

FATORES PSICOLÓGICOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL EM ALUNOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

(2006)

Zilmara Bonai

Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profª Drª Valéria de Oliveira Thiers

Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Contactos do autor responsável por toda a correspondência:

Profª Drª Valéria de Oliveira Thiers

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 11 – 9º andar

Porto Alegre/ RS – Brasil, CEP 90619-900

Telef. / fax: (51)3320.3633

Email: vothiers@puers.br

RESUMO

O ato de escrever exige saber pensar, organizar idéias e escrever. No processo de aprendizagem da escrita são tradicionalmente estudados os problemas como a disgrafia e a disortografia. Neste estudo, foram investigados os sentimentos que afloram durante a elaboração de textos, incluindo as dificuldades e as facilidades que os alunos encontram no processo de produção textual de alunos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Empregou-se o método qualitativo, com entrevista à seis alunos, idades entre 20 a 60 anos de idade, que cursavam a EJA no período noturno. As entrevistas foram conduzidas antes da aula, e duraram em média 30 minutos. As gravações obtidas foram transcritas e agrupadas em categorias sobre sentimentos e sobre facilidades/ dificuldades com relação à escrita. Pôde-se perceber no relato dos alunos sentimentos ambivalentes na produção de um texto: por um lado satisfação, prazer e orgulho e, por outro lado, impotência, angústia e frustração. Os textos narrativos e dissertativos foram considerados os mais fáceis para escrever. Embora em termos cognitivos e gramaticais, os mesmos sejam considerados os mais complicados. Os participantes reconhecem a importância da escrita em suas vidas, apesar de não terem sido diretamente inquiridos sobre esta questão.

Palavras-chave: sentimentos, escrita, educação de jovens e adultos

Há uma diferença fundamental entre linguagem oral e a escrita (Zatelli, 2005; Zorzi, 2002). Geralmente, as pessoas não apresentam problemas ao falar a não ser na expressão formal. Os problemas começam a surgir quando se tem que produzir textos. A escrita torna-se uma obrigação na vida das pessoas, e mais do que a leitura é, muitas vezes, traumatizante.

Aprender a falar faz parte de nossa herança biológica, hereditária, independentemente de raça, cultura, sexo, condições sociais ou geográficas, nasce para falar. A capacidade de desenvolver a linguagem oral é uma característica universal da humanidade, desde tempos muito remotos, resultado da evolução do homem ao longo dos tempos e que o diferencia de outras espécies. Se, por um lado, pode-se afirmar que todos nascem com uma programação hereditária que nos permite adquirir a língua do meio em que se vive num período significativamente curto de tempo, o mesmo não ocorre em relação à linguagem escrita.

A aprendizagem da língua escrita não é uma herança biológica, mas sim cultural. Existem sociedades que escrevem e sociedades que não escrevem, embora todas tenham língua oral. Isto quer dizer que a língua escrita é uma criação social. Diferentemente da transmissão hereditária, que é o caso da linguagem oral, a escrita é um produto da cultura que só se transmite pelo ensino, ou seja, em geral por meio de uma intervenção social planejada para tal fim (Freire, 1998; Zorzi, 2002).

Produzir textos exige da pessoa o saber pensar e o saber escrever. Há algumas pessoas que redigem de maneira muito habilidosa e há outras pessoas que não conseguem sair da terceira palavra, nem conseguem estabelecer relações e coerência de idéias. Isso pode ser mais complicado para pessoas que pararam de estudar por algum tempo e depois retornaram à escola, já com uma idade mais avançada.

A Educação de Jovem e Adulto (EJA) é uma modalidade de Educação Básica que se propõe atender a um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis (Lara *et al.*, 2004). De acordo com Giovanetti (2004), a relação educativa na EJA depara-se constantemente com a realidade da opressão, na qual os alunos carregam em si o peso de uma condição social oprimida.

Achados da psicologia da escrita (García, 1998), tal como da psicologia da leitura, têm base de dados clínicos precedentes de lesões cerebrais, relatados nos estudos da neuropsicologia cognitiva e da neurolinguística em experimentos muito bem controlados. Outros problemas relacionados à escrita, tradicionalmente estudados são a disgrafia e a disortografia.

