

HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNOS DA EJA¹

Giselle Almada Souto (UVA)
giselle_almada@hotmail.com

1. Introdução

Cada indivíduo é afetado continuamente por exigências sociais de domínio na escrita, modalidade da língua primordial para a inserção do sujeito nas instituições de uma sociedade cada vez mais urbana. Ser analfabeto ou ser não escolarizado deixa de ser uma questão restrita às práticas sociais para ser a causa de uma ferida profunda na constituição identitária dos sujeitos.

O país já testemunhou mudanças sociais significativas, como a demanda por mão de obra mais qualificada, com a ascensão do setor de serviços, o crescimento acelerado da população urbana, e a institucionalização da cultura escrita. Há uma forte demanda pela educação formal por aqueles que, por razões particulares ou sociais, acabaram por retardar a formação.

O sentimento de fracasso daqueles jovens ou adultos que tiveram que ficar longe da escola ou não completaram os ciclos previstos da educação básica se torna ainda mais acentuado, quando pensamos que o país hoje não é mais aquele da tradição oral, de atividade eminentemente agrícola.

O objetivo desta pesquisa é compreender como, discursivamente, os alunos da Educação de Jovens e Adultos se posicionam em relação ao ensino de língua portuguesa, à escola e a si mesmos como participantes

¹ O presente artigo é fruto de pesquisa em andamento, referente ao trabalho de conclusão do curso de especialização, apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa.

do projeto. A hipótese é a de que possamos detectar, na pesquisa ora em curso, algum vestígio, além de prováveis dificuldades materiais, dos processos de desidentificação destes alunos com o ensino.

Esta pesquisa justifica-se por tentar compreender como se constitui como sujeito o aluno de programas de educação de jovens e adultos é contribuir para o entendimento dos motivos que levam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a sucessos e fracassos, visto que, em última instância, é a identificação ou a não identificação dos sujeitos com o programa que determina aqueles mesmos sucessos ou fracassos.

2. Metodologia

Este artigo traz parte dos resultados da coleta e análise de histórias de vida de alunos, que participam do projeto de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Altivo Cesar, situada em Niterói, no bairro Barreto, no Estado do Rio de Janeiro.

Ao todo, foram seis entrevistas, mas, para os propósitos deste artigo, trouxemos os resultados de uma apenas, o suficiente para demonstrar a rica teia de discursos em que se encontram cada sujeito-aluno da Educação de Jovens e Adultos, riqueza que muitas vezes a escola se esquece de considerar, promovendo, por vezes, a desidentificação dos indivíduos com os discursos escolares.

Utilizamos para a coleta do *corpus* a técnica do grupo focal. Planejamos a realização de três encontros mensais com o grupo focal de alunos, no decorrer de seis meses. Primeiramente, foi aplicado o questionário, com o intuito de aproximar o grupo focal do tema da pesquisa em curso e permitir o melhor desenvolvimento da mesma. Num segundo momento, foi feita a escuta dos dizeres dos alunos por meio da entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi contemplar o sujeito social e o sujeito do discurso.

3. Educação de Jovens e Adultos

A EJA¹ – Educação de Jovens e Adultos – é uma modalidade de ensino que vem sendo consolidada por meio de pesquisas e reflexões de profissionais de diversas áreas – educação, letras, psicopedagogia etc.

¹ Educação de jovens e adultos (EJA) é a nomenclatura estabelecida pela LDB 9394/96, em substituição ao ensino supletivo anteriormente instituído pela Lei 5.692/71.

Mas a prática desta modalidade de ensino continua enfrentando dificuldades, como a da falta de preparo do docente para lidar com um público diferente daquele previsto nos cursos de formação de professores.

Para trabalhar com alunos que nunca estudaram ou interromperam os estudos há muitos anos é preciso primeiramente compreendê-los. E, é neste momento, que o professor se depara com uma evidente lacuna.

