



OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DAS NARRATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adriana Cavalcanti dos Santos[i]

Marinaide Lima de Queiroz Freitas[ii]

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar[iii]

Eixo Temático 11: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre os múltiplos sentidos do processo histórico de alfabetização dos sujeitos singulares da EJA. As vozes desses sujeitos, advindas da realização de grupos focais, compõem um dos *corpora* do Observatório Alagoano de Leitura, que desenvolve uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa (IBIAPINA, 2008), em escolas públicas de Maceió/AL. Os sujeitos da investigação revelaram que esse processo foi (de)marcado por aprendizagens escolares "ordenadas" e suas pedagogias formais e também constituído em espaços informais, no diálogo com interlocutores diferentes. O estudo demonstra que, em cada época histórica, os sujeitos atribuíram múltiplos sentidos ao seu processo de alfabetização, indo além do aprender a ler e a escrever como rudimentos que associam à possibilidade de melhoria nas suas condições de vida e de trabalho.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Narrativas.

Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre los múltiples significados del proceso histórico de la alfabetización de los sujetos singulares de EJA. Las voces de estos temas, que surgen de los grupos de enfoque, conforman uno de los cuerpos Observatorio Alagoas Lectura, que desarrolla un tipo de colaboración de investigación cualitativa (Ibiapina, 2008), en las escuelas públicas en Maceió / AL. Los sujetos de la investigación revelaron que este proceso se marcado por la escuela de aprendizaje pedagogías "ordenados" y sus espacios formales e informales también se constituyó en, en diálogo con los diferentes interlocutores. El estudio demuestra que en cada época histórica, las materias atribuidas a su proceso de alfabetización significados múltiples, va más allá de aprender a leer y escribir como rudimentos que vinculan la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y trabajo.

Palabras clave: Alfabetización, Educación de Jóvenes y Adultos; Narraciones.

1. Primeiras palavras

Falar em sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, no nosso entendimento, implica em não conceber uma relação linear entre professor e aluno, mas sim numa perspectiva de diálogo (BAKHTIN, 1986)[iv], como instrumento indispensável para a aprendizagem, no qual estes pares estabelecem “[...] uma dinâmica de entendimento e reflexão em que as “vozes” de todos sejam ouvidas e debatidas”(CANEN & XAVIER, 2011, p. 643). Nesse sentido, a dinâmica da sala de aula é vista como construção histórica, lugar de interação dos sujeitos. É um espaço de confronto do senso comum e do conhecimento científico, uma possibilidade de aprendizagem mútua.

Espaço esse, também, de diversidade, entre os sujeitos sociais, que abriga cenários em que vivência e aprendizagem são construídas. Essa diversidade apresenta características diferenciadas, a saber: múltiplas opções religiosas, variedades linguísticas, expectativas socioculturais, hábitos de leitura inerentes às agências de letramento iniciais onde circula(ra)m em suas práticas sociais, dentre outras.

Ousar fomentar um diálogo, neste artigo, sobre os múltiplos sentidos das histórias do processo de alfabetização dos sujeitos alunos da EJA num cenário em que muito se discute sobre o referido processo, pouco se faz para (re)significá-lo e muito se quer para repensar os caminhos da alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos no Brasil - o que ainda se apresenta como um desafio para nós - não no sentido de mostrar um caminho novo, mas com o propósito de deixar ecoar os múltiplos sentidos de um processo de alfabetização (de)marcado por obstáculos de diversas ordens, sobretudo socioeconômicas - muitas vezes, ignorados pela/na escola.

Em diálogos com professoras que alfabetizam na Educação de Jovens e Adultos, no contexto das pesquisas[v] realizadas pelo Grupo de Pesquisas Multidisciplinar em EJA (MULTIEJA), quando esses profissionais afirmaram que seus alunos apresentavam múltiplas dificuldades durante o processo de alfabetização e que, muitas vezes, não sabem o que fazer de modo a contribuir para com a alfabetização desses sujeitos, fomos reafirmando o nosso interesse de conhecermos o processo de escolarização dos alunos a partir de suas narrativas.