Na literatura abundam estudos sobre escrita e leitura durante o processo de alfabetização, e observa-se uma relativa falta sobre estes processos em relação aos estudantes de Ensino Médio.

Também se observa pouca investigação a respeito dos sentimentos presentes durante a produção textual na população de alunos mais velhos.

O presente estudo propõe, portanto, investigar os sentimentos que possam surgir no momento da produção textual, assim como a identificação de dificuldades e facilidades em alunos de EJA (no intuito de obter mais informações sobre os fatores emocionais presentes durante a organização de suas idéias para a elaboração de um texto). Acredita-se que a partir das informações derivadas deste trabalho, poderiam ser beneficiados: os professores de Língua Portuguesa, que são os que ensinam e desenvolvem estratégias pedagógicas para a redação de textos; os psicólogos escolares e as diferentes entidades sociais, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos é uma preocupação comum.

Educação de Jovens e Adultos

Para que se considere a EJA enquanto uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, Lara e colaboradores (2004) afirmam que se faz necessário superar a concepção compensatória, em que os principais fundamentos são a de recuperação de um tempo perdido no passado e a idéia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. É preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espaço de aprendizagem, nas quais a juventude e a vida adulta sejam também tempos de aprendizagem, onde educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões.

O processo de ensino/ aprendizagem, tradicionalmente, leva em consideração a idade dos alunos, seu nível de maturidade intelectual e emocional, seus interesses e seus antecedentes sociais. É importante considerar a maneira como se conduz estes fatores que, muitas vezes, voltam-se mais para uma tentativa de emparelhamento psicológico e sociológico. Todavia, o sistema educacional não dispõe de um programa de ensino que tenha sido esquematicamente planejado para aluno proveniente de classe social mais baixa.

O adulto, para a EJA, não é um estudante universitário ou profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, mas homens e mulheres trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as ou em busca de um emprego; filhos, pais e mães moradores urbanos de periferias. São sujeitos sociais privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho. A partir disso, cabe considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências. Dessa forma, torna-se de suma importância a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades (Freire, 2000; Lara *et al.*, 2004).

Os problemas gerais presentes no ensino de pessoas provenientes de classe baixa, quando comparados com os problemas referentes ao ensino de pessoas de classe média, não se referem necessariamente a problemas que diferem à capacidade inata para aprender (Bernstein, 1985). Contudo, algumas dessas pessoas apresentam dificuldades na leitura, na ampliação do vocabulário e na aprendizagem da utilização de um maior número de possibilidades formais de organização do significado verbal; a leitura e a escrita são lentas e geralmente se associam a um conteúdo concreto, denominado pela atividade; a capacidade de compreensão verbal é limitada; a gramática e a sintaxe lhes são uma quantidade considerável de desarticulações; o pensamento tende a ser rígido – o número de relações novas que dispõem é muito limitado, por terem menos acesso a livros, revistas, tecnologias, teatro e cinema. Todavia, não se pode afirmar que estes padrões são encontrados em todos os alunos pertencentes ao ambiente social ao qual está sendo enfatizado, em contrapartida, este padrão de desempenho escolar é mais freqüente nesse grupo social do que nos demais (Bernstein, 1985).

Produção Textual e Dificuldades de aprendizagem

Alguns tipos de dificuldades de aprendizagem, com a idade se transformam em transtornos sócio-emocionais e ansiedade excessiva. Este seria uma das justificativas para as dificuldades de aprendizagem na matemática em adultos, que geraria uma espécie de condicionamento aversivo frente às tarefas relacionadas à matemática, o que se transformaria em excessiva ansiedade (García, 1998).

O mesmo pode ser transposto para a produção textual, frente a uma situação em que é exigido pensar, organizar idéias e escrever, o aluno pode ter a sensação de que não conseguirá desenvolver o texto, aumentando, assim, a ansiedade e bloqueando o raciocínio (em outros fatores, porque o texto segue uma estrutura limitadora que exige a concatenação de idéias e o seu relato escrito).

De acordo com Koch (1992) o texto é a manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação de acordo com práticas socioculturais.

