



GT 18 Filosofia da Educação

SUJEITOS-ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEMÓRIA E NARRATIVAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)
Edna Telma Fonseca e Silva Vilar (UFAL)
Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL)
Agência Financiadora: CAPES

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: UM DIÁLOGO CONSTRUÍDO A VÁRIAS VOZES

Uma história que narramos “descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, reais e ou imaginários” (RICOEUR, 2012, p. 112). Acrescenta o citado autor que “esses personagens são representados em situações que mudam ou à mudança das quais eles reagem”. Destarte, recordar a própria vida é fundamental para o nosso sentimento de identidade (TOMPHSON, 1992), além de levar o sujeito ao encontro com a sua singularidade. Com esse sentimento de pertença/identidade o sujeito pode ser capaz de ressignificar espaços, lugares e tempos diferentes. Vinculamo-nos a perspectiva de Certeau (2008) ao comparar/associar o espaço à palavra e o lugar à enunciação, referindo-se ao movimento em que a palavra ao ser proferida se atualiza, propiciando a relação de si com os outros, situando-os. Para o referido autor o lugar está intimamente ligado ao relato e estes “efetua, portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Organiza também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros” (CERTEAU, 2008, p. 203).

É por meio do reconhecimento da alteridade construída na relação eu e o outro que nos propomos a iniciar o diálogo¹ com estas vozes que enunciaram imperativos,

¹ Adotamos a concepção de diálogo de Bakhtin. Para o citado autor o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por sua breve e fragmentária que seja, possui um

condicionantes, rupturas, retomadas de uma caminhada . O *corpus* analisado neste texto é também lugar, ou melhor, um dos lugares dos sujeitos, uma vez que para Certeau (2008, p. 190) “os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legitimidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera [...]. Reafirmamos que é como “histórias à espera” que capturamos e colocamos em foco as enunciações dos sujeitos jovens e adultos não como histórias individualizadas, mas que re(a)presentam um coletivo em suas (co)existências.

Neste artigo, a nossa curiosidade epistemológica consistiu em conhecer e refletir acerca da história de escolarização dos sujeitos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA - a partir de suas narrativas das práticas sociais estabelecidas no ambiente escolar, na família e nas relações com o trabalho. Para tanto, recorreremos à técnica do grupo focal como estratégia metodológica para coleta dos dados, uma vez que a mesma propicia a interação dos sujeitos de modo a favorecer ao pesquisador a apreensão de sentidos e significados que emergem das narrativas partilhadas no grupo. Gatti (2005, p. 9) afirma que o grupo focal “permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com os outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

O grupo focal que constitui o corpus analítico apresentado, neste artigo, adveio de uma escola pública municipal de Maceió/AL que integra o grupo das quatro escolas que participam de uma pesquisa colaborativa-interventiva (IBIAPINA, 2008).

Do referido grupo, participaram 08 (oito) aluno(a)s da Educação de Jovens e Adultos, sendo 03 (três) homens e 05 (cinco) mulheres. Entre eles, as mulheres destacaram-se, ao expor suas histórias de vida com mais naturalidade e incentivaram os homens a expor suas narrativas – nascidas da dialética entre a condição de vida individual e a condição coletiva de ser e estar no mundo.

O nosso primeiro contato, com esses sujeitos da investigação, aconteceu por ocasião do desenvolvimento de uma pesquisa financiada pelo CNPQ, cuja preocupação consistia em ampliar os estudos sobre a leitura, iniciada em 2009, com desdobramentos em uma investigação de caráter longitudinal (2011-2014) e que vem permitindo, ao grupo de pesquisadores, estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa, permitindo-nos chegar mais perto de suas histórias de vida e de suas trajetórias de escolarização - como afirma um dos alunos “eu agradeço a vocês terem vindo aqui, ter escutado a gente. Quando a

acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (BAKHTIN, 1986, p.72).

gente era criança o que a gente passou de bom e ruim [...]”. Neste extrato, o aluno reconhece o valor do relato de suas histórias e da escuta do pesquisador, pois nem sempre aos sujeitos da EJA são dadas as oportunidades para que eles possam narrar suas histórias identitárias.