Atentos a esta questão, dentre muitas que existem no contexto da EJA, um grupo de pesquisadores da UFAL, vem desenvolvendo uma pesquisa longitudinal desde 2011, em quatro escolas públicas de Alagoas, constituindo o Observatório Alagoano de Leitura em EJA[vi]. Essa pesquisa é vinculada ao Programa Observatório da Educação e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Seria, portanto, da nossa parte, contraditório iniciar um processo de pesquisa-formação, com abordagem colaborativa (IBIAPINA, 2008) voltado para as práticas de leitura e a formação de leitores na EJA, se não considerássemos a história de alfabetização desses sujeitos, que por diversos motivos foi marcada por repetidas entradas, saídas e retorno à escola. Esse processo deu-se permeado por constantes buscas e resistências, entre outras aprendizagens, do domínio da leitura e da escrita, para poderem ter acesso aos caminhos que essas aprendizagens podem lhes conduzir no enfrentamento dos desafios exigidos pelas práticas sociais.

A história de alfabetização dos sujeitos vem permitindo no processo da pesquisa, que ora desenvolvemos, que os professores desses alunos, na busca por caminhos didático-pedagógicos, no caso específico, da leitura, considerem as identidades e diferenças desses sujeitos. Identidade e diferença entendidas na perspectiva de Canen e Xavier (2011, p.642), que numa leitura de Silva (2000) e Hall (1999), afirmam ser “[...] construções discursivas que se deslocam e se conflitam, “reinscrevendo” novos signos em sua composição”. Nessa construção, os alunos constituem-se como interlocutores ativos de aprendizagem, sujeitos socioculturais e com identidades próprias.

Dado o exposto, o *corpus* que fomenta o nosso diálogo foi coletado, por meio de grupos focais como técnica de recolha de dados, que segundo Gatti (2005, p. 9) “permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação

de significados que, com os outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Os grupos focais foram constituídos em três das escolas públicas *loci* da investigação, sendo duas municipais e uma estadual, que compõem o observatório de leitura supracitado. Na realização dos grupos focais, contamos com a presença de alunos jovens, adultos e idosos, numa faixa etária que variava entre 16 a 85 anos. Cada um desses sujeitos teve a oportunidade de narrar a sua história de alfabetização entrelaçada por outras tantas histórias marcadas por seu pertencimento às camadas populares, em que desvelam sua condição de agentes.

Durante os grupos focais, a oralidade foi a nossa grande aliada, num contexto de memória coletiva. Temos clareza que não se deve esquecer, num trabalho deste porte, que há uma distância entre o momento atual em que se realizaram os grupos focais e as particularidades do passado vivenciado pelos participantes. Ficou notório, que a reconstrução do processo das histórias de escolaridade ganharam espaço, no reavivamento das memórias adormecidas.

Nesse sentido, Halbwachs (2006), diz-nos que no coletivo: “para evocar [...] o passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referências que existem fora de si, determinados pela sociedade” (p.76). Foi por meio desse movimento de referência para fora de si, mas no encontro com o outro, que aconteceu a realização de cada grupo focal. Neste sentido, emergem nas/das falas os testemunhos sobre o processo de alfabetização desses sujeitos sociohistóricos, ao evocarem o passado.

Sabemos que, em se tratando de narrativas, existem polêmicas e contestações acerca da fidedignidade das lembranças dos sujeitos no recontar da história, mas optamos pelo uso dessa técnica, porque acreditamos e concordamos com Bosi (1994, p. 37) quando diz: “a veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza erros e lapsos são menos graves em suas consequências [...]”.

Este artigo compõe-se de três partes. Na primeira enfocamos o lugar das histórias de alfabetização dos jovens e adultos na escola; na segunda destacamos as primeiras tentativas de alfabetização dos sujeitos alunos na escola ou fora dela; e, por fim, na terceira parte, tecemos considerações a respeito do afastamento dos sujeitos da escola, bem do seu retorno a esta instituição.