A estruturação textual pode ser organizada da seguinte maneira:

“Um texto se realiza por meio de uma seleção de seu material lingüístico, aí compreendido a seleção vocabular, a seleção da frase e a seleção do modo de organização discursiva, ou seja, a narração, a descrição e a argumentação. Cada um desses modos de organização possui determinadas regularidades

que lhe são próprias, além daquelas regularidades que estão acima dessas gramáticas particulares, ou seja, as regularidades gerais do texto. A estruturação de um texto se faz exatamente entre o esperado, ou seja, o respeito àquelas regularidades do modo de organização a que pertence e a criatividade do autor (Carneiro, 1996, p. 169)”.

A escrita, propriamente dita, trata-se de um processo que vai exigir vários anos de esforços escolares para ser dominada, e cuja aprendizagem não culmina com a aquisição dos automatismos gráficos. Segundo García (1998), a escrita envolve quatro grandes processos, dentro de uma conduta criativa e complexa. Em primeiro lugar, processos de planejamento da mensagem, juntamente com seus sub-processos de geração de idéias e hipóteses, de organização das idéias e de revisão da mensagem.

Em segundo lugar, processos de construção sintática, juntamente com seus sub-processos de construção da estrutura, de colocação de palavras funcionais. Em terceiro lugar, recuperação de elementos léxicos, com os sub-processos de recuperação dos grafemas, seja pela via fonológica (ou via indireta), ou seja, pela via ortográfica (ou via direta).

E, por último, conjunto de processos cognitivos que tem a ver com os processos de recuperação dos motores nos quais seriam incluídos os sub-processos de recuperação dos alógrafos e de recuperação dos padrões motores. Estes processos culminam com a produção da escrita e de forma aberta.

No contexto de elaboração textual, apresentam-se vários tipos de textos: narração, descrição e dissertação (Nicola, Floriana e Ernani, 2002). A narração é um relato centrado num fato ou acontecimento; há personagens atuando e um narrador que relata a ação, em tempo e cenários (ou ambientes) específicos. Ao produzir uma narrativa de ficção, deve-se estar atento a todos esses elementos. Na narração, encontram-se as crônicas, contos, fábulas, novelas e romances. Neste tipo de texto, ocorre uma seqüência de fatos que se desenrolam no tempo de tal forma que os personagens vão sofrendo transformações à medida que os acontecimentos sucedem.

O texto descritivo, a partir da linguagem verbal, trabalha, também com imagens, que são representadas por palavras organizadas em frases. Pode-se entender, portanto, a descrição como um tipo de texto em que, por meio da enumeração de detalhes e da relação de informações, dados e características, vai-se construindo a imagem verbal daquilo que pretende descrever, podendo, desta forma, descrever uma pessoa por meio de suas características físicas e psicológicas.

O autor, às vezes, descreve a personagem a partir de um ponto de vista pessoal, ou seja, procura apresentar sua impressão da pessoa. Na descrição não há uma sucessão de acontecimentos no tempo, de tal sorte que não haverá transformações de estado da pessoa, coisa ou ambiente que está sendo descrito, mas sim a apresentação pura e simples do estado do ser descrito em um determinado momento.

O texto dissertativo caracteriza-se pela defesa de uma idéia, de um ponto de vista, ou então, pelo questionamento acerca de um determinado assunto. Em geral, para se obter maior clareza na exposição do ponto de vista, costuma-se distribuir a matéria em três partes: introdução em que se apresenta a idéia ou ponto de vista que será definido; desenvolvimento ou argumentação em que se desenvolve o ponto de vista.

Para convencer o leitor, deve-se usar uma sólida argumentação, citar exemplos, recorrer a opiniões de especialistas e fornecer dados. Na conclusão, é necessário fazer um fecho coerente com o desenvolvimento, com argumentos apresentados. Além do texto, propriamente escrito, é preciso que se faça um roteiro ou um plano de idéias previamente preparado para não ficar dando voltas em torno do tema (Nicola, Floriana e Ernani, 2002).

O aprendizado da escrita corresponde a um processo complexo e que só pode ser dominado progressivamente (Zorzi, 2003). Para tanto, além de ser capaz de usar a linguagem, de ser capaz de entender e de se expressar adequadamente, o aprendiz necessita também conceituar a linguagem no sentido de compreender muitas de suas características estruturais e funcionais, fundamentais para a aprendizagem da escrita.

