

Educação de jovens e adultos: representações sociais sobre a escrita

Young and Adult Education: social representations about writing

Sabrina Mendonça Ferreira*
Gerson Tavares Carmo**

Este artigo discute a percepção da escrita de alunas de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal Fluminense, campus Centro, em Campos dos Goytacazes/RJ. A partir das contribuições da Teoria das Representações Sociais, foi possível analisar os aspectos sociais que influenciam a realidade dessas alunas em relação à escrita e, mais especificamente, quanto aos seus modos de concebê-la e percebê-la enquanto sujeitos de uma identidade social; de justificá-la nas maneiras como a utilizam ou dela têm receio; e de orientarem suas estratégias em relação ao desejo ou medo de escrever.

This article discusses how writing is perceived by female students enrolled in the Young and Adult Education program at the Instituto Federal Fluminense, campus Centro, Campos dos Goytacazes, RJ. Following contributions of the Social Representations Theory, it was possible to analyze the social aspects th Sabrina Mendonça Ferreira, Gerson Tavares Carmoat influence the reality of those student in regards to writing, and more specifically: their ways of conceiving and perceiving it as subjects of a social identity, of justifying it in the ways they use it or fear it, and of guiding their strategies in relation to desire or fear of writing.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Escrita. Representações sociais.

Key words: Young and Adult Education. Writing. Social Representations.

Contexto da discussão prospecção

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade da educação básica, foi instituída na LDBEN nº 9394, sancionada no dia 20 de dezembro de 1996. Na seção V, no artigo 37, é fornecido aparato legal para os sistemas construírem propostas e modelos de atendimento a alunos da EJA como direito, e não mais como suplência, conforme preconizado na LDB anterior, nº 5692/71.

Nesse contexto legal-histórico da educação brasileira, pode-se dizer que, a partir de 1996, são reconvocadas novas forças político-educacionais em torno da “pedagogia dos oprimidos” freireana, que vão, progressivamente, tensionando concepções e práticas a respeito dessa modalidade ainda considerada de segunda linha (HADDAD, 2009). Essas tensões promovem a reorganização e a ampliação na configuração de novos sentidos para a EJA (PAIVA, 2005), envolvendo novas práticas educativas amplas ou escolarizadas orientadas pelo direito à educação e pelo reconhecimento social (CARMO, 2010).

* Mestra em Cognição e Linguagem/UENF, Assistente em Administração do Instituto Federal Fluminense campus Macaé/RJ - Brasil

** Doutor em Sociologia Política/UENF, Professor Associado do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem do Centro de Ciências do Homem – Campos dos Goytacazes/RJ - Brasil

A partir dessa compreensão, apresentamos, nesse trabalho, o recorte de uma pesquisa que teve, entre outros, o objetivo de discutir concepções circulantes a respeito dos sujeitos-alunos em processo de alfabetização na EJA, a partir das representações que esses próprios sujeitos têm em relação à escrita. A pesquisa tem como campo empírico uma turma de doze alunas adultas dos anos iniciais da EJA regularmente matriculadas no Instituto Federal Fluminense no *campus* Centro, no município de Campos dos Goytacazes/RJ, durante, principalmente, o segundo semestre de 2012.

Foi constituído um *corpus* de análise apoiado em questionários e entrevistas aplicados após duas sessões de grupo focal que foram filmadas – sendo a segunda uma metafilagem, na qual as alunas participantes comentaram e discutiram as suas próprias falas a respeito da escrita.

O contato mais próximo com essas alunas, por meio de instrumentos diversos dentro de uma abordagem qualitativa, oportunizou a percepção de algumas estratégias utilizadas para lidarem com dificuldades com o mundo escrito e fez emergir indagações a respeito da própria concepção de escrita - e o que parecia óbvio foi problematizado.

Atentos às questões educacionais da EJA, entendemos a importância de uma escolha epistemológica tal como destacada por Moura (2006), que trabalha apontando para uma nova epistemologia nos estudos da EJA, no sentido de entrar no mundo dos alunos, ouvi-los sensivelmente (tal como propõe Barbier, 1998) e dar-lhes voz e vez no contexto atual das pesquisas.

Moura (2006, p. 6) explica que é tempo de assumir a EJA em sua complexidade e como um campo de conhecimento específico – e isso implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades dos sujeitos-alunos, e como eles lidam com o conhecimento e, no caso da pesquisa aqui proposta, com o conhecimento do mundo escrito.

A Teoria das Representações Sociais, que fundamentou metodológica e teoricamente esse trabalho, foi escolhida por permitir uma estrutura de análise que possa acessar com mais profundidade os teores imersos nos íntimos desses sujeitos de EJA e levantar compreensões sobre suas realidades e experiências com suas escritas e seus escreveres, cujo ensino escolar parece, muitas vezes, mais ajudar a calar do que a expressar.

Socialmente relevante e capaz de mobilização dos sujeitos envolvidos, a Teoria das Representações Sociais, conforme Jodelet (2001), ganha espaço na área da educação e embasa pesquisas desta natureza (abordagem psicossocial), uma vez que as representações são condutoras de comportamentos, emergem na dimensão simbólica da vida social (servindo para agir com os outros e sobre o mundo) e nascem nas interações do cotidiano, mediadas pela linguagem.

A principal questão que aqui se problematiza é a dissonância representacional que há entre as “explicações” do senso comum a respeito dos jovens e adultos (sobretudo quanto à competência cognitiva), e a representação que esses têm de si enquanto sujeitos de aprendizagem, e, em particular, da relação com a escrita.

Por um lado, pode-se dizer que há uma explícita representação negativa imposta pelo senso comum a esses jovens e adultos que os responsabilizam, de forma homogênea, pelos seus insucessos escolares, e que pode ser exemplificada nas expressões “falta de interesse”, “só querem moleza”, “estão sempre cansados”, “eles desistem logo”, “têm a cabeça muito fraquinha” etc. Por outro lado, são invisibilizadas as representações sociais a respeito do grau de resistência, de desejo e de crença no aprender desses alunos em busca de reconhecimento social.

Para o senso comum, nas palavras de Signorini e Dias (2001, p. 75): “muitos dos que de fato querem aprender não podem, ou não conseguem fazê-lo devido a problemas de toda ordem, os quais escapam à competência da escola: do desajuste familiar à disfunção neurológica, passando pela falta de habilidades cognitivas necessárias à aprendizagem”. E continuam: “(...) entre os que podem aprender, porque não tem impedimentos desse tipo, poucos são os que de fato querem fazê-lo, ou porque são demasiado displicentes, ou porque são mesmo mal-intencionados...”.

Em meio a desconhecimento e representações negativas de seus alunos jovens e adultos, a escola vai agindo às cegas. Daí a relevância das representações sociais no autoconceito, especialmente quanto à escrita, tendo em vista que essa é uma das dimensões do conhecimento escolar capaz de “redimir” o indivíduo de sua baixa autoestima (MOYSES, 2001) em relação a sua capacidade de aprender.

Hipótese e objetivo pelo viés da Teoria das Representações Sociais

Além de ganhar contornos teóricos cada vez mais sólidos desde a sua inauguração por Serge Moscovici em 1961, a Teoria das Representações Sociais possui aspectos compatíveis com os objetivos propostos neste artigo, pois “possibilita apreendermos o conteúdo de uma representação, não somente a partir do que o sujeito fala, mas de todas as formas de linguagens a que ele recorre para expressar o enunciado”. (CARDOSO, 2007, p. 59)

A conceituação mais consensual entre os pesquisadores desse campo de conhecimento, conforme Arruda (2002, p. 138), é a de Denise Jodelet (2001, p. 22), segundo a qual “As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribuiu para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Arruda (id., ib.) ainda destaca que, para Jodelet, a representação social deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal, sobre a qual elas vão intervir.

Dentro da conceituação clássica, entendida como conjunto de conceitos, proposições e explicações, originado na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais, Moscovici (2007, p.49) explica que:

Uma representação pressupõe uma “preparação para a ação”, sendo assim ela não apenas guia o comportamento, mas remodela-o e reconstitui os elementos do meio ambiente no qual ele tem lugar, conseguindo, então sugerir-lhe um sentido, integrando-o numa teia de relações em que se encontra o objeto, articulando-o e dando-lhe significado ao mesmo tempo em que torna a representação estável e eficaz.

Assim, tendo como objetivo principal do trabalho a investigação das representações sociais sobre a escrita das referidas alunas, uma questão que se apresenta é: as representações que essas alunas dos anos iniciais da EJA possuem sobre a escrita mostram-se mais como um conjunto de obstáculo ou de facilitador para o processo de aprendizagem dessa escrita? Desta indagação, derivou a seguinte hipótese: as representações sociais da escrita das alunas pesquisadas, apesar de revelarem seus medos ao escrever, mostram resistência a esse receio e o desejo de se apropriarem da escrita como meio de expressão.

