

## **“MINHA VIDA DE ESTUDANTE” :SUJEITOS JOVENS E ADULTOS EM FORMAÇÃO**

JANINE FONTES DE SOUZA (UNEB- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA), KÁTIA MARIA SANTOS MOTA (UNEB- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA).

### **Resumo**

A concepção aqui adotada busca, de acordo com Freire, conceber o sujeito não como um “super sujeito”, tão pouco como um sujeito assujeitado, mas como um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa subjetividade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. No ato de estudar o aluno Jovem ou Adulto se defronta com dificuldades, obstáculos que precisa superar, e é nessa situação que ele aprende, vivencia junto ao professor e outros colegas suas aprendizagens, seus enfrentamentos na construção de sua própria identidade. É indispensável o caráter de encontro de consciências no ato da aprendizagem, porque a educação é um diálogo constante entre consciências, entre troca de saberes, configurando-se em uma “dialética do conhecimento” no qual torna-se necessária uma reflexão coletiva. Nessa perspectiva, a escrita de narrativas (auto)biográficas coloca o sujeito em estado de reconstrução identitária, uma vez que ele precisará selecionar, frente a tantos fragmentos, aqueles que serão capazes de lhe traduzir. Assim, em meio às suas memórias; lembranças e, conseqüentemente, esquecimentos, vai preenchendo os espaços vazios de sua existência, construindo a sua própria história num movimento complexo de apagamento e significação, uma vez que priorizará alguns aspectos de sua vida em detrimento de outros, e no intento de se fazer existir constroi as imagens de si no discurso que lhe é próprio. Assim a escrita (auto)biográfica surge no cenário educacional de jovens e adultos como possibilidade de despertar o autoconhecimento dos sujeitos; o partilhar dessas experiências de escrita estimula a prática da leitura reflexiva, enquanto fortalece os laços afetivos e culturais entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, possibilitando a construção de um ambiente integrador que fomente a construção de experiências significativas para a aprendizagem.

### **Palavras-chave:**

Escrita autobiográfica, Identidade, Leitura reflexiva.

Como se fora  
A brincadeira de roda  
Memórias!  
[...] O suor dos corpos  
Na canção da vida  
Histórias!  
(Luiz Gonzaga Jr.)

A escola deve ser o lugar onde o aluno será apresentado às diferentes possibilidades de leitura: contos, poemas, notícias, receitas, paisagens, imagens, partituras, sons, gestos, corpos em movimento, mapas, gráficos, símbolos, o mundo, enfim. Antes de entrar para a escola, o aprendiz já interage com textos em suas múltiplas manifestações, mas é no processo inicial de ensino-aprendizagem que a interação se estabelece de maneira mais efetiva e sistemática, no sentido de fazê-lo conhecer a estrutura, as regras de organização, as linguagens específicas neles empregadas. A escola se incumbe, portanto, de introduzir o sujeito aprendiz

no mundo da escrita. Mas como se estabelece a ligação escola/leitura/escrita? Qual o papel do professor de jovens e adultos nessa conexão?

O trabalho pedagógico com a linguagem se dá através das mais variadas formas de textos, é inegável a importância e participação destes em qualquer área do conhecimento, o material básico para qualquer professor é o texto; quer escrito, quer falado. No entanto, muitas vezes, esse elemento básico no ensino parece assumir dimensões diferentes para professores e alunos.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, de modo que todas as atividades realizadas nela empreendem, de certa forma, o uso da escrita e conseqüentemente da leitura nos seus mais variados níveis, que se manifestam direta ou indiretamente nas práticas do cotidiano de cada indivíduo. No entanto a supervalorização da escrita, e uma proposta de ensino essencialmente pautada nessa modalidade, produz nos alunos uma concepção unilateral e até equivocada do conceito de texto. Vejamos o depoimento de uma aluna de EJA que ilustra essa situação: "Texto pra mim é uma parte de um livro, assim uma coisa escrita... com começo e fim. Uma explicação que a gente encontra nos papéis, na bíblia, nos deveres..." (M. A. L., 29 anos).

A escolha do tipo de atividade desenvolvida em sala de aula é marcada pela concepção de texto que o professor assume, dando ênfase àquilo que julga importante para o sucesso do seu trabalho no ensino de língua. O conceito de texto que tomamos por base em nosso artigo se refere ao conceito de texto oral, mas se expande em analogia ao texto escrito, uma vez que os processos de atividade verbal, tanto escrita como falada, depreendem estratégias de ordem cognitiva e de interação entre os interlocutores; sendo assim, um texto pode ser definido, de acordo com Koch, como:

Uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (2001, p.22).