No momento de realização do grupo focal estávamos cientes de que “a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória” (BOSI, 2009, p. 55). Pois, para os sujeitos alunos nem todos os participantes da pesquisa, que estavam presentes neste evento, eram familiares ao seu ambiente escolar, como também eles não estão acostumados a expor suas histórias em público diante de uma câmera filmadora.

No diálogo com *o corpus* empírico, partimos do pressuposto de que “as narrativas rememorativas dos sujeitos e as análises que delas podemos fazer são entendidas como possíveis versões da realidade e não como verdades únicas e estáticas” (AMADO, 1995 *apud* GUEDES-PINTO, 2008, p. 31). As narrativas dos sujeitos da EJA colocam em evidência a forma singular e subjetiva com que cada um consegue ler a sua história de vida.

As narrativas, da relação com a escola, são marcadas por lembranças – boas ou ruins, por desistências ou recomeços, por sucesso ou fracassos, por afirmação ou negação do reconhecimento do acesso a EJA enquanto direito social e subjetivo.

Em se tratando do direito à EJA, na sua singularidade e ingenuidade, uma das alunas que participou do grupo focal afirmou: “o que eu tenho a agradecer, a quem criou esse estudo de jovens e adultos, que dão oportunidade não só aos jovens que pararam de estudar, como também aos adultos, as mães e aos pais de família que começam a estudar”. No referido extrato, percebemos que a aluna não tem clareza de que a Educação de Jovens e Adultos é um direito garantido por lei, formalizado a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996². Essa forma de pensar faz com que o direito à educação não seja respeitado.

No sentido mencionado pela aluna, “a escola ainda aparece nas teorias pedagógicas, na história da educação e das políticas educativas como uma dádiva dos de cima, das elites, para com os de baixo” (ARROYO, 2012, p. 33). Concordamos com o pesquisador (*op.cit*, p. 33), ao dizer que “essa ideia que o povo deveria ser agradecido [...] pelos serviços educativos está mudando”, uma vez que os Movimentos Sociais não mais se sentem como destinatários agradecidos. Afirmando-se como sujeitos de direitos. Eles estão repensando “[...] radicalmente

² Segundo Haddad (2007, p. 197), apesar do reconhecimento do direito a EJA, garantido pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96, “mesmo assim, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira.

tantas histórias mal contadas sobre a construção de nossos sistemas educacionais”, que nos induz [...] “a uma releitura das velhas concepções de direitos” (op.cit., p. 33).

Feitas estas considerações iniciais e contextuais, continuamos na próxima seção, o diálogo com as narrativas dos sujeitos jovens e adultos, cotejando-as com os imperativos sociais que vêm intervindo nas suas histórias da escolarização.

2 O (RE)CONSTRUIR DAS NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO: ACONTECIMENTOS EM ESPAÇOS E TEMPOS DIFERENTES.

Ao entendermos que “uma narrativa já é, pela natureza das coisas, uma forma de explicação” (RICOEUR, 2012 p. 201), a despeito da necessidade de compreendermos a complexidade e a dinamicidade das narrativas dos sujeitos da EJA, apoiamo-nos no pressuposto de que “a memória³ do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim com os grupos de convivência e os grupos de referência peculiares a esses sujeitos” (BOSI, 2009, p. 54). Neste sentido, o extrato revela:

eu queria dizer a vocês que eu tô com 16 anos. Vim aprender a ler agora com 15 anos. Porque quando eu tinha oito anos meus pais se separaram. Eu tive que fazer a escolha: ou ficar com minha mãe ou com o meu pai. Ai, eu disse: vou ficar com o meu pai. Porque assim, eu vou trabalhar, ganhar dinheiro. Aí, acho que é por causa disso. (ALUNO PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

O depoimento do aluno reafirma o postulado de Bosi (2009), o relacionamento com e na família, podem interferir em suas relações sociais, em suas escolhas em suas trajetórias de vida e em seu processo de escolarização, conseqüentemente em suas memórias. É notório que para o referido aluno, o processo de caminhar ou a escolha do caminho a seguir, nesta análise, a entrada tardia na escola foi uma decisão/opção mediada pela desestrutura familiar e também pela valorização da inserção do sujeito no mercado de trabalho em detrimento da relevância da escolarização para a vida social.

