

O QUE DIZEM, PENSAM E REGISTRAM OS ALUNOS DA EJA: UM ESTUDO SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

WHAT THE EJA STUDENTS SAY, THINK AND REGISTER: A STUDY ON TEXTUAL PRODUCTIONS

Juliana Teixeira da Silva¹

Samira Casagrande²

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar como os adultos da alfabetização da EJA têm seus textos escolares influenciados pelas vozes do outro. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo com instrumento de análise documental e proposto a construção de um texto autobiográfico que possibilitasse ao aluno expressar sua voz, a forma de ver e estar no mundo e, conseqüentemente, as vozes alheias que compõem seu enunciado. Desse modo, amparados pelos principais conceitos da teoria bakhtiniana, constatou-se que o texto escrito assim como a linguagem de modo geral, constitui-se como tal por meio das heterogêneas vozes e contextos sociais que o circundam, e é a partir da presença dessas vozes alheias, que a identidade discursiva é construída.

PALAVRAS CHAVE: Educação de jovens e adultos. Autobiografia. Polifonia. Linguagem.

ABSTRACT: The present article aims to analyze how adult literacy in youth and adult education has their school texts influenced by the voices of the other. For it was proposed the construction of an autobiographical text that allowed the student to express his voice, the way of seeing and being in the world and, consequently, the others' voices that compose his statement. In this way supported by the main concepts of the bakhtian theory it was verified that the written text, as well as the language in general, are constituted as such through the heterogeneous voices and social contexts that surround it and that it is in the presence of these voices that the identity is built.

KEYWORDS: Youth and Adult education. Autobiography. Polyphony. Language.

¹ Graduada em Pedagogia da Unesc. juli-tds@hotmail.com

² Orientadora e mestre em educação. sca@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

1 INTRODUÇÃO

O tema o que dizem, pensam, e registram os alunos da EJA: um estudo sobre as produções textuais surge ao defrontar-me, ao acaso, com o texto de um estudante da EJA, o qual a escrita representava algo além de sua identidade. Logo, notava-se, nas entrelinhas, a representação histórica e social de um indivíduo, que por meio de seu discurso escrito, reproduzia as falas de outrem, bem como seus marcadores sociais. Desse modo, amparados pelo conceito de polifonia de Bakhtin, que diz respeito às diversas vozes presentes em um texto e à relação entre elas, serão analisados os escritos dos alunos da alfabetização da EJA, tendo em vista que se trata de um grupo provido de subjetivas histórias de vida.

A partir do exposto, a problemática da pesquisa se constrói acerca do questionamento: como os adultos da alfabetização da EJA têm seus textos escolares influenciados pelas vozes do outro? Do mesmo modo, o objetivo geral consiste em analisar como os adultos da alfabetização da EJA têm seus textos escolares influenciados pelas vozes do outro e os objetivos específicos buscam conceituar a linguagem a partir da teoria bakhtiniana; examinar os textos escolares, observando a polifonia presente nos escritos dos alunos da alfabetização da EJA; verificar as questões históricas e sociais implícitas nos textos escolares da alfabetização da EJA; perceber a existência ou não de escritas monofônicas nos textos escolares da alfabetização da EJA e identificar de que forma os discursos são produzidos, se de maneira dialógica ou arbitrária.

Para tanto, será solicitada uma produção textual individual, a partir da qual se buscará identificar a polifonia presente nas narrativas desses alunos. Além disso, compreendendo que nenhuma palavra é única, mas sempre originária de outra antes dita, os traços sociais e culturais serão atentamente observados nas produções com o objetivo de verificar se essas características influenciam na construção textual. Por conseguinte, iremos nos atentar para a maneira como os discursos são produzidos, se de maneira dialógica ou arbitrária, salientando sempre a ideia de que é entre o confronto de vozes que se constrói a identidade discursiva.

Logo, a importância da pesquisa está em descobrir o sujeito escondido nas palavras escritas e se esse indivíduo tem a possibilidade de construir sua identidade discursiva

de forma ativa, a partir do confronto leitor/ escritor, ou em passividade e em consonância com o contexto histórico, o social e o cultural no qual está inserido.

