

JOVENS E ADULTOS NA EJA E AS RELAÇÕES SOCIAIS COM A ESCRITA

Rosimere Pereira Manzani Lagares

Universidade Federal Fluminense

Resumo: O presente artigo apresenta resultados parciais de dissertação de mestrado concluída cujo objetivo foi compreender como a leitura e a escrita se materializam na vida de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando seus enunciados. Entendendo que vivemos em uma sociedade letrada, reconhecemos que os sujeitos pesquisados estabelecem cotidianamente relações com a leitura e a escrita. Buscou-se compreender em que situações sociais do cotidiano de sujeitos da EJA as atividades de leitura e de escrita estão presentes. Os sujeitos em questão são alunas das fases IV e V da EJA de uma escola da rede municipal de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. O referencial teórico está fundamentado na perspectiva histórico-cultural com destaque para a teoria da enunciação de Bakhtin (1997, 2006, 2011). A metodologia adotada foi inspirada na concepção de entrevista compreensiva de Kaufmann (2013) por meio da qual as pessoas jovens e adultas participantes da pesquisa enunciaram as relações estabelecidas com a escrita a partir de perguntas abertas. A revisão de literatura deixou claro o quão é restrita a produção acadêmica acerca do objeto de estudo: as relações sociais que jovens e adultos da EJA estabelecem com a leitura e a escrita. A pesquisa busca contribuir para a literatura acadêmica acerca da função social da escrita na vida de sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Leitura, Escrita, Funções Sociais.

Introdução

Este artigo apresenta a pesquisa qualitativa concluída em 2017 como dissertação de mestrado que teve como objetivo compreender como a leitura e a escrita se materializam na vida de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando seus enunciados.

O recorte apresentado no presente texto considera o segundo momento da pesquisa realizada em uma turma de EJA de uma escola municipal de Petrópolis, município situado na região serrana do estado do Rio de Janeiro com quase 300 mil habitantes (BRASIL, 2015).

Atuando como coordenadora da EJA, formadora de orientadores escolares e de professores alfabetizadores à época do início do mestrado, algumas questões tensionavam a minha práxis e impulsionaram o fazer investigativo: ‘Que expectativas os sujeitos jovens, adultos e idosos trazem ao iniciar/retomar seus estudos?’, ‘Que relações eles têm com a leitura e com a escrita?’. A pergunta a seguir tornou-se o ponto de partida para a pesquisa: De que forma a leitura e a escrita estão presentes nas práticas sociais dos sujeitos da EJA?

Metodologia

Com o propósito de atender às questões postas, baseamo-nos na concepção de entrevista compreensiva de Kaufmann (2013), o qual considera que as entrevistas devem ser feitas a partir de uma grade de perguntas abertas a fim de deixar o sujeito participante à vontade para que ele se envolva e o diálogo entre ele e o pesquisador passe a ter um tom mais de conversa do que propriamente de entrevista. O autor ainda afirma que é importante colocar-se “intensamente na escuta do que é dito e refletir a respeito (2013, p. 81) enquanto o sujeito participante enuncia.

Procurando seguir tais orientações, foram entrevistadas quatro alunas de uma turma multifásica – genericamente chamada de multisseriada. A pequena turma M151 atendia alunos nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA. Foram selecionadas para a pesquisa alunos que estavam matriculados nas Fases IV e V. Optou-se por esse critério de seleção, partindo-se do pressuposto de que os alunos dessas fases estariam alfabetizados uma vez que já teriam concluído o Ciclo de Alfabetização. No contexto da pesquisa realizada, os sujeitos participantes são, por acaso, jovens e adultas do sexo feminino que moram nas proximidades da escola.

A pesquisa fundamenta-se na teoria da enunciação proposta por Mikhail Bakhtin, o qual considera o enunciado como elo na cadeia discursiva e pressupõe a existência de outros enunciados anteriores e posteriores a ele. E como elo, o enunciado nunca se repete, é sempre outro enunciado.

Bakhtin (1997, p. 318-319) nos explica o que é um enunciado e como ele deve ser analisado:

o enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto do sentido).

Nesse sentido, o enunciado é um processo interativo de comunicação dotado de sentido pela relação com a realidade. Deve ser analisado levando-se em consideração as relações em que foi produzido, a interação entre os interlocutores – que, no caso da pesquisa, são as pesquisadas e a pesquisadora –, como está organizado e o contexto em que foi produzido.