Esse processo pode encontrar obstáculos de naturezas diversas, por exemplo, o aprendiz pode apresentar algumas limitações no plano do desenvolvimento global, as quais dificultarão, por sua vez, um bom desenrolar do aprendizado da linguagem escrita. Também pode haver a interferência de problemas originados já no desenvolvimento da própria oralidade e que se projetam na escrita, além dos problemas específicos de aprendizagem da escrita propriamente dita.

Para além das limitações cognitivas, a pessoa pode não estar motivada, ou sentir que o aprendizado é difícil, que ela consegue compreender determinadas coisas, que fracassa, ou que seu desempenho é ruim nesse tipo de aprendizagem. Então, muitas vezes, há um sentimento aversivo frente a ler e escrever e um afastamento, ou evitação, de tudo o que se refere a esse tipo de atividade. O valor afetivo em relação à escrita recebe uma conotação negativa porque está ligada ao insucesso, ao não saber.

O importante é saber se exprimir, com uma linguagem eficaz e eficiente para transmitir uma determinada idéia. No entanto, algumas escolas não estimulam o desenvolvimento da linguagem, apenas impõem desde criança um exagero de normas gramaticais, normalmente associadas a exercícios mecânicos e fragmentados. Sem falar da desvalorização das hipóteses lingüísticas que a criança elabora até a idade escolar.

Aprendizagem escolar e a construção de significados

O aluno aprende um conteúdo qualquer (conceito, explicação de um fenômeno físico, procedimento para resolver determinado tipo de problemas, norma de comportamento, ou valor a respeitar) quando é capaz de atribuir-lhe um significado. A maioria das vezes, no entanto, o que acontece é que o aluno atribui significados parciais ao que aprende (onde o conceito aprendido, ou explicação ou valor não significa exatamente o mesmo para o professor e para o aluno). Para ambos, os conceitos não têm as mesmas implicações, nem o mesmo poder explicativo, não o utilizam ou aplicam em igual extensão e profundidade. Portanto, não possui para eles a mesma força como instrumento de compreensão e de ação sobre a parcela da realidade a que se refere (Salvador, 1994).

Isto é, o significado da aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada, e sim de grau. Em consequência, em vez de propor que os alunos realizem aprendizagens não significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, as mais significativas possíveis. Esta mudança é importante porque sublinha o caráter aberto e dinâmico da aprendizagem escolar e coloca o problema da direção ou direções nas quais o ensino deve agir para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que constroem, mediante a sua participação nas atividades de aprendizagem.

Para que isso ocorra, a primeira condição é que o conteúdo possua uma certa estrutura interna, uma certa lógica intrínseca, um significado em si mesmo. Dificilmente o aluno poderá construir significados se o conteúdo de aprendizagem for vago: pouco estruturado ou arbitrário. Isso não só depende da estrutura interna do conteúdo como também da maneira como este é apresentado ao aluno.

Além disso, requer-se ainda uma segunda condição: para que o aluno construa significados ao conteúdo, é necessário que ele possa relacioná-lo de forma não-arbitrária com o que já conhece, que possa assimilá-lo, que possa inseri-lo nas redes de significados já construídas no decurso de suas experiências prévias de aprendizagem (Salvador, 1994).

Freire (1996) destaca que a escola e o professor não só têm o dever de respeitar o conhecimento dos educandos quando chegam à sala de aula, mas sim de discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Quando se aproxima a “curiosidade ingênua”, com o saber epistemológico, o aluno conota seus achados com mais exatidão. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada, como pergunta de esclarecimento, como sinal de atenção, que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.

MÉTODO

Participantes

Os participantes, desta pesquisa qualitativa, foram seis alunos de Escola de Educação de Jovens e Adultos, de uma obra social, entre 20 a 60 anos que estavam cursando o Ensino Médio, apresentando média etária de 32,5. Eram alunos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos na faixa etária adequada por vários motivos como: falta de condições financeiras para transporte e material escolar, alimentação, não gostar de estudar ou incompatibilidade de horário devido ao emprego, sendo este a prioridade naquele momento.