2. O lugar das histórias de alfabetização de jovens e adultos na escola

É possível partir de outro lugar na relação pedagógica quando se trata de pensar e dar continuidade ao processo de alfabetização dos sujeitos da EJA, de modo a considerar, sobretudo, as histórias singulares e ao mesmo tempo perpassadas por estreitas similaridades com relação aos lugares e atribuições de sentidos ao processo de alfabetização, pois estamos tratando de sujeitos pertencentes a grupos sociais que viveram a “mesma vida Severina”, já aludida por nosso poeta João Cabral de Melo Neto. Esses sentidos foram se modelando num contexto sociohistórico em virtude de suas origens familiares, seus meios sociais, suas leituras e as leituras dos outros (pais) e suas experiências culturais.

No processo de alfabetização dos sujeitos da EJA, muitas vezes, a escola se “encaixa” em uma moldura. Esse processo acontece nos limites e possibilidades estabelecidos pela cultura escolar, recebendo influência dos métodos e concepções de alfabetização em detrimento das histórias de tentativas de escolarização dos sujeitos alunos. Fora da escola e de suas pedagogias, a tentativa de aprender a ler “supõe” ao mesmo tempo, a entrada na cultura das/nas práticas sociais.

A escola faz vistas curtas quando nega e/ou não reconhece as histórias de alfabetização dos alunos da EJA como constitutivas da história de vida e da identidade cultural desses sujeitos que, portanto, devem ser consideradas no âmbito de suas aprendizagens. Entendemos que é preciso dar lugar as histórias de alfabetização dos sujeitos alunos para que possamos superar as diversas barreiras ideológicas, culturais e metodológicas que inculcaram no imaginário dos sujeitos alunos e professores da EJA os (des)caminhos da alfabetização na escola.

3. Primeiras tentativas de alfabetização: na escola ou fora dela

Elucidar as primeiras tentativas de alfabetização dos sujeitos da EJA impõe a compreensão de que essas tentativas foram demarcadas por espaços escolares e não escolares. Entre os espaços não escolares destacam-se a casa do alfabetizando e/ou as casas “alheias” de outros sujeitos – da família e/ou “patrões”. Para muitos, sujeitos da EJA, a experiência de alfabetização na escola e/ou fora dela aconteceu desde a infância. Para outros, apenas no início da adolescência ou na fase adulta, conforme ficou evidenciado nos grupos focais.

Inicialmente desconfiados e depois desprovidos de formalidades, quando da realização do grupo focal, os alunos foram narrando as suas histórias de alfabetização. À época de suas primeiras experiências de alfabetização uma das alunas, verbalizou:

[...] nunca estudei em sala de aula. Estudei também através de uma prima que ensinava Mobral naquela época que tinha 10 anos. Eu fazia companhia a ela da casa dela até a fazenda onde ela ensinava. Eu comecei a estudar junto com o pessoal do Mobral. Só que a minha leitura não era qualificada, naquela época, porque eu era criança. A leitura era só pros adultos. Mas, o que ela ensinava eu aprendia por conta própria. Estudei mais ou menos uns oito meses. Depois eu vim com 11 anos trabalhar aqui em Maceió na casa de uma professora. Fui sê babá dos filhos dela. Como eu já sabia alguma coisa. Eu comecei a lê os livros que ela usava na sala de aula. Fui aprendendo por mim mesma. Mas estudar mermo só veio agora (GRUPO FOCAL- ESCOLA 1).

A memória da aluna trouxe à tona a contribuição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)[vii], uma das campanhas de alfabetização de adultos, entre as muitas que já aconteceram com atuação em todos os municípios brasileiros. Constituiu-se à época, a única oportunidade de acesso da população adulta analfabeta à escola, conforme destacou Silva (2013), na sua dissertação sobre o referido Movimento.

Naquela época, como ainda existe, nos Programas de Alfabetização, os alfabetizadores eram voluntários, que contavam com uma bolsa de valor irrisório, para organizarem turmas de alunos, com a responsabilidade de os alfabetizarem em curto espaço de tempo. As turmas eram organizadas em locais alternativos, a exemplo, na própria residência do alfabetizador, conforme narrativa supracitada.

