



revista científica

LINKSCIENCEPLACE
interdisciplinar



Revista Científica Interdisciplinar. ISSN: 2358-8411

Nº 1, volume 2, artigo nº 10, Janeiro/Março 2015

D.O.I: 10.17115/2358-8411/v2n1a10

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES NAS RELAÇÕES COM ESCRITA

Gerson Tavares do Carmo¹

Doutor em Sociologia Política

Sabrina Mendonça Ferreira²

Mestra em Cognição e Linguagem

RESUMO

Este artigo discute a percepção sobre a escrita de doze alunas de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense em Campos dos Goytacazes, RJ, tendo como objetivo analisar suas representações sociais sob uma perspectiva metafórica. A Teoria das Representações Sociais, como base fundamental para essa análise, se fundamenta, sobretudo, a partir das contribuições de Serge Moscovici; autor que auxilia no aprofundamento da compreensão de que representações guiam e remodelam comportamentos nos processos sociais de atribuição de sentido. Por meio da abordagem qualitativa, as alunas puderam ser mobilizadas para uma imersão nas suas concepções sobre a escrita no mundo da EJA, permitindo analisar relações sociais que influenciam em suas realidades 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 nos modos como a utilizam ou dela têm receio; e de orientarem suas estratégias em relação ao desejo ou medo de escrever. Observação, grupo focal com metafilmagem, entrevista semiestruturada e

¹ Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF / Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. gtavares33@yahoo.com.br

² Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF / Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. brina.m.ferreira@gmail.com

questionário com perguntas abertas e fechadas foram os instrumentos utilizados para alcançar o referido objetivo. Por fim, verificou-se que as tensões presentes nas falas das alunas convergiram para um mapa conceitual que, tendo sintetizado uma relação que incluiu a dimensão existencial da escrita para elas, pôde ser conformado a partir de uma abordagem processual pautada na riqueza dos sentidos metafóricos apreensíveis no grupo e percebida após a análise dos dados com o modelo funcional de dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; escrita; representações sociais..

ABSTRACT

This article discusses about the perception of twelve students from a group in the early years from the Young and Adult Fundamental Education in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense in Campos dos Goytacazes, RJ, having as object analyze their social representation under a metaphoric perspective. The Social Representations Theory, as fundamental basis for analysis, takes base mainly, from Serge Moscovici contributions on; author who helps in the understanding to deepen as the representations guide and remodel behaviors in the sense attribution's social processes. Through qualitative approach, the students could be moved to an imersion in their conceptions about the writing in EJA's world, allowing them to analyse social relations that influence in their realities in relation to the writing and more specifically, concerning to their ways of conceiting it and of perceiving it while subjects of a social identity; of justifying it in the ways how they use it or are afraid of it; and of guiding their strategies in relation to the desire or to the fear of writing. Observation, focus group with metafilming, semi structured interview and questionnaire with opened and closed questions were the instruments used to reach the referred goal. Bringing to an end, it was verified that the tensions that appeared in these students' speeches about the writing converged to a conceptual map that has synthesized a relation that included an existing dimension of the writing for them, could be configured from a processual approach on, that lies on the richness of the metaphors meanings apprehensible in the group and noticed after data analysis with the social representations' functional model of cognitive-structural dimension.

KEYWORDS: Education of young and adults; writing; social representations.

1. TRÊS TEMAS, UMA QUESTÃO

Nesse trabalho, a questão central foi a forma como se apresenta a relação das alunas matriculadas no Programa de Alfabetização e Letramento ao 5º ano do

Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro com a escrita, considerando o objetivo de investigar as representações dessas alunas sobre o que traziam à consciência a respeito da escrita e tendo em vista a hipótese de que a Teoria das Representações Sociais (TRS) como instrumento teórico-metodológico seria capaz de revelar a dinâmica dos sentidos da escrita para esses sujeitos.

As indagações sobre o gosto de escrever, sobre a necessidade de escrever, sobre os locais, as palavras e os sentimentos envolvidos com o mundo escrito, sobre as situações nas quais deixaram de escrever, nas quais quiseram escrever e ainda àquelas que gostariam de escrever se tivessem certeza de que não cometeriam “erros” produziram respostas que constituíram o material empírico da pesquisa, cujo recorte, nesse artigo, será perpassado por três temáticas: a da Educação de Jovens e Adultos (EJA); a da escrita; e a da Teoria das Representações Sociais.

O primeiro pilar dessa construção é o da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas especificidades. O segundo sobre a Escrita – esse patrimônio da humanidade que no nosso entendimento, merece um estatuto diferenciado por ser uma modalidade de linguagem que permite ao homem transformar-se na sua utilização instrumental ativa e repleta de sentidos abstratos, conscientizadores e sofisticados. E o último, é o teórico-metodológico das Representações Sociais, que, apesar de permear todo o trabalho é ressaltado para contextualizar a pesquisa, seu tipo e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Na sequência, apresentamos dados da pesquisa com considerações concernentes.

1.1 A EJA E SUAS ESPECIFICIDADES

A educação de jovens e adultos possui uma identidade conformada de modo bastante diverso daquelas da escolarização regular. Isso tem a ver sim, com a questão etária, mas de forma ainda mais contundente, com os caracteres sócio-histórico-culturais.

