

# A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUESTÕES SOBRE GÊNERO E LINGUAGEM

Andréia da Silva **Pereira** - UNESP

Agência Financiadora: CNPq

## *Introdução*

Pensando-se na problemática do ensino da língua materna na educação de jovens e adultos, as questões relativas à alfabetização trazem, no cenário da EJA (Educação de Jovens e Adultos), as contribuições de diversos métodos de alfabetização. Desde os métodos de marcha analítica e sintética, aos métodos globais de alfabetização, assim como as contribuições da teoria sócio construtivista, os modos de ensinar educandos jovens a adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita perpassam pela valorização de suas histórias de vida e de seus conhecimentos prévios. Parte-se do que os educandos sabem e do que vivenciam/vivenciaram para ensinar a leitura e a escrita<sup>1</sup>.

Além dos métodos convencionais de alfabetização, merece destaque o grandioso trabalho do professor Paulo Freire, conhecido mundialmente pela dialogia com que trabalhava com os educandos adultos na década de 60. A leitura de mundo e a possibilidade de conscientização política do homem marcaram profundamente o cenário da educação de jovens e adultos no Brasil<sup>2</sup>.

De posse desse cenário da EJA, as discussões que constituem este texto têm como objeto de estudo o ensino da língua materna, a partir das questões de gênero, com base na teoria discursiva, de Mikhail Bakhtin, que discute as questões sobre ideologia, linguagem e discurso.

A abordagem que baseia as análises e discussões deste texto tem como objetivo abordar a questão da EJA (Educação de Jovens e Adultos) nas perspectivas de gênero e linguagem, com base na tese de que, é reconhecendo o discurso de educandos de EJA como textos – sejam orais ou escritos – (BAKHTIN, 1992), que as possibilidades de aprendizagem são ampliadas. Cada novo discurso, entendido como possibilidade de mudança, possibilita a perspectiva de uma nova visão sobre o ensino da língua materna.

---

<sup>1</sup> Durante a realização da pesquisa, a história da educação de jovens e adultos no Brasil foi um dos objetos de análise, mas, para este texto, o recorte se dá em função de gênero e linguagem. Posto isso, para iniciar maiores aprofundamentos sobre a história da EJA no Brasil, consultar Villalta (1998), Haddad (2000) e Ribeiro (2001).

<sup>2</sup> O Método Paulo Freire não é foco de discussão neste texto. Para maiores aprofundamentos, ler *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1992) e *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1983)

### *Percursos de uma pesquisa*

Iniciada no ano de 2001, a pesquisa sobre gênero e EJA – que tem um recorte apresentado neste texto -, durou sete anos, considerando a peculiaridade do programa, em que a professora, também pesquisadora, se questionava sobre os motivos que impulsionavam a presença do feminino no programa, visto que o público de educandos era composto somente por mulheres.

Além disso, os anos de pesquisa que foram dedicados à EJA aprofundaram os estudos sobre a linguagem e a sua relação com as concepções de textos orais e escritos, com base na perspectiva bakhtiniana. Essas concepções delinearão os modos como os relatos orais das educandas foram analisados, com base nas relações entre gênero, educação de jovens e adultos e linguagem.

De posse dessas considerações, de um universo de 16 educandas, foram selecionadas 3 - por meio de sorteio – para a realização de entrevistas, baseadas nos relatos orais de vida<sup>3</sup>. Com as entrevistas é possível compreender de que modo a consideração dos discursos das educandas norteou os trabalhos em torno do ensino da língua materna. Todas as entrevistas foram realizadas no ano de 2003, com duração média de três horas cada, realizadas na casa de cada uma das educandas, conforme as condições de entrevista abaixo descritas:

<b>Entrevistada</b>	<b>Idade</b>	<b>Grau de escolaridade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Condições de entrevista</b>
Clarinda	58	Freqüentou a escola regular por menos de seis meses	Casada	A entrevista transcorreu bem, sendo que o marido da entrevistada levou as netas para passear, deixando a sua esposa mais à vontade para falar. Ela não demonstrou vergonha e falou de várias passagens de sua vida, indo além das questões básicas feitas sobre seu processo de educação formal.
Benedita	72	Freqüentou a escola por um ano	Casada	Foi uma entrevista realizada na casa da aluna, que se sentiu insegura durante a entrevista ao falar do seu marido e das violências cometidas por ele há anos atrás. Demonstrou rancor quando relatava as pressões sofridas para que não estudasse; houve seleção rigorosa por parte da entrevistada sobre o que relataria ou não para mim e do que desejava ou não que fosse publicado. No início da entrevista estávamos somente eu e ela, mas o

<sup>3</sup> Todas as educandas permitiram a publicação de seus relatos orais por meio do Termo de Livre Consentimento, aprovado pelo Comitê de Ética da universidade a qual a pesquisa esteve vinculada.

				marido da entrevistada chegou e, quando notou a presença do gravador, passava pela cozinha a todo o momento para pegar copos de água.
Aparecida	70	Nunca freqüentou a escola	Casada	A entrevista foi realizada na cozinha da casa da aluna e a sua preocupação era com o que ela deveria falar. No início das questões, ela ainda me tratava hierarquicamente como professora e não como entrevistadora. O filho da entrevistada saiu da casa para que a entrevista pudesse ser realizada. A entrevistada solicitou o desligamento do gravador para relatar momentos de sua vida que não desejava ver publicado.