Ainda sobre a análise dos enunciados, Bakhtin (2006, p. 129) afirma que:

uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

individual como um fenômeno puramente sociológico. A filosofia marxista da linguagem deve justamente colocar como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica.

Desse modo, pautamo-nos nas palavras de Bakhtin para analisar os enunciados das jovens e adultas pesquisadas sobre as relações que estabelecem com a escrita.

Relações sociais com a escrita

As quatro participantes da pesquisa são referidas com nomes fictícios escolhidos por elas mesmas: Ana, Gabriela, Millena e Raíssa. Possuem histórias de vida diferentes que se cruzam na sala de aula da EJA.

Ana tem 51 anos de idade, é casada e tem cinco filhos. Está desempregada e, enquanto não consegue emprego, procura trabalhar informalmente fazendo faxina para ter seu dinheiro e não depender do marido.

Gabriela é uma jovem de 26 anos de idade. Mora sozinha em uma casa ao lado da casa da mãe. No momento, não trabalha e a mãe paga as contas da casa.

Millena tem 25 anos e é casada, preza a família e a casa. Não trabalha fora para cuidar das duas filhas, uma com três anos e outra com nove. O marido é quem provê o sustento da família com um trabalho formal e um informal, que complementa o orçamento familiar.

Raíssa é uma adolescente de dezesseis anos cuja trajetória de vida é marcada por abandonos. Vive atualmente com os tios que a adotaram e os seis primos.

Em relação aos motivos de terem ingressado na EJA, as participantes enunciam desejos diferentes. Ana tem *“muita vontade de aprender a ler”*. Reconhece que está aprendendo aos poucos, *“devagarzinho, devagarzinho”* e quer aprender melhor para *“ler a Bíblia”*. Gabriela diz que *“o estudo é um caminho pra conseguir um serviço melhor”*. Ela quer trabalhar em um *“escritório”* ou *“fazer um concurso público”*. Millena quer poder ensinar as filhas os deveres de casa para que *“lá na frente, elas terem com quem... ter um apoio de perguntar como que é, como que não é”* e pensa *“em fazer Radiologia”*, que é o seu *“sonho”*. E Raíssa quer terminar os estudos para *“ser alguém na vida”* e *“não ficar que nem essas meninas na rua que não tem pai, não tem mãe pra ajudar”*. Raíssa quer terminar os estudos, *“fazer faculdade e ser professora de Matemática. Pra vencer na vida”*.

Quanto ao objeto de estudo da pesquisa, compreendemos que as atividades sociais com a escrita são atividades de letramento e que é importante articular os conhecimentos do cotidiano que as alunas possuem às práticas sociais com a escrita.

Com base em Bagno (2007) e na perspectiva teórica adotada, decidimos respeitar a maneira como

as participantes falam, valorizando-as como sujeitos e a variedade linguística presente nos enunciados: com ou sem concordância verbal ou nominal, com a síncope do verbo estar, a concordância do verbo de terceira pessoa com o pronome de segunda pessoa e as misturas de pronomes.

Ao basear-me no pensamento de Bakhtin, o faço em relação aos sentidos de cada enunciado, considerando que cada um é um elo na cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 299). O enunciado sobre o estar na EJA conduz a outros enunciados que estão interligados; os elos na cadeia discursiva não estão lineares, eles formam uma rede de sentidos.

Para a análise dos enunciados foram organizados quatro eixos assim denominados: 1. experiências com a escrita no convívio em família; 2. experiências com a escrita em ambientes sociais específicos: doméstico, profissional, religioso e escolar; 3. usos e funções sociais peculiares da escrita; e 4. leitura para si e escrita de si para si.

O primeiro eixo **Experiências com a escrita no convívio em família** aborda experiências em que a escrita se faz presente e relevante no relacionamento entre as pesquisadas e membros da família. A escrita, nesse sentido, é o elo que fortalece a ligação entre as pessoas e os familiares.