O presente trabalho organiza-se em cinco sessões, das quais a primeira destina-se a introdução do assunto tratado. Em seguida faz-se um apanhado da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até ser reconhecida enquanto uma modalidade de ensino. Em consequente, a terceira sessão busca conceituar alguns termos da teoria bakhtiniana, como palavra/sentença, enunciado, linguagem, polifonia e monofonia para então, no quarto item, abordar a importância do texto escrito e sua função social. Por fim, apresenta-se a análise e as considerações finais da pesquisa.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos constituiu-se em um processo de intensas lutas e conquistas por reconhecimento. Estudos, como o de Haddad e Di Pierro (2000), mostram que os trabalhos desenvolvidos com adultos se iniciaram no Brasil no período colonial. Nesse processo, enviaram-se ao Brasil os jesuítas, sacerdotes pertencentes ao clero, com o objetivo de catequizar, de aculturar e de ensinar boas maneiras e ofícios aos povos indígenas. Contudo, em 1759, houve a extinção da escravidão indígena. Esse advento resultou na expulsão dos jesuítas das terras brasileiras fazendo com que a educação de adultos fosse deixada de lado por um longo período, precisamente até 1824, durante o período Imperial. Nessa data, como mencionam Haddad e Di Pierro (2000), foi redigida a primeira Constituição brasileira que, dentre seus artigos, assegurava a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.

Todavia, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), no período imperial esse “todos” representava um impasse, pois naquela época apenas uma pequena parcela da população tinha a cidadania reconhecida, excluindo-se, portanto, negros, indígenas e grande parte das mulheres. Além disso, outro marco desse período foi o ato adicional de 1834, que delegou ao governo imperial a responsabilidade pela educação da elite, enquanto às Províncias, com menor recurso, caberia o papel de executar a educação básica de crianças e de adultos. A partir dessas atribuições, tínhamos, em uma população de 14 milhões, apenas 250 crianças em situação regular de ensino.

Nesse ínterim, a Educação de Jovens e Adultos ainda lutava por espaço. De acordo com a Haddad e Di Pierro (2000), foi com a instauração da Primeira República brasileira e com a Constituição de 1891 que algumas reformas educacionais foram traçando novas esperanças para a EJA. Nessa época, o ensino básico foi descentralizado entre as províncias e os municípios e à União caberia o ensino secundário e superior. Com essa divisão de tarefas a educação pública ainda ficava a mercê da pobreza orçamentária das províncias e das disputas das influentes oligarquias. Diante disso, a partir da década de 1920, educadores em conjunto com a população uniram forças para reivindicar por maior número de escolas e por melhoria na qualidade de ensino. Com os movimentos em prol da educação, foram estabelecendo-se condições para a implantação de políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que foi no período Vargas, com a Constituição de 1934, que o Estado passou a assumir papel central nas decisões econômicas, educacionais e culturais, rompendo com o federalismo da República Velha. A Nova Constituição propôs o Plano Nacional de Educação, de responsabilidade do governo federal, que estabeleceu, entre suas diretrizes, o ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória e, pela primeira vez, extensivo aos adultos. Impulsionadas pelos princípios da nova Constituição e por fatos ocorridos no meio internacional, novas políticas e propostas foram se firmando.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) o período de 1959 até 1964 ficou conhecido como o período das luzes para a educação de adultos por conta dos vários programas desenvolvidos. Entretanto, Arroyo (2011) nos faz refletir justamente sobre a grande quantidade de campanhas de curta duração, que ocorreram nessa época e que marcaram todo o processo de autoafirmação da EJA:

Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2011, p. 19).

Nota-se que a trajetória de conquistas da EJA, de fato, perpassa campanhas e iniciativas das mais variadas, cuja finalidade assistencial vai, aos poucos, como nos mostra Arroyo (2011), configurando-se em garantias de direitos aos que da Educação de Jovens e Adultos fazem parte. Nesse sentido, foram nesses anos que a preocupação quanto à parte pedagógica na EJA ganhou repercussão, pois “reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos [...] reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112). Essa problemática reflete o que Arroyo (2011, p. 19) compreende por “tentativa de configurar sua especificidade”, atribuindo, aos movimentos sociais da EJA, essa característica marcante. Essa preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem foi levada à discussão e, como resultado desse movimento, houve uma série de renovações pedagógicas, a partir das quais a educação de adultos passou a ser vista como poderoso instrumento de ação política e “o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Embora o clima fosse de conquista, um novo cenário se instaurava, dando a educação de adultos novos rumos. Conforme Haddad e Di Pierro (2000) foi em meio às turbulências do modelo desenvolvimentista adotado pelos governos Kubitschek e Jango que ocorreu o golpe militar de 64, sob o pretexto de organizar a máquina pública. Em virtude do novo contexto político implantado, os movimentos sociais e a maioria dos programas educacionais impulsionados no período anterior foram censurados, reprimidos e extintos. Entretanto, embora o militarismo refutasse toda forma de emancipação, a educação de adultos era instrumento de grande valia para os interesses do governo autoritário, uma vez que, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 114) “tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade.” Portanto, tentando suprir a falta dos programas educacionais extintos cria-se em 1967, durante o governo Médici, o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização – sob a promessa de erradicar o analfabetismo. O novo programa, que foi praticamente imposto, buscava atender os princípios do governo autoritário munindo-se de métodos de controle doutrinário. Em virtude disso, durante sua vigência obteve várias críticas e, em 1974, a direção do MOBREAL sofreu alteração que refletiu nos campos de trabalho desse órgão, que passaria a atender desde a educação comunitária até a educação de crianças.