Para Certeau (2008, p. 176), “[...] os processos do caminhar podem reportar-se em mapas urbanos de maneira a transcrever-lhes os traços (aqui densos, ali mais leves) e as

³ A *memória* é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afluíam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembranças e seria preciso um escutador infinito. (BOSI, 2009, p. 39).

trajetórias (passando por aqui e não por lá)”. Caminhada constituída não somente de escolhas, mas marcada por circunstâncias que contribuem para (des)velar e/ou (des)naturalizar modos de ser-estar-atuar no mundo.

Nas narrativas dos alunos, a família patriarcal ocuparia um lugar privilegiado no processo de escolarização dos filhos, conforme nos revela um dos sujeitos participantes, no extrato seguinte:

No meu caso, a separação do meu pai e da minha mãe atingiu um pouco. Mas também o interesse foi meu. Não estudar. Eu ia pro colégio, na época, minha mãe pagava até aula particular pra mim - eu lembro. E, eu nunca me interessei a estudar mesmo. Aí, que acontece? As condições financeiras impedem um pouco que você estude. Chegou um ponto que eu tive que escolher ou trabalhar ou estudar. Eu precisava dos dois ao mesmo tempo. Se o governo, talvez desse uma condição de vida melhor, oportunidade pra todos e não pra alguns. Tipo: existe o PROJOVEM que dar um valor de R\$ 100,00. É um valor mínimo, mas é uma ajuda grande. Se no meu caso tivesse essa ajuda de custo poderia estudar e não trabalhar. Tentar me manter com aquele valor. Seria o mínimo! Mas se eu tivesse essa ajuda de custo, ou pelo menos tivesse essa oportunidade, seria muito bom. Entendeu? Dar pra um e não da pra outros. (ALUNO PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

Observamos no fragmento acima que a leitura do mundo do sujeito adulto precede a leitura da palavra (FREIRE, 2001). Pois, ele foi capaz de reconhecer que os direitos não são iguais para todos, que tendo condições mínimas teria mais possibilidade de frequentar a escola. Dizemos que este sujeito problematizou as informações que tem acesso em seu meio circundante, como um exercício de tomada de consciência que num sentido freireano implica no enfrentamento das dificuldades, objetivando-as como desafios a serem transpostos.

Ao relatarem suas memórias do processo de escolarização, alguns alunos sinalizam a mudança de espaços geográficos como um dos fatores que lhe impediram de ir ou continuar na escola, quando afirma “[...] já estudei em vários colégios, em São Paulo, Pernambuco, mas sempre volto pra qui” [Maceió]. Na mesma direção, temos outra voz que afirmou:

Eu comecei quando tinha 12 anos. A primeira vez que eu estudei foi lá em São Paulo. A primeira vez eu fiquei alegre. Depois passou o tempo, eu achei chato. Aí eu falei: vou parar de estudar porque a escola não vai me dar dinheiro, né? Comecei a trabalhar. Só que eu botei uma coisa na minha cabeça, né? O melhor que eu tenho a fazer é estudar. Aí, fui pra São Paulo, comecei a trabalhar. Aí, deixei o serviço. Depois eu vim pra Maceió. Entrei na escola. (ALUNA PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

Para muitos alunos da EJA, as condições sociais, a busca incessante por trabalho, independente da idade, tem incentivado os alunos a optarem, por um tempo, pelo mercado de trabalho em detrimento da escola. Para isso, eles se deslocam de uma região para outra a procura de melhores condições de vida e de trabalho. Em depoimento já apresentado,

anteriormente, ficou demonstrado que, ao longo dos anos, o encantamento pela escola foi se perdendo, como bem disse um dos participantes do grupo focal: “a primeira vez eu fiquei alegre, depois passou o tempo e eu achei chato”. No entanto, o discurso da importância da escolarização continuou persistindo em seu imaginário. Ao refletir sobre a singularidade e a coletividade da memória, Guedes-Pinto *et al* (2008, p. 34) afirmam que:

Podemos perceber que as memórias são singulares e também coletivas, sociais, na medida em que explicitam, afirmando ou até negando, a história, o modo de viver, as regras e os valores de determinadas comunidades em uma determinada época histórica. Ou seja, as memórias de cada um são constituídas no encontro com os seus vários outros, são constituídas socialmente.