No cotidiano da vida familiar, as pesquisadas incentivam os filhos a ingressarem na cultura escrita, levando livros para eles, lendo histórias, e conversando sobre as tarefas escolares. Ana, que ainda tem muita dificuldade para ler, pega emprestado na Sala de Leitura da escola livros para os filhos lerem. Ela mesma não os lê. Millena lê, todas as noites, histórias para a filha menor e ressentida não ter feito o mesmo com a filha mais velha e justifica que não tinha tempo para isso porque trabalhava muito. Gabriela e a mãe, também estudante da EJA em outra escola, conversam sobre as atividades escolares e se ajudam mutuamente. Raíssa, adotada pelos tios, aprendeu a ler com os primos/irmãos e agora lê histórias todas as noites para a prima/irmã mais nova.

Enquanto sujeitos, constituímos-nos a partir do outro. O valor da alteridade para a pesquisa e, principalmente, para este eixo é afirmado nos momentos em que escrita se faz presente nas situações de convívio familiar e afetivo entre as participantes e os membros da família. As relações dialógicas de alteridade (BAKHTIN, 1997) que foram estabelecidas a partir da interação com a escrita são valorativas e vão constituir cada um desses sujeitos.

No segundo eixo **Experiências com a escrita no convívio em ambientes sociais específicos**, aparecem os enunciados das participantes sobre a escrita no ambiente doméstico, no trabalho, na igreja e na escola.

No ambiente doméstico, a escrita cumpre uma função pragmática. Surgiram, nos enunciados das alunas, atividades como escrita de lista de compras, anotações, leitura de encartes, contas, receitas culinárias e do material de estudo, entre outras.

Ana não escreve lista de compras. Diz que consegue guardar os itens que precisa de cabeça e vê os produtos em promoção nos encartes do supermercado. Assim diz ela: *“Eu vejo. Lê não, mas eu vejo, eu vejo o preço”*. Ao enunciar dessa forma, Ana assume a concepção de leitura em que haja necessariamente letras. Não percebe que o que faz é uma dentre as muitas formas de ler. Ana mostra, em seus enunciados, que consegue ler (embora tenha empregado os verbos ver e olhar) e entender datas e valores numéricos das contas a pagar. Quanto à leitura do material escolar para as provas, Ana conta: *“Eu não consigo estudar sozinha. Em casa, eu pego um livro lá, fico folheando, folheando, dali a pouco, guardo. [...] em casa eu não estudo. Meus filho fica rindo de mim, eu paro”*. Nesse enunciado, Ana demonstra dois sentimentos: a angústia de ficar folheando o livro sem compreender o que está escrito e o constrangimento que passa quando os filhos riem dela por estar estudando.

Gabriela anota em um papel e coloca na porta da geladeira as datas das consultas médicas e odontológicas. Conta que estuda em casa todos os dias: *“nem que for meia hora eu pego e dou uma lida. [...] quando tem interpretação de texto, eu acabo pegando o meu caderno também pra, pra minha mente ficar mais clara, pra clarear mais a minha mente”*.

Millena escreve uma lista dos itens que precisa comprar e compara preços em diversos encartes para *“ficar sabendo das promoções”*. Assim como Gabriela, Millena também utiliza a porta da geladeira para colocar anotações, como os horários dos remédios das filhas. Ela afixa a receita médica e, ao lado, anota *“o horário que tem que dar porque letra de médico também é muito complicado”*. A porta da geladeira é o local para deixar algum recado para o marido, *“propaganda de telefone de gás e calendariozinho”*. Millena revela que não estuda em casa e justifica dizendo que não tem tempo.

Raíssa lê a lista de compras que a tia/mãe faz e coloca os itens no carrinho. Conta que tinha vontade de fazer um bolo, porém ela não *“conseguiu prestar atenção direito [...] não sabia ler”*. Depois que aprendeu a ler, leu a receita de um bolo na televisão e fez para a família. Raíssa aprendeu a ler e agora lê para aprender (ROCKWELL, 1985). Ela estuda todos os dias em casa. Afixou no quadro de ímã – que fica na sala da casa e serve como suporte de bilhetes entre os membros da família – um cronograma de estudo. Cada dia ela se dedica a uma disciplina. Quando aparece alguma palavra cujo significado não conhece, ela procura-a

no dicionário – de todas as participantes, Raíssa é a única que utiliza o dicionário.