O saber-ensinar, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos autores, de seu saber fazer pessoal, tem suas origens na história de vida família e escolar dos professores de profissão (TARDIF, 2002, p. 79)

A constituição de 1988, capítulo III – seção I – Da Educação, art. 205¹, defende o ensino para todos, independentemente de terem interrompido o processo de aprendizagem ou nunca terem sido matriculados na escola. O direito à educação não deve estar restrita, portanto, apenas aos alunos de idade regular. Porém, é importante preparar o professor, para que este não sinta dificuldades em que abordagem utilizar com alunos jovens ou adultos.

A educação de jovens e adultos é realizada há muitos anos, desde os tempos da colonização do Brasil. Faremos uma breve retomada da história EJA, na década de 30.

Foi através da constituição de 1934 que a educação foi legitimada como direito de “todos” os cidadãos e dever do estado. É através desta constituição, que a gratuidade do ensino primário, com frequência obrigatória, torna-se preocupação das políticas públicas a extensão dessa educação de adultos. “Estavam, pois, fixadas as bases para uma política nacional de Educação e estabelecida constitucionalmente a competência da União para auxiliar os estados na difusão do ensino.” (PAIVA, 1973, p. 124)

Nos anos 40, o processo de investigação revelava os altos índices de analfabetismo nacional. Devido a isso, houve a necessidade de criar um órgão que discutisse questões mundiais diversificadas. Então, em 24 de outubro de 1945, foi criada a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), com o objetivo de requerer que os 51 países participantes, do qual o Brasil fazia parte, empenharem-

¹ Textualmente: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

se em promover ações como: educação da população adulta analfabeta, a paz entre os povos, dentre outras ações.

Com o passar dos anos, a educação de jovens e adultos deixa de ser um assunto sem importância e, finalmente, conquista seu espaço nas discussões educacionais na década de 40. No entanto, apesar da educação ter sido estabelecida como direito de todos os cidadãos na constituição de 1934, citada acima, como qualquer alteração no sistema educacional em uso, as modificações foram lentas e não aconteceram conforme era esperado.

Não há como pensar historicamente a modalidade de ensino de adultos sem mencionar a atuação do educador Paulo Freire.

Paulo Freire redefiniu a maneira de se desenvolver o trabalho pedagógico voltado para a educação de jovens e adultos, permitindo que os educadores repensassem a forma como trabalhavam com os alunos da EJA e a diferenciassem da organização escolar infantil. Foi um tempo de reflexão e readaptação para os educadores, que deixavam a metodologia vigente de lado e reconheciam o aluno adulto e suas especificidades – um aluno atuante na sociedade, que precisava ser instruído adequadamente. Até então, e de acordo com Haddad, os professores consideravam que o educando adulto deveria ser “atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária” (1987, p. 13).

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1996, p. 41).

4. *Quadro teórico discursivo*

Na análise de discurso de linha francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux, é essencial a compreensão das formações discursivas que atravessam um texto ou uma textualidade (imagem, sonoridade, corporeidade etc.) qualquer. Conceito comum em análise do discurso, as formações discursivas estabelecem sentidos ao texto/textualidade.

Daí decorre uma consequência teórica que é o fato de que, para a AD, um texto não faz sentido em si mesmo, senão como materialização de sentidos já constituídos historicamente e submetidos ao jogo da enun-

ciação, num processo contínuo de atualização e deslocamento da memória. Da mesma forma que o indivíduo, só significará, a partir de posições assumidas nos discursos.

A aparição do discurso na ação do sujeito contextualiza um acontecimento histórico e social por meio da linguagem dos enunciados e as relações que o próprio discurso põe em funcionamento. A análise do discurso nos possibilita encontrar multidimensões resultantes da interação entre o mundo, enquanto realidade e linguagem, enquanto produção social de forma e sentido.

Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois, mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI, 2005, p. 34)

O discurso¹ não é apenas um texto, mas um conjunto de relações que determinam os momentos antes, durante e após a produção textual. O texto é compreendido como a materialidade linguística através da qual se pode chegar ao discurso, é a relação entre a língua e a história.

Por seu turno, os discursos produzidos são determinados pelos discursos anteriores e também determinam os discursos que estão por vir. A análise do discurso sabe que na escrita ou na fala há uma escrita do inconsciente. Dá-se então o interdiscurso, que segundo Orlandi (2005), “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. (p. 31)

O interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. (ORLANDI, 2005, p. 31)

O sujeito na análise do discurso vive imerso em contradições históricas sem se dar conta disso. Ele é determinado historicamente.

Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade. (ORLANDI, 2005, p. 35)

¹ “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2005, p. 15)

São as formações discursivas, que dotam o texto/textualidade de sentidos, como fios que constituem um tecido e que apontam para a posição que os interlocutores ocupam numa trama de dizeres, que transcende o texto dito, escrito ou falado. A esta “trama” de dizeres, com os quais o sujeito se identifica – atribuindo-lhe valor de verdade – ou se opõe, chamamos memória discursiva.

Segundo Orlandi (2005) “[...]. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória)” (p. 46).

O sujeito na análise do discurso vive imerso em contradições históricas sem se dar conta disso. Ele é determinado historicamente.

Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade. (ORLANDI, 2005, p. 35)

Orlandi compreende que o processo de identificação ocorre através da memória discursiva do saber discursivo e dos sentidos constituídos na relação com a linguagem. Em relação à escola, afirma Orlandi que “o aluno, ou professor, já têm sentidos pelo fato mesmo de estarem na Escola, que, por sua vez, se constitui como um lugar de significação (de interpretação)”, acentuando que “os sentidos já estão postos e funcionam antes mesmo de x ou y entrarem nela (posição-sujeito)” (ORLANDI, 2004, p. 149).

5. Relações identitárias com a instituição de ensino

A autora Eni Orlandi pensa a escola, enquanto instituição, como um lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade, e afirma que “A escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade” (2004, p. 149).

Ainda de acordo com Orlandi, “A escola é um dos lugares – daí *lugar de interpretação* – em que a forma-sujeito-histórica, que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com diversos deveres), configura-se como a forma sujeito urbana: o adulto, letrado, cristão, é urbano como projeto.” (*Idem*, p. 152).

Então, se a escola é este lugar de referência para a significação do sujeito urbano, como se significam aqueles, cujos percursos passaram à margem da “normalidade” escolar? A própria inserção deste sujeito e o

reconhecimento dele no discurso do que seja urbano é algo que merece um esforço de compreensão.

A impossibilidade de cumprir os ciclos previstos da educação básica reflete na desidentificação dos jovens e adultos da EJA com a escola e, conseqüentemente, com o ensino de língua portuguesa. Essa desidentificação se torna ainda mais acentuada quando este aluno não se reconhece como sujeito-escolarizado.

De acordo com Claudia Pfeiffer (2001, p. 31) o sujeito-escolarizado é constituído como sujeito *urbano escolarizado*, sujeito em uma sociedade que constrói seus espaços e significações tocados de uma só vez pelos sentidos do letramento e da urbanização.

Cada indivíduo¹ é afetado continuamente por exigências sociais de domínio na escrita, modalidade da língua primordial para a inserção do sujeito nas instituições de uma sociedade cada vez mais urbana. Ser analfabeto ou ser não escolarizado deixa de ser uma questão restrita às práticas sociais para ser a causa de uma ferida profunda na constituição identitária dos sujeitos-alunos.

5.1. Discursos sobre a identificação com a escola

A seguir, passamos a enumerar os enunciados coletados, seguidos de análise. O percurso temático desta primeira amostragem revela o modo como o sujeito do discurso (neste caso, a Aluna A) identifica-se com a instituição escolar.

A-E.1- Na EJA... eu me sinto bem, né. Todos me tratam bem.

A-E1.2- E aí, por isso que eu falo que a escola foi muito importante, porque, em vez de tomar anti-depressivo eu fui à luta, me arrumei, me maquiei, mudei o cabelo, nãããã...

A-E1.3- Não sabia nem estudar, não sabia nem pensar como estudar. Eu não sabia nada praticamente.

A-E1.4- ...aí eu... melhor coisa que eu podia fazer pra mim.

A-E1.5- Aí, agora, agora, nossa. Na avaliação eu to indo bem, foi uma notícia muito boa. Caraca! Tô radiante! Porque eu to orgulhosa de mim mesma, porque eu sei que eu não conseguiria.

¹ Na análise do discurso de linha francesa, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. (ORLANDI, 2005, p. 46)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A-E1.6- Eu sinto falta, dia que eu não posso vir. Porque parece que eu deixei de aprender alguma coisa nesse dia.

A-E1.7- É porque... como eu, eu gosto de ler, entendeu? A leitura me faz bem, aí isso me ajudou bastante, mas fora isso.

A-E1.8- “Vó quando você estudava em que série você estava”? Eu fiquei tão sem graça, que eu não tive resposta na hora. Agora eu tenho.

A-E1.9- Porque eu vou precisar falar pra minha neta... porque ela daqui a pouco vai estar nessa série estudando.

Nos enunciados acima, percebe-se que este aluno da EJA, enuncia o modo como se dá a identificação com a escola: como lugar de prestígio social. De agora em diante, denominaremos este aluno, Aluna A, residente do bairro Fonseca, da cidade de Niterói, com 41 anos de idade à época da entrevista.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – têm uma identidade, que resulta da manifestação de sua cultura, expressa através das linguagens, principalmente a linguagem verbal. Não há como separar os paradigmas língua e sujeito ou língua e cultura.

No decorrer da entrevista, a Aluna A relata detalhes traumáticos de sua vida, como o abandono pela família, a perda do único filho e uma solidão permanente, que diminui com a chegada da neta (ver à frente). Para a Aluna A, a escola é significada como lugar de luta contra estes revezes, mas também, positivamente, de espaço de realização da própria função de avó, na medida em que (E1.8, E1.9) é a instituição que vai dotá-la para a interlocução com sua própria neta.

Podemos observar em E1.8, que é a partir de um constrangimento diante da neta, que a Aluna A articula o significado “escola” com um outro significante, a “família”;

A escola, portanto, ocupa um lugar no discurso da Aluna A de suporte contra os revezes, cujo prêmio é perceber que uma verdade foi desmontada (E1.5: “eu *sei* que não conseguiria”) e um não-saber não era tão inviolável assim. Mais precisamente, é na língua (E1.7) que se dá este enlaçamento. As referências que ela faz à escola põem esta instituição além de um espaço de aprendizado: um espaço de vivência, de apagamento de uma memória discursiva de impossibilidade, onde o sujeito se reconhece em formações discursivas que articulam “pobreza” e “incapacidade”, e vocalização de outras formações que passam a apontar para uma possibilidade de identificação do sujeito com a escola.

Ao pensar a relação da escola com os grupos identitários, por meio de uma abordagem discursiva, Orlandi (1998) afirma que a identidade se caracteriza como um movimento na história, que não é sempre igual a si mesmo. Isto é, não é homogêneo e se transforma. O movimento da identidade se faz como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos.

Trabalhando os sentidos, ao mesmo tempo em que se retrabalha nestes sentidos, a Aluna A vai tentando fazer esta travessia, sem, no entanto, deixar de perceber que alguns obstáculos serão encontrados. Isso fica mais claro na fala da Aluna A sobre a língua portuguesa.

É a partir deste aparato conceitual que Orlandi vai pensar a relação do aluno com a escola: “Como tenho observado, na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na construção de sua identidade” (ORLANDI, 1998, p. 205).

5.2. Discursos sobre a língua portuguesa

Nesta segunda amostragem, a entrevista narrativa trouxe fragmentos do interdiscurso, pré-construídos e sentidos resultantes do trabalho do sujeito sobre a memória.

A-E2.1- Difícil! Muito difícil. Mais fácil falar espanhol (risos). Mas é mesmo.

A-E2.2- Agora você falar uma frase assim, sem você ler, cê não sabe se tá falando certo ou errado.

A-E2.3- Em alguns pontos dá pra entender. Assim como... ponto de interrogação, né.

A-E2.4- Você lê, tá lendo, aí você tá repetindo o que está escrito, é fácil.

A-E2.5- As vírgulas, os traços, aí confunde a gente. Se tirar esse traço, a vírgula, aí dá pra entender direitinho.

A-E2.6- É muito difícil.

Nestes enunciados a FD “língua é igual à gramática e escrita padrão” (E2.2) surge em toda sua força. Em E2.1, temos uma noção da distância entre a Aluna A e o imaginário que fixa uma relação de sinonímia naquela dupla equação. Distância que parece ser maior do que a de uma “língua estrangeira” (E2.1). O modo como a Aluna A negocia com este “idioma estrangeiro” que é própria “língua portuguesa” vista por aquela FD vem na forma de estratégias que a Aluna A encontra para percorrer a

escrita (E2.4). Mas ao encontrar-se distante daquilo que a oprime, esta FD, é nela que a aluna se encontra para significar a língua: porque nesta posição-sujeito, a Aluna A, continua reafirmando a sinonímia responsável por aquela equação.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino da língua portuguesa, Cláudia Pfeiffer (2001, p. 31) considera que “a escola produz uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta” A escola se coloca na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno que ainda se encontra como cidadão e autor em embrião.

Diante disso, revelam-se resistências, dificuldade e déficits de aprendizagem que podem servir como um dos fatores mais relevantes para a perda de continuidade dos estudos. Daí a necessidade de ter acesso ao modo como os alunos da EJA significam a escola, a língua portuguesa e o ensino da língua materna.

A posição do professor como sujeito alfabetizado que fala a partir do lugar da autoria, ao falar de um sujeito outro que é o analfabeto, apaga também o sujeito letrado a quem é negada a posição de autoria, o sujeito letrado não autorizado. Aquele que diz fora do lugar do bem-dizer e por isso é desautorizado no seu dito. (PFEIFFER, 2000, p. 53)

Os processos de identificação segundo a Orlandi consistem em configurar sujeito e sentido ao mesmo tempo, visto que “ao significar, nos significamos”. Nos momentos em que os sujeitos produzem sentidos, posicionam-se como sujeitos assujeitados, que resultam de filiações em rede.

Como então é possível discursivamente falar da língua portuguesa, que a Aluna A sabe ser a própria língua, como outra coisa que não a língua falada por ela? Este sujeito reafirma aquilo que lhe cala: a formação discursiva considerada. O enunciado “É muito difícil” (E2.6) aponta não somente para as dificuldades da língua normatizada, mas também para a quase impossível resolução desta contradição.

6. Conclusão

O direito à educação não deve ser restringida apenas aos alunos de idade regular. Tal afirmação, instigadora e presente nas discussões sobre a EJA, é perfeitamente cabível para nossa conclusão.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A relação do sujeito com o discurso pode esclarecer os processos de identificação e desidentificação com a escola, com a língua portuguesa, e com o aprendizado em geral. Esse processo investigativo poderá nos levar a perceber as formações discursivas mais persistentes entre os alunos, e em que medida estas próprias formações discursivas podem ser o caminho de possibilidades e impossibilidades que eles trilham.

A Aluna A nos mostrou que, embora haja alguns discursos em que se reconhece, por vezes, como incapaz, há sempre uma via, que ela pode seguir para encontrar-se em outra posição, bem mais “radiante”, como ela mesma afirma.

Cabe à escola produzir discursos da liberdade, e impugnar aqueles que permanecem no espaço institucional e não permitem a realização plena dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20-08-2011.

BRASIL, *Presidência da República Federativa do. Constituição Federal*. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20-08-2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e Identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ORLANDI, Eni. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Cidade dos sentidos. Relações de sentidos e relações sociais: escola e cidade*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PFEIFFER, Claudia. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, Eni. (Org.). *Cidade atravessada: Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: _____. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 139-171.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.