O diálogo vai se construindo no grupo focal em meio à singularidade e a coletividade do grupo, como observamos abaixo:

Eu comecei mesmo na casa. Eu saí da minha casa com oito anos de idade. Aí, vim tomar conta de uma criança aqui em Maceió. Mal podia com a criança. Ela tinha nove meses e eu tinha oito (anos) - era muito desnutrida. Ai, minha patroa era muito boa. Era uma segunda mãe pra mim, dizia: “como você não pode segurar a menina, você vai lavando as fraldas e passando”. Ai me colocou pra uma senhora me ensinar a ler. Ela sempre me incentivava a estudar. Ai, quando aprendi o alfabeto, ele me colocou no CEPA. Mas, como eu morava no interior e não tinha tempo de brincar, porque cuidava dos animais que meu pai tinha cabra e porco. Ai, eu só queria ir brincar. Ai, quando ela pensava que eu estava na escola eu não estava, eu estava brincando. Agora que eu comecei a minha vida e daqui pra frente é só aprender. E eu também gostei muito ali do Guerreiro, que quando agente morava em Murici, eu sou de Capela, mas agente mudou pra Murici, e meu pai dançava Guerreiro. Todo ano tinha aquela festa bonita em Murici. Eu dizia: um dia eu chego lá. Vou subir lá no palco pra dançar o Guerreiro. Aí, foi que agente teve que mudar de cidade agente foi pra Capela e, até hoje, foi meu sonho dançar o Guerreiro. Pra mim, é muito importante a cultura. (ALUNA PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

O fragmento supracitado aponta para a realidade de muitas crianças no interior do Nordeste, que foram “dadas” a famílias burguesas para servirem de “empregadas” domésticas. No relato, o sujeito relembra a infância negada – não brincava -, a fuga da escola: “eu ia brincar”. Provavelmente, na casa onde estava também não tinha o direito de ser criança – aos oito anos, lavava e passava fraldas do bebê. Relembra ainda a dança do Guerreiro, praticada na comunidade onde morava, ressaltando a relevância da cultura – “é muito importante à cultura”. Pensar nesse sujeito que foi, muitas vezes, construindo a sua identidade no contato com outros por meio da negação explícita do direito à infância, o foco da questão se coloca: como deve acontecer o processo de escolarização dos sujeitos da EJA mediante a sua história de vida?

Na contramão do que geralmente pensamos, existem famílias com muitos filhos, mas nem todos são analfabetos, conforme nos relatou um dos sujeitos:

Na minha casa os mais novos sabe ler, né? Minhas irmãs sabem ler, eu sou a mais velha dos três. É por isso que eu me interessei né, quis estudar. (ALUNA PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

Inferimos que os mais velhos viveram uma realidade de na sua região não contarem com escolas próximas da sua moradia e ainda a responsabilidade de assumirem os mais novos, para os pais trabalharem. A situação de pobreza é apontada como um dos fatores, à época da infância dos sujeitos alunos da EJA, como responsável pelo afastamento da escola.

Além da relação na família, os sujeitos lembraram fatos que os levaram a retornar a escola, como fica demonstrado na fala que se segue:

Eu me interessei a estudar. Porque um dia, eu saí com as minhas amigas pra um restaurante bem chique, ai tem o cardápio. Ai, eu toda bem chique, né? As meninas bonitas. E, cadê eu saber ler pra poder fazer meu pedido. Ai, de lá pra cá eu me interessei. (ALUNA PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

No referido extrato, a aluna coloca em evidência a necessidade do domínio da leitura como prática social, destacando o constrangimento de um sujeito analfabeto em contextos letrados que exigem o uso da leitura para resolver situações cotidianas. Nesse contexto, “a leitura aparece despretensiosa, mas, na verdade, infinitamente rica, porque inscrita na alma do dia-a-dia” (CARNEIRO, 2005, p. 65).