Foi então nesse processo de metamorfose que a educação de adultos passa por mais um avanço:

Uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Foi no capítulo IV dessa LDB que o Ensino Supletivo foi regulamentado [...] Considerado no Parecer 699 como ‘o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5.692’, o Ensino Supletivo visou se constituir em ‘uma nova concepção de escola’, em uma ‘nova linha de escolarização não-formal’, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

O ensino supletivo constitui-se, então, como uma nova forma de ver a educação de adultos, agora, independente do Ensino Regular, mantenedora das propostas do período militar e preocupada com as expectativas da mão de obra, tendo em vista que o público atendido compunha a classe trabalhadora do país. Desse modo, para fortalecer essas características, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que a Lei 5.692, de 1971, organizou o ensino supletivo em quatro funções; suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Outro ponto importante assegurado por documentos de apoio foi à necessidade de professores capacitados para atuarem no ensino supletivo. Nota-se que durante o período militar, o MOBRAL e o ensino supletivo se constituíram em importantes ferramentas ao governo, que buscava aproximar-se dos setores populares, tendo em vista que a Educação de Jovens e Adultos foi sempre “um dos campos da educação mais politizados [...] de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade” (ARROYO, 2011, p. 31).

Com o término do militarismo, em 1985, a sociedade brasileira mais uma vez passa por grandes transformações e os movimentos sociais e as campanhas, extintos no período militar, voltam com grande força e influência. Foi nesse período que a Constituição de 1988, artigo 208, parágrafo primeiro garantiu “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade apropriada” (BRASIL, 2016, p. 64). Também com a redemocratização brasileira, extinguiu-se o MOBRAL e criou-se a fundação Educar, subordinada ao MEC e responsável, como nos mostram Haddad e Di Pierro (2000), pelo atendimento das séries iniciais de 1º grau, formação de professores, produção de material didático e pela supervisão e avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito educacional.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

Todavia, com a posse do Presidente Collor, em 1990, houve grande racionamento e conseqüentemente a extinção da fundação Educar. Essa atitude transferiu a responsabilidade acerca da educação de jovens e adultos da União aos municípios, caracterizando, desse modo, “a descentralização da educação de jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), após a desestruturação da Fundação Educar, o próximo marco para a EJA tende a ocorrer com o governo Fernando Henrique Cardoso. Sob posse do governo, FHC instaurou uma reforma política institucional da educação pública, que, dentre as medidas tomadas, propôs a aprovação da emenda constitucional simultânea a promulgação da nova LDB 9.394/96. O documento assegura, no artigo quarto o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 2017, p. 9). Nesse sentido, como nos mostram Haddad e Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos passa a integrar a educação básica, sendo um grande passo na busca pelo reconhecimento das especificidades desse grupo.

Nos anos que se sucederam, a preocupação com Educação de Jovens e Adultos referiu-se à qualidade da escolarização:

[...] o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Nessa perspectiva, defrontamo-nos com um contingente grande de jovens que passam a frequentar a EJA pelo fato de terem sido “[...] privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir” (ARROYO, 2011, p. 23). A nova composição do alunado da EJA, grande número de jovens, é produto da oferta precária de ensino e se configura como outro desafio aos educadores da EJA.

Em suma, segundo Arroyo (2011), a trajetória da Educação de Jovens e Adultos sempre esteve marcada pelas lutas e pelas movimentações da sociedade em busca de seus direitos. Ademais, a diversidade de protagonistas e de intervenções delinea esse caráter aberto e rico da EJA.

Podemos nos aproximar com outro olhar e ver uma riqueza nesse caráter aberto e nessa diversidade de atores e de intervenções. De fato, a abertura à diversidade tem

... sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e, sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas [...] (ARROYO, 2011, p. 31)

Se por um lado, essa abertura pode ser vista como negativa, se buscarmos outras perspectivas nos defrontaremos com a importância política e social dessa trajetória histórica que se tornaram promotora de diversas mobilizações, justamente por conta desse caráter aberto. Contudo, tanto Haddad e Di Pierro (2000), quanto Arroyo (2011), nos mostram que o público da Educação de Jovens e adultos continua sendo representado pela parcela da população abdicada de seus direitos escolares e sociais, configurando esse empasse como um problema atual a ser enfrentado.

3 ANÁLISE DO DISCURSO Á LUZ DO OLHAR BAKHTINIANO

Tendo como ponto de partida o arcabouço histórico que a educação de jovens e adultos carrega consigo, busca-se, agora, em alguns conceitos chaves da teoria bakhtiniana, subsídios para dialogar a respeito da escrita dessa parcela da população, jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade apropriada. Para tanto, iniciaremos o estudo com a definição dos termos palavra, enunciado, linguagem e polifonia, concebidos por Bakhtin e o Círculo, grupo de estudantes russos que concebiam a linguagem como um processo de interação dialógica.

Para iniciar as discussões, parte-se do conceito de palavra ou de sentença. De acordo com Freitas (1994), as palavras ou as sentenças, “são unidades da linguagem” que carregam um significado abstrato, determinado gramaticalmente. Para Bakhtin (1985 apud FREITAS, 1994), a palavra possui três aspectos, a palavra neutra, que não pertence a nenhum outro enunciado, a palavra alheia que carrega as características dos enunciados das outras pessoas e por fim, a minha palavra que possui a minha expressividade, tem uma intenção e é utilizada dentro de uma determinada situação. Contudo, vale ressaltar que este último aspecto surge da relação entre a palavra e o contexto, e por isso a palavra torna-se parte do enunciado rico em expressividade. Diante disso, notar-se-á que os conceitos palavra, enunciado e

linguagem se relacionam. Desse modo, “enquanto a palavra e a sentença são uma unidade da linguagem, o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva” (FREITAS, 1994, p. 135). Portanto, o enunciado segundo Freitas (1994), tem uma natureza social e surge a partir da interação entre duas ou mais pessoas. Em virtude disso, acrescenta-se em sua configuração o aspecto linguístico mais o aspecto contextual. Isso por que “a experiência discursiva individual se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios” (FREITAS, 1994, p. 137).

A partir dessas definições percebe-se que, para Freitas (1944), é apenas dentro de um enunciado que a palavra expressa à postura de um autor, antes disso não pertence a nada. Desse modo, ao diferenciarmos a palavra ou a sentença do enunciado é necessário antes falar de dois termos usados por Bakhtin, o significado e o sentido que, na mesma ordem, aplicam-se às definições de palavra e de enunciado. Ao tratarmos de palavra ou sentença estamos usando o significado, um “significado abstrato, dicionarizado” (FREITAS, 1994, p. 136) que remete a uma compreensão passiva, decodificada, por parte de quem lê. Em contrapartida, o enunciado trabalha com o sentido, que por sua vez “exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado” (FREITAS, 1994, p. 136). Assim sendo, nota-se uma relação recíproca entre falante e ouvinte.

Uma vez que a palavra e o enunciado ganham sentido quando relacionados a um contexto, a linguagem passa a ser concebida para Faraco (2008) como uma “heteroglossia”, ou seja, como uma realidade marcada por diferentes e heterogêneas línguas que determinam uma forma de ver mundo. Outrossim, a linguagem apresenta-se “numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana” (FREITAS, 1994, p. 134). Ou seja, a comunicação verbal não pode ser compreendida fora de sua realidade. Nesse sentido “[...] o fato linguístico não pode ser entendido apenas como uma realidade física, mas que seria necessário o inserir na esfera social, para tornar-se um fato de linguagem, compreendendo como indispensáveis a unicidade do meio social e a do contexto social” (FREITAS, 1994, p. 132). Logo, torna-se nítido que a relação entre os conceitos é estabelecida quando se permite observar a importância das vozes dos outros e do contexto social na construção do significado de um enunciado, projetando-nos, dessa forma, à definição de polifonia.

Ao falar em polifonia, a relação entre os conceitos citados permanece, tendo em vista que, de acordo com Freitas (1994), o enunciado só ganha sentido na relação com outros enunciados, e é nessa participação ativa da voz do outro que a polifonia se faz presente. Observando o ensaio de Bezerra (2008), os termos monofonia e polifonia aparecem com definições contrárias, o primeiro sustenta-se no autoritarismo, caracterizando a obra e os personagens que dela fazem parte, como um conjunto integrado e imutável da própria obra e do autor. Nessa acepção “o outro nunca é outra consciência, é mero *objeto* da consciência de um ‘eu’ que tudo informa e comanda” (BEZERRA, 2008, p. 192). Desse modo, os personagens acabam reduzidos ao dogmatismo e ao sentimento de acabamento que diz respeito à sujeição as vontades e possibilidades que o autor oferta. Corroborando com Bezerra (2008), Barros (2003) conceitua monofonia como um discurso autoritário “[...] em que se abafam as vozes dos percursos em conflito, em que se perde a ambiguidade das múltiplas posições, em que o discurso se cristaliza e se faz discurso da verdade única, absoluta, incontestável” (BARROS, 2003, p. 6).

Em contrapartida, falar em polifonia é referir-se à capacidade de dialogar com os personagens e com o outro. Consequentemente, o discurso na acepção polifônica ocorre por meio da participação mútua dos sujeitos. Ou seja, deixa-se “a voz do outro fluir, dando-lhe espaço para expressar tudo o que tinha a dizer. Depois realizava sua réplica, demonstrando as bases do pensamento do outro para fazer enfim emergir a sua voz numa nova perspectiva”. (FREITAS, 1994, p. 150). Nesse sentido, possibilita a convivência e a interação entre vozes e consciências diferentes o que representa um marco para nova concepção de língua como demonstra Bezerra (2008, p. 193):

Para a representação literária, a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência. No enfoque polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem [...]

Essa definição de Bezerra (2008) pode ser aplicada ao pensamento de Paulo Freire (1987), que diz respeito ao processo de alfabetização como ato de conscientizar-se. Para tanto, a conscientização só ocorre quando se dá ao educando a possibilidade de refletir a respeito de

seu mundo, de sua prática, caracterizando o que o autor chama de leitura de mundo. Isto é, um ler político que só ocorre quando nos distanciamos da nossa própria realidade para então analisá-la criticamente.

Tanto Bezerra (2008) ao tratar de polifonia, quanto Freire (1987) ao falar em alfabetização consciente, buscam a independência de suas personagens. Essa “independência” é tratada pelo primeiro como a busca das personagens por espaço. “As personagens participam da história, interagem com o autor, que é um regente, não interfere nas vozes nem as controla, deixa que elas se cruzem e interajam, que participem do diálogo em pé de igualdade [...]” (BEZERRA, 2008, p. 198). Nesse cenário, as personagens têm vez e voz, assim como autonomia em relação ao autor. Já Freire (1987) fala em independência ao tratar da relação opressor e oprimido. No decorrer de sua obra, afirma que o conhecimento gera poder e é nessa relação desigual de distribuição desse poder – o conhecimento – que surge quem oprime e quem é oprimido. Quando o indivíduo consegue se libertar da condição de oprimido, por meio do conhecimento, ele passa a tomar consciência de sua condição e busca modificá-la, tornando-se sujeito.

A partir dessas definições, percebe-se que a leitura e a escrita também se encontram dentro desse processo de independência. Em seu livro, Britto (2012) apresenta uma concepção de ensino da língua a partir de dois pressupostos. O primeiro diz respeito à função da escola que seria proporcionar o acesso a “[...] conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83). Já o segundo refere-se à necessidade de perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos. Nesse sentido, “a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesma” (BRITTO, 2012, p. 85). Portanto, deve-se considerar sua construção e as marcas externas e internas que traz consigo e que a torna dinâmica e inconstante. Nesse processo de perceber a língua como uma inconstância, os marcadores sociais que cada indivíduo carrega aparecem nitidamente, tendo em vista que “a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída” (BRITTO, 2012, p. 88) e seu acesso está longe de ser homogêneo. Pelo contrário, a nova exigência de conhecimento, citada por Britto (2012), tem por objetivo atender os requisitos impostos pelo sistema.

Similarmente, os autores citados tratam de maneiras de buscar o protagonismo e a independência com a relação a algo ou a alguém, sempre considerando a participação do outro nesse processo e a importância dessa voz alheia na construção dos próprios enunciados. Dentro do processo educativo, nossos educandos estão sempre à procura desse palco, buscam de alguma forma garantir seus papéis. Nesse sentido, “de todas as dimensões de interação com objetos culturais, a escrita é aquela que se tem maior controle do processo” (BRITTO, 2012, p. 88) e por isso pode ser uma rica ferramenta de emancipação.

4 O TEXTO ESCRITO

Vimos até então que a linguagem é algo inerente à vida humana, que se constrói como tal e se faz linguagem a partir da união entre palavra, contexto, enunciado e seus discursos, que são construídos a partir das diferentes vozes e línguas, ou seja, a linguagem constitui-se como “heteroglossia” (FARACO, 2008, p. 49). Nesse sentido, a escrita, torna-se a representação da fala, dessa linguagem múltipla. Em virtude disso, utilizando-se da escrita torna-se possível “[...] operar com signos e significados dentro de um universo de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados” (BRITTO, 2012, p. 107), que caracteriza a posição axiológica tratada por Bakhtin e estudada por Faraco (2008). Diante do exposto, o caráter social do texto escrito o torna, como diz Mortatti (2004), um bem cultural da sociedade letrada.

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas o acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico (MORTATTI, 2004, p. 100).

Consequentemente a concepção de texto escrito como bem cultural está intrinsecamente relacionada ao fato de vivermos em uma sociedade cujos valores, atitudes e crenças são propagadas principalmente, como cita Mortatti (2004), por meio da linguagem

escrita. Por isso os atos de ler e de escrever são tão valorizados em nossa sociedade e essencial na construção do sujeito.

Entretanto, o uso do texto escrito enquanto ferramenta de mudança, como pontua Mortatti (2008), requer a compreensão a respeito do uso e da aplicabilidade dessa ferramenta, ou seja, o indivíduo precisa antes constituir-se como autor. Conforme Faraco (2008), o processo de constituição do indivíduo enquanto autor o conduz a dois estados: o de autor criador e o de autor pessoa, termos esses abordados por Bakhtin e o Círculo. Ao recorrer ao ensaio nota-se que os termos citados relacionam-se. Para definir o primeiro, Faraco (2008, p. 39) assinala que “o autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...], mas, a partir de certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente”. Nesse cenário, o autor pessoa, a partir do seu posicionamento valorativo, ou seja, conforme a sua maneira de ver o mundo, faz um recorte da realidade para que, então, o autor criador o reorganize.

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2008, p. 39).

Então, o autor criador é a maneira como o autor pessoa observa o mundo e o recorta. Em outras palavras, a voz do autor criador é a voz do autor enquanto pessoa. Vale ressaltar que Faraco (2008), em seu ensaio, trabalha o autor pessoa e o autor criador a partir da análise do processo de criação artística. Todavia, ao falar do texto escrito também se percebe a condição do autor pessoa e do autor criador na medida em que se torna visível nas entrelinhas à presença de quem escreve, de seu mundo e de sua preocupação com quem lê, pois, o autor criador “fala do herói, mas sempre atento ao que os outros pensam do herói.” (FARACO, 2008, p. 44).

Já na construção de uma autobiografia, autor criador e autor pessoa, devem, não apenas narrar a si mesmos, mas precisam se distanciar do vivido, indo além para posicionar-se criticamente. Nessa prática mencionada por Faraco (2008, p. 43), o autor posiciona-se “axiologicamente diante da própria vida” e a observa para além do óbvio, o que o faz exceder do próprio conhecimento.

Enfim, é no processo de formação do autor criador e autor pessoa que podemos afirmar que a escrita é uma ferramenta de mudança, assim ressaltada por Mortatti (2004). Para tanto, deve-se compreender que esse processo não se resume apenas à reprodução mecânica da realidade, mas, ao contrário, requer um modo de perceber, experimentar e atribuir valor ao contexto circundante como atesta Faraco (2008).

5 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente trabalho se configura a partir do seguinte questionamento: como os adultos da alfabetização da EJA têm seus textos escolares influenciados pelas vozes do outro? Similarmente a esse problema estrutura-se o objetivo geral, que consiste em analisar como os adultos da alfabetização da EJA têm seus textos escolares influenciados pelas vozes do outro.

De modo a buscar subsídios para responder a essa problemática, será desenvolvida uma pesquisa de natureza básica, tendo em vista que “a pesquisa básica tem por objetivo criar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (PINHEIRO, 2010, p. 19). Ademais, afirma-se por meio de Santos e Santos (2010) que o conhecimento novo é fruto da interrogação do homem sobre o mundo a sua volta. A abordagem da pesquisa será qualitativa, de modo a estabelecer, como afirma Pinheiro (2010, p. 20), uma “relação entre o mundo real e o sujeito” que não pode ser expressa numericamente.”

Logo, sabendo da existência de “[...] uma série de escritos ditados por iniciativa de seu autor que possibilitam informações relevantes acerca de sua experiência pessoal” (GIL, 2008, p. 169), como, por exemplo, de acordo com Gil (2008), cartas, diários, memórias e autobiografias, a pesquisa será de campo com instrumento de análise documental. Isso porque se baseia “[...] na coleta de fenômenos que ocorrem na realidade a ser pesquisada [...]” (PRAÇA, 2015, p. 75) e ocorre a partir da análise dos textos autobiográficos escritos por estudantes na modalidade alfabetização da EJA. Ademais, segue o caráter descritivo da pesquisa científica, tendo em vista que busca “descrever as características de determinada população ou fenômeno” (PINHEIRO, 2010, p. 23), neste caso, da população da alfabetização

da EJA e seus escritos. É pertinente a escolha dessa população ao problema, pois se trata de um grupo provido de subjetiva história de vida e rica trajetória história.

Quanto à metodologia, os textos produzidos pelos alunos da EJA serão analisados com base em critérios elaborados a partir dos estudos em Bakhtin, ressaltando os aspectos polifônicos e monofônicos presentes nos escritos.

A realização da pesquisa ocorreu com alunos da alfabetização da EJA que não concluíram o ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano, no ensino regular. O grupo pesquisado constitui-se por quatro alunos, dos quais três são mulheres que serão identificadas como aluna A, com 37 anos, aluna B com 50 anos, aluna C com 64 anos, e um homem, que será identificado como aluno D, com 49 anos de idade. Em se tratando do instrumento para coleta de dados, optou-se por um texto autobiográfico, pois, como demonstra Faraco (2008) esse gênero discursivo possibilita ao autor, não apenas descrever a si mesmo superficialmente, mas observar a sua condição e realidade de maneira crítica.

Ainda fazendo menção à pesquisa, sua aplicação, foi feita pessoalmente com dois alunos, A e B, enquanto os dois outros, que não estiveram presentes no dia da aplicação da pesquisa, produziram seus escritos na presença da professora regente, sendo eles, C e D. Em virtude disso, o grupo pesquisado dividiu-se entre os que produziram seus textos com certa autonomia e os que tiveram o auxílio da professora, demonstrando por meio dessa mediação resquícios da fala da docente em suas produções.

5.1. Análise da pesquisa

Diante dos textos autobiográficos desses alunos, nota-se que o grupo se assemelha na escrita e na história de vida, levando-nos a compreender, a partir de Britto (2012), a língua como uma totalidade que, presente na história dos seres humanos, constitui os sujeitos ao ser marca de identidade, condição de pensamento e um modo de estabelecer interações e intervir no mundo. Assim sendo, as características semelhantes presentes na língua escrita e oral desse grupo, mostram claramente uma condição social e econômica em comum nesses alunos e a necessidade de entendê-los, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000) e Arroyo (2011), como uma modalidade de ensino rica em especificidades que requer um olhar diferenciado.

Em um primeiro momento, ao observarmos semelhanças presentes, percebe-se que todos escrevem da mesma forma que falam, como, por exemplo, nas palavras e frases “suficienti”, “dero apoio”, “voltei etuda”, “minha mãe tinha que trabalha”. Além disso, demonstram quererem recuperar algo que lhes foi tirado por algum motivo, o que é nítido nas orações “*vouteí a estuda pra ter mais conhesimento na minha vida gosto de estudar na escola*” (ALUNA B, 50 anos) e “*meu maior sonho é me formar no ensino fundamental*” (ALUNO D, 49 anos), ou também na escrita “*quando eu era criança os mes pais pensavam que ate o 3º ano e 4º ano já era o suficiente sabendo escrever o nome e ler um pouco já era bom mas hoje tudo mudou [...]*” (ALUNA C, 64 anos). Nesses trechos, evidenciam-se trajetórias marcadas por interrupções que se expressam nos escritos e também na fala desses indivíduos.

Em seguida, vê-se que além das semelhanças citadas, os textos podem ser analisados a partir de alguns conceitos chaves da teoria bakhtiana como palavra, enunciado, linguagem e polifonia; lembrando que os termos se relacionam. Se observarmos os quatro textos e nos ampararmos primeiro no conceito de palavra, entendendo-a aqui, como afirma Freitas (1994), como uma unidade da linguagem, que só em contato com um enunciado concreto pode tornar-se rica em expressividade, poderemos observar as três divisões destacadas por Bakhtin (1985 apud FREITAS 1994): a palavra neutra, a palavra alheia e a minha palavra. Nesse sentido, posto que dois alunos produziram seus textos com autonomia e os outros dois tiveram a mediação da professora, constata-se no primeiro grupo composto pelos alunos A e B o uso, principalmente da minha palavra, ou seja, de acordo com Bakhtin (1985 apud FREITAS 1994), uma palavra impregnada pela expressividade de quem escreve, isto é, do autor. Essa característica é representada na escrita da Aluna A “*Voltei a etuda para ter um emprego melhor*” (37 anos) e também nas palavras “trabalha”, “etuda”, “cuida” que são escritas sem o “R” no final, demonstrando ser uma transcrição fiel da linguagem oral. Já o segundo grupo formado pelos alunos C e D, mostra em seus textos o entrecruzamento de suas vozes com a voz da docente, caracterizando a palavra alheia, definida por Bakhtin (1985 apud FREITAS 1994), como sendo cheia de marcas dos enunciados dos outros. Essa intervenção da professora é expressa na escrita do Aluno D “*Estudei ate a 3 ano mas depois parei devido ao meu trabalho para ajudar o sustento da minha família o motivo que fez voltar para estudar*

foi devido a me aperfeiçoar mais na leitura e na escrita [...] ” (49 anos). Observa-se no escrito o uso da palavras “aperfeiçoar” e do conectivo “devido”, que não são comuns no discurso oral e escrito desse grupo, todavia, foram por eles apropriados em suas produções, demonstrando com maior clareza a polifonia presente nesses discursos.

Em se tratando do enunciado e compreendendo-o com base em Freitas (1994), como uma relação entre as pessoas que se estabelece por meio do diálogo, não necessariamente direto e sabendo que o enunciado se constrói levando em consideração o aspecto contextual, vê-se nos quatro discursos a presença de um contexto comum. De modo geral, os alunos provêm de uma mesma realidade, são pessoas financeiramente desfavorecidas que em determinada etapa da vida sentiram-se obrigados a deixar o estudo para ajudar os pais. Essa realidade se expressa nas falas “*voltei para estudar pois quando eu era pequena não tive oportunidade de estudar.*” (ALUNA B, 50 anos) e “*parei de estudar na terceira seir para cuidar do meu irmão porque minha mãe tinha que trabalha.*” (ALUNA A, 37 anos). Logo, esse contexto aparece nas entrelinhas do texto desses alunos de modo a caracterizar o perfil dessa realidade, reafirmando como pontua Freitas (1994) que o enunciado é produto de um contexto social.

Agora, a linguagem compreendida como heteroglossia por Faraco (2008) e o conceito de polifonia de Bezerra (2008) se aplicam ao compreendermos que a linguagem se constitui por diferentes vozes que determinam a forma de ver e estar no mundo. Nesse sentido, os alunos ao redigirem seus textos demonstraram em seus escritos à presença de uma voz social que elencou uma situação econômica e social em comum nesses sujeitos. Nessa percepção, a voz de uma autoridade aparece atribuindo ao destino de cada um deles um novo rumo que foi aceito por conta da necessidade de sobrevivência deles e de seus familiares. Conseqüentemente, conforme expresso em seus escritos e em suas falas, a forma como esses alunos se veem e se posicionam no mundo, é influenciada pelo caminho que tiveram de seguir. Em virtude disso, seus escritos descrevem as vozes passadas e as vozes deles explicando o porquê de darem uma nova oportunidade para eles mesmos. Vale lembrar que em todos os textos essa característica se faz presente, e nos alunos C e D, além das vozes sociais e das vozes dos alunos, percebe-se também a voz da professora que é expressa com a apropriação, por parte dos alunos, de algumas palavras usadas pela docente. Nesse sentido,

confirma-se mais uma vez a polifonia nos discursos e conseqüentemente a linguagem enquanto heteroglossia.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que, mesmo antes da EJA ser compreendida como uma modalidade de ensino que requeria um olhar diferenciado, os alunos que concluíam seus estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos já demonstravam características em comum. Conseqüentemente, percebia-se nesse grupo peculiaridades que o enquadravam em um espaço diferenciado. Logo, a partir de muitas lutas por reconhecimento e depois de várias intervenções governamentais assegurou-se a esses alunos uma modalidade de ensino específica com metodologias que levassem em consideração as características desse grupo.

Diante desse cenário nota-se o quanto esse público tem a ofertar e por isso a preocupação com suas vozes, quais enunciados se fazem presentes em seus discursos e se ainda são calados. Por esse motivo optou-se pelo texto autobiográfico que oportunizou aos alunos contar a sua história de vida e por meio dela nos permitiu ver com clareza as vozes sociais que os fizeram ver o mundo e estar nele da forma como estão. Em sua totalidade, carregam em comum o contexto, as interrupções vividas, e os porquês de voltar a estudar.

Na análise dos textos notou-se a presença das vozes dos alunos, carregadas de uma expressividade individual, e também as vozes sociais passadas e a voz da professora. Essa característica se faz comum tendo em vista que a linguagem e polifonia se constituem das vozes alheias.

Finalmente, diante das produções autobiográficas dos alunos percebeu-se de fato o quanto o enunciado é heterogêneo e que sua construção se dá por meio do confronto entre as diferentes vozes em percurso. Desse modo, os alunos que representaram a totalidade da pesquisa, mostraram ter a possibilidade de contar suas histórias com as suas vozes, vozes essas, carregadas de enunciados alheios.

7 REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M.A; GOMES, N.L; (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, Jospe Luiz (Orgs.). **Dialogismo polifonia, intertextualidade**: 2.ed. São Paulo:edusp, 2003. p.1-9.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chave**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-200.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal: Sagraf, 2016. 123 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 141 p.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chave**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 37-60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M.T.A. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994. 168 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: atlas, 2008. 220 p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-194, mai./ago. 2000. Disponível em: Escolarização de jovens e adultos - ...<encurtador.com.br/nvPQ3 > pdf > rbedu> Acesso em: 20 mar. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004. 133 p.

PINHEIRO, José Maurício dos Santos. **Da iniciação científica ao TCC: uma abordagem para os cursos da tecnologia**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2010. 161 p.



SABERES PEDAGÓGICOS

Revista do Curso de Graduação de Pedagogia - Unesc
ISSN 2526-4559



Unesc
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Criciúma/SC



PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Diálogos acadêmicos**, n.1, p, 72-87, jan/jul, 2015. <Disponível em: encurtador.com.br/cjuy0.> Acesso em: 18 mar. 2018.

SANTOS, Maria Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luis: UemaNet, 2010. 67 p.