Duas vertentes consolidaram a Educação de Jovens e Adultos depois da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) – evento onde se formulou a Declaração de Hamburgo de julho de 1997. A primeira, a

da *escolarização* – que asseguraria o direito à educação básica a todos e independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental –; e a segunda, a da *educação continuada* – como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade (incluindo ações educativas de profissionalização, de gênero, de etnia, etc.) dentro de processos de aprendizagem.

A segunda vertente – *educação continuada* - é o sentido verdadeiro da EJA, que para Jane Paiva (2003, p. 4), “[...] ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo da vida, e não se restringe à questão da escolarização, ou da alfabetização”.

A EJA, com o sentido de aprender por toda a vida responde às exigências do mundo contemporâneo que vai para além da escola. Como modalidade de ensino, revela um modo de fazer educação diferente do regular, que começa sim na alfabetização, mas não para aí, porque o direito remete, pelo menos, ao nível do Ensino Fundamental.

Entendemos que, muito do que não se vê amplamente, deve-se ao mito da desqualificação para aprender, que está inserido no ambiente escolar dos alunos da EJA, impedindo que a bagagem cultural própria desses sujeitos seja aproveitada ou reconhecida – e isso institui uma dissociação entre a experiência escolar deles e suas vivências.

Apesar disso, Carmo (2010, p. 255) afirma que os motivos para que retornem têm algo que os envolve e lhes dá unidade: o desejo de reconhecimento social, expresso na vontade de recomeçar (ou de começar), “[...], pois os sonhos e os projetos são tecidos nesse dia-a-dia da fadiga e do cansaço” (SPOSITO, 1993, p. 378), da discriminação e do desrespeito.

Tais sonhos, por um lado, parecem advir do caráter comum de “um sonho que não serve ao sonhador”³, pela dissonância com o tipo de ideal de aluno “sonhado” pela escola, e, por outro lado, podem advir de uma “ilusão fecunda” que força mudanças de trajetória objetivando uma educação mais comprometida com os direitos desses sujeitos-alunos.

“Ilusão Fecunda” é o título do livro de Marília Pontes Sposito (1993) sobre os movimentos de migrantes de São Paulo na luta por educação, na década de 1970. Na epígrafe da referida obra, ela cita:

O conteúdo da esperança enquanto ato, esclarecido pela consciência, explicado pelo saber, é a função utópica positiva; o conteúdo histórico da esperança, inicialmente evocado nas representações, investigado enciclopedicamente nos juízos reais, é a cultura humana centrada em seu horizonte concretamente utópico.

Para Sposito (ibidem) a “ilusão” é fecunda então por que:

[...] pode produzir o projeto - desígnio que impele para frente – que leva à luta porque ambos, ilusão e projeto, se constituem na mediação que responde a uma necessidade. A vontade de saber, que contém a ilusão, é, assim, também, expressão de necessidades reais dos trabalhadores que vivem na periferia dos centros urbanos. Mas são necessidades que não se limitam aos aspectos vulgarmente tratados como econômicos, atribuindo à busca da educação como reivindicação que se exprime apenas em seus aspectos mais imediatos, os eventuais ganhos materiais.

Remetendo a Paulo Freire, para quem a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e para quem o “ser mais” na educação possibilitaria ao homem concreto deixar de ser coisa e humanizar-se, concordamos com a leitura de Sposito (idem, p. 371) sobre o sonho de “ter mais” via educação. Para ela, esse sonho não pode ser reduzido à “vontade alienada de consumo” porque está vinculado ao desejo freiriano de “ser mais”.

3 Para Barreto (2005), o aluno traz com ele uma ideia de escola: “o aluno que procura a escola acredita que ela deverá ajudá-lo a obter os conhecimentos necessários a uma vida melhor e socialmente mais valorizada. Ideologizado pela sociedade, assumiu que é o culpado pela situação indesejável em que vive e que quer superar. **Um sonho que não serve ao sonhador.** In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68).

A necessidade de saber dá sentido à luta dessas pessoas e a vontade de saber contém essa ilusão fecunda. Esses sujeitos não são protagonistas das relações sociais que lutam por redefinir, pois lhes falta a consciência da desigualdade relacional em que vivem. Acreditamos que, uma vez que se apropriassem desse conhecimento em processo, teriam condições de ressignificar a própria luta e projetar possibilidades próprias de caminhos.

1.2 Uma perspectiva revisionista da escrita

Partimos aqui, da noção de que a linguagem escrita ocupa um lugar essencial no registro de memórias, ideias, emoções e sentimentos e funciona, ou, deveria funcionar, como expressão de compreensão e de intervenção na realidade dos sujeitos – que no caso da EJA, muitas vezes, estão inseridos num meio que assume práticas que mais ajudam a calar do que a expressar.

A escrita é uma invenção relativamente recente e está ligada à construção de um modo abstrato de mediação das práticas sociais. Seus primeiros registros, com algum grau de sistematização, não tem mais de cinco mil anos. O domínio desse instrumento por uma classe privilegiada funcionou e continua funcionando como forma de dominação. Britto (2011, p. 54) corrobora com a questão da dominação quando diz que:

Há, portanto, um vínculo estreito entre a escrita e as formas de poder e de apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita. E isto não é de estranhar quando se considera uma ordem social em que a apropriação desigual da produção é essencial. Como ocorre com qualquer outra técnica, a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político.