Alvarenga (2008, p. 330), ao referir-se as muitas Campanhas de Alfabetização de Adultos existentes no Brasil, diz que sempre o trabalho de alfabetização foi desenvolvido por sujeitos, que quando escolarizados, não tinham experiência e/ou fora no campo do magistério, ou com baixa escolarização e complementa: “[...] cujos envolvimento e participações nessas iniciativas passavam tanto pelas vertentes político-voluntaristas como pelo fato de verem nelas alguma forma de remuneração e/ou complementação salarial”.

A aluna ao dizer que permaneceu oito meses na turma de alfabetização, pertencente a sua prima, nos leva a inferir que ela frequentou mais de uma turma do referido Movimento, considerando que o período de alfabetização era no máximo de três meses. Isso acontecia também com os alunos efetivos, uma vez que não havia preocupação da continuidade dos estudos, dos egressos do MOBRAL. Dessa forma, mesmo aqueles alunos considerados alfabetizados sempre repetiam e os que não usavam dessa estratégia, rapidamente tornavam-se analfabetos funcionais.

A aluna, ao dizer que a sua leitura não era qualificada se justifica pelo fato que o MOBRAL só certificava pessoas na faixa etária entre 15 a 35 anos. Nesse contexto, por sua vez esses sujeitos por encontrar-se em idade produtiva, poderiam contribuir por meio do trabalho de forma mais efetiva no processo de

desenvolvimento do país.

É comum, ainda, na Educação de Jovens e Adultos e, também nos programas de alfabetização, encontrarmos crianças frequentando as salas de alfabetização. Isso acontece devido ao fato de que os pais, e, sobretudo, a mãe, muitas vezes, não tem com quem deixar seus filhos.

O depoimento do grupo focal supracitado revela ainda que somente aos 11 anos e a partir da inserção da aluna em ambientes letrados - “casa da professora que tinha livros” – despertou-a o interesse em lê: “[...] livros que ela [a patroa - professora] usava na sala de aula”. Mesmo assim, o acesso à escola só aconteceu posteriormente, na idade adulta. De qualquer forma o seu processo de alfabetização, foi bem anterior, uma vez que iniciou seus contatos com a leitura e a escrita no MOBRAL, interagindo com a alfabetizadora e com os colegas.

Ao ouvir os relatos dos alunos que aceitaram participar dos grupos focais nas três escolas, inquietamo-nos em perceber que, para a maioria, a escola não ocupava o lugar central em seu processo de formação, por isso, “naturalizava-se” o movimento de entrada e saída deste espaço educativo, como relata a aluna:

[...] comecei a trabalhar em casa de família a partir dos 10 anos. Porque minha mãe não teve condições de me dá as coisas. Eu sempre gostei de trabalhar. Então, comecei a cuidar de crianças. Cuidar de crianças é um pouco cansativo, porque elas cansam e a gente. Às vezes, eu ia pra escola e começava a dormir. Os colegas começavam a mangá. Daí, eu vi que não dava pra mim; não pela mangação e sim pelo cansaço. Desisti! Comecei a trabalhar longe. Tipo como fazenda, sítio e lá tinha como eu estudar. Eu dormia no trabalho, foi passado os tempos. Comecei a lê com 14 anos pra 15. E passei seis anos sem ir à escola e hoje eu tô de volta (GRUPO FOCAL – ESCOLA 1).

As condições financeiras precárias das famílias, sobretudo as que habitam na zona rural, onde não existem políticas públicas de geração de emprego e renda, levam a exploração do trabalho infantil, como um dos fatores que fez com que muitos sujeitos fossem obrigados a abandonar a escola, como foi o caso dessa participante do grupo focal. Para Lemme (2004), essas precárias condições econômicas:

[...] reside na própria estrutura econômica-social do país, atrasada, subdesenvolvida, onde a maioria da população ainda vive ou apenas sobrevive, uma atividade agrária com características de épocas ultrapassadas, onde não há, pois, condições para que floresçam aspirações mais altas, onde uma simples escola primária é na realidade impossível de ser devidamente estabelecida, pois não corresponde a qualquer necessidade realmente sentida por essas populações economicamente marginalizadas, que a não poderiam frequentar regularmente [...]. (p. 64-65).