A EJA tem a particularidade de atender cidadãos jovens e adultos que buscam concluir os estudos para o ingresso ou a permanência no mercado de trabalho. Quanto às alunas pesquisadas, nenhuma delas está no mercado de trabalho, embora duas já tenham passado pela experiência profissional formal, enquanto as outras duas já tenham trabalhado informalmente. As quatro já trabalharam em atividades tipicamente femininas que não exigem nível de escolarização. Todas têm consciência de que a sociedade exige formação e qualificação para o trabalho e sabem que é o trabalho – e não a educação – que irá ditar a posição social que poderão passar a ocupar na sociedade.

De todas as participantes, a mais preocupada com a questão do trabalho é Ana. Conta que está desempregada e não gosta de “ficar parada” e “depende do marido”. Afirma que “ler faz falta pra arrumar um emprego, preencher uma ficha” e percebe que não vai ser contratada quando faz uma entrevista de emprego. Diz ela: “a gente vai chegando numa idade que não arruma nem serviço porque eles acha que quem tem uma certa idade, não serve pra trabalhar, entendeu? Não presta pra trabalhar, não trabalha direito mas nunca dá chance pra pessoa, entendeu? [...] Tu chega lá, tu faz uma entrevista, ‘Ah, vou te ligar. Pode deixar que vou te ligar’. Pode ficar sentado esperando porque não liga”.

Do enunciado de Ana emerge um tipo de discriminação presente no mercado de trabalho que atinge uma parte da população brasileira: o preconceito etário. Adultos em uma certa faixa etária possuem mais dificuldade em conseguir um bom trabalho, principalmente se esse fator estiver aliado à baixa escolaridade.

Gabriela também quer conseguir um bom emprego e ressalta a importância de falar e escrever bem para ser contratada: “o contratante, muitas vezes, vai olhar e vai acabar não contratando porque ninguém vai contratar uma pessoa que escreve mal [...] Eu acho importante isso, pra conseguir um emprego melhor. [...] Falar também, tem que falar bem, não tem que falar bonito, mas [...] deve saber se expressar. [...] Tem muita gente que fala errado, não tem estudo e acaba falando errado [...] e pessoas não te dá aquele devido valor porque você fala errado. [...] A pessoa acaba te olhando com um olhar diferente pelo jeito que tu fala. Eu acho importantíssimo a gente aprender a começar a falar direito, saber ler, prestar atenção naquilo que tá lendo. Eu acho importante”. Gabriela compreende que a leitura melhora a capacidade comunicativa, o desenvolvimento da oralidade e, por conseguinte, a capacidade de interação no trabalho.

Millena e Raíssa não estão à procura de trabalho, mas almejam terminar os estudos para realizarem seus sonhos. Como mencionado anteriormente, Millena quer estudar Radiologia e Raíssa, Matemática. Millena já trabalhou em vários lugares, “*de faxina, já trabalhei em restaurante, já trabalhei em loja*” e conta que precisou mais dos conhecimentos de matemática do que de escrita nas atividades que desempenhou. Raíssa trabalhou informalmente e exerceu função de arrematadeira. Ainda não sabia ler nem escrever e a função que desempenhava demandava apenas atividade manual. É um trabalho entre os muitos na sociedade brasileira que não exige recursos humanos especializados e é, portanto, mão-de-obra barata.

Nos enunciados sobre o trabalho, pode-se perceber que as participantes reconhecem que a sociedade contemporânea exige dos cidadãos a conclusão dos estudos para um bom trabalho. O aumento da escolarização que a EJA lhes proporciona é o impulso para a realização de objetivos futuros com relação ao trabalho. Elas podem passar a ter uma atividade profissional dentro de um determinado campo e isso alterar o padrão social, o espaço sociocultural em que transitam e, por conseguinte, as relações com a escrita.

A EJA carrega consigo a marca de ser uma educação voltada para os cidadãos jovens e adultos trabalhadores. Configura-se, portanto, como uma educação de classe (RUMMERT, 2007, p. 38), visto que se destina especificamente aos cidadãos das camadas populares que buscam na educação a maior oportunidade de acesso ao mercado de trabalho.

Quanto ao ambiente religioso, todas as pesquisadas frequentam igrejas, exercem a função de espectadoras e acompanham as leituras religiosas lá realizadas. Fora das igrejas, apenas Ana não faz nenhuma leitura, embora tenha vontade de aprender a ler a Bíblia.

Gabriela possui muitos livros religiosos em casa e diz que a Bíblia é o livro que lê mais: “*Eu abro a Bíblia ali, eu leio aquilo, eu vou meditando assim*”. É a sua leitura diária, nem que seja por “*meia hora*”.

Millena também lê a Bíblia e, sempre que tem tempo, lê para as filhas “*um versículo, alguma coisa assim [...] pra elas poder saber a verdade, o que tá escrito na Bíblia*”. Para a menor, que gosta de ouvir histórias, Millena compra a Bíblia para crianças.

Raíssa conta que o pai/tio é professor na escola dominical e por isso há várias Bíblias em casa “*cada uma tem uma frase diferente. Ai, ele lê e escreve no caderno aquilo que ele pensou*”. Durante a escola dominical, Raíssa ajuda a cuidar das crianças e lê histórias bíblicas para elas.

A escola é a instituição social que tem como objetivo socializar o conhecimento sistematizado pela humanidade através da história. No sentido amplo, a escola é muito mais do que isso, entretanto. É um espaço de relações interpessoais e pedagógicas em que se dá a aprendizagem. É um espaço de relações políticas que representa as contradições da sociedade. É sobretudo um espaço de sentido. Principalmente para as alunas pesquisadas.

O sentido é produzido na relação de dois sujeitos – professor e aluno – e é o sentido que leva à aprendizagem. Para Goulart (2017, p. 22) “o ponto de partida de qualquer conhecimento é o sentido, é a construção de sentidos sociais, coletivos, as formas de produzir sentidos, as necessidades e as vontades de produzir sentidos”.

As alunas relatam atividades com a linguagem desenvolvidas na sala de aula.

A leitura ocorre em variados momentos e de variadas formas na sala de aula. Acontecem a leitura silenciosa quanto a leitura em voz alta. Ana conta que a professora faz a leitura em voz alta dos textos que passa no quadro e depois solicita que os alunos leiam, cada um no seu turno: *“A gente lê, todo mundo, ela passa lá no quadro e ela vai perguntando de um a um. Quem já leu fica quieto e depois ela vai pra outra pessoa”*.

Gabriela conta sobre as atividades de interpretação de texto. Diz ela que a professora *“passa muito texto, muito texto, porque ela fala que o Português é importante. Então nós temos que aprender o texto pra fazer, pra gente melhorar as escritas, né. Ela passa muito texto sobre histórias assim pra gente interpretar, pra gente entender”*.

Quanto à produção textual, Millena relata que a professora pede que escrevam um texto sobre uma determinada imagem: *“A gente, no caso, tem uma imagem e a gente tem que escrever, imaginar da nossa cabeça, uma imaginação sobre o que tá acontecendo no texto”*. Seu enunciado sugere que a professora emprega metodologias tradicionais de produção textual, oferecendo algum subsídio para orientar seu pensamento e a escrita do aluno.

Raíssa conta a história de um livro – cujos título e autor ela não se recorda – que a professora leu na Sala de Leitura sobre uma menina que parou de brincar com a boneca quando ganhou um par de patins de presente, *“ela deixou a boneca de lado. Aí a boneca ficava no chão esperando ela para poder brincar”*. Raíssa explica hesitante que *“essa... é... essa história marcou muito na minha vida porque quando eu era... quando eu ficava na rua, quando eu batia na porta da...da minha família pra perguntar se eu podia ficar, ninguém queria ficar comigo. Aí essa história marcou a minha vida”*.

O terceiro eixo **Usos e funções sociais peculiares da escrita** aborda situações de leitura e escrita que envolvem periódicos e as mídias sociais.

O acesso a informações sobre o que ocorre no mundo é obtido, fora da escola, pelos canais de televisão, principalmente. Jornais e revistas também fazem parte do cotidiano das pesquisadas, embora o acesso a eles não seja frequente. O computador e o celular não são utilizados, prioritariamente, com o objetivo de obter informações sobre os contextos nacionais e internacionais; mas sim para a comunicação interpessoal.