Dado o exposto, no processo rememorativo suscitado na ocasião do grupo focal, os alunos selecionaram o que lembraram, sobre o seu processo de escolarização. Processo esse marcado por inúmeros obstáculos, de naturezas diversas: a entrada tardia na escola; as dificuldades financeiras; a opção por atividades mais prazerosas, como é o caso do brincar em oposição à prática de estudar; são algumas das explicações/associações que apresentaram para justificar abandonos, desinteresses, obstáculos na/pela escola que marcaram suas histórias de vida e, conseqüentemente, seus processos de escolarização.

3 DAS NARRATIVAS AS SIGNIFICAÇÕES: O OLHAR SOBRE AS MULETAS DE MEMÓRIAS⁴

⁴ Os disparadores de memória ou muletas de memória podem ser entendidos como “os objetos que evocam de algum modo o passado e auxiliam os sujeitos no processo de rememoração” (GUEDES-PINTO *et al.* 2008, p. 43).

Ao propormo-nos a escuta das vozes dos sujeitos da EJA partimos do pressuposto de que “há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta” (GERALDI, 2010, p. 86). Nesse sentido, ouvir os relatos de escolarização dos sujeitos da EJA, contados por eles mesmos, em contexto de grupo focal, é uma entre as várias possibilidades de deixarmos que as vozes desses sujeitos se inter cruzem. Concordamos com Thompson (1992, p. 30-31), quando afirma que:

Uma coisa é saber que as ruas ou campos em torno de uma casa tinham um passado antes que ali tivesse chegado; bem diferente é ter tido conhecimento, por meio das lembranças do passado, vivas ainda na memória dos mais velhos do lugar, das intimidades amorosas por aqueles campos, dos vizinhos e casas em determinada rua, do trabalho em determinada loja.

As possibilidades de memórias de escolarização dos sujeitos alunos da EJA podem surgir com o contato com objetos que lhe permitam “voltar” ao passado para rememará-lo. Para Guedes-Pinto *et al.* (2008, p. 33) o ato de lembrar jamais deixa de ser profundamente pessoal. Neste sentido, é na relação com os vários outros enquanto sujeitos sociais, inseridos em uma cultura, que os sujeitos se constituem em uma relação de alteridade. Segundo Portelli (apud GUEDES-PINTO *et al.*, 2008, p. 33) rememorar “é um processo individual que vale de instrumentos sociais criados e compartilhados e, por esse motivo, as memórias podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas”.

Bosi (2009, p. 53), ao relatar o percurso metodológico para a coleta do *corpus* do livro “Memórias de Velhos”, informa que “utilizamos objetos para ativação das lembranças”. A *lembrança* é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças.

Na ocasião do referido grupo focal, as pesquisadoras organizaram o ambiente de forma que os alunos observassem alguns objetos distribuídos sobre a mesa: cartilhas, fotografias de atividades em escolas, abecedário, miniaturas de objetos (campeões, enxadas, cortador de gramas, entre outros), estatuetas de professores, pintinho de brinquedo.

Ao serem convidados a escolher um dos objetos sobre a mesa que trouxesse alguma memória do processo de escolarização, alguns alunos apresentaram os objetos e narraram suas lembranças. Um dos participantes disse:

Eu escolho esse daqui, lembrou quando eu era jovem. Eu gostava muito de criar galinha. Ai, quando tava assim cheia de pintinho novinho eu gostava muito de paparicar, até uns 15 anos. Ai, eu comecei a trabalhar. Deixei lá com minha mãe e ela tomou conta. (ALUNA PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

No extrato supracitado, a aluna rememora a prática da família de criar galinhas, pintinhos, entre outros animais. Demonstrando também que essa prática da qual gostava foi sendo impossibilitada pela necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Considerando que muitos alunos da EJA são ou foram de comunidades rurais, o candeeiro foi um dos objetos que também serviu de “muleta de memória”, para o depoimento que se segue:

Quando eu era pequena, no interior, agente morava dentro das brenhas mesmo, em União. Aí, quando era de noite minha mãe pegava e acendia isso daqui. Lá tinha uma escolinha e tinha uma professora, agente sentava e escrevia na cadeira mesmo, assim no colo. (ALUNA PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

O candeeiro, enquanto “muleta de memória”, possibilitou que a aluna se reportasse para a infância: a mãe acendendo o candeeiro, a escolinha, a professora, o assento, o colo. Lembranças das noites sem energia elétrica, isso na época era comum.