Concordamos plenamente com a intenção de dar à modalidade escrita um outro estatuto, uma vez que a palavra escrita é alimento e matéria de desenvolvimento da consciência humana e a apropriação dessa modalidade de linguagem seria um despertar dessa consciência, tal como nos explica Arena (2012) que, apoiando-se em estudos bakhtinianos) nos diz que:

A modalidade escrita de linguagem pode ser compreendida como um instrumento de constituição da consciência do sujeito; como instrumento de ação do sujeito nas esferas da vida sendo que essas

esferas são criadas nas relações humanas, nas relações organizadas por intensas e profundas manifestações em um mundo encharcado e embebido de cultura escrita.

A centralidade na escrita proposta nos induz a apoiar a tese de Olson (1997, p. 298) que nos diz que “a nossa concepção moderna do mundo e nossa concepção moderna de nós mesmos são subprodutos da invenção de um mundo que está no papel”.

O ser humano possui a necessidade de expressar-se e as formas como graficamente se inscreveu no mundo são consequências dessa necessidade. Artefatos da escrita se constituíram a partir de ações que o homem decidiu colocar no papel. Para o canadense Olson (1997, p. 10):

[...] vivemos não tanto no mundo quanto no mundo tal como ele é representado por esses artefatos. O tema da escrita tem a ver com as propriedades especiais e peculiares desses artefatos, com esse mundo de papel, com sua força e suas limitações, com seus usos e abusos, com sua história e mitologia; e tem a ver com os tipos de competência e com as modalidades de pensamento e percepção que intervêm na abordagem e na exploração desse *mundo de papel*. (*grifo nosso*)

Olson defende que os sistemas de escrita não foram criados para representar a fala, mas tão somente para a comunicação de informações. O ponto de vista defendido com veemência é o de que os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário. Nas palavras do autor: “A consciência da estrutura linguística é produto do sistema de escrita, e não uma pré-condição para o seu desenvolvimento” (ibidem, p. 84).

Esse autor defende que seja a escrita, mais do que a fala, que estimula a consciência da diferenciação entre o que se diz e o que se quer dizer, apontando a escrita como modelo para a fala. Olson é enfático quando a intenção é:

[...] mostrar como a nossa compreensão do mundo, isto é, nossa ciência – e nossa compreensão de nós mesmos, ou seja, nossa psicologia – são subprodutos da maneira como interpretamos e criamos textos escritos, isto é, da maneira como vivemos num mundo que está no papel (ibidem, p. 36).

Olson ressalta ainda que os sistemas de escrita representam sim, a fala, mas criando categorias nos termos das quais nos tornamos cientes de nossa fala. Conclui-se com ele que o que é representado na escrita acaba por se tornar objeto de conhecimento para o sujeito mergulhado naquela escrita. Vem ao encontro do que aqui se propõe a compreensão do autor de que “[...] diferentes formatos de representação tornam visíveis propriedades do mundo também diferentes” (ibidem, p. 247).

A escrita deve ter significado e ser incorporada a tarefas necessárias e relevantes à vida. Ensinar escrita de letras deveria ser diferente de ensinar a linguagem escrita. Assumimos que “[...] a *escrita* é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 1998, p. 69) e a *alfabetização* é um campo de conhecimento, mas também é uma prática social.

A partir dessas concepções é que buscamos compreender como a escrita se apresenta então como objeto cognoscível para essas alunas da EJA e como a escrita está sendo tratada nos processos de alfabetização e letramento.

1.3 UMA ABORDAGEM BRASILEIRA 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 estudo, 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).

Dentro da conceituação clássica, entendida como conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais, Moscovici (2010, 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.

A conceituação mais consensual das representações entre os pesquisadores do campo segundo Arruda (2002, p. 138) é a de Denise Jodelet (2002, 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 (ibidem) 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.

Quando analisa o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira, Jodelet (2011) destaca que “raras foram as pesquisas que aplicaram os modelos propostos de maneira rígida e estritamente reprodutiva” e diz que o fenômeno que ganha importância como traço na produção brasileira é o fato de termos a capacidade de assimilar nas nossas problemáticas os aportes sem submissão passiva a suas prescrições. Acrescenta que “a perspectiva comum é de usar a teoria e os modelos das representações sociais para enfrentar questões vivas que atravessam a sociedade brasileira hoje em dia” (ibidem, p. 22) e cita entre outros, educação, saúde, política e justiça social como domínios comuns de aplicação.

Diferenciando-nos das escolas reconhecidas historicamente de Aix em Provence (estruturalista) e a de Genebra (sociogenética), Jodelet (ibidem, p. 23) explica que:

[...] o termo mais adequado para descrever o que se passa no campo brasileiro das representações sociais, parece ser a noção de ‘movimento’ e não de ‘escola’. Realmente, o conceito de movimento permite considerar a diversidade e a complexidade do campo das representações sociais, tal como aparece hoje no Brasil. Ele preserva a liberdade de cada grupo dentro de uma visão compartilhada. Ele permite abandonar a ideia de uma liderança única associada ao conceito de escola.

Dois mecanismos básicos estão envolvidos no processo de construção de uma representação social: 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, a ancoragem diz respeito a classificar e dar nome a coisas ou pessoas. O que não tem nome ou é estranho e ameaçador, não tem uma existência social relevante. A objetivação para ele relaciona-se a tornar real um esquema conceptual; uma imagem.

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.

2. A QUESTÃO: AS ALUNAS DA EJA E SUAS TENSÕES COM A ESCRITA

A pesquisa teve como campo empírico uma turma de doze alunas adultas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de EJA regularmente matriculadas no Instituto Federal Fluminense no *campus* Centro, município de Campos dos Goytacazes/RJ, desde o segundo semestre de 2011.

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 metafilmagem, 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 de estratégias para lidarem com suas dificuldades com o mundo escrito e fez nascerem indagações a respeito da própria concepção de escrita - e o que parecia óbvio foi problematizado.

2.1 Os procedimentos de coleta e o tratamento dos dados

Com o objetivo de contextualizar esse estudo, algumas informações pontuais são consideradas relevantes: à época da coleta de dados, doze era o número de alunas que frequentavam com regularidade o curso de EJA dos anos iniciais; como houve um período de mais de três meses de greve no período entre junho e setembro de 2012, algumas entrevistas foram feitas nas casas das alunas.

Quanto a caracterização do grupo pesquisado, de forma geral, a média de idade do grupo é de 49 anos, sendo que a mais nova tem 26 anos e a mais idosa, 65 anos. A maioria se autodeclarou preta ou parda, tem computador em casa (mas não sabe utilizá-lo) e 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 terem precisado parar de estudar, mas, no entanto, a maioria disse ter a certeza do retorno. A maior parte delas tem por hábito estudar depois que chega da escola (mesmo sendo considerado tarde). Foi unânime o fato de quererem continuar estudando quando terminarem o primeiro segmento e de mencionarem **doença** como o único motivo que as fariam parar de estudar novamente.

O primeiro procedimento foi a realização de um Grupo Focal, planejado com antecedência e roteirizado, conforme orientações de Gatti (2005). Para essa autora, o grupo focal tem o objetivo de captar, a partir das trocas realizadas no grupo, 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, nos preparamos para fazermos 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.

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, conforme modelo que consta em anexo.

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 e o retorno escolar e o momento futuro, entendendo que uma abordagem essencialmente qualitativa deve priorizar perceber ao máximo as práticas sociais como atividades humanas carregadas de sentidos.

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), foi que decidimos não somente filmar a conversa inicial em grupo sobre a escrita, mas oportunizar que pudessem se ver falando sobre esse tema numa oportunidade posterior.

Para tanto, foi necessária uma análise de toda a transcrição até o dado momento no sentido de buscar sentidos que fossem comuns às participantes para então encaminhar, não somente uma reprodução do que disseram, mas

uma metafilmagem delas 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.

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

Para facilitar o agrupamento representativo, uma planilha funcional foi desenvolvida de forma que, na sequência, cada uma das participantes teve suas falas analisadas e alocadas de acordo com os critérios de busca orientada, conforme cada função do modelo de Abric⁴ (1998).

Da primeira função (de saber), vimos emergir qualificações e usos da escrita para esses alunos e encontramos tensões entre o medo de escrever e as ações escritas que promovem nos seus cotidianos. Da segunda função

4 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 Abric ele, de forma mais global, as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas. Elas respondem a *quatro funções* que o referido autor considera primordiais no campo representacional: 1- função de saber. 2- função identitária. 3- função de orientação 4- função justificadora.

(identitária), os destaques abrangeram principalmente falas referentes aos posicionamentos das alunas enquanto grupo de estudantes que cobram de si mesmos uma espécie de “perfeição escriturística” 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. As falas referentes à terceira função (orientação) mostram, sobretudo, estratégias orientadas no sentido do enfrentamento da situação de escrever, do desejo de escrever “direito” e “bonito”, e da ajuda de que se utilizam. Da quarta e última função (justificadora) temos falas que funcionam justificando a relação das alunas com a escrita tendo como principal apoio, a própria presença delas na escola.

2.2 As metáforas da “Aflição” e da “Luta”

O trabalho desenvolvido com as funções nos levou a outro patamar de análise – uma vez que começamos a lidar com os sentidos dos fios de tensão existentes no mundo da escrita para elas: se por um lado há medo, por outro lado há enfrentamento; se por um lado receiam, por outro lutam; se por um lado a escrita causa sofrimento, por outro é puro encantamento e fascínio. A partir dessas percepções, começamos a trabalhar também vislumbrando uma perspectiva metafórica, que tendo sido transposta em formato sintetizado de mapa conceitual, nos possibilitou também uma visualização pictórica da situação.

Conforme análise realizada, há tensão em todo o processo. A escrita, que, por um lado é aflição e tem caráter psíquico, por outro é luta e tem como oponente o medo. Se por um lado vivem o dilema do sofrimento por escrever ou por não escrever, por outro enfrentam, pois enxergam aqui a possibilidade de vitória. Se por um lado, elas sofrem a dominação, por outro elas resistem à essa dominação e aqui vive um fato: há mais representações que expressam a resistência do que representações que expressam o sofrimento a esta.

Mesmo cientes de que outras leituras poderiam ser feitas a partir do material, optamos por essa via metafórica concebendo que as metáforas atuam como modelo organizador do discurso e que, em representações sociais, atuam constituindo categorias específicas. Também nos apoiamos na

evidência linguística de que a maior parte do nosso sistema conceptual ordinário é de natureza metafórica. Concordamos com Sardinha (2007) quando diz que as metáforas são o instrumento que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo (seja na ciência ou no cotidiano). As metáforas funcionam na nossa mente como meio natural para estruturação do nosso pensamento.

Sobre isso, Lakoff e Johnson (2002, p. 45), explicam que nosso sistema conceptual ordinário, por meio do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza:

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação.

Assim nos dispusemos a encontrar caminhos metafóricos para as falas das participantes e as percebemos plenas de sentidos. Na dinâmica das releituras e análises feitas sobre o que foi uma escuta sensível para as falas conseguidas, um desenho formou-se para nos ajudar a descrever tantas tensões de significados. De um lado, sob a metáfora “Escrita é Aflição”, encontram-se falas que apontam para um dilema, tal qual o dito popular do “beco sem saída” que é o escrever para as alunas participantes. Aqui, “se correr, o bicho pega e se ficar, o bicho come”, uma vez que não há outra opção que não seja sofrer: sofre-se por escrever; sofre-se por não escrever. Do outro lado, sob a metáfora “Escrita é Luta”, temos uma concepção de escrita de enfrentamento, numa perspectiva de escrita mais como emancipação do que dominação.

Ressaltamos aqui que, apesar de as metáforas serem centrais em toda argumentação e possuírem notável eficácia argumentativa, elas não podem ser identificadas por meio de cálculo estatístico (Mazzotti, 2002), sendo necessário assim, tal como o fizemos, um esforço pela apreensão dos seus significados.

No nosso caso, entendemos que a escrita para essas alunas opera a legitimidade da tensão entre a “escrita como aflição” (que possui um caráter psíquico) e a “escrita como luta” (que possui um caráter de enfrentamento). A seguir pode-se observar o mapa conceitual metafórico elaborado:

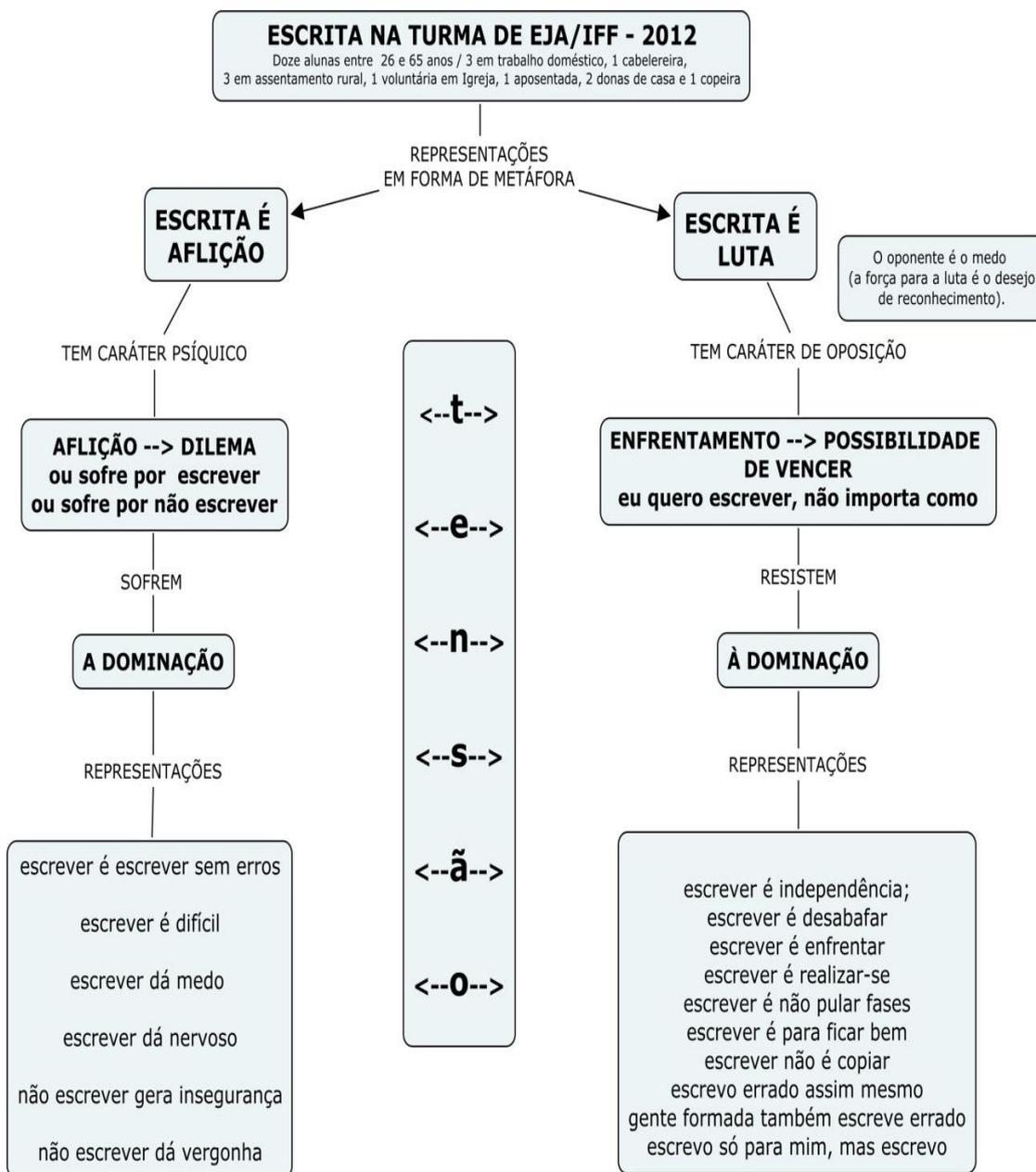


Figura 1: mapa conceitual elaborado pelos autores.

Quando nos detivemos a encontrar aspectos que fossem comuns nas falas dessas alunas sobre a relação delas com a escrita/o escrever, formulamos, no primeiro bloco de sentidos do mapa conceitual (lado esquerdo

da 'tensão' no mapa), grupos de significados que, de forma não linear, relacionam-se entre si:

1) O comprometimento por vezes sofrido e não prazeroso com a perfeição gramatical:

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

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

Quero escrever, tudo direitinho, sem erros, entendeu? (aluna S).

É isso que eu quero. Aprender ponto direitinho, escrever direitinho, ficar tudo bonitinho. (aluna R).

2) A fluidez de uma escrita natural, somente com aqueles que não se colocam na postura de avaliadores:

Até pra passar uma mensagem mesmo, eu tenho assim... passar uma mensagem errado... Só para pessoas amigas. Eu passo muita mensagem, entendeu? Mas para uma pessoa assim, que eu não muito conhecimento, eu prefiro pegar o telefone e ligar. (aluna C)

A escrita, quando eu trabalhava, quando eu trabalhava fora, que as pessoas ligavam pra deixar recado eu sofria muito. Por eu não saber escrever, passar aquele recado que a pessoa estava falando ao telefone pra eu entregar ao meu patrão, minha patroa, sei lá. Aí eu não sabia escrever. Realmente eu sofria muito com isso. (aluna C)

Adoro escrever poesia! Adoro! ... Porém tá num caderno lá... entendeu? Guardadinho. (aluna L).

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

Só porque tem gente perto, já dá um branco, já fico nervosa. (aluna S).

3) Quando a escola faz o corpo sofrer...e até "morrer":

Eu gosto sim de escrever, mas quando Dona Eda fala: "Tem que fazer uma carta", eu quase morro! Minha pressão sobe! (aluna GS).

Aquele frio na barriga! Ih! Dá aquele friozinho na barriga: "Ih, será que eu vou conseguir?" A mão fica trêmula, dá aquele nervoso! Menina, oh... é difícil! (Risos) (aluna L).

O que mata é a parte que você não consegue completar a frase... (aluna L).

Se você, por exemplo, se você não souber escrever, como é que você vai se realizar? Você vai se sentir frustrada, né? (aluna MV).

Eu fico em pânico! (alunas O e MF).

4) A transferência da responsabilidade do acerto ou "da coisa certa" para o outro:

Se for pra preencher uma folha, eu prefiro pedir a uma pessoa pra preencher, entendeu? (aluna M).

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

5) A "doença na mente":

*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... (e aponta para a cabeça). (aluna MF).*

6) O medo:

*Ah... dá medo de escrever errado, trocar palavra porque eu sou dona de trocar, neh? (Risos) Troco muito, então a gente fica nervosa, neh? (aluna M).
Quando mandam escrever, a sensação... (risos) é de medo, né? (aluna MV).
É medo. É medo de errar. Medo de errar, não saber escrever, trocar a letra... (aluna L).*

7) A vergonha:

*É ruim... Os filhos às vezes corrigem: Mãe, você escreveu errado aqui; tá faltando letra... Aí eu fico meio encabulada. (aluna O).
[...] a minha letra, eu quero melhorar mais ela pra mim escrever e não passar mais vergonha. (aluna L).
A gente fica com vergonha da gente mesmo, neh? (aluna S).*

8) A dúvida, a insegurança:

*No momento de escrever, vem a dúvida: Ai meu Deus, será que isso está certo? (aluna O).
Eu sou insegura. Eu gosto de escrever, mas é por causa de errar... (aluna MV).
É muito difícil quando escrevo uma palavra errada. Entendeu? (aluna S).
Na hora de escrever assim... eu sou muito insegura (aluna MV).*

9) O contentar-se com o mínimo e com a opressão:

*O pouquinho que eu aprendi e estou aprendendo agora... 'tá' dando para alguma coisa. (aluna R).
A gente às vezes está num meio, num ambiente que tem que conversar e ao em vez de falar, tem que ficar quieta, porque pode falar besteira. E na hora de escrever, tem que escrever direito, neh? (aluna S).*

10) Quando a sala de aula promove desprazer

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

No segundo bloco do mapa conceitual, (lado direito no mapa), as falas voltam-se para um escrever que é resultado de luta – uma luta que dá retorno de alguma forma e que tem como oponente direto o medo. Práticas e usos sociais da escrita são valorizados nesse sentido, revelando que, apesar de todos os pesares, há um enfrentamento e um movimento contra o sofrimento, e

é assim que resistem à dominação. Aqui, os aspectos notáveis dizem que: escrever não é copiar; escrever é independência; escrever é desabafar; escrever é enfrentar; escrever é realização; escrever é não pular fases; escrever é para ficar bem.

No processo de busca por aspectos comuns nas falas, encontramos os seguintes agrupamentos inter-relacionados:

1) O gosto pela escrita:

Eu até escrevo mais ou menos, e até agora achei ter pouca falta e gosto de escrever. (aluna A).

Meu marido quando ele sai... eu gosto de escrever. (aluna A).

Eu gosto sim de escrever... (aluna GS).

Eu sou insegura. Eu gosto de escrever... (aluna MV).

Tudo é prazeroso de escrever. Depende de você saber! (aluna M).