Os alunos estudavam no turno da noite, a maioria trabalhava e tinha filhos, ou outras dificuldades para estudar em turnos durante o dia. Esta faixa etária foi escolhida para analisar em adultos fatores emocionais que interferem na produção textual uma vez que as pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem, geralmente, são realizadas em crianças e adolescentes.

Os participantes foram identificados por letras. O participante A era uma mulher de 47 anos; o entrevistado B era um homem de 58 anos; participante C, mulher, 24 anos; entrevistado D, homem, 23 anos; o participante E, mulher de 21 anos; e o participante F, homem de 22 anos.

Procedimentos

Os alunos foram entrevistados individualmente para verificar a história de vida e escolar, seguindo um roteiro de perguntas flexíveis. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas de acordo com a gravação. Para isto, foi solicitado ajuda da professora de Língua Portuguesa a fim de indicar alguns alunos.

O número de participantes entrevistados no período da coleta de dados foi determinado pelo ponto de saturação de dados. Conforme Bogdan e Biklen (1994), este é o ponto em que os dados obtidos começam a se tornar repetitivos de modo que não são mais coletadas novas informações sobre o fenômeno focalizado. Cada entrevista durou, em média, 30 minutos. As entrevistas ocorreram entre abril e maio de 2005, na escola dos alunos, no período anterior ao início das aulas.

Participaram da pesquisa aqueles que concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado, que visava, fundamentalmente, resguardar o respeito às pessoas, através do reconhecimento da autonomia de cada indivíduo, garantindo a sua livre escolha após ter sido convenientemente esclarecido sobre o objetivo da pesquisa (Goldin, 2000).

RESULTADOS

A partir das entrevistas realizadas, pôde-se agrupar pelo menos quatro tópicos relevantes às questões emocionais relacionadas à produção textual. Entre estes as emoções despertadas na produção de um texto escrito, as facilidades, as dificuldades e a importância da escrita.

Com relação às emoções relatadas, foram encontradas referências a sentimentos de prazer (alegria) e frustração (angústia). As citações, que seguem, exemplificam, claramente, o sentimento de prazer.

“eu gosto de escrever um texto... gosto de fazer este tipo de trabalho (B)”;

“Ah! Eu, na minha opinião, eu adoro produzir um texto. Em casa eu tenho pequenos tipos de textos, romances que eu escrevo, que eu não mostrei pra ninguém. Gosto de criar, adoro criar fantasias e, também, envolver a realidade. Ah! Eu me sinto bem porque eu adoro escrever um texto. Adoro a escrita, pra mim é melhor escrever do que falar porque eu escrevo muito bem (E)” e

“para mim é muito bom escrever, assim, um texto que eu possa falar dos personagens, né, que vai colocar... Bom, me sinto realizado em produzir um texto meu... Eu me sinto orgulhoso em fazer isso (D) .”

O sentimento de frustração pôde ser observado nas seguintes falas:

“Eu fico, assim sabe, chateada, nervosa, enjoada. Os outros conseguem e vão entregando, fazem rápido, e eu com aquela dificuldade, não consigo fazer rápido e entregar. Eu me sinto enjoada, né...(A)”;

“Eu me senti um pouco frustrado porque eu perdi, tinha tudo na cabeça, eu estava desenvolvendo, de repente, começou a me fugir o sentido, a história e eu tive que parar, reler e pensar. E não dei continuidade, porque me senti impotente (B) ”;

“Aí a gente se sente meio sufocado, sabe, angustiado tu não sabe o que escrever, pára para pensar e não sabe o que vai botar, repete, muitas vezes, as palavras. Não sabe o que tu vai dizer, como é que vai expressar o sentimento que tu tá sentindo. Eu senti uma angústia, eu não sabia o que escrever, o que colocar. No fim, acabei não entregando o texto (C)” e

“Ah! Uma angústia, um sufoco. Medo de não conseguir terminar, medo de nem começar (E)”.