O abecedário levou uma aluna a lembrar-se que o tinha ganhado na ocasião em que trabalhava na casa de uma mulher.

o que mais me chamou atenção foi esse daqui, porque eu trabalhei numa casa e a mulher comprou um conjunto de letras pra mim começar a ler. E, até hoje eu tenho em casa. Foi isso aí que me chamou atenção. Eu ficava tentando aprender a ler. (ALUNA PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

Para alguns alunos, o contexto de trabalho lhes motivou a entrar em contato com o mundo da escrita. Nesse memento, reconhecem os usos sociais da leitura e da escrita. Segundo Certeau (2008, p. 261), “ontem, esse texto era escolar. Hoje, o texto é a própria sociedade. Tem forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva”.

A estatueta de um professor, posta sobre a mesa, foi objeto de inspiração para o aluno socializar as suas memórias de escolarização.

Eu vejo o professor aí. Eu lembro, minha mãe separou do meu pai. Eu era bem garotão, tinha 18 anos. E, lá no colégio lá em Ibatiguara, a diretora do colégio era prima da minha mãe. Pra mim tanto faz como tanto fez estudar. Sempre ia pro colégio, nunca prestei atenção em nada. Eu acho que cheguei a terceira, quarta serie, não lembro. Aí, meu pai foi e quis que eu vinhesse morar aqui com ele. Morei um tempão com ele, foi no tempo das vacas gordas. Eu nem ligava em estudar, só brincava e tirava onda. As vacas emagreceram, eu estava com 17 anos. Tive que procurar meu destino. Fui trabalhar, só que fui trabalhar num prédio onde teria um monte de pessoas formadas, advogado, doutor. Hoje, essas pessoas ainda existe lá. Eu estava convivendo com muita gente de alta, que tinha seus estudos suas faculdades terminadas. E, às vezes, por muito ser curioso, algumas conversas que elas falavam, eu ficava me perguntando que significado daria aquela palavra. Às vezes, eu chegava até ir e perguntar, por favor: isso quer dizer o que? (ALUNO PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

No extrato supracitado, o aluno rememora que em uma determinada época, sua família tinha uma condição socioeconômica favorável. Mas, no entanto, ele não teria aproveitado esse contexto para se dedicar aos estudos. O aluno atribui a falta de interesse pelos estudos aos sentidos que ele atribui à escola. Ele se coloca como responsável único por estar na condição que se encontra hoje. Segundo Petit (2010, p.19) “a leitura, em particular a leitura dos livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos”.

O contato com a cartilha e com o dicionário também foram lembrados e provocaram a seguinte fala, no contexto do grupo focal:

Eu lembro assim... agente usava cartilha, cartilha eu estudei muito. Coisa que eu lembro, até hoje eu tenho é esse mini Aurélio que as vezes eu buscava nele qual significado, inclusive teve um rapaz que me chamou de gaiato, aquilo não me comoveu porque eu não sabia o que significava a palavra gaiato. Aí, eu fui no dicionário e olhei o significado. Outra vez também, a pessoa costuma falar que pessoas cabulosas, pessoas azarentas e até hoje eu tenho um minidicionário por conta disso, por não estar atualizado, não saber bem. Eles fala que é a língua dos burros, né?! (ALUNO PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL)

A veracidade dos diálogos construídos, as histórias lembradas e as expectativas lançadas foram as nossas maiores preocupações. Por outro lado, apoiando-nos em Bosi, reafirmamos que “a veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida. Recolhi aquela “evocação em disciplina” que chamei de memória-trabalho”. (BOSI, 2009, p. 37). As lembranças narradas leva-nos a assinalar que um dos desafios para repensar o currículo escolar da EJA pressupõe, entre outros aspectos, o (re)conhecimento das histórias de vida e de escolarização dos sujeitos alunos desta modalidade – constitutivas de si na relação com o outro.