Ana informa que não compra jornais ou revistas e não os lê. Ana possui computador em casa, mas não o utiliza. Seu celular é simples e sem acesso à internet. Queixa-se de não conseguir conversar com os filhos por causa do celular: *“Aí tu vai conversar com o filho, ele fica lá (fez o gesto no ar de clicar no celular). O outro já chega dez horas, ‘me dá o celular’. Quer falar alguma coisa, não dá pra falar. Aí eu vou dormir. Deixo pra lá”*.

Gabriela explica que, às vezes, lê a Tribuna de Petrópolis – jornal local – para *“saber como anda o nosso país”*. Faz uma autocrítica sobre a falta de hábito de ler jornal, dizendo que *“precisa ler mais”*. Quando a vizinha lhe empresta a revista Veja, lê sobre *“a política do nosso país [...] coisas mais do interesse, economia do nosso país”*. Não possui celular nem computador, porém faz uso da internet do celular da mãe para pesquisar e copiar receitas.

Millena conta que o marido compra jornal com frequência: *“três vezes na semana que ele compra o jornal e a gente vai lendo em casa [...] mais o que a gente vê sobre o mundo”*. Millena lê a revista que acompanha o jornal para saber *“de fofoca, de coisa de novela, essas coisa assim”*. Gosta de ver revistas de venda de produtos de beleza, de exercícios e dieta e de decoração, mas não as compra. Millena vendeu o computador que tinha e utiliza o celular para anotar na agenda as consultas médicas das filhas, enviar mensagens de *WhatsApp* para o marido, parentes e amigos, comunicar-se com amigos antigos pelo *Facebook*. Gosta de postar fotos e atualizar sempre o *status* com mensagens de otimismo ou versículos bíblicos. E comenta sobre a vantagem do corretor: *“se tem alguma coisa de errado, eles vão te amostrar, então aí você já vai aprendendo a saber escrever melhor porque já é uma ajuda, né. É onde que eu sei escrever melhor assim por causa disso, do WhatsApp, do Facebook”*.

Raíssa afirma que jamais leu um jornal. Embora tenha em casa, nunca teve *“curiosidade”* para folhear. Quanto a revistas, diz que gosta de olhar revista de modelos e de perfumes. Ela diz o seguinte: *“Eu olho, mas eu não leio o que tá escrito. [...] Agora eu sei ler, mas eu demoro a ler”*. Raíssa não possui celular e utiliza o computador para fazer trabalho da escola e acessar o *Facebook*. Posta foto da família e agradece a Deus por ter lhe dado a família que tem. Conversa frequentemente com um amigo virtual do Rio Grande do Sul.

Percebe-se pelos enunciados das participantes que pouco leem jornais e revistas e que o uso que fazem da internet está relacionado à comunicação interpessoal. É possível supor que esses fatores estão relacionados à condição social, que contribui para dificultar o acesso a suportes textuais impressos e à *internet* provocando a exclusão do cidadão das informações do mundo globalizado e do mundo digital.

No quarto eixo **Leitura para si e escrita de si para si** são abordados os enunciados acerca das leituras e das escritas que as entrevistadas realizam para si mesmas.

A única participante que não enunciou ler ou escrever para si mesma foi Ana, que ainda está no processo de apropriação da linguagem escrita.

Gabriela afirma, várias vezes, que gosta muito de ler e o faz desde criança. O interesse maior pela leitura surgiu quando retornou aos estudos, agora na EJA. Quanto à escrita para si, Gabriela que confessa que, quando mocinha, já teve um diário: *“No diário eu pegava... eu escrevia as minha angústia, muitas vezes eu... Hoje eu já não tenho dificuldade pra falar. O colégio me ajudou muito assim na comunicação. Antes, tinha uma época assim que eu não me comunicava, não falava, então eu escrevia tudo o que eu pensava no diário. Eu mesmo lia aquilo que tinha no diário. Revela que o tempo mudou seu modo de ser e de agir: “Não escrevo mais não. Porque eu sou muito sentimental, então eu acabo lendo aquilo e acabo ficando triste, então pra não ficar triste, não ficar pensando naquilo eu não sou mais de escrever não. Eu sou mais de guardar isso aqui [colocou a mão no peito]. Guardo as coisa, deixo passar, deixo o tempo... deixo o tempo pra ver no que vai dar”.*

Millena conta que nunca leu um livro para si mesma. Entretanto, havia dito que lê a Bíblia. Como a Bíblia é composto por livros, Millena parece, assim, fazer a distinção entre leitura religiosa e leitura literária.