Métodos e materiais

Em primeiro lugar, quanto ao aparato metodológico no interior da Teoria das Representações Sociais, destacamos o modelo de dimensão cognitivo-estrutural das representações de Jean-Claude Abric (1998). Para esse autor, de forma mais global, as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas. Elas respondem à *quatro funções* que o referido autor considera primordiais no campo representacional: 1- função de saber; 2- função identitária.; 3- função de orientação; e 4- função justificadora.

Na *função de saber*, as representações permitem compreender e explicar a realidade. No saber prático do senso comum, elas permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos, integre-os de acordo com suas coerências e funcionamentos cognitivos e, assim, adapte-os aos seus valores. As representações possibilitam, também, a condição necessária para que exista a comunidade social e, nesse contexto, definem um quadro de referência comum, que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão desse saber “ingênuo”. Elas são a manifestação do esforço permanente do homem para compreender e comunicar. Tal esforço é considerado a essência da comunicação social.

Em relação à *função identitária*, as representações definem a identidade e permitem a especificidade dos grupos. Além da função cognitiva, encarregada de facilitar a compreensão e explicação dos objetos, as representações sociais têm por função situar os indivíduos e os grupos dentro do campo, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e de valores social e historicamente determinados (ABRIC, 1998, p. 29). Essa *função identitária* garante às representações um lugar básico nos processos de comparação social, além de

garantir uma imagem positiva do grupo de inserção. Segundo Abric (1998), a referência às representações, que definem a identidade de um grupo, terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, em especial nos processos de socialização.

Na *função de orientação*, como o próprio nome revela, as representações servem de guia para os comportamentos e as práticas, tanto individuais como no grupo. De acordo com Abric, o sistema de pré-decodificação da realidade, formado pela representação, é um guia para a ação, e esse processo de orientação das condutas pelas representações resulta de três fatores considerados essenciais: a) a representação social intervém diretamente na definição da finalidade da situação; b) a representação social produz um sistema de antecipações e expectativas e, dessa forma, age sobre a realidade, utilizando-se de uma espécie de filtragem das informações para interpretá-las; c) a representação social reflete a natureza das regras e dos elos sociais, sendo prescritiva de comportamentos ou práticas obrigatórias, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em dado contexto social.

Por último, na *função justificadora*, as representações sociais permitem a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. Essa função intervém na avaliação da ação, consentindo aos atores explicarem e justificarem suas condutas em uma determinada situação, frente a seus parceiros ou nas relações entre grupos.

Dois mecanismos básicos estão envolvidos no processo de construção das representações sociais: o de ancoragem e o de objetivação. Camargo (2011, p. 9832) explica:

A ancoragem define-se pela integração cognitiva do objeto representado (ideias, fatos, outras pessoas, etc.) a um sistema já existente de pensamento social, de modo a promover um enraizamento da própria representação, ou seja, significa proceder a uma classificação e uma denominação do objeto representado para transformá-lo da condição de estranho à condição de conhecido. A objetivação, por sua vez, representa a função imaginante pela qual se dá a forma específica do objeto, que passa da condição de abstrato para a condição de concreto; noutros termos, é a materialização da palavra.

De acordo com o próprio Moscovici (2007), a ancoragem diz respeito a classificar e dar nome a algo ou alguém. O que não tem nome, ou é estranho e ameaçador, não tem uma existência social relevante. A objetivação significaria, mesmo, o tornar real um esquema conceptual, dando a uma imagem, uma contrapartida material.

Em associação, esses dois mecanismos, enquanto processos formadores das representações sociais, possuem a função primordial de transformar o não-familiar em familiar – um princípio básico da teoria. É dessa forma que algo desconhecido passa a ter uma concretude pelo contato com a realidade.

Assim sendo, e implicando um conjunto de significados socialmente compartilhados pelos grupos que organizam suas opiniões e práticas, a abordagem das

representações sociais fundamenta estudos e pesquisas sobre a EJA de forma ímpar, uma vez que privilegia as relações do universo simbólico dos sujeitos envolvidos. Elas não atuam tão somente como reflexo da realidade, mas como construções que permitem a interpretação da realidade e a orientação de práticas e comportamentos.