Leitura e produção textual são momentos distintos que se revelam e se completam um no outro. Não se pode falar em texto escrito sem se reportar ao processo gerador e mantenedor da competência em escrever: a leitura. No que se refere à motivação para ler e produzir textos na sala de aula, os alunos são pouco estimulados ou submetidos a práticas que não despertam interesse e, assim, terminam por desconhecer a função e o poder da leitura e da produção de textos.

A escrita na sala de aula se direciona para práticas de redação (textos produzidos para a escola) e não práticas de produção textual (textos produzidos na escola) que possam se vincular às experiências culturais dos alunos e que, por conseguinte, provoquem o interesse por maiores esclarecimentos e informações sobre a temática proposta. O depoimento de um aluno da EJA retrata a situação de prática de redação em que os textos são formatados desprovidos de sentido, bloqueando o interesse dos alunos pela escrita:

No colégio se exige todos os pingos nos is, ou seja, a linguagem formal e é uma coisa até chata de se fazer com todas aquelas regras, não pode usar gírias, não pode ultrapassar a linha e muito menos abreviar e os assuntos da redação são coisas que não faz parte do dia-a-dia. (R.A.M., 19 anos)

Sem dúvida, para o desenvolvimento de bons leitores e produtores de texto na sala de aula, considera-se relevante que as atividades concernentes à leitura e produção textual deixem de restringir-se a práticas pedagógicas "tradicionais", como comumente aparecem nos livros didáticos, as quais privilegiam a leitura de textos artificiais, no sentido de serem produzidos ou adaptados para o ensino de determinado aspecto da língua, sem preocupação com o uso funcional da linguagem e com exigência mínima no trabalho de interpretação. No ambiente escolar, o espaço para textos autênticos - aqueles que circulam no dia-a-dia em suportes usuais da vida do estudante - fica, assim, bastante negligenciado.

Quando questionado sobre os textos que costuma ler e escrever em sala de aula, R.A.M. (19 anos) responde: "narrações, sujeito predicado". Relatos desse tipo atestam que o ambiente de sala de aula se caracteriza como palco de atividades desvinculadas das experiências culturais dos alunos e que se reduzem ao trabalho com conceitos referentes à gramática normativa e a textos da tipologia textual clássica, o que acaba em desestímulo para o aluno e em frustração para o professor.

Escrever não é um exercício escolar apenas, mas é, sobretudo, uma atividade de linguagem, e linguagem é vida, e a vida ultrapassa os limites da escola, segundo Gnerre: "A escrita do mundo e no mundo tem sido, na maioria das vezes, um objeto desconhecido da escola. As atividades escolares de escrita costumam ser padronizadas, esterilizadas, controladas pelos métodos... e pelos professores" (2003, p.11). Não sabendo como proceder e, muitas vezes, não conhecendo as diferentes hipóteses dos alunos a respeito da escrita, a escola refugia-se nas práticas tradicionais de exercícios mecânicos, cassando a voz desses aprendizes e censurando tudo o que eles têm vontade de dizer.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o silenciamento causado pelo trabalho descontextualizado das práticas de leitura e escrita marca, ainda mais profundamente, os estudantes de EJA uma vez que são oriundos de camadas populares e possuem em sua história de vida as marcas da exclusão e das lutas na busca de condições melhores de sobrevivência. Nesse sentido, a leitura e a escrita nas classes de EJA, mais do que estratégia metodológica, passa a ser uma possibilidade de empoderamento dos jovens e adultos que ali estão em busca de uma oportunidade.

Acredita-se que o caminho que se abre, com a colocação de textos autênticos - com forte referência à identidade cultural do aluno - em sala de aula torna o ambiente escolar mais rico e mais fecundo. O texto do mundo, da vida social torna-se mais interessante, mais instigante, desafiador, mais informativo, mais vivo e mais real; em suma, sempre mais necessário à compreensão da dinâmica do mundo que cerca o aluno. Na escola, deve haver lugar para inúmeros tipos de texto, como os que o aluno encontra no cotidiano da vida real: textos que informam, sugerem, relatam, demonstram, tentam convencer, fazem sonhar.

Nessa perspectiva, a produção de texto coloca-se como o ponto culminante do trabalho realizado com o aluno, principalmente sendo este jovem ou adulto; é nesse espaço criativo que o aluno pode encontrar as condições indispensáveis para se familiarizar com o ato de escrita, para desenvolver sua competência comunicativa na escrita, para tornar-se autor e produtor de significados - e não um mero reproduzidor de textos. A escrita autêntica, como atividade premente nos dias atuais, instiga no jovem ou adulto uma busca reflexiva, uma investigação do mundo ou de si mesmo.

Essa busca deve proporcionar prazer. E o prazer deve ser o próprio ato de escrever, que envolve sempre uma pluralidade de capacidades, níveis e sistemas diferentes de conhecimentos, os quais vão além de regras gramaticais, não se esquecendo de que a competência gramatical, também estruturada em vários níveis, insere-se naturalmente como um dos componentes utilizados no processo de produção e compreensão do sentido do texto.

Entre as variáveis existentes que garantem as condições ideais para a produção textual está a de fazer o aluno refletir sobre as inúmeras possibilidades que o código linguístico lhe oferece para expressar o conhecimento de si, de suas emoções, da própria realidade, incluindo a projeção de seu imaginário por meio de uma linguagem expressiva, marcada de intencionalidades, que procurarão tocar positivamente o leitor.

O desempenho escolar do aluno depende muito da prática pedagógica exercida pelo professor, da metodologia que ele aplica na dinâmica de suas aulas, facilitando ou embargando o acesso de seus alunos aos saberes construídos pela sociedade letrada. Adequar conteúdos e formas de desenvolvê-los representa para o professor um grande desafio do qual dependerá o seu sucesso e também dos seus educandos.

Para alcançar um trabalho de qualidade a premissa para o professor é a de olhar atentamente e conhecer os sujeitos com os quais se relaciona, é conhecer o ambiente no qual eles estão inseridos, reconhecer seu potencial e seus medos, seus anseios e necessidades, buscar a parceria necessária para que juntos possam encontrar a melhor maneira de trocarem experiências significativas e concretas.

Quanto mais próxima a escola estiver das vivências culturais dos seus estudantes, mais condições ela terá de proporcionar a eles experiências de leitura e escrita significativas e que representem, concretamente, condições de apropriação de tais habilidades a partir da relação com o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, a escrita de si representa para as classes de EJA, em especial, uma oportunidade valiosa tanto para estudantes como experiência de autoconhecimento, quanto para professores ao fornecer a estes pistas das histórias de vida dos estudantes, retratando sua realidade, seus desejos, carências, expectativas e formas de ser e estar no mundo.

Estão cada vez mais estreitos os laços entre autobiografia e educação, parceria que amplia as margens da reflexão sobre a formação, uma vez que ajudar o sujeito a refletir sobre si e sobre a aprendizagem são tarefas da escola, tanto quanto ensinar os conteúdos disciplinares. Delory-Momberger destaca que:

A reflexão biográfica não forma o sujeito em alguma disciplina em particular; ela prepara e dispõe o sujeito para *formabilidade*, ou seja, para a sua capacidade de tomar consciência de si como aprendente, de saber observar o que aprende e como aprende, e de decidir sobre o que fazer com o que aprendeu. (2008, p. 19)

A nova abordagem de formação valoriza a experiência que o sujeito adquire ao longo de sua vida pessoal e profissional, é um convite à reflexão sobre si, um balanço de seus percursos e de suas competências tornando sua formação ao mesmo tempo num projeto pessoal e profissional. Especialmente no momento conturbado em que vivemos, quando a fragmentação cria no sujeito a eminente sensação de estar "fora de si", a possibilidade de valorização dos seus saberes, de suas experiências, constitui-se em instrumento capaz de lhe possibilitar a (re)construção de sua própria identidade.

O respeito aos saberes dos sujeitos é, indiscutivelmente, ponto de partida para uma educação na qual ele próprio seja o centro de seu processo formativo, capaz de escolher os saberes necessários para sua jornada pessoal e profissional. Muitos autores dialogam em torno da implementação de uma pedagogia culturalmente sensível, entre eles destacam-se Freire (1997), (1981), Candau (2002), Mota (2002), (2004).