Raíssa conta que escreve muita coisa e isso começou com a solicitação da professora do primeiro semestre de 2017 para que os alunos escrevessem sobre suas vidas. Diz ela: *“A professora A. que era daqui, ela pediu para mim escrever sobre a minha vida, eu escrevi minha vida e ela gostou. Tem coisa que eu escrevo, tem coisa que eu penso na cabeça e eu saio escrevendo em qualquer coisa [...] tem músicas que eu invento, eu escrevo. Tem histórias também, tem... ah, tem muita coisa”.* Acrescenta que, embora escreva sobre sua vida e leia o que escreve, não gosta de ficar pensando no passado. Diz que tem que pensar no futuro *“porque se eu ficar pensando no passado, eu nunca vou conseguir o que eu quero na minha vida”.*

Diferente de Gabriela, que jogou fora seu diário, Raíssa carrega na mochila as escritas sobre si, como ela mesma diz “*a minha história*” e, desse modo, carrega sua história para onde vai. Sua história escrita é a materialização da sua história vivida; portanto, não pode estar separada de si.

A reflexão sobre a linguagem ocorre no momento da escrita e Raíssa demonstra isso ao dizer que tem “*mais segurança para isso*” e que a escola a ensina “*como escrever bem*”.

Considerações finais

Por muito tempo, a imagem que se tinha dos alunos da EJA era a de adultos e idosos analfabetos ou com pouca escolaridade que tinham como objetivo aprender a ler e a escrever. A pesquisa mostrou que, no espaço escolar da EJA, há alunos de variadas características com diferentes objetivos e histórias de vida. As alunas participantes podem ser consideradas o retrato de um diferente perfil de alunos da EJA: mulheres com anseio de participarem da vida na sociedade por meio de seu trabalho e que interagem verbalmente com o outro não só por meio da oralidade, mas também por meio da leitura e da escrita.

Ana, Gabriela, Millena e Raíssa, por viverem em uma sociedade letrada, possuem conhecimentos relacionados à escrita, inclusive Ana que afirma não saber ler ou escrever. Elas vivem em um mundo extremamente polifônico (GERALDI, 2005) cuja dinâmica social tem uma grande variedade discursiva.

A escrita materializa-se em suas vidas cotidianamente nas atividades que demandam ler/escrever. Leem porque buscam informações específicas, porque gostam, porque mediam a leitura para familiares, porque querem fortalecer a fé, porque estudam. Escrevem porque precisam se comunicar, gostam de interagir com os amigos e familiares que estão à distância, querem expressar seus sentimentos, registrar suas histórias de vida.

Assumir a perspectiva bakhtiniana da teoria da enunciação foi preponderante para a análise dos enunciados das participantes. Elas foram consideradas sujeitos concretos e históricos; foram ouvidas, percebidas, sentidas.

Como profissional da educação e pesquisadora, acredito na educação como uma prática social transformadora e a EJA como um direito a essa prática. Acredito também que o ensino da escrita deva estar pautado nas necessidades sociais dos cidadãos jovens, adultos e idosos da EJA e na

importância de ampliar a imersão na cultura escrita para maior compreensão das forças sociais e maior participação na sociedade.

Espero que este estudo possa contribuir para futuras discussões e decisões sobre o trabalho com a linguagem na escola e as relações que jovens e adultos da EJA estabelecem com a leitura e a escrita no espaço social de seu tempo.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007 [1999].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1992]. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3857885.pdf?1346425634>>. Acesso em: 07 set. 2015.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011[1992].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BRASIL. **Estimativas de população para 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 01 abr. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras**. Congresso Internacional do Cotidiano. Diálogo sobre diálogos. Mesa redonda: Alfabetizações cotidianas. Faculdade de Educação. UFF, 11/08/05.

GOULART, Cecília M. A. Para conceber o processo de alfabetização na relação com o trabalho da educação infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Mendes (Orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Ed. UFPE, 2017, p. 13-28.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**. n. 52. p. 85-95, fev., São Paulo: 1985.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo / Revista de Ciência da Educação**. n. 2. jan/abr 2007. p. 35-50.