Em segundo lugar, com o objetivo de contextualizar esse estudo, faz-se necessário contar a forma como os dados foram coletados. Algumas informações pontuais são consideradas relevantes para essa contextualização:

- À época da coleta de dados, doze alunas frequentavam, com regularidade, o curso de EJA dos anos iniciais, daí a razão de a pesquisa ter essa quantidade de participantes;
- Como passamos por um período longo (mais de três meses) de greve entre junho e setembro de 2012, algumas entrevistas foram feitas nas casas das alunas, que muito gentilmente compreenderam a situação e atenderam ao pedido da pesquisadora;
- Mesmo sendo funcionária da rede, a pesquisadora foi, antes de tudo, autorizada a desenvolver a pesquisa nas dependências do instituto pela então Diretoria de Departamento de Tecnologias Sociais e Educação de Jovens e Adultos da Instituição.
- De forma geral, a média de idade do grupo é de 49 anos, sendo que a mais nova tem 26 anos, e a mais velha, 65 anos. A maioria se autodeclara preta ou parda, tem computador em casa, mas não sabe utilizar. Elas vão de ônibus ou van para a escola, levando entre 30 e 90 minutos no percurso. Todas começaram a trabalhar antes dos 17 anos e se disseram tristes ou chateadas por ter precisado parar de estudar; no entanto a maioria afirmou ter a certeza do retorno. A maior parte delas tem por hábito estudar depois que chega da escola, mesmo sendo tarde. Foi unânime o fato de quererem dar continuidade aos estudos quando terminarem o primeiro segmento. Todas mencionaram **doença** como o único motivo que as fariam parar de estudar novamente.

Por último, quanto aos procedimentos de coleta e tratamento dos dados, foi realizado um Grupo Focal, conforme orientações de Gatti (2005). Para essa autora, esse tipo de grupo tem o objetivo de captar, a partir das trocas realizadas, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações sobre determinado tema. Apoiados no princípio da não-diretividade e atentos à necessidade de a ênfase recair sobre a interação dentro do grupo, preparamo-nos para fazer a discussão fluir entre os participantes, lembrando que não estávamos realizando uma entrevista com o grupo naquele momento, mas criando condições para que ele pudesse se situar, explicitar pontos de vista sobre a escrita e abrir perspectivas diante das questões para as quais foi convidado a conversar coletivamente. Iniciamos nossa coleta dessa forma por acreditarmos que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Para a situação em questão, foi realizada a filmagem consentida pelo grupo e a posterior transcrição de todo o material para análise, através da qual foram escolhidas as oito questões que deveriam fazer parte do próximo procedimento de coleta: as entrevistas individuais.

Para essa etapa, foi tomado o cuidado de observar quais questões cada uma das entrevistadas já tinha comentado em grupo, para não repeti-las, de forma que um roteiro com “Perguntas Individualizadas” foi montado para cada uma delas.

Com Bauer e Gaskell (2002, p. 65), vimos que: “A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”. A partir desse entendimento, resolvemos, então, planejar um formulário com perguntas abertas e fechadas que desse conta de abranger, para além de dados sociodemográficos e identificação escolar, ocupacional, econômica, também o passado, o retorno escolar e o momento futuro, entendendo que uma abordagem essencialmente qualitativa deve priorizar a percepção acurada das práticas sociais como atividades humanas carregadas de sentidos. Segundo Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa deve trabalhar:

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis...

Entendendo, ainda, que o recurso de “[...] vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivelmente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 149), decidimos não somente filmar a conversa inicial em grupo sobre a escrita, mas possibilitar, numa oportunidade posterior, o olhar sobre si mesmas enquanto abordavam esse tema.

Para tanto, foi necessária uma análise da transcrição das falas para buscar sentidos que fossem comuns às participantes para então encaminhar não somente uma reprodução do que disseram, mas uma metafilmagem com o objetivo de que pudessem acrescentar dados às suas considerações iniciais, aprofundando o nível analítico do

trabalho. Elas puderam assistir às próprias falas e imagens, e sendo filmadas, tiveram a oportunidade de emitir comentários a respeito de si e do grupo a que pertencem.

Quando a análise inicial foi feita, devido à importância do caráter emancipatório relacionado, três frases destacaram-se como sendo potencialmente instigantes na sequência de abordagem: “*Eu erro, mas escrevo mesmo assim*”; “*Se for somente para mim, eu escrevo*” e “*Tem gente que é formada e que também erra*”. A partir disso, uma dinâmica foi pensada para que, assim que assistissem ao vídeo do grupo focal, pudessem também dizer não somente os nomes das colegas que disseram tais frases, mas, de forma significativamente descontraída, acrescentar comentários e opiniões a respeito. Para tanto, três cartazes foram preparados, contendo, cada um, uma frase. A pesquisadora foi colando, um a um, no quadro, perguntando quem teria dito as frases – muito mais no sentido de suscitar discussões do que tão somente conferir se tinham ficado atentas à reprodução do vídeo inicial.

Cientes de que “[...] não existem limites óbvios para a amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registradas, empregando conjuntamente imagem e som em um filme de vídeo” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 149), pensamos ter conseguido, por meio dessa forma de encaminhar a pesquisa, enriquecer o corpo de análise e apreender sentidos mais profundos no tocante ao mundo escrito para essas alunas, entendendo que, metacognitivamente, tiveram a oportunidade de refletir sobre os próprios posicionamentos enquanto grupo e fazer acréscimos às próprias representações.

Durante a transcrição da metafilmagem, “blocos de sentidos” conformaram-se, levando-nos a buscar um modelo analítico que oferecesse aporte teórico e metodológico estruturado que, em integração com a linguagem, ajudasse-nos a analisar as representações que influenciam a realidade desse grupo de estudantes em relação à escrita.

Da baixa autoestima à resistência ao interesse pela escrita

Como dissemos no início do tópico anterior, escolhemos o modelo funcional de Jean-Claude Abric (1998) para a análise dos dados, pois o compreendemos como parte do desenvolvimento global da teoria e porque ele permite – sem que, no entanto, detivéssemos-nos à usual busca pelos sistemas central e periférico constitutivos da estrutura nessa via – tratar as representações sociais quanto aos seus modos de: conceber a realidade; de perceber as representações enquanto constituintes de uma identidade social; de justificar os modos como utilizam; e de orientar comportamentos ou estratégias em relação ao tema em questão.

Para facilitar o agrupamento representativo, uma planilha funcional foi desenvolvida de forma que, na sequência, cada uma das participantes pudesse ter suas falas analisadas e alocadas de acordo com os critérios de busca orientada em cada função do modelo de Abric (1998):

a - Função de Saber: Como é dentro desse campo funcional que as representações são utilizadas para compreender ou explicar a realidade e integrar os conhecimentos de acordo com suas coerências (e adequando-os aos seus valores), destacamos aqui as qualificações e os usos da escrita para essas alunas e vimos emergir tensões entre o medo de escrever e as ações escritas que promovem nos seus cotidianos:

[...] Porque é um produto que chega, eu tenho que ver direitinho, tem que ser rápido, eu tenho que assinar, tem que fazer pedido. (aluna C)

[...] Assim, eu escrevo demais receitas, se está certo, se está errado, eu copio. Eu tenho gavetas e mais gavetas de caderninho que eu copiei. Imagine se eu soubesse escrever corretamente! (aluna MF)

[...] E tudo que você tem que fazer... Você vai num lugar, você tem que escrever, num banco você tem que saber digitar as letras. (aluna R)

[...] A gente chega num local, numa loja e tem que escrever. No próprio serviço às vezes tem que preencher um formulário. É difícil. Se você não souber preencher aquilo ali... A gente fica com vergonha da gente mesmo, né? (aluna S)

b - Função Identitária: Como nessa função as representações permitem as definições de uma identidade especial do grupo (permitindo a elaboração de uma imagem social e pessoal gratificante e positiva do grupo de inserção), os destaques, aqui, abrangeram, principalmente, falas referentes aos seus posicionamentos como grupo de estudantes que cobram de si mesmos uma perfeição e fazem uso de exemplos de “gente formada” que também erra como estratégia para amenizar o peso da relação que possuem com os próprios erros:

[...] Tem muita gente que sabe muito, até na televisão mesmo, repórter às vezes, que erra e pede desculpa. Gente, isso tem demais! Não é só a gente que não sabe não; tem muita gente que sabe muito e erra também. (aluna C).

[...] A melhor parte é a nossa história pra escrever. O que mata é a parte que você não consegue completar a frase. Eu mesma, esses dias, inventei moda de contar a minha história e pôr em livro. Eu escrevi, mas, porém, depois eu fui ler e não entendi! Escrevi a metade de um caderno todinho, mas algumas coisas eu tenho que ficar entendendo o que escrevi. (aluna L).