Na época, a problemática era muito mais acentuada, pois não havia programas de bolsas, com controle social, que garantissem a permanência dos alunos na escola, na chamada “idade certa”. Essa realidade gerou uma demanda crescente de alunos para a EJA. Em meios populares, à época, a leitura era útil apenas aos filhos de homens e mulheres trabalhadores que exerciam algum tipo de trabalho formal que necessitavam dos rudimentos da leitura e da escrita para essa finalidade. Parece-nos que para todos os outros, a finalidade da alfabetização estaria associada ao domínio da leitura simplesmente.

No nosso entendimento, isso fez com que as duas alunas, que nos referimos até aqui, fossem praticamente “entregues” a famílias de classe média para assumirem a função de babás, entre outras.

Essa realidade implicou em uma alfabetização “tardia” e no abandono da escola. A voz feminina, neste trabalho, demonstra que para as mulheres o direito a aprendizagem da leitura na escola foi interrompido por obstáculos econômicos e também por questões de gênero. Sobre isso, Louro (1997, p. 473) nos faz rememorar que:

A escola como espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse foi, à princípio marcadamente masculino.

A presença de outros “alfabetizadores”, em agência de letramento independente da escola, no caso específico o trabalho, demarca também o depoimento, que se segue:

Na verdade eu fui alfabetizada com 13 anos. Mas assim, o básico. Com uma senhora que eu também trabalhei com ela. Foi meu primeiro emprego, na casa de família. Trabalhei com uma senhora três anos, Dona Euriques Farias, era a dona da fazenda, do engenho que minha mãe morava, ela me ensinava sempre à tarde e à noite (GRUPO FOCAL – ESCOLA 1).

Embora a aluna afirme que tenha se alfabetizado aos 13 anos na fazenda, ela só teve a oportunidade de frequentar a escola na idade adulta. Os rudimentos da leitura e da escrita “aprendidos” com a senhora dona da fazenda não foram suficientes para lhe garantir sucesso na escola e na vida profissional. A aluna segundo a professora ainda se caracterizava como uma analfabeta funcional que sabia grafar o nome, codificar e decodificar palavras com certa dificuldade. Para Chartier (2011, p.57) “passar de uma cultura oral para uma cultura escrita não é somente uma maneira de adquirir uma técnica, é mudar o modo de pensamento”.

Fatores como imigração interestadual, também foram apontados como uma das causas da entrada tardia na escola, expressa por mais um aluno, ao dizer.

[...] sou de Pernambuco. Aqui em Maceió, moro há 11 anos. Praticamente eu comecei a estudar agora. Quando eu vim pra esse colégio. Nunca estudei na vida. Agente morava no interior, morava distante do colégio, a gente num tinha tempo de ir pro colégio. Trabalhava na roça. Trabalho, moro próximo do colégio (GRUPO FOCAL – ESCOLA 3).

A ausência de escola próxima à residência do aluno atrelada as condições sociais “trabalhar na roça” – negando-os os “destinos naturais”, tornarem-se leitores (GALVÃO, 2003), representa uma forma de dominação (dos pais) e exclusão social do direito à escola. Bourdieu (2011) nos ajuda a entender essas relações de poder que representa um “poder simbólico”. No entanto, ao se inserir no mundo do trabalho o aluno sente a necessidade de retorno à escola. Percebemos ainda que, mesmo retornando à escola, a imagem negativa deste espaço educativo está presente nas narrativas dos alunos. Nesse pensar, em meio a lembranças, os alunos da EJA tentam justificar a sua entrada ou retorno tardio à escola.

