

CONTRIBUIÇÕES DA EJA PARA A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DE SUJEITOS ALFABETIZADOS E LETRADOS

Daniela Penha Monteiro Brito Paviní¹

Filomena Elaine Paiva Assolin²

Eixo temático : 5 - Alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos

Resumo: De que maneira a alfabetização transforma a concepção que um sujeito tem de sua própria história de vida? Eis a pergunta norteadora do projeto que aqui se apresenta. Encontrar respostas possíveis é o objetivo principal, embasado por outros objetivos específicos como investigar as práticas de alfabetização e letramento da EJA em Ribeirão Preto e compreender a concepção que os sujeitos não alfabetizados têm sobre a alfabetização. As narrativas de si transformam a forma como uma pessoa compreende a sua vida e o mundo. Ao falar de sua própria trajetória, o sujeito tem a possibilidade de (re)significar sua história, (re)criando sentidos através da linguagem. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa serão criados espaços de fala e escuta, com a entrevista de 10 pessoas alfabetizadas e letradas pela EJA de Ribeirão Preto, somando-se as técnicas do Jornalismo com a teoria da Análise do Discurso. A Teoria Sócio-histórica do Letramento é a base do que se compreende aqui como alfabetização e letramento. A alfabetização, assim, não é tratada apenas como a aquisição da língua enquanto código, mas como processo cultural de (re)criação de sentidos. A Análise do Discurso de Pêcheux é o referencial teórico para a análise das entrevistas. A pesquisa parte do pressuposto de que investigar a educação é uma forma de delinear caminhos para melhores práticas pedagógicas e conhecer as histórias de vida das pessoas é uma forma de buscar compreender a realidade para transformá-la.

Palavras-chaves: Letramento; Alfabetização; Análise do Discurso, Histórias de Vida; EJA

¹ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto. Contato: danielapenha@usp.com.br

² Pós-Doutora no Instituto de Estudos da Linguagem, IEL- UNICAMP. Professora Livre-docente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Contato: elainefdoc@ffclrp.usp.br

Introdução

A alfabetização transforma a história de vida de um sujeito? A dúvida já surge embasada por uma resposta afirmativa. “Eu era cega, por bem dizer. Depois que consegui entender as palavras foi uma felicidade grande”.

A frase é de Damiana Neris da Silva Santos, moradora de Ribeirão Preto, 92 anos, que aprendeu a ler e escrever aos 50 anos. Ela relatou, em entrevista colhida pela autora desta pesquisa para o site História do Dia, que esse fora, até então, o grande objetivo de sua trajetória, interrompido ainda menina pela rotina de muito trabalho. E definiu como cegueira o estado em que se encontrava antes, sem conseguir decodificar a língua na qual sempre esteve imersa. Seu relato foi o despertar para este projeto. Nasceu naquele instante a inquietação que deve guiar uma pesquisa, que instiga o desejo do pesquisador.

De que maneira a alfabetização transforma a vida de um sujeito? É a pergunta que dá os contornos ao objetivo principal deste projeto: compreender como a alfabetização transforma a concepção que alunos participantes da EJA tem sobre suas próprias histórias de vida. E, então, alguns outros passos, como objetivos específicos: investigar as práticas de alfabetização e letramento da EJA em Ribeirão Preto; compreender a concepção que os sujeitos em processo de alfabetização têm sobre o analfabetismo; analisar os lugares sociais onde estão inseridos os sujeitos não alfabetizados; conhecer as histórias de vida de sujeitos em processo de alfabetização.

O tema é permeado por complexidade. A narrativa da própria vida permite ao sujeito dar sentido ao vivido, (re)significar experiências. Por meio da narrativa de si, a pessoa (re)constrói sua trajetória, “dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997). A narrativa, então, pode ser compreendida como “representação dos fatos” e “transformadora da própria realidade”, pela “desconstrução/construção” de experiências, vivências, simbolizações que se dão tanto por quem conta quanto por quem colhe o depoimento, numa “montagem dialógica” (CUNHA, 1997).

Eis a percepção norteadora deste projeto, que busca criar espaços de fala e escuta e utilizá-los como material de estudo, utilizando como metodologia e referencial teórico a Análise do Discurso pecheutiana para o estudo de 10 entrevistas com pessoas que, em algum momento de suas vidas, integraram a EJA de Ribeirão Preto e, ali, foram alfabetizadas e

puderam ampliar seus níveis de letramento.

Partindo-se do pressuposto de que a “educação é um ato político” (FREIRE, 1995), compreendemos que a educação no Brasil é marcada pela luta entre os poderes que a querem a serviço da homogeneidade de pensamentos e as forças que entendem o educar como emancipação do sujeito. Apenas a partir do final da década de 50 e início da década de 60 que o adulto ainda não alfabetizado passa a ser visto como um resultado das desigualdades sociais, com o pensamento humanizado de Paulo Freire.