[...] Você vê os médicos aí, que escrevem tudo errado. Você vai num médico e ele escreve o medicamento tudo errado. E é médico, formado, né? [...] tem muita gente que sabe muito e erra. Você vê o repórter... às vezes você está vendo televisão, você vê os repórteres. Ali eles erram e

no momento que eles erram, eles voltam atrás e pede desculpa. Porque erra. Quer dizer, eles são sábio. Eles sabem, estudou pra isso, né, entendeu como? E eles erram... (aluna R).

c - Função de orientação: Como o nome revela, as representações, aqui, serviram de guia para os comportamentos e as práticas – tanto individuais quanto no grupo. As falas que seguem mostram diversas estratégias orientadas no sentido do enfrentamento da situação de escrever, do desejo de escrever “direito” e “bonito” e da ajuda aos outros que recorrem, mas em último caso:

[...] Quando eu escrevo, vejo se tem alguma falhazinha, risco, volto e corrijo. (aluna A).

[...] Eu nunca gostei de copiar nada. Eu acho que a pessoa copiando, não aprende. Entendeu? Eu acho mesmo isso. A pessoa copiar, não aprende. É melhor escrever, tentar escrever, mesmo estando errado. Mas isso só acontece se eu escrever pra mim mesmo entendeu? Se eu for escrever, por exemplo, uma carta para uma amiga, e eu desconfiar que tá errado, não tiver certeza com as palavras, eu... não envio essa carta. (aluna C).

[...] Sempre eu fico assim: ‘Meu Deus, será que eu tô escrevendo certo?’ quando eu vou escrever assim... (aluna C).

[...] Acho que no colégio mesmo: teve algumas palavras que eu não... que eu não... que eu achei que não tinha como saber escrever. Aí deixei de escrever! Aí cheguei em casa, fiquei treinando, aí eu vi que estava certa a palavra. Medo de errar. (aluna GS).

[...] a minha letra, eu quero melhorar mais ela pra mim escrever e não passar mais vergonha. (aluna L).

[...] Mas eu enfrento mesmo assim. Foi errado assim mesmo! (aluna L).

[...] Às vezes eu escrevo corretamente, mas se eu imaginar que alguém vai ler, aí eu acabo errando. (aluna MF).

[...] Escrever uma carta para uma amiga, né? Sem erro. Eu gostaria... Eu não fiz até hoje, mas se... né? Seria bom (risos) se eu conseguisse. (aluna MV).

[...] Se for uma coisa assim, necessária, eu prefiro pedir a uma pessoa, pra não entregar errado, pra não passar vergonha. (aluna MV).

[...] Mas certo ou errado eu vou escrevendo! (aluna O).

[...] Você não pode parar... Porque você erra... Não vai acertar na primeira, né? Então você não vai acertar na primeira, você vai

tentando na segunda, na terceira; aí você vai acertar! (aluna R).

[...] Você não pode desistir! Você tem de prosseguir... Né?! É isso que eu quero. Aprender ponto direitinho, escrever direitinho, ficar tudo bonitinho. (aluna R).

[...] Quero escrever, tudo direitinho, sem erros, entendeu? Porque não adianta você pular as séries e não conseguir escrever, entendeu? (aluna S).

d – Função justificadora: As representações sociais permitem a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. Essa função intervém na avaliação da ação, consentindo aos atores explicarem e justificarem suas condutas frente a seus parceiros ou nas relações entre grupos. Com os trechos destacadas a seguir, vemos que justificam sua relação com a escrita, ou numa perspectiva futura de aprendizagem, ou, então, como uma necessidade de superar um defeito pessoal:

[...] Agora, estando aqui, estou pretendendo fazer o melhor. (aluna A).

[...] E é muito importante quando sabe que não depende de ninguém, né? (aluna C).

[...] Quando a gente era criança, a gente não foi alfabetizado na época certa, então, no decorrer da vida, foi aprendendo, e ficou aquela sequela que a gente não aprendeu... e depois pra aprender! (aluna MF).

[...] Nós todas estamos com a mesma doença: trocar as letras. Isso só pode oh... (e aponta para a cabeça). (aluna MF).

[...] É uma complicação danada e que depende de escrever reto, sem precisar ficar olhando para o quadro. Eu acho que seria bem melhor, né? Ler, escrever e ir embora! (aluna M).

[...] Às vezes a gente pensa uma coisa e escreve outra: é a falta da escrita, né? Dá nisso... (aluna O).

[...] Tudo tem que ter leitura. Então, a leitura em primeiro lugar e é muito bom escrever, né? E eu adoro escrever e 'tô' aqui pra aprender melhor. E errar é humano! (aluna R).

Percebemos, ao final da análise, que esse tipo de abordagem teórico-metodológica oportuniza que sujeitos, como os sujeitos de EJA, sejam vistos, conforme ensina Charlot (2000), como sujeitos “desejantes”, autores de suas próprias falas e com capacidade para expressar seus anseios, construindo uma história engajada num mundo que quase nunca permite que sejam ouvidos

Considerações finais

Mesmo tendo desenvolvido essa pesquisa num campo cultural tão amplo de transformação para o nosso momento histórico, pensamos que conseguimos alcançar nossos objetivos e responder a muitas de nossas indagações iniciais – embora tenhamos tido outras ao longo da investigação e ficado ainda com outras no momento em que finalizamos esse trabalho.

O caminho mostrou-nos ainda que, mesmo que as alunas participantes da pesquisa não se considerem alfabetizadas ou “sujeitas escreventes”, elas escrevem sim e atribuem sentidos diversos aos seus escritos e escreveres.

Dessa forma, diante da análise realizada, entendemos que se a escola considerar e interagir com os saberes acumulados dos jovens e adultos e os vir com seu protagonismo positivo, a EJA desocupará o lugar de suplência, para ser um espaço de educação por toda a vida, o que restitui e consolida a cidadania plena.

Nesse sentido é que apostamos na relevância da Teoria das Representações Sociais como metodologia de acesso às complexas relações dos jovens e adultos com a escola e o conhecimento escolarizado, uma vez que tal Teoria consegue postular, de forma privilegiada, o reconhecimento do outro em sua compreensão de mundo.

O diálogo com as representações da escrita aqui explicitadas não deixam de ser “matéria-prima” que privilegiam a formulação de metodologias pedagógicas que dão visibilidade ao que antes era ignorado, os pensamentos, as falas, as dúvidas. Nesse sentido, o lugar para onde a escrita pode levar passa a ser mais valorizado. A autoria consegue espaço e a autoestima se eleva.

No mundo da escrita, há, por um lado, medo, vergonha e insegurança, mas, por outro, há a fascinante possibilidade de existir também por meio da escrita – e é aqui que as pessoas sentem-se livres para grafar as próprias histórias, conservar suas memórias, desabafar, conhecer mais a respeito de si próprias, resistir às dificuldades, pensar e fascinar-se com a transformação das palavras em conteúdo vital. No nosso caso, é nesse espaço de liberdade que há a possibilidade de escrever para existir, também, através das palavras, para, quem sabe, fecundar ilusões e realizar utopias.

Como resultado de uma caminhada atenta à interpretação dos acontecimentos que permearam a realidade cotidiana desse grupo de alunas, pensamos que cabe o apontamento desses caminhos citados, que, numa época de incertezas, contribuem para que ações individuais ganhem ainda mais força e façam a diferença.

Referências

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

A.B. Editora, 1998.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias do Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

BARBIER, René. *A escuta sensível na abordagem transversal*. São Carlos: UFSCar, 1998.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71*. Brasília, ago./1971.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília, dez./1996.

CAMARGO, P. S. A. S. Reflexões sobre afetividade, educação de jovens e adultos – EJA e a Teoria das Representações Sociais: influências no processo de ensino-aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2011. p. 9824-9842.

CARMO, Gerson T. *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social*. Tese (Doutorado) - PPG Sociologia Política, UENF, 2010.

CARDOSO, Cícera R. *Tramas do impedimento: os sentidos da desistência entre Alfabetizandos da EJA*. Natal, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, p. 355- 397, maio/ago. 2009.

JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

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

MOYSÉS, Lucia. *A Autoestima se constrói passo a passo*. 5. ed.. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, Dante Henrique. *EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio*. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro, set. 2006. (Boletim n. 16).

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Niterói, RJ: Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2005.

SIGNORINI, Inês; DIAS, Rachel Maria. “Até agora, só ferrada, cara!”: o cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. In: KLEIMAN, Angela B.;

SIGNORINI, Inês et al. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Artigo recebido em: 8 maio 2013
Aceito para publicação em: 16 ago. 2013