Quadro 1. Contexto de entrevista com educandas do programa

Nesse aspecto, as abordagens, métodos e materiais adotados qualitativamente tiveram base fundamental nos autores que discutem sobre os relatos orais de vida, tais como Queiroz (1987, 1988) e Trigo (1992). Os materiais utilizados para o andamento da pesquisa tiveram relação direta com o tipo de abordagem adotada. Nesse sentido, as entrevistas foram gravadas, sendo que os dados das entrevistadas foram registrados em fichas de identificação, contemplando dados como idade, sexo e estado civil. Outro material utilizado foi o diário de campo, representado pelos semanários (registros de aula). Neles foi possível analisar como as aulas se organizaram em torno dos discursos das educandas e do sentido que eles possuíam para o ensino da língua materna. Neste texto, foi selecionado um módulo de aula para análise.

As entrevistas realizadas com as educandas foram recompostas a partir da importância e da seqüência dos temas encontrados nos relatos, considerado que eles poderiam encaminhar as análises para outros temas, relacionados à EJA e aos motivos que impediram as educandas de freqüentarem a escola em idade escolar.

A metodologia adotada partiu, também, do conceito de gênero como categoria de análise, conforme proposto por Louro (1997), Benoit (2000), Priore (2000) e Muraro (1993), tendo sido possível, assim, a realização de pesquisa de campo que privilegiava as relações sociais que impediram o acesso das entrevistadas à educação escolarizada.

As análises ao longo dos anos encaminharam a pesquisa para um estudo de caso, partindo do pressuposto de que o estudo de caso não é caracterizado por método específico, mas, sim, um tipo de conhecimento e uma forma particular de estudo (ANDRÉ, 2005). O que

definiu a escolha do estudo de caso foi o objeto a ser estudado, ou seja, a particularidade das educandas de EJA e as questões de gênero no ensino da língua materna, consideradas como expressividade no problema da alfabetização de adultos, ou seja, de considerar as realidades que constituem os educandos que buscam as aulas em EJA.

Atenta-se para a problemática dos estudos de caso e a sua utilização – em parte das pesquisas em educação – de forma errônea, quando a seleção de uma escola ou de uma sala de aula não é suficiente para justificar o caso que se acredita estar em estudo. Concorde-se com Alves-Mazzotti (2006), que problematiza a questão do estudo de caso e a tendência de rotulação das pesquisas em educação como estudo de caso, sem o questionamento dessa tendência.

De posse dessas considerações, este texto traça um novo perfil de educandos de EJA, com base nas necessidades que os conduzem aos programas de alfabetização e das possibilidades de ensinar partindo do que os educandos sabem, na perspectiva de produção de textos.

### *Questões de gênero na EJA*

A educação para pessoas jovens e adultas que não frequentaram a escola em idade escolar guarda em seu processo momentos que têm influência direta do tipo de mentalidade acerca da educação e do analfabetismo. Outro aspecto refere-se ao tipo de exclusão que é comum a todos os que não dominam leitura e escrita. O que entrelaça a educação feminina e a de jovens e adultos é a ligação direta com o contexto social da época, que interfere no tipo de educação a ser oferecida<sup>4</sup>.

Compreender o que é e como tem se constituído a educação de jovens e adultos, bem como têm se dado as discussões dentro dos estudos de gênero permitiu uma investigação diferenciada no contexto da pesquisa realizada e, diante da trajetória de exclusão de adultos que não se apropriaram da linguagem escrita, a pesquisa teve foco na questão sobre como se relacionam gênero e EJA, da perspectiva da mulher, de educandas excluídas do processo de educação formal, muitas vezes por conta de funções sociais predeterminadas.

Como a diferença sexual pode, no decorrer da história, ter tomado tanta importância no campo da cultura? Compreender essas construções é base para uma abordagem que explique as diferenças construídas e, para tal abordagem é necessário entender também o que

---

<sup>4</sup> Conforme explicitado na primeira nota de rodapé constante neste texto, o objetivo não é o de discutir a história da educação de jovens e adultos no Brasil. Para aprofundar conhecimentos sobre esse tema, vide indicações na nota de rodapé número 1.

é de fato se constituir homem e mulher e que maneiras de exclusão podem permear as relações entre homens e mulheres.