As salas de aula de jovens e adultos estão repletas de trabalhadores e trabalhadoras em busca de emprego ou de reorientação profissional, todos possuem experiências singulares e demandas pessoais em torno das expectativas de cada um; nesse sentido, a história de vida passa a constituir-se em um instrumento capaz de promover a socialização dos saberes individuais de cada sujeito, ao mesmo tempo em que o faz refletir sobre o seu próprio processo formativo enquanto narra a sua própria história.

Sendo objeto de linguagem, a história de vida não é a própria vida, mas uma construção narrativa que está inscrita numa enunciação, materializa-se através do discurso no processo interativo e está condicionado a ele. Delory-Momberger destaca que "nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida" (2008, p. 97). As imagens que o sujeito produz de si mesmo tornam-se o ponto de partida para sua própria (re)significação, pois só através do olhar atento sobre sua história de vida, sobre seu processo formativo pessoal e profissional será possível ao sujeito apropriar-se de si mesmo.

Com base nos pressupostos teóricos aqui discutidos e da possibilidade de intervenção direta, foi proposta aos estudantes de uma classe de EJA do Ensino Fundamental no interior da Bahia uma atividade que tomou como base a escrita autobiográfica a partir da qual os alunos foram convidados a escrever sobre "sua vida de estudante" considerando suas memórias da escola, dos professores, colegas e, principalmente, sua relação com o ensino-aprendizagem.

Para tanto a atividade se organizou em dois momentos: o da sensibilização em que foram expostas fotografias de diversas cenas escolares, com audição de músicas infantis da década de 80 e 90 uma vez que a média de idade dos alunos varia entre 19 e 45 anos, poemas de diversos autores brasileiros e um trecho do livro "Infância", de Graciliano Ramos (1993). O segundo momento se direcionou à produção escrita dos textos autonarrativos dos estudantes.

Durante o primeiro momento da atividade os alunos se mostraram bastante à vontade relatando oralmente muitas passagens de sua infância e experiências escolares, bem como a surpresa com a atividade e o desejo de que esta pudesse se repetir outras vezes. Vejamos o que disse M. E. U. (27 anos) "Eu tô gostando muito dessa aula, ela tá assim animada, né? Era bom que fosse assim mais vezes, que a gente pudesse se lembrar de coisas da nossa vida... as horas passa e a gente nem sente".

Contraditoriamente ao momento de sensibilização, em um segundo momento quando foi proposta aos alunos a escrita de um texto narrativo em que eles pudessem escrever as memórias de sua vida de estudante, muitas delas relatadas oralmente durante a atividade, os alunos se mostraram desconfortáveis, atribuindo inúmeros motivos para não produzir o texto, tais como o esquecimento dos óculos, dores de cabeça, ter a letra feia e não saber o que dizer. Vejamos o relato dessa estudante:

Se a senhora pede pra falar até eu gosto mas se é pra escrever... não tenho muito jeito nesses textos de narração, descrição, nunca fui bom nisso. Eu também nem tenho muita coisa diferente pra contar sobre mim sou igual a todas as pessoas... fui pobre e tive de trabalhar cedo, não tive tempo de estudar no tempo certo. (R.E.S.A. , 33 anos)

As dificuldades com a produção escrita revelaram a falta de intimidade dos estudantes com uma escrita de autoria própria, uma vez que os modelos de seu repertório textual são geralmente de textos escritos na terceira pessoa. Ocorre, assim, um estranhamento paralisante diante da escrita de si já que esta impulsiona o estudante a ser o principal protagonista do seu texto. "Eu nunca escrevi sobre mim, tenho é vergonha" A. R. C. (25 anos). Essa atitude revela a passividade de expressão que o sujeito da EJA se coloca diante da própria exclusão social que vive no seu cotidiano. As duras experiências na tentativa de conquistar melhores condições de vida, ou seja, possibilidade de ter moradia, alimentação, saúde, segurança, e principalmente um emprego que é o elemento capaz de assegurar tais necessidades.

No entanto torna-se cada vez mais difícil se manter empregado, pois vivemos em uma sociedade seletiva e conseqüentemente excludente, na qual seu movimento seletivo constante cria, segundo Bauman (2005), o "refúgio humano", ou seja, os seres humanos excessivos que não tiveram condições de se "adequar ao progresso". Tal refúgio é o efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define uma parcela da população como "indesejável") e do progresso econômico (que acaba por desvalorizar os meios tradicionais de ganhar a vida).