2 Fundamentação teórica³

Os estudos de Tfouni, Biarnés e Paulo Freire formam a base teórica que norteia as concepções deste projeto acerca da alfabetização e do letramento. Os pensadores compreendem o aluno como um ser que possui conhecimentos, a escola como um lugar possível para a ampliação desse conhecimento e a educação como um espaço de tensões políticas e dominação cultural.

Para Tfouni (1995) “a alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura”. Tfouni (1995) trabalha com a ideia de que há níveis de letramento. A escola, assim, tem o papel de ampliar o letramento dos sujeitos. Em uma sociedade que exige o conhecimento formal para a ascensão social, a alfabetização continua sendo um instrumento para a aquisição de papéis e lugares: o ingresso na universidade, um espaço no mercado de trabalho, a conquista de bens materiais.

Para Biarnés (1998) é necessário repensar as ações pedagógicas, que já não são “métodos para preencher lacunas”, mas de “reconstrução de sentidos”. Sentidos que, a partir do que baseia esta pesquisa, podem ser (re)construídos no processo de narrativa de si. Os seres humanos são contadores de histórias, que vivem vidas contadas. Os estudos das narrativas, então, são uma maneira de entender como sujeitos experimentam o mundo (CUNHA, 1997). E essa é uma busca que nunca se esgota, já que cada sujeito tem sua própria maneira de experimentar a vida.

Sendo a autora desta pesquisa graduada em Jornalismo, entende-se que os conceitos

de entrevista empregues na comunicação social podem somar-se à Análise do Discurso como

instrumento para obtenção do corpus de trabalho. Cremilda Medina (2011) compreende a entrevista como um diálogo possível, uma técnica de interação social “que pode também servir

à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação”. Outra jornalista, Eliane Brum (2006), fala sobre a importância de se ouvir o silêncio, antecipando a base teórica que apresentamos em seguida. A Análise do Discurso de Pêcheux considera o “não-dito” como parte do discurso, passível de análise.

O paradigma indiciário, de Ginzburg (1939), também traz bases tanto para a coleta do corpus quanto para a análise do material, ao classificar os “detalhes secundários”, as “particularidades insignificantes” como pistas essenciais para se compreender a grandeza de um material além da superfície.

A Análise de Discurso de matriz francesa, a partir das ideias de Michel Pêcheux, cujos primeiros registros datam do final da década de 60, é utilizada para a análise das entrevistas realizadas, mobilizando noções de sujeito, formação ideológica, formação discursiva, ideologia, condições de produção, memória discursiva, interdiscurso, intradiscurso, formações imaginárias, esquecimento 1 e 2, autoria, entre outras que forem pertinentes para a análise ao longo do percurso.

A vertente escolhida é a Análise do Discurso pêcheuxtiana à medida em que ela compreende a língua não apenas como código utilizado para comunicação, mas contempla a historicidade da linguagem e a coloca como uma construção em constante transformação e movimento, feita de ideologia e que tem o sujeito – posição discursiva - como centro, ao considerar que “não existe ideologia, a não ser pelo sujeito e para o sujeito” (Pereira apud Pêcheux, 1996, p.147).

Não há neutralidade no discurso e nem transparência na linguagem (ORLANDI, 2001). Assim, a AD não interpreta os textos que analisa, mas os resultados da análise, interessada não na linguagem como realizadora de atos, mas na realidade que é construída nos sentidos que o sujeito pratica (ORLANDI, 2001). Eni Orlandi (2001) defende que “o sujeito ao dizer se significa e significa o próprio mundo”. E ratifica essa ideia, em outro momento: “Nós nos significamos no que dizemos. O dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação mostra os modos pelos quais o sujeito (se) significa” (ORLANDI, 2001). Ao narrar sua vida, esse sujeito tão complexo o faz a partir da memória. É constituído, aliás, pela múltipla memória, concebida por Pêcheux (2015) como “um espaço móvel de divisões, de

disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização”. Um sujeito

incompleto, em constante (re)formulação de si, (re)significação de sua trajetória.

3 Metodologia

A entrevista qualitativa, com perguntas abertas e escuta ativa, é a base metodológica desta pesquisa. Estão sendo entrevistados 10 adultos (maiores de 18 anos) que, em algum momento de suas trajetórias, participaram da EJA de Ribeirão Preto e ali foram alfabetizados, ampliando seus níveis de letramento. Diante do atual cenário de pandemia, o estudo está sendo conduzido de maneira virtual, com entrevistas realizadas através da plataforma Google Meet. A pesquisa segue as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

4 Resultados parciais e Discussão

Aprender quando se é adulto é um complexo processo de (re)invenção de sentidos, de (re)significação de histórias e vivências. O sujeito não alfabetizado é colocado à margem quando tem seu conhecimento e seus níveis de letramento desvalorizados em detrimento do conhecimento formal. Este estudo ainda está em andamento, os resultados parciais, colhidos a partir de quatro entrevistas, entretanto, já nos permitem alguns gestos de análise que nos possibilitam constatar que essa lógica impacta diretamente na concepção que os sujeitos têm da própria história de vida.

Foram entrevistas quatro pessoas, sendo três mulheres de 54, 46 e 48 anos, e um homem de 59 anos. Os quatro são nordestinos, que migraram para o interior de São Paulo em busca de melhores condições de trabalho e subsistência e relataram que precisaram deixar os estudos pelas condições sociais de suas famílias. A fome foi uma experiência compartilhada pelos quatro, assim como famílias formadas por muitos filhos, que cresceram na carência e na ausência. Começaram a trabalhar no campo ou como diaristas ainda crianças e, então, não havia espaço para a escola. Seus pais não aprenderam a ler e a escrever, pela mesma falta de condições vivenciada pelos filhos. Um entrevistada assim relatou: *“É que naquele tempo era muito difícil, né? Os pais não queriam que os filhos fossem estudar. E com isso minha mãe não sabia de nada”*.

Percebemos nos recortes analisados a repetição de significantes como *“quem não*

sabe ler, não sabe nada”, “sem saber ler a gente não chega a lugar nenhum”, “parece que você tá dentro de um buraco”, “você se sente um nada”, para descrever a situação em que se encontravam antes da alfabetização. Essa nulidade é também metaforizada como ausência de sentidos físicos: “quem não sabe ler é cego, surdo e mudo”.

O analfabetismo é tratado dentro de formações discursivas que colocam o sujeito à margem, desqualificam toda experiência que não esteja relacionada à prática escolar formal e, então, destinam a esses sujeitos a trajetórias incompletas. É como se, previamente, já lhes fossem entregues os resultados do percurso: “Hoje eu poderia ter uma função melhor. Eu tinha dado um futuro melhor para os meus filhos”, é a constatação de uma das entrevistadas. “A pessoa que sabe ler vai adiante”, é a fala de outra.

Um entrevistado repetiu, por diversas vezes durante a entrevista, o mesmo sentido. Ele começou a trabalhar para um casal ainda criança, com nove anos, e permaneceu até os 18. A proposta, ele relata, é que pudesse estudar e trabalhasse em troca de moradia e alimentação. A promessa do estudo, porém, não foi cumprida. Esse sujeito conta que foi “*trocado*” pelos patrões após um episódio em que estava de segurança e não percebeu quando um dos cachorros do casal se machucou. Ele, então, repete esse sentido diversas vezes ao longo da entrevista, afirmando: “*Fui trocado por um cachorro*”, “*Me trocou por um cachoro. Não, não tem valor. Só tem valor quando está dando seu suor para eles*”. Os sentidos de submissão e inferioridade se repetem também na fala dos demais entrevistados. Eles são capturados pelos sentidos de incapacidade e inferioridade por esse sistema desigual e limitador.

Por outro lado, enaltecem as figuras do professor e, por vezes, do entrevistador. Se referem aos professores e à entrevistadora como “doutores” e “doutora”. Também conferem aos professores da EJA sentidos de enaltecimento: “anjo”, “santa”, são alguns dos adjetivos que se repetem, estabelecendo com os professores um distanciamento ao conceder-lhes lugar em um pedestal.

Os sujeitos entrevistados relacionam ao fato de não saberem ler e escrever sentidos de vergonha, medo e constrangimento. Relatam sintomas físicos em situações simples, como calafrios, tremores, vontade de chorar ao necessitarem ir a uma agência bancária ou preencher um formulário de trabalho.

Compartilharam também uma dificuldade em aprender a escrita e, a isso, estabelecem mais sentidos de inferioridade: “*não consigo*”, “*me falta um parafuso*”, “*algum problema na*

cabeça". Jean Biarnés (1998) fala sobre o "analfabetismo de resistência", que surge como uma resposta à educação formativa, feita de maneira única para toda uma complexidade de sujeitos, ignorando a funcionalidade com a letra, razão pela qual um aluno cria sentidos com a língua e, então, ela passa a ser parte de seu cotidiano.