Dessa abordagem, o arcabouço teórico adotado na pesquisa discute as características masculinas e femininas em seus aspectos cultural, múltiplo e social (LOURO, 1997), nos quais considerar homem e mulher como construções sociais implica discutir como as diferenças sexuais serviram de base para a constituição de um discurso demasiadamente diferenciado dos sexos.

Apesar da justificativa biológica, não há explicação precisa para definir quando e como se deu o processo de submissão da mulher e o da chamada dominação masculina<sup>5</sup>. A condição da mulher se justificou pelo seu aspecto biológico, já para filósofos, tais como Platão e Aristóteles, que consideravam características femininas um fato da natureza, num papel determinado a cumprir na sociedade, com base na educação moral, dada a sua ausência de razão (PRIORE, 2000).

Nem mesmo a abordagem marxista da questão deu conta da questão feminina e da necessidade de sua discussão, pois a base teórica no marxismo “[...] não aprofunda de fato, como disse Zetkin, a questão específica das mulheres [...] para Marx, a questão específica das mulheres trabalhadoras, e não só delas, se reduziria, finalmente, à questão da superação revolucionária do modo de produção capitalista.” (BENOIT, 2000, p. 85)

O marco inicial para uma abordagem teórica do feminino é de Simone de Beauvoir, em 1949, com *O segundo Sexo* (BEAUVOIR, 1980), inaugurando uma nova maneira de discutir as diferenças, desmontando argumentos de submissão feminina da psicanálise freudiana<sup>6</sup> e das análises marxistas.

Pensar a história e as condições das mulheres se tornou um campo de discussão com maior ênfase e representatividade, também, a partir do feminismo, surgido nos anos 70, que marcou profundamente os estudos de mulheres, trazendo pressupostos teórico-metodológicos importantes para as discussões acerca da condição feminina (SOIHET, 1997).

A importância do movimento feminista reside na abertura das discussões e reivindicações de condições para as mulheres. A força do movimento feminista como impulsionador dos estudos do feminino, porém, não se deu de forma isolada, pois “[...]a história da mulher emergiu e ganhou musculatura, a partir de 1970, atrelada à explosão do

---

<sup>5</sup>Muraro (1993) e Louro (1997) são autores que abordam esta questão.

<sup>6</sup>Freud buscou a explicação psicológica quando afirmou que a mulher tinha um trauma causado pela inveja que ela tem do homem dado a ausência de um órgão genital masculino.

feminismo, articulada ao florescimento da antropologia e da história das mentalidades, bem como as pesquisas, até então inéditas, sobre a memória popular.” (PRIORE, 2000, p. 220)

O que surgiria com o feminismo e as pesquisas seria um processo inverso, pois, se antes a história política e econômica privilegiava somente os homens, a história das mulheres as tornaria seres isolados da sociedade. E, nisso implicava o fato de ora vitimizar, ora heroicizar a mulher (MATOS, 2000).

Foi somente a partir dos anos 80 que surgiu uma discussão teórica que abandonava gradativamente o feminismo e suas concepções, dando lugar à categoria gênero, que “[...] apontando a fragilidade de conceitos tais como opressão sexual, guerra dos sexos, classe sexual, papéis sexuais [...] defende-se agora que sejam feitas pesquisas sobre o feminino, reconstruindo este objeto a partir de uma multiplicidade de níveis e perspectivas.” (BENOIT, 2000, p. 79)

Não seria o estudo de mulheres algo isolado das relações sociais cotidianas e a inversão antes ocorrida por influência do feminismo daria lugar à concepção de gênero como uma categoria de análise<sup>7</sup> e, assim, uma nova concepção metodológica e um novo arcabouço teórico começou a ser construído, não focando seu objeto em aspectos políticos, econômicos, psicológicos, entre outros, em separado, mas sim de forma que

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que se construiu sobre os sexos. O debate vai se construir, então, através de uma nova linguagem, na qual a categoria *gênero* será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p.21)

A categoria gênero permite uma abordagem teórico metodológica que não privilegia o feminino como sujeito exclusivo de análise. O que importa nas concepções de gênero são as possibilidades que autores como Muraro (1993), Priore (2000), Matos (2000), Louro (1995, 1997), Soihet (1997) e Scott (1995) abordam dentro dessa categoria, pois, ao contrário de uma história de mulheres, há uma abordagem de gênero, que permite discussões mais amplas dentro das relações entre homens e mulheres, compreendido que feminino e masculino são identidades construídas social e culturalmente, enquanto macho e fêmea só define como nascemos biologicamente.

De posse dessa categoria e das construções sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil, foram analisadas as entrevistas das educandas, considerando a necessidade de buscar no social os discursos das educandas e, assim, considerar cada relato como um enunciado, que

---

<sup>7</sup> No Brasil, a categoria gênero foi efetