania plena. Entendemos, assim, ser importante a tomada de consciência dos sujeitos para a conquista dessa cidadania, a partir da revisitação do passado que negou o processo de escolarização na idade adequada. Para tanto, nos propomos a explorar a memória dos estudantes da EJA e suas narrativas.

A narrativa como recurso para revelar a memória

Falar em memória é falar em evocação do passado. Todavia, falamos de lembranças, experiências e percepções, boas ou ruins, que não estão sendo construídas agora e que conhecemos por meio da memória. Assim, 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 (VIEIRA, 2006, p.15).

Salientamos que a memória como narrativa se revela como 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, p.17):

[...] 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.

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, já que o distanciamento do vivido e do que se pretende viver contribui para essa ação e, conseqüentemente, sua reconstrução. Dado o exposto, apresentamos a contribuição de Vieira (2006), a respeito dessa reconstrução do passado:

[...] além de constituir-se [a história oral] uma metodologia apropriada para o estudo da subjetividade e das representações, possibilita reconstruir o passado, ao mostrar como as interações com o presente incidem na maneira de concebê-lo. A história oral pode ser um instrumento muito importante na reconstrução da memória dos mais diferentes grupos sociais. Tal metodologia não serve apenas para dar voz aos grupos que se encontram excluídos em nossa sociedade, mas busca interpretar os múltiplos olhares sociais ((VIEIRA, 2006, p. 23).

Entendemos, assim, a narrativa como meio que melhor oportuniza conhecer a memória do passado, a partir da visão dos sujeitos sobre as vivências que compõem suas trajetórias de vida. 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 e, a narrativa pessoal como ação necessária para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre suas experiências no passado e, por conseguinte, reflexões sobre seus posicionamentos no futuro para o desenvolvimento de sua autonomia.

Ensino da língua escrita

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), presente na obra “Alfabetizar letrando na EJA”, organizada por Leal, Albuquerque e Morais (2010). Antes de tratarmos dessa escolha metodológica 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 e produção de textos de curta extensão. A partir dessa ampliação, apreendemos uma linha tênue com o campo do letramento.

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; algumas palavras podem receber sinais ortográficos, como os acentos; ao escrever, temos que respeitar regras que determinam a direção e o sentido da escrita; o espaçamento entre as palavras; os limites da pauta, acatando a partição escrita da palavra quando necessário; entre outras propriedades organizadas por Moraes (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 sequências didáticas, 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 seus alunos, o perfil da turma, o contexto sociocultural em que estão inseridos, 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 ao qual está inserido. Isso quer dizer que, no processo de ensino e aprendizagem, a escola deve 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 onde 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 escritas. 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 função, estrutura, características e ocorrência desses textos, 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, p.18):

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.

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 E 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, ou seja, a alfabetização se faz com o 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 que 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” (MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 19), uma vez que alfabetizar letrando revela-se na forma que melhor oportuniza a apropriação do SEA.

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 Gatti e André (2010).

A produção de dados se deu com a técnica de investigação do grupo focal em uma turma multisseriada (1ª e 2ª etapas) do 1º segmento 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 no Quadro 1:

QUADRO 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	—
FONTE: Elaboração própria a partir de questionários aplicados					
*Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.					

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 disso, 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 em dois eixos: história de vida; ensino de alfabetização e letramento. A seguir, nos dedicaremos às análises dos dados produzidos nessa pesquisa.

História de vida dos estudantes da EJA na instituição pesquisada

Esse primeiro bloco temático busca analisar, nas narrativas dos estudantes, os elementos que caracterizam aspectos socioculturais de suas vidas e a sua relação com a escola, trazendo à tona vivências do passado. Assim, o tema refere-se a aspectos da vida na infância e gerou categorias que tratam de: trabalho; escolarização; importância da escola; sua função social; atribuição de sentidos à palavra escola e 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 evidente na fala 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 [...] olhar os mais pequeno (sic)”.

A necessidade de trabalhar na infância foi associada, pelos participantes, como empecilho para terem frequentado a escola, entrecruzando as categorias trabalho e escolarização na infância. A respeito disso, a estudante 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 (sic) precisava de estudar, quando eles veio acordar já foi tarde, que a maioria dos estudo antigamente era pago (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 sobre a 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, por não haver escola próxima ao local de moradia, fazendo com que frequentar essa instituição fosse um esforço a mais para todos.

Na contramão da maioria do grupo, uma das participantes, Esperança, relatou que chegou a ir para a escola, quando criança, mas, ao se deparar com a realidade da sala de aula, desistiu de estudar. Vejamos seu depoimento:

[...] 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 vezes na semana (sic) [...] 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).

Durante o grupo focal, percebemos que a escola não estava preparada para a heterogeneidade dos estudantes, visto que Esperança relatou que tinha dificuldade de entender o que a professora falava e, além disso, havia a necessidade de trabalhar para ajudar a família.

A respeito da percepção sobre a escola, surgiram relatos interessantes sobre como os participantes compreendiam sua função, bem como do processo de ensino aprendizagem. Passava pelo entendimento da maioria que essa instituição era um espaço para aprender muito, valorizando o conhecimento oriundo da cultura escrita, especialmente saber ler. Três estudantes salientaram que a escola possibilitava ao indivíduo se tornar independente, pois aprender a ler e a escrever era condição para tornar-se autônomo. Sobre esse assunto, segue Quadro 2.

QUADRO 2 - A função da escola

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
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.						

A pesquisa de 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; ao direito de ter privacidade, ou seja, de ter acesso a textos sem que outras pessoas também conheçam seus conteúdos; 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 (ALBUQUERQUE; AMORIM, 2010, p. 72).

Acentuamos que os participantes foram unânimes em dizer que a escola deles, na infância, era o trabalho, conforme evidencia o quadro 3; majoritariamente nesse grupo, o trabalho na roça. Essa percepção revela os sentidos da palavra escola para eles, associado à compreensão de que estudar prescinde de um processo de ensino e aprendizagem e, mesmo que não houvesse uma prática pedagógica, havia um processo onde alguém ensinava (geralmente os pais ou os “mais velhos”) e alguém aprendia.

QUADRO 3 - Visões da escola (sentidos da palavra)

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Escola como trabalho	X	X	X	X	X	5
Escola como respeito aos mais velhos		X				1
Escola como autoaprendizagem		X				1
Total	1	3	1	1	1	7
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Com essa consideração, iniciamos a análise dos motivos que levaram os participantes a voltarem à escola, a partir do depoimento de um dos estudantes:

Eu quero estudar, eu quero aprender, porque eu gosto de sair, viajar pra longe, e gosto de trabalhar em muitos

lugares, e não sei esse ônibus aí, eu não sei pra onde vai, não sei o nome pra onde vai, eu só decoro pelo número [...] Aí por isso que eu quero aprender. Porque eu quero estudar. Eu quero que Deus me ajude, entendeu? Eu estou começando a estudar a bíblia agora, tô com dois pastor (sic) da igreja Adventista na minha, pra estudar a bíblia, pra eu conseguir. E é por isso que eu tô caminhando pra escola (Pedro, 40 anos).

Percebemos que, de um modo geral, o público que compõe a EJA, em algum momento da vida, sente 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: pegar ônibus, fazer compras, ir a consultas médicas, além de poderem participar de eventos sociais sem passar pelo constrangimento de não saber ler um aviso ou tomar nota de uma informação.

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 no 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: como a aquisição da escrita e leitura contribuiria para a sua emancipação pessoal e inserção social? Assim, sustentamos como temas desse eixo, três categorias de análise: por que se aprende a ler e escrever?; sentidos da leitura e da escrita; dificuldades de aprendizagem; formas de uso da leitura e escrita e processo de alfabetização na escola.

Ao se remeterem ao sentido de se aprender a ler e escrever, os estudantes concordaram com a resposta inicial de Joana que disse ser “importante você saber”. Em seguida, ao elaborar melhor sua afirmação, provocou novas reflexões no grupo, o que nos permitiu apontar as subcategorias apresentadas no Quadro 4, abaixo:

QUADRO 4 - Por que se aprende a ler e escrever?

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
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.

Existia um senso comum entre os participantes de que já sabiam escrever um pouco, havendo necessidade de desenvolver a capacidade de leitura. Isso se devia ao equívoco de que copiar as letras do quadro significava saber escrever. Embora para esses estudantes ainda fosse necessário apropriar-se do SEA, nas suas narrativas, saber ler e escrever inseriu-se apenas na aquisição da leitura. Pedro explicitou essa concepção: “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 (sílabas e letras), bem como situações de escrita de sentenças, de textos; o que pressupõe um estágio mais avançado no processo de alfabetização. Concordamos com Moraes (2012, p.66) 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.

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. Manifestaram, ainda, o interesse em adquirir autonomia de vida, devido às dificuldades de inserção social.

Carmem relatou que o preconceito sofrido em virtude da sua maneira de falar prejudicava a sua convivência com as outras pessoas e acreditava que a escola a ajudaria. Na mesma direção, Pedro sentenciou a possibilidade de conseguir um emprego melhor para melhorar de vida, ao aprender a ler e escrever.

Interessante notar, no Quadro 5, que segue, trazendo as alegações dos alunos a respeito dos sentidos da leitura e escrita, que todos eles declararam que, para ser capaz de escrever e ter o domínio da leitura dos segmentos 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 ler e escrever com autonomia. É pertinente, nesse momento, retomarmos as contribuições teóricas de Moraes (2012) que afirma que o conhecimento da relação letra-som é apenas um dos aspectos da escrita alfabética, exigindo, para a sua apropriação, ser necessário compreender o funcionamento de todas as características do sistema.

QUADRO 5 - Sentidos da leitura e da escrita

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Conhecer as letras e saber identificá-las	X	X	X	X	X	5
Conhecer os números e saber a 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.

Observamos que, para o grupo, o sentido da leitura e escrita envolvia aspectos mais amplos, como a capacidade de memorização. Os estudantes consideraram imprescindível 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 memorização tinha sido um entrave ao aprendizado,

agravada pela faixa etária ao 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, vejamos o que dizem Ferreira e Albuquerque (2010, p. 126):

[...] 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.

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.)” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 126), por isso a necessidade de promover atividades na EJA no sentido de avançarem na construção dos conhecimentos sobre o SEA e seu funcionamento.

No momento em que tratamos das dificuldades de aprendizagem que os alunos tinham enfrentado no seu processo atual de escolarização, a questão da memória foi mais vez enfatizada por eles. 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:

[...] as professoras passava as letra lá no quadro e eu com dificuldade pra escrever, não era fácil pra mim, escrever, mas eu tentava... (sic) até aprender. Porque tem dificuldade sim, mas pra Deus nada é impossível [...] “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 [...] 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 trechos, vemos, com compreensão, a dificuldade imposta na alfabetização para esses aprendizes, visto que ainda não conseguiram aprender o alfabeto, ou seja, conhecer e identificar as letras que tornam possíveis o nosso sistema de escrita. 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 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 à EJA. O cenário que se apresentava como desafio para os estudantes aprenderem se refere ao que falamos anteriormente sobre 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 Sentidos da leitura e escrita no Quadro 5. A fim de conhecer melhor o que acabamos de expor, vejamos como ficou essa análise:

QUADRO 6 - Dificuldades de aprendizagem

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
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.						

Ao nos reportarmos ao Quadro 6, verificamos que a incompreensão do SEA, aliada a práticas pedagógicas inadequadas, se impunha 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 prescinde do contexto dos estudantes nas práticas sociais de uso da escrita e leitura. Em conformidade com essa postura, nos direcionamos 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.

Retomando a análise do papel social da escrita (Quadro 4), estabelecemos a categoria formas de uso da leitura e escrita, a fim de analisar como a escola tem contribuído para as atividades realizadas fora dela e os locais de uso desse tipo de conhecimento:

QUADRO 7 - Formas de uso da leitura e escrita

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Inserção social	X	X	X	X	X	5
Emancipação pessoal	X	X	X	X	X	5
Auto-estima			X			1
Recolocação no mercado de trabalho					X	1
Total	2	2	3	2	3	12
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Iniciamos a análise do Quadro 7, 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 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 subcategoria seguinte, emancipação pessoal (também com adesão total), ao relatarem o desejo de serem independentes para lidar com demandas pessoais no âmbito do lar ou da rua, os alunos 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 subcategorias autoestima e recolocação no mercado de trabalho, somente dois participantes (um em cada), informaram serem essas uma das formas de uso social da leitura e escrita, uma vez que aquele 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.

Com os relatos sobre as dificuldades de aprendizagem, indagamos a respeito do processo de alfabetização, a fim de conhecermos as práticas realizadas em sala para a aprendizagem da escrita alfabética, surgindo a última categoria de análise:

QUADRO 8 - Processo de alfabetização na escola

SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Aprendizagem do Alfabeto	X	X	X	X	X	5
Aprendizagem das Famílias Silábicas	X	X	X	X	X	5
Cópia de Textos, Sentenças, Palavras	X		X	X	X	4
Reflexão sobre as Palavras		X				1
Leitura de Palavras	X	X	X	X	X	5
Leitura de Textos Artificiais			X		X	2
Leitura de Textos Legítimos			X		X	2
Total	4	4	6	4	6	24
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Sublinhamos, na análise do Quadro 8, que os participantes do grupo focal, quando indagados sobre o que aprendiam na escola, relataram atividades como “as letras do abc”, “as historinhas”, “copiei quatro vezes no caderno”, “as folhinhas e aquelas letrinhas”, demonstrando que estavam conscientes sobre os tipos de atividades a que estavam submetidos, que classificamos nas subcategorias ora apresentadas, assim como o uso do diminutivo remete à infantilização do material adotado na turma da EJA. Isto posto, cabe elucidar do que tratam algumas delas como, por exemplo, a subcategoria Cópia de textos, sentenças, palavras, que diz respeito à tarefa de copiar longos textos ou palavras sem que se reflita sobre esses elementos, mesmo estando os aprendizes na fase inicial do processo de alfabetização. Especificamente, neste item, compreendemos que a aluna Rita já superou essa fase, uma vez que verificamos que ela já possuía uma escrita espontânea de palavras e, embora ainda não fosse, na ocasião da pesquisa, alfabetizada, já se encontrava em fase avançada de compreensão do SEA.

Cabe salientar, ainda, que o que chamamos de textos artificiais referem-se àqueles que só têm lugar no âmbito de algumas salas de aula, e os legítimos, por sua vez, são os que encontramos fora do espaço escolar, portanto, aqueles utilizados nas práticas sociais de uso da leitura e escrita. Nesse sentido, os alunos não relataram atividades de reflexão sobre as características dos textos eventualmente utilizados, mas, ao mesmo tempo relataram que uma das professoras fez uma atividade com rótulos de produtos alimentícios e de limpeza, textos que consideramos legítimos, por serem os mesmos utilizados na sociedade.

Quanto à aprendizagem do alfabeto, das famílias silábicas e a leitura de palavras, estas se configuraram, em sua maioria, em atividades ainda infantilizadas, inadequadas para a faixa etária dos alunos, conforme o próprio relato dos aprendizes denunciava ao se referirem às atividades no diminutivo. Entretanto, frisamos que, ainda que não fosse frequente, encontramos algumas atividades mais direcionadas para esse público, como interpretação de textos a partir da vivência dos alunos, atividades de composição e decomposição de sílabas com auxílio de imagens apropriadas ao grupo etário dos estudantes, atividades de reflexão de letras iniciais a partir dos nomes próprios, cidades e estados de origem, profissão e palavras conhecidas.

Embora os alunos afirmassem que, de um modo geral, tais atividades eram realizadas, isso não significou, como pudemos perceber ao longo da aplicação do grupo focal e durante análise dos dados produzidos, que elas estivessem contribuindo para um avanço na aprendizagem de ler e escrever.

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 de não terem estudado na infância. Ao apontarem os motivos de retorno à escola, ganhou destaque a busca pela participação autônoma na comunidade em que viviam, notadamente uma sociedade letrada. Eles entendiam que esse desejo de emancipação prescindia da cultura escrita e, por isso, os aprendizes sentiam necessidade de voltar a estudar para aprender a ler e escrever, e melhorar, ainda, conforme constatamos, as habilidades relativas ao eixo da oralidade. 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 dependia de conhecer as suas propriedades, além dos ritmos de aprendizagem dos estudantes.

É importante, para possibilitar o avanço na construção de conhecimentos sobre o princípio alfabético, a realização de atividades que propiciem refletir sobre os aspectos conceituais e convencionais da escrita, sempre na perspectiva da alfabetização e letramento. Ainda assim, dificuldades irão aparecer ao longo do processo e, por esse motivo, é preciso munir os estudantes de materiais de apoio para consulta, tais como alfabeto móvel, alfabeto de rótulos, cartazes com os diferentes tipos de letras (cursiva e caixa alta, maiúscula e minúscula), quadro com conjunto de palavras estáveis, entre outros, preferencialmente, que sejam

materiais elaborados por eles em atividades na sala de aula, pois, no momento da consulta ao material, os alunos conseguiam fazer associações entre os saberes alcançados e os que estavam sendo apreendidos, contribuindo para a consolidação de novas etapas de aprendizagem.

Não nos causou surpresa que, para a turma acompanhada, as letras ainda se apresentassem como conceitos abstratos, não conseguindo entender a função de cada uma delas e tampouco o funcionamento da escrita. Sem um material específico de aprendizagem, o processo educativo tem como foco o professor, considerando que somente a transmissão do conteúdo é suficiente para o seu entendimento, deixando de lado não só o aluno, mas o seu contexto de vida.

Por isso, valorizar as experiências desses alunos é auxiliar no seu aprendizado, visto que o foco está em quem aprende. É dizer ao estudante que ele é bem-vindo à sala de aula, que ali será escutado, respeitado. Significa, ainda, que o seu processo educativo será fundamentado naquilo que ele tem de diferente dos alunos dos cursos regulares: a sua especificidade de ser adulto ou jovem e de trazer consigo um mundo de significado que diz respeito ao seu processo formativo não escolar, ao seu contexto de vida.

Desse modo, concordamos com a ideia adjacente à EJA de que não considerar essas experiências de vida é favorecer a evasão escolar, ao sentimento de não pertencimento ao espaço-escola, tão comum entre os estudantes dessas turmas. Por fim, entendemos que a EJA deve estar comprometida afetiva e pedagogicamente, com as necessidades de aprendizagem das pessoas que, vivendo em um contexto social de exclusão e negação de direitos, não acessaram a escola na idade própria. 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 contribuirá para a aquisição das práticas sociais de leitura e escrita muito além da alfabetização, para a sua formação humana integral.

Referências:

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. 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, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 13-30. (Coleção Estudos em EJA).

BRASIL. CNE. 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: 26 de fev. de 2020.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *História Oral*, 6, p. 9-25, 2003.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Sílabas sim! Método silábico, não! In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 71-90. (Coleção Estudos em EJA).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2ª edição. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática** [S.l: s.n.], 2010. Disponível em: <<https://www.uffrs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>>. Acesso em: 28 de jun. de 2019.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; AMORIM, Leila Britto de. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 71-90. (Coleção Estudos em EJA).

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n^o 44, maio/ago. 2010, p. 329-341.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed., 1^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

VIEIRA, Maria Clarisse. **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: 26 de fev. 2020.

Nota:

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

Sobre as autoras:

Solange Alves de Oliveira-Mendes é docente da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), realizado em articulação com o Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), na França. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa e Profissão Docente: Formação, Saberes e Prática (GEPPESP). É integrante do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB, Mestrado Acadêmico na linha de pesquisa EAPS - Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - Letramento e Formação de Professores. Atua na área de Língua Materna, Alfabetização e Literatura.

Suelen Fernandes Silva é Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é Professora substituta na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Camila Henrique Santos é Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é Professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC).

*Recebido em 06/04/2020
Aceito para publicação em 25/4/2020*