[...] e é muito bom escrever, neh? E eu adoro escrever e 'tô' aqui pra aprender melhor. (aluna R).

2) A valorização da escrita e da autonomia:

Escrever é muito importante. Porque quando a gente sabe escrever a gente pode ir livre, assim, tranquilamente em qualquer lugar: não fica nervosa, com medo de não acertar. Entendeu? Eu acho muito importante ler e escrever. (aluna C).

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

Escrever muito bem é muito lindo, né? (aluna R).

3) Observações sobre os próprios avanços:

Eu já sinto uma diferença muito grande. O desempenho para escrever, para entender as coisas, as palavras, as frases, a tirar conclusões. Eu já estou me sentindo bem diferente do que era antes... a dúvida, em relação à dúvida de escrever. (aluna C)

A minha escrita,... a minha letra melhorou muito... que eu aprendi a escrever bem. "Tô" aprendendo a escrever melhor agora. (aluna DS)

Eu agora tento mesmo e agora eu consigo, né? Em casa, né? Tento escrever, pergunto a meu filho se está certo... (aluna GS)

4) Usos da escrita no cotidiano:

Quando eu saio assim, meu filho está em casa, eu deixo um bilhetezinho. Escrevo para a minha irmã quando eu não acho ela em casa, eu deixo um bilhete assim, coloco atrás da porta. (aluna A)

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)

Aí eu fico sem saber a letra que vem antes, que vem depois, quando é dois erres, onde eu coloco a "c" cedilha, que às vezes nem é a "c" cedilha, às vezes é um S e eu coloco errado assim mesmo... Tem o porquê que é junto, o separado, o com chapeuzinho aí eu boto um porque geral. (aluna M)

Eu principalmente sou o tipo da pessoa que eu labuto com muita leitura, e mandar mensagem, então. Eu mando muita mensagem porque tem uma parte na minha igreja que nós trabalhamos com isso. (aluna R)

A gente chega num local, numa loja e tem que escrever. No próprio serviço às vezes tem que preencher um formulário. (aluna MV)

5) Expressões da vontade de “fazer bem feito”:

E a gente está aqui para fazer o melhor, para aprender a escrever mais. (aluna A)

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

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

Aprender ponto direitinho, escrever direitinho, ficar tudo bonitinho. (aluna R)

Mas consigo escrever, porque eu voltei pra Maria Lúcia agora, e “tô” conseguindo, né? Ir embora entendeu? Escrever direitinho... É que eu estava precisando vir mais devagar... (aluna S)

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

6) Observações sobre “os que sabem, mas também erram”:

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)

É, mas quem sabe também erra... Mas é! Tem gente aí que é formado e tal, e também erra. (aluna E)

- Então não prestou atenção... porque a pessoa mesmo que sabe ler corretamente, que tá atento ali e na hora da escrita: ele não pode errar! (aluna MF)

Eu me cobro muito. Às vezes eu fico assim: Ah, porque eu fui mal alfabetizada e não sei o quê. Mas às vezes tem outras pessoas que teve sua oportunidade e também erra. (aluna MF)

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)

Eu vi na reportagem, pessoal na 5ª, 6ª, 7ª: escrevendo tudo errado. Professores que também ensinaram tudo errado. Vi numa entrevista na televisão. Tinha erro. Erro de Português. (aluna S)

7) Tensão entre copiar ser escrever ou não:

É porque eu nunca fui... 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. (aluna C)

Aí cheguei em casa, fiquei treinando, aí eu vi que estava certa a palavra. (aluna GS)

Eu era muito de ver algum texto assim, em revista, aí pegava e escrevia. Copiava tudinho. (aluna GS)
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)

8) Sobre escrever para ter oportunidade de contar a própria história:

A melhor parte é a nossa história pra escrever... (aluna L)
Eu mesma, esses dias, inventei moda de contar a minha história e pôr em livro [...]. Escrevi a metade de um caderno todinho, mas algumas coisas eu tenho que ficar entendendo o que escrevi. (aluna L)
Se eu tivesse certeza de que não ia errar escrevia um livro. Sobre a minha história. É... da qual é longa. Dá mais de não sei quantos livro. Eu vou fazer isso ainda um dia. (aluna L)
Se eu tivesse certeza que eu soubesse fazer direitinho, sem erro nenhum, eu fazia meu diário. Eu queria escrever a minha vida: do nascimento até o momento que Deus me permitir que eu ficasse aqui, neh?... Cada dia eu ia ter uma coisa pra botar porque eu já passei por três acampamento. Cada acampamento vem uma história, cada dia é uma vida nova, é momento de tristeza, é momento de alegria, os momentos mais felizes com a chegada dos meus filhos, meus netos, essas coisas mais importantes que eu queria botar, neh? Teve momento triste também: botava ali os tristes, mas... alegria é demais! Recompensa a tristeza, neh? (aluna M)

9) O enfrentamento encarnado:

Mas eu enfrento mesmo assim. Foi errado assim mesmo! (aluna L)
Eu, quando não tem jeito, eu escrevo errado assim mesmo. (aluna M)
Eu escrevo errado assim mesmo. Vou juntando e eu chego lá! (aluna M)
Mas certo ou errado eu vou escrevendo! (aluna O)
Você vai errando e vai tentando, porque na maneira que você vai errando e vai tentando, você vai conseguir! (aluna R)
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)
Então eu 'tô' aqui para aprender mais pra poder escrever melhor. (aluna R)

Como vemos, há tensão em toda a dinâmica: nunca é somente a aflição presente no dilema que se torna o escrever, mas também um enfrentamento onde vislumbram a possibilidade de conseguir escreverem sem amarras. É enfrentando o medo presente no “escrever para o outro ler” que deixam transparecer o desejo de reconhecimento; o desejo de serem reconhecidos no espaço escolar os seus anseios, os seus mundos, os seus rostos.

Se por um lado elas sofrem a dominação intrinsecamente presente num sistema escolar (que, apesar de mais humano, ainda reproduz e responde aos interesses de uma elite), por outro lado, elas resistem a essa dominação: não

deixam de falar, não deixam de escrever, não deixam de comparecer, não deixam de sonhar.

Se há discursos temerosos e preocupados com uma escrita “perfeita”, sem erros, difícil, que gera insegurança e dá nervoso e vergonha – muito por conta de uma cultura escrita escolar ainda excessivamente pautada em normas gramaticalizadas ou arbitrárias –, também há, e ainda com mais vigor, a face de um escrever que encanta; que abre espaço para a autonomia do pensar, para o desabafo, para a realização, para o reconhecimento autoral dessas alunas e especialmente, para que possam existir também por meio das palavras.

Essa dimensão existencial da escrita aparece na obra *O Pacto Autobiográfico*, na qual o autor Philippe Lejeune (2008) discute o funcionamento dos textos autobiográficos e suas funções. O autor destaca (ibidem, p. 265) que a pessoa que escreve para si, não possui a vaidade de ser escritor, “mas encontra em seus escritos a doçura de existir nas palavras e a esperança de deixar um vestígio”, algo que felizmente pudemos verificar na lida com esse grupo.

3. CONSIDERAÇÕES

Lidamos nesse trabalho, com muitos aspectos que revelam a complexidade humana do nosso tempo. Tomamos como objeto a escrita, que por si só, já guarda em seu bojo múltiplas dificuldades históricas indeléveis. Como sujeitos, alunas de uma modalidade de ensino que está passando por uma possível virada epistemológica; e como arcabouço teórico-metodológico, uma teoria que, além de fluir diversamente na cultura acadêmica, vive uma transição paradigmática e possui peculiaridades como “movimento” no caso brasileiro.

Mesmo tendo desenvolvido essa pesquisa nesse 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 do estudo e ficado ainda com outras no momento em que finalizamos esse trabalho.

Se nosso objetivo primordial foi alcançado e se nossa hipótese confirmou-se (nos mostrando ainda que mesmo que essas alunas não se considerem alfabetizadas ou “sujeitas escreventes”, elas escrevem sim e atribuem sentidos aos seus escritos e escreveres), é à confiança construída nos encontros e a uma escuta sensível atenta e devidamente orientada a que devemos.

Entendemos que esse olhar atento e essa escuta sensível são essenciais para interagir verdadeiramente com as pessoas pesquisadas e conseguir ir além do nível do entendimento do que estão fazendo em dada situação, mas compreendendo de que forma chegaram àquele determinado estágio e por que possuem essas atitudes e não outras.

Essas pessoas são singulares e possuem desejos e saberes, e desejos de saberes. Possuem dúvidas que deixam de ser dissolvidas; sentimentos que deixam de ser expressos e anseios que deixam de ser atendidos quando não se reconhecem como legítimos naquele espaço reservado ao saber.

Quando essas mesmas pessoas, frequentemente possuidoras de histórico de exclusão escolar, se percebem como autoras de suas próprias falas, a dúvida não atrapalha; os sentimentos afloram e os anseios parecem ganhar cara de “vontade de ver a coisa feita”.

No reconhecimento, o erro perde status de fator amedrontador (e até impeditivo da fluidez escrita quando perante a avaliação do outro). Aqui, o erro perde importância e passa a figurar como parte do processo. 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 medo, vergonha e insegurança por um lado, 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.

Afinal, a imagem encontrada a partir das representações sociais dá visibilidade sobre o “beco sem saída” em que se encontra a educação das classes populares, apontando ainda uma necessidade de ir além da ideia chavão sobre o que se passa na cabeça dos alunos, para alcançar a compreensão do como e por que percebem o mundo da forma como o percebem e nele aprendem.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: A B Editora, 1998.

ARENA, D. B. **Gravação de vídeo** (autorizada pelo autor, professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista) no V Congresso de Educação de Jovens e Adultos da UFU – Universidade Federal de Uberlândia, realizado entre 11 e 14 de novembro de 2012.

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

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.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e Letramento. O que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

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. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. 2011, p. 9824-9842.

CARDOSO, C. R. **Tramas do impedimento**: os sentidos da desistência entre Alfabetizados da EJA. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CARMO, G. T. do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 2010. 339 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais**: Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p. 17-44.

_____. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 19-26, 2001.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. L. **As metáforas da vida cotidiana**. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2002.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MAZZOTTI, T. Núcleo figurativo: themata ou metáfora? In: 6th Conference of Social Representation, **Annals...** Sterling, UK, 2002. Editado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP para publicação.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Coleção Múltiplas Escritas: São Paulo, SP: Editora Ática, 1997.

PAIVA, J. **Assumindo compromissos: a sociedade civil e a tarefa da alfabetização**. In: 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, **Anais...** UNB, SESI, UNESCO, 2003.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda**. São Paulo: Hucitec, 1993.