Alguns sentidos compartilhados após a aquisição da escrita são (re)significados, outros se repetem. Os entrevistados compartilham discursos de apropriação e pertencimento, ao se sentirem capacitados para pequenas ações do cotidiano como tirar a habilitação, ir ao banco sozinhos, passarem por uma seleção de trabalho, pegar um ônibus, ler a bíblia. O discurso religioso está muito presente nos relatos, sendo a leitura da bíblia um objetivo que os motiva à aprendizagem.

Há, ainda assim, a incompletude. Os sujeitos relatam insatisfação com o nível de aprendizado que adquiriram, demonstrando, por meio da materialidade discursiva de suas entrevistas, além da resistência já trazida por Biarnés, uma necessidade de aprender mais que não aparece como impulsionadora de sua evolução, mas reforça os sentidos de incapacidade já trazidos.

As formações discursivas e ideológicas sobre o analfabetismo como nulidade e incapacidade perpassam toda a trajetória desses sujeitos. Assim, não podem ser desfeitas a partir de uma experiência, ainda que essa experiência tenha o peso de uma grande conquista, como é alfabetização para esses sujeitos. Mesmo com a aquisição da linguagem escrita, em seus discursos, esses sujeitos ainda se colocam em posições marginais e delimitam os espaços aonde podem chegar: *"As minhas filhas falam assim: 'Não, mãe, você tem que ter um propósito. O propósito de fazer o Enem, uma faculdade'. Eu falo para elas que agora não tá no meu alcance, não"*.

5 Considerações Finais

A EJA se faz necessária para sanar lacunas fixadas por uma sociedade desigual. A Educação de Jovens e Adultos destina-se aos sujeitos que tiveram cerceado seu direito a educação, previsto legalmente. Em 2018, no Brasil, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, uma taxa de analfabetismo de 6,8%, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo IBGE em junho de 2019, estando a maior taxa de pessoas não alfabetizadas

entre pretos e pardos, idosos e nordestinos.

A educação – ou, no caso, a falta de acesso a ela - reflete as desigualdades sociais: os dados nos permitem aferir.

A ideia de que o analfabeto não possui conhecimentos foi enraizada na educação brasileira e ainda hoje persiste, sendo praticada pelos métodos tradicionais de educação, que colocam o professor como o único detentor da informação. Essa mentalidade é ainda mais danosa para alunos da EJA, que têm seus conhecimentos e experiências desvalorizados, anulados.

O papel da escola enquanto formadora de sujeitos que falam e escrevem a língua corretamente continua sendo fundamental. É possível, porém, compreender o nível de letramento já trazido pelo sujeito e ampliá-lo. A aquisição da leitura e da escrita aumenta os níveis de letramento do sujeito. Mas é preciso partir da premissa de todo sujeito possui conhecimentos. O letramento se inicia antes mesmo da alfabetização. As experiências e vivências que um sujeito soma ao longo de sua trajetória precisam ser consideradas como saber. Para que, assim, esses sujeitos encontrem na escola instrumentos para (re)significar suas trajetórias pela escrita e leitura, mas a partir de uma busca mediada pelo desejo de aprender mais e não pelos sentidos de incapacidade, marginalização e nulidade.

Referências

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria.** Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Depto. de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, São Paulo: 2003.

BIARNÉS, J. **O ser e as Letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos.** Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2, São Paulo, 1998.

BRUM, E. **A vida que ninguém vê.** Porto Alegre: Arquipélago editorial, 2006.

CUNHA, M. I. **CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2, São Paulo, 1997.

FREIRE, P. **Viver é recriar – Um diálogo sobre a educação indígena.** In: FREIRE, P. Pedagogia da Tolerância. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1995

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário.** In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das letras, 1989. p 143-180.

MEDINA, C. **Entrevista: o diálogo possível.** Ática, 1986.

MOURA, V. L. P. da S.; SERRA, M. L. A. **A. Educação de jovens e adultos: as contribuições de Paulo Freire.** 2014. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em 03/07/2019.

a) ORLANDI, E. P. **A escrita da Análise de Discurso.** In: ORLANDI, E.P. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001

b) ORLANDI, E.P. **A cidade como espaço Político-Simbólico: textualização e sentido público.** In: ORLANDI, E.P. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001, p.185-202

PÊCHEUX, G.; GADET, F. **A língua inatingível.** In: ORLANDI, E.P. Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Campinas-SP: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento** (5a ed.). Campinas: Pontes Editores, 2007

PENHA, Daniela. Para entender a Bíblia, Damiana aprendeu a ler sozinha aos 50 anos. História do Dia, 2018. Disponível em: <https://historiadodia.com.br/para-entender-a-biblia-damiana-aprendeu-a-ler-sozinha-aos-50-anos/>. Acesso em: 10/06/2021.

PEREIRA, A.C. **Letramento e reificação da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, p. 71 a 141, 2011.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.