Ainda persiste, culturalmente, em famílias menos privilegiadas, os irmãos mais velhos assumirem a incumbência de cuidar dos irmãos menores para que os pais possam trabalhar. Nesse sentido a luta dos pais é pela sobrevivência. A escola, à época, nesse entendimento, não traria melhoria para as famílias, além de que no imaginário social até bem pouco tempo a mulher tinha sido criada para cuidar da casa. Isso fica explícito na fala que se segue

[...] tenho 25 anos. Trabalho. Quando eu comecei a estudar eu tinha cinco anos, só que aí eu nunca terminei porque minha mãe engravidou. Eu fui tomar conta da minha irmã. Quando eu fui pro colégio minha mãe engravidou de novo. Aí, agora eu voltei a estudar (GRUPO FOCAL – ESCOLA 3).

Observamos nas narrativas dos alunos da EJA que os problemas familiares tem se caracterizado como um dos obstáculos a sua permanência e retorno à escola. Mesmo assim, a essa perspectiva Petit (2010 p.61) defende que “para a grande maioria dos jovens dos bairros marginalizados, o saber é o que lhes dá apoio em seu percurso escolar e lhes permite construir um capital cultural graças ao que terão um pouco mais de oportunidade para conseguir um emprego”.

A falta de oportunidade de acesso à escola, também foi relatada no depoimento que se segue:

Eu sou de Colônia de Leopoldina. Eu vim morar aqui em Maceió. Eu não tive a oportunidade de estudar lá. Agora eu tô tendo muita necessidade de estudo. Eu resolvi me matricular aqui. No interior não é muito fácil pra gente viver uma vida boa. Então, muita das vezes, eu saía de madrugada pra ir cortar cana. Quando vinha chegar em casa era cinco, seis horas da noite, não tinha condições de trabalhar e de estudar. Por isso, que hoje eu tô aqui procurando aprender, porque eu preciso... Eu tenho muitas metas na minha vida. Eu acho que não é tarde pra eu começar (GRUPO FOCAL – ESCOLA 2).

Este é mais um aluno que migrou de uma cidade do interior alagoano para a capital, na esperança de melhores condições de vida em termos de trabalho e acesso a escola. Viveu o dilema tão comum a muitos sujeitos da EJA, quando optam pelo trabalho e, conseqüentemente, abandonam os estudos. O trabalho, por uma questão de sobrevivência, estava sempre em primeiro lugar. A exploração da mão-de-obra infantil, ainda impede as pessoas de terem acesso à escola ou permanecerem estudando.

Para Silva (2013, p 48), essa é uma penúria que afeta a existência de muitos sujeitos analfabetos que residiram, quando criança, nas cidades do interior alagoano, tornando-os “[...] reféns dos processos de exclusão que se propagam constantemente no âmbito das camadas pobres da sociedade brasileira. Em meio a essas exclusões ganham destaques a negação de vários direitos como educação, saúde, moradia, dentre outros”.

Esse depoimento foi ouvido entre lágrimas pelos colegas que o escutavam atentamente, causando também emoção na professora, que apesar de conviver com o aluno, cotidianamente, não conhecia a sua história. Os ouvintes ficaram sorridentes com a fala conclusiva do colega, ao dizer: “Eu tenho muitas metas na minha vida. Eu acho que não é tarde pra eu começar”, numa alusão ao entendimento de que a educação se dá ao longo da vida.

4. Do afastamento ao retorno a escola: o lugar das práticas sociais de leitura

É possível olhar de outro ângulo a história do processo de alfabetização dos sujeitos da EJA, que marcada por inúmeras interrupções – como pudemos observar nos tópicos anteriores, o regresso é impulsionado pela necessidade de elevação da escolaridade, que no dizer de Britto (2003), não implica em apenas certificar o sujeito, há a expectativa da ascensão social, ou seja, pela possibilidade de aprovação em concurso público ou teste para preenchimento de vagas de melhores empregos.

Desse modo, desde final do século passado as práticas sociais de uso da leitura e da escrita requerem cada vez mais um leitor/escritor que seja capaz de fazer uso dessas duas tecnologias em diversos

contextos de uso da língua. Para Britto (*op.cit.*, p. 197):

[...] ser escolarizado - isto é, ter frequentado a escola por uns tantos anos e ser capaz de ler, escrever e operar com números, bem como de realizar determinadas tarefas em que a leitura e a escrita estão pressupostas – é condição fundamental para participar da sociedade com relativa independência e autonomia – o que implica, entre outras coisas a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) dos benefícios da sociedade industrial e de manter acesso aos variados bens culturais.