Em relação às facilidades, destacaram-se os temas atuais para dissertar, os textos narrativos e o uso da linguagem escrita como uma das formas mais fáceis de se expressar. Tudo isso pode ser observado nas seguintes declarações:

“Eu acho que a política é um tema fácil porque ela é o nosso dia-a-dia, ela está junto com a gente nas vinte e quatro horas do dia (B)”;

“Sim, se escolher um tema que saiu na tevê ou saiu no noticiário ou jornal tu já sabe o que vai escrever e já conhece um pouquinho daquilo. Então tu pode passar pro texto e as pessoas podem entender. Não querendo justificar, né, mas, assim, é melhor quando aparece na tevê, tu sabe o que aconteceu, onde aconteceu, com quem, quem tava envolvido, aí, assim, fica muito melhor. Quando tem um conhecimento do assunto que tá te referindo, fica mais fácil (C)”;

“dar opinião sobre um assunto, eu gosto. Fazer uma história, também, gosto de fazer. Dá opinião sobre qualquer coisa que tá acontecendo hoje, eu gosto de escrever sobre temas atuais”, “pra mim é melhor escrever do que falar porque eu escrevo muito bem. Eu coloco melhor o meu sentimento no papel do que falando (E)” e

“os assuntos é a violência, no sentido geral, maus tratos às crianças. Também texto sobre uma história de amor (F)”.

Os dados encontrados sobre as dificuldades de produzir um texto foram em relação à semântica (ter idéias, obedecer às regras de não fugir do tema e dos elementos necessários de um texto e uso correto de palavras sinônimas), à ortografia (usar corretamente a pontuação) e à sintaxe (emprego adequado dos conectivos) como são observadas nas falas:

“É ter idéias, muito poucas, assim, é o que eu sinto, assim, né, muita dificuldade de escrever um texto, completamente, direitinho com palavras...(A)”;

“Muitas vezes, não sei colocar muito bem o português. Às vezes, quando eu faço uma redação, a professora corrige e a gente vê que repete muito as mesmas palavras porque a gente quer escrever, mas a gente repete muito as palavras e a gente não sabe qual o verdadeiro significado, como tem que ser: “na”, “em”, “onde” essas coisas assim... Na dissertação, tem que cuidar bem em que tu vai colocar, o que pode colocar porque tem aquelas regrinhas

básicas. Então tu fica tão preocupada com aquilo que tu não consegues te soltar. Às vezes, a gente fica meio trancado, a gente não sabe como fazer (C)” e

“As maiores dificuldades é, como eu já falei, é puxar as idéias e fazer a conclusão, a conclusão do texto. Pra elaborar a conclusão, tem que entender tudo o que foi elaborado no texto. A pontuação, como eu já falei, também é uma dificuldade (F)”.

A respeito da importância da escrita em suas vidas, embora não tivesse sido diretamente perguntada, foram feitos os seguintes comentários:

“Acho que uma elaboração de texto é necessária. Eu acho interessante, eu até fico contente quando eu posso desenvolver ou ajudar algum colega (B)”e

“Olha, pra mim, acho até bom dá bastante texto pra exercitar. Também leitura, interpretação de texto, assim, né pra entender, compreender melhor os textos. Eu até gostaria que ela desse até mais pra gente fazer porque, hoje em dia, se a gente sai aí fora pra preencher uma ficha ou fazer uma seleção pra emprego, às vezes, a psicóloga pede pra fazer um texto sobre a nossa vida. Hoje em dia a gente é avaliado em tudo. Eu já peguei uma vez, no psicotécnico, aquele, né, eles pediram pra fazer um texto sobre a vida da pessoa. Eu já passei por essa experiência (D)”.

DISCUSSÃO

As entrevistas evidenciaram que havia conflitos com relação às emoções observadas. Pôde-se verificar uma série de sentimentos como orgulho e prazer em escrever textos e, ao mesmo tempo, alguns participantes disseram sentir angústia, frustração e impotência frente à produção textual.

Percebe-se que esta ambivalência surge devido à produção textual exigir várias habilidades, não apenas um automatismo gráfico. Muitas vezes, frente a uma situação em que é exigido o pensar, a habilidade de escrever e a organização de idéias, o aluno pode ter a sensação de que não conseguirá desenvolver o texto, aumentando, assim, a ansiedade e bloqueando o raciocínio uma vez que o texto segue uma estrutura limitadora que exige idéias e o saber escrever (García, 1998).