Sentir-se refugado é, sem dúvida, a causa atual da depressão que atinge milhares de pessoas jovens e adultas no mundo inteiro, principalmente quando se herdou das gerações anteriores a promessa de um futuro assegurado pela estabilidade no emprego que era tido não apenas como condição desejável, mas como um destino certo. Por isso, as salas de aula de educação para jovens e adultos estão repletas dessas pessoas ansiosas por recomeçarem seus projetos pessoais e profissionais, uma vez que a escolarização, ainda que mínima, tornou-se condição indispensável para a aquisição de um emprego, seja ele temporário, que faça uso da força braçal, ou até que lhes garanta um vínculo empregatício.

Alguns alunos resistiram à escrita, mas outros assumiram o risco ainda que sentindo bastante insegurança ao produzirem suas "memórias de estudante". Foram textos que revelaram, de modo especial, muitas passagens interessantes das vidas dos estudantes durante sua caminhada escolar, bem como a forma como representam a instituição, seus colegas, professores e a si mesmo. Observemos o desabafo desse aluno:

"No ano em que iniciei minha vida estudantil, não tinha intimidade com aquele mundo, mas tive apoio de minha mãe para aprender a ler e escrever... o momento mais difícil que me lembro foi quando tinha oito anos na primeira série que sofri preconceito porque tava com um problema de saúde no cabelo de micose e fui discriminado e parei de estudar no meio do ano porque a diretora falou que podia passar pros colegas eu me senti muito triste porque gostava da escola".(M. L.S. 24 anos)

A escrita dos alunos também revelou, em certa medida, o seu desconforto por assumir a posição de escrever sobre si, a ocorrência de textos bem curtos com um ou dois parágrafos, cuja escrita foi geralmente interrompida por relatos orais, o que confirma a pouca familiaridade dos alunos com o ato de escrever e, conseqüentemente, com a leitura de gêneros autobiográficos e, provavelmente,

outros textos que lhes possibilitem a construção de sua autoria, uma vez que durante todo o tempo a preocupação dos estudantes estava voltada para a avaliação do texto e para o atendimento das regras gramaticais e ortográficas.

### **(In)conclusões**

Compreendemos um texto na medida em que propomos perguntas sobre o mesmo e somos capazes de respondê-las, e ao respondê-las elaboramos novas perguntas e assim sucessivamente, já que a cada leitura nos traz a possibilidade de criar novos sentidos. Cabe à escola e outros espaços em que a leitura se faça presente viabilizar o encontro entre o leitor e o texto, na perspectiva dos gêneros textuais uma vez que estes estejam engajados e presentes no cotidiano do aluno.

É preciso restituir o desejo de ler nos jovens e adultos, e junto a ele a sua capacidade de imaginar e entregar-se à leitura. Pois, a nossa história de sujeito está diretamente ligada à forma como lidamos com a linguagem, como a produzimos, a socializamos, como interferimos no mundo e nos outros através dela, e também como ela é capaz de interferir em nossa vida.

Através da linguagem construímos e realizamos nossos desejos latentes, concretizamos a nossa sede de poder ao dominarmos o outro ou a nossa inclinação para a solidariedade, ao nos empoderarmos e permitirmos que o outro também assim o faça.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução Carlos Albertos Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. In: **Educação & sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação e sociedade** (CEDES), nº 79. Campinas: CEDES, 2002- v.XXIII f.II .

DELORY-MOMBERGER, Cristine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto , Luis Passeggi. Natal RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, P. O processo de alfabetização política. In: **Revista da FAEBA**. Salvador, nº 7, jan./junho, 1997. p. 19-30.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONZAGA JR, Luiz. Redescobrir. Letras de Música. Disponível em: <http://www.fotothing.com/Anthonia/photo/bf76b5677752af043a6ecc63ee1a5fd1/> Acesso em 08/05/2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

MOTA, Kátia. Multiculturalismo: perspectivas pedagógicas para uma sociedade mais solidária. In: **Formadores: Vivências e Estudos**. Faculdades Adventistas Integradas da Bahia, Cachoeira, Bahia, ano1, jun. 2004, p.15-26.

MOTA, Kátia. "A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas". Educação e Contemporaneidade - **Revista da FAEBA**, Salvador: UNEB, vol. 11/n. 17, jan/jun 2002, p.13-26.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 28ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1993.