Os sujeitos da EJA, defrontam-se culturalmente com práticas desafiadoras de uso da leitura e da escrita, além dos seus interesses pessoais de leitores da palavra e (re)leitores do mundo por meio das palavras lidas. Para Certeau (2011, p. 141) “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aquele que as realiza”.

Mediante o exposto faz-se necessário atentar para o lugar atribuído as práticas sociais de uso da leitura no processo de alfabetização dos sujeitos da EJA, de modo que possam dialogar as práticas de ensino da leitura escolarizadas e os seus usos nas práticas sociais. Uma relação entre elas é defendida e postulada pela importância que as práticas sociais de uso da escrita ocupam no mundo letrado. Desse modo, os alunos relataram os seus interesses pela leitura de diferentes linguagens, sobretudo após o acesso a Educação de Jovens e Adultos, conforme o depoimento de uma aluna do grupo focal da escola 3

Eu tinha vontade de lê aqueles livrinhos pra contar história pros meus filhos dormir. Assim, eles sentadinhos, deitadinhos, e eu contando a historinha. Era um sonho que eu tinha na época que eles era bebezinho. Eu não sabia lê. Aí, hoje em dia eu pego, onde eu acho eu pego e leio. Assim, eu fico lendo aquelas historinha de criança. Eu digo ô coisa linda! Não tem aquele que tem um desenhinho dentro, aquelas coisinha, aquele do pica-pau amarelo. Tudo quanto é de bichinho, de desenho animado eu gosto. Revistinha tanto eu leio como eu gosto de assistir. Eu me divirto demais.

O tempo passa, mas o desejo e o prazer pelos livros persistem no imaginário da aluna. Ela tenta deste modo, já dominando a leitura, realizar a prática de ler livros infantis. Essa prática diferenciase das práticas escolarizadas da leitura na escola, é na verdade uma prática com propósito social, sem cobranças – ler para o filho.

De um ponto de vista histórico, é notório percebermos cada vez mais a influência de leituras consideradas supérfluas, de leituras não aceitas pela escola, fazerem parte das práticas de sociais dos alunos da EJA, como exemplificamos na fala que se segue:

[...] revistinha de fofoca eu gosto de lê. Basta eu tá passando na banca de revista tá uma fofoca de novela, eu leio, a revistinha da nobreza. Às vezes, o que eu gosto de comprar é aquela revistinha de receita, quando eu tô fazendo umas compras, aquela revistinha de R\$1,99. Eu levo pra casa, vamos fazer essa receita. Mas revistinha de fofoca é interessante (GRUPO FOCAL – ESCOLA 3).

Sem ir em busca do conhecimento das práticas sociais de leitura dos alunos a escola anda na contramão dos interesses dos leitores. O distanciamento desses dois mundos da leitura: o da escola e o das práticas sociais, explicam o silenciamento dos alunos nas práticas de leitura escolar, além de que “a escola brasileira continua, por assim dizer, produzindo em grande parte o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela os alunos (e até mesmo professores), que não encontram respostas para o que buscam”

(PAIVA, 2009, p. 149).

Os alunos da EJA demonstraram nos grupos focais que desejam aprender a ler para melhorar as suas relações com a leitura, nas práticas sociais cotidianas, e a sua condição de sujeito leitor na sociedade, como demonstra a aluna: “A primeira coisa que eu fiz quando eu aprendi a lê foi fazer um bolo de milho [...] e ele (esposo) querendo partir o bolo, me dá um pedaço, aí eu disse: não deixe aqui! Eu fico tão feliz quando eu pego uma receita e faço e dá certo” (GRUPO FOCAL – ESCOLA 3).

Bem diferente do que os professores postulam, muitas vezes, os alunos da EJA tem acesso a materiais escritos em suas residências, no trabalho, na banca de revista, na igreja, dentre outros espaços. Sobre o contato com a leitura um aluno socializa:

Lá em casa tem muita revista de arquitetura. O meu tio é arquiteto. O que mais tem é revista. De vez em quando, eu vou no banheiro eu pego um monte para ler. Se você for lá em casa o que você mais encontra é revista, no escritório dele, ave Maria é o armário cheio. (GRUPO FOCAL – ESCOLA 3).