Algumas referências dos entrevistados evidenciaram certas dificuldades em relação à ortografia (pontuação), à semântica (falta de vocabulário) e à sintaxe (uso inadequado dos conectivos) durante uma produção de texto. Os participantes não relataram, em nenhum momento, que estas dificuldades estivessem relacionadas à idade, pois a Educação de Jovens e Adultos contempla pessoas com idade acima de dezoito anos.

Ao redigir um texto, as dificuldades podem aumentar, caso haja uma cobrança muito grande em relação às regras gramaticais. De acordo com Zatelli (2005) a escola sempre ensinava que escrever bem é escrever certo, é obedecer regras e normas da escrita, e jamais cometer erros ortográficos. Isso tudo, evita, às vezes, ter idéias e criatividade. Por isso, é comum escutar as pessoas falando que não sabem escrever, que não conseguem pôr suas idéias no papel. Não basta dominar as regras gramaticais, escrever ortograficamente certo e não ter argumentos e pensamento crítico. É necessário escrever certo, mas também, saber expressar idéias, sentimentos e conhecimento nos textos escritos.

Outro aspecto observado foi em relação às facilidades. Alguns participantes relataram ter mais facilidade em discutir sobre temas atuais, embora estes mesmos assuntos sejam difíceis de serem escritos. Ou ainda, indicam os textos dissertativos e narrativos como os mais fáceis, mesmo que, em termos cognitivos, as descrições sejam mais simples. Como esclarece Freire (1996), a escola e o professor não só têm o dever de respeitar o conhecimento dos educandos quando chegam à sala de aula, mas sim de discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Através disso, os temas atuais são de conhecimento dos alunos de EJA por serem pessoas que têm uma experiência de vida: vivem no mundo do trabalho, sofrem com o desemprego, com a violência e são eleitores responsáveis pela política atual. Por isso, esses temas têm um significado na vida dessas pessoas, mesmo sendo uma aproximação com a “curiosidade ingênua”, ou seja, não deixa de ser curiosidade, com o saber epistemológico, conota seus achados com mais exatidão.

Verificou-se também que problemas familiares, cansaço, trabalho durante o dia, preocupação com provas de outras disciplinas e temas discutidos em aula mexem com o emocional do aluno, dificultando a produção. Percebe-se, nesse sentido, que alguns problemas pessoais interferem na produção textual. Como esses alunos têm vivências sejam elas positivas ou, às vezes, frustrantes, em algum momento, batem com assuntos discutidos e trabalhados em aula.

Portanto, é importante ter uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, na qual educadores e educandos possam estabelecer uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões pessoais a fim de haver uma compreensão maior do aluno e, conseqüentemente, um bom resultado no rendimento escolar.

Logo, parece, inicialmente, que trabalhar com adulto se torna mais fácil do que com crianças e adolescentes por exigirem vários cuidados devido à fase de desenvolvimento. Porém, o jovem-adulto traz em sala de aula uma bagagem muito grande de conhecimento, ou seja, uma “curiosidade ingênua” (Freire, 1996) que exige do educador um pensar certo a ser ensinado

concomitantemente com o ensino dos conteúdos para que a criatividade, a criticidade e a autonomia se façam presentes na vida desses educandos.

Observou-se, através das falas dos participantes, o reconhecimento da importância da escrita em suas vidas, embora esta pergunta não tenha sido feita diretamente. Como são adultos, que foram excluídos de uma forma ou de outra do mundo escolar por um período, sabem que o mundo do trabalho exige capacidade de argumentação tanto oral quanto escrita. Juntamente a esse sentimento de reconhecimento, apareceu sentimento de orgulho e prazer em produzir um texto.

Para Freud (1976) o escritor transforma em material elaborado algo que, no psiquismo, se mantém em estado de desorganização. O que é da ordem do abstrato, pela escrita toma forma e, então, se pode lidar com o que nos é estranho. Escrito na folha de papel, o psiquismo pode ser melhor processado. Os participantes se sentem orgulhosos ao escreverem um texto, justamente, por transformar, de maneira organizada, suas idéias (conteúdos abstratos) em produto concreto (o texto), o autor sente satisfação pelo resultado de seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do trabalho, foi possível perceber que a escrita, apesar de ser uma ação não tão fácil de ser executada, está associada ao sentimento de satisfação, prazer e orgulho. Por outro lado, observou-se, também, que a produção textual gera sentimentos de frustração e de impotência porque não é configurada, apenas, de automatismos gráficos, ao contrário, exige várias habilidades: pensar, elaborar idéias e deter-se a regras gramaticais.