4 (IM)COMPLETUDES: REMEMORANDO O DIÁLOGO PARA (NÃO) CONCLUIR

As narrativas dos sujeitos que participaram do grupo focal realizado no contexto deste estudo, cujo objetivo foi o de conhecer e problematizar as histórias de escolarização dos jovens e adultos na dupla perspectiva de caracterizá-los, sem prescindir da relação espaço-temporal a que nos remetem suas memórias e histórias de vida; possibilitou-nos (re)afirmar que:

- Olhar para a história-memória de escolarização dos sujeitos jovens e adultos, pode lançar luzes para (re)pensarmos as especificidades da EJA no contexto das políticas públicas, especificamente daquelas voltadas para a educação, tendo por base o que diz e pensam os educandos que a ela chegam ou retornam;
- O processo de escolarização dos sujeitos participantes do estudo foi marcado por desistências provocadas por fatores relacionados às condições socioeconômicas; mas também por estímulos que se apresentaram como fluxos para que repensassem a “importância dos estudos” ou das práticas sociais em que se requer o aprendizado da leitura;
- Que os currículos de EJA e as práticas escolares podem se valer desses fluxos para repensar fixos, considerando-se as vivências, desejos e vazios apontados pelos sujeitos jovens e adultos;
- Ouvir os sujeitos se apresenta como prática importante, uma vez que os sujeitos jovens e adultos mencionam a escuta como respeito e oportunidade para (re)conhecê-los melhor; seja na relação entre os pares e/ou com outros sujeitos mediadores.

Diante do exposto reafirmam-se as virtualidades do constructo memória no âmbito da relação pedagógica, considerando-se com Alberti (2005, p. 167) que

a memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de experiência, isto é, de identidade

As falas dos sujeitos evidenciam as muitas expectativas que lhes (co)movem a retornar a escola de modo geral, especificamente a EJA; dentre as quais destacamos o desejo de aprender a ler; de inserção em uma sociedade marcada pela leitura e pela escrita da qual se sentem excluídos, seja pela rápida renovação que imprime ritmos e requer tantos aprendizados; ou pela ausência de emprego e renda. Participar de uma rede sociocultural no âmbito de um grupo, cujas histórias de vida e/ou processos de escolarização apresentam relações de aproximação, parece fortalecer estes sujeitos e ainda mantê-los na escola.

Diante deste contexto, reafirmamos a identidade sociocultural dos sujeitos jovens e adultos reveladas não como desistências, mas como modos de (re)existências, haja vista que retornam a escola e em consonância com os modos de ser-estar no mundo - em meio as facetas novas que a(s) dinâmicas da realidade(s) lhes apresenta(m) - ousam reconstituir/reconstuir suas histórias e processo de escolarização.

Por fim, destaca-se que as escolhas metodológicas feitas no contexto deste estudo são também importantes porque como fagulhas, nos remetem a duas perspectivas: a de que os

sujeitos ao contarem de si estão contando também as histórias de vida e escolarização de uma época e de um grupo; ao mesmo tempo em que alargam a sua concepção/compreensão de si e das condições objetivas/subjetivas a que estiveram/estão imbricados no âmbito de suas identidades socioculturais. Ademais, suas falas emergem como fluxos que apontam para possibilidades de outras práticas curriculares e políticas públicas para a EJA na perspectiva de redimensionar⁵ fixos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV, 1989.

ARROYO, M. **Os movimentos sociais reeducam a educação**. In: Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos. ALVARENGA, Márcia Soares et al (ORGS.). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Trad. Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press. 1986.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, Edusp, 2009.

CARNEIRO, Flávia Martins. **Leitura e linguagens**. In YUNES, Eliana. Pensar a leitura: complexidade. São Paulo: Loyola, 2005.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, J. V. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia *et al.* **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista brasileira de educação*. n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000, p. 108-130.

⁵ Referimo-nos as precárias condições socioeconômicas em que vivem muitos jovens e adultos não alfabetizados, contribuindo para que muitos se afastem da escola antes de concluírem a educação básica. Ademais, a interrupção ocorre, muitas vezes, antes que os (as) alunos (as) tenham adquirido as habilidades e competências cognitivas que caracterizam uma pessoa plenamente alfabetizada. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p 126) pesquisas apontam que “são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que uma pessoa possa ser plenamente alfabetizada, [...] o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira”.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura.** São Paulo: Ed. 34, 2010.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa.** São Paulo: Editora WMF: Martins fontes, 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.