A inserção dos alunos em ambientes letrados, sejam eles na escola ou fora dela é sem dúvida uma das grandes contribuições que podemos dar na formação do leitor do mundo e da palavra.

5. A busca de sentidos continua...

Ao constatarmos que o processo de alfabetização dos sujeitos da EJA iniciou-se bem antes das primeiras tentativas de entradas na escola, por meio do contato com o universo da escrita – práticas de letramento, e, também, por meio da colaboração de outros tantos sujeitos alfabetizados que tentaram à época, mesmo sem formação específica, ajudá-los a ler e a escrever; ampliamos a nossa forma de olhar para um processo complexo que se evidencia na constatação de que nem sempre a escola conseguiu fazer com que os sujeitos aprendessem.

Dado o exposto, estamos de tal maneira habituados a atribuir sentido as experiências escolares de alfabetização que, muitas vezes, esquecemos que enquanto sujeitos sociohistóricos e culturais os alunos da EJA trazem consigo suas histórias de alfabetização que por sua vez lhes ajudam também a atribuir sentidos as experiências escolares, pois o que o aluno diz sobre suas experiências de alfabetização é produto dos contextos experienciados.

Dizemos que, nas narrativas apresentadas neste artigo, os sujeitos foram além de narradores, autores e personagens, revelando-nos imbricações diversas com relação aos fatores socioespaciais de ordem histórico-cultural, econômica, política, que, praticamente os impuseram a mais fracassos do que sucessos, bem como entradas, saídas e retorno a escola.

Nesse sentido, (re)afirmam-se enquanto narradores, recorrendo à memória, apreensões que opta(ra)m por não silenciá-las, dizendo a(da) sua palavra, da sua leitura; enquanto autores da sua atuação enquanto sujeitos que (re)agem no mundo ou na realidade em função de (re)existências que constroem; e enquanto personagens, revelam as suas histórias de vidas expressas não como identidades singulares, mas eminentemente coletivas e sociais.

As narrativas dos alunos evocaram os diferentes lugares e sentidos atribuídos ao processo de alfabetização à época de suas primeiras experiências. O esforço do professor para conhecer as referidas histórias pode ser um caminho para se repensar e considerar os sujeitos da EJA em processo de alfabetização como sujeitos que visam experiências de leituras que lhes auxiliem a atuar no mundo letrado.

Referências

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Trad. Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press. 1986.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, EDUSP, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

CANEN, Ana & XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 48, v.11, set-dez, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: Trinta anos de pesquisa sobre a história do ensino da leitura. Que balanço In MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações In RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação para jovens e adultos**. Petrópolis: RJ: DP et alii/ FAPERJ, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

SILVA, Jailson da Costa. **O Mobral no sertão alagoano**: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas. Maceió/AL: PPGE/UFAL, 2013. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Rosa Helena D. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 111, dez. 2000.

[i] Professora Assistente da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Integrante do grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFAL. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com

[ii] Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – CEDU/UFAL. Líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA). E-mail: naide12@hotmail.com

[iii] Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba. Integrante do grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos. E-mail: ednatelma@yahoo.com.br

[iv] Adotamos a concepção de diálogo de Bakhtin. Para o autor o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é

a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por sua breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (BAKHTIN, 1986, p.72).

[v] A exemplo a pesquisa denominada **Leitura na educação de jovens e adultos e a formação de leitores** PIBIC/UFAL/CNPq (2010).

[vi] Financiada por meio do Edital MCT/CNPQ 15/2007 - Universal - Faixa A, com a investigação denominada **A leitura e a formação de leitores, no Estado de Alagoas**: estudo e intervenção de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos.

[vii] O MOBRAL foi implantado, em plena ditadura militar por meio da Lei de nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, mas somente em 1970, transformou-se em organismo executor de um programa voltado para alfabetização funcional (PAF).