As dificuldades expressadas pelos participantes, ao redigir um texto, não foram atribuídas à idade, uma vez que os alunos de Ensino Médio, de Educação de Jovens e Adultos (EJA) só podem estudar com idade acima de dezoito anos. Eles destacaram as dificuldades por não conhecerem bem as regras gramaticais e a falta de idéias para a construção de um texto.

Outro fato inesperado, que apareceu, foi em relação aos textos dissertativos e narrativos serem os mais fáceis, na elaboração de um texto, segundo os entrevistados. Embora estes textos sejam mais difíceis, em termos cognitivos, e os descritivos os mais fáceis.

Em relação às entrevistas, percebeu-se que os participantes sentiram-se constrangidos (embora não estivesse claro se devido ao uso do gravador ou, à figura da entrevistadora). Alguns, às vezes, reduziam as falas em pequenas frases. Uma primeira hipótese a ser verificada, portanto, é o efeito da gravação: teriam os participantes expressado suas idéias de maneira mais tranquila e, conseqüentemente, teriam falado mais, caso as entrevistas não tivessem sido gravadas. Uma segunda hipótese, a testar seria o efeito de contato prévio entre os participantes e a entrevistadora, um vínculo maior de confiança poderia gerar falas mais elaboradas?

Outro aspecto que pode ter influenciado nos resultados foi o horário das entrevistas. As entrevistas tinham sido marcadas antes do horário das aulas, às dezoito horas. Os participantes chegavam cansados ou atrasados porque vinham direto do trabalho para as entrevistas e depois permaneciam para aula. Neste caso, se os participantes tivessem sido entrevistados no horário de intervalo das aulas, poderiam ter respondido às questões com um desempenho diferente?

Sugere-se para além do que foi pesquisado neste trabalho, um outro estudo investigativo a partir de uma comparação, sobre o que é dito sobre o processo da produção textual e o processo escrito propriamente dito (através de uma redação, por exemplo) a fim de verificar as dificuldades e as facilidades expressas na elaboração textual.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1991). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, B. (1985). Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: Patto, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: GAO, p. 129-151.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, A. D. (1996). **Texto em Construção**: interpretação de texto. 2ª ed. São Paulo: Moderna.
- Freire, P. (2000). **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 39ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1998). **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (1976/ 1925). **Uma Nota sobre o Bloco Mágico**. In: Freud. *Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- García, J. N. (1998). **Manual de Dificuldades de Aprendizagem**: Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed.
- Giovanetti, M. A. C. (2004). **A Relação Educativa na Educação de Jovens e Adultos**: suas repercussões no enfrentamento das referências da condição de exclusão social. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos>> Acesso em: 13 abr. 2004.
- Goldin, J. R. (2000). O consentimento informado e a sua utilização em pesquisa. In: Víctora. C. G; Kanauth, D.R.; Hassen, M. N. A. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo, p. 82-87.
- Koch. I.G.V. (1992). Markierre Topik-Konstruktionen im Brasilianiscchen Portugiesich. **Folia Linguistica XXVI/1-2**: 65-74.

Kude, V. M. M. (1997). Como se faz análise de dados na pesquisa qualitativa em psicologia. **Psico**, 28 (2): 183-202.

Lara, E. B., Maia, F. A., Silva, J. *et al* (2005). **Refletindo sobre os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/capes/> Acesso em: 13 maio. 2005.

Martinelli, M. L.(1999). **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras.

Nicola, M., Floriana, S., Ernani, T. (2002). **Português para Ensino Médio**: Língua, Literatura e Produção de Textos. São Paulo: Scipione.

Salvador, C. C. (1994). **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Zatelli, R. K.(2005). **A Leitura e a Escrita no Contexto Escolar**. Disponível em: <http://cce.ufsc.br/~neitzel/psicolinguística/roselene.htm> Acesso em: 10 maio de 2005.

Zorzi, J. L. (2003). **Aprender e Distúrbios da Linguagem Escrita**. Porto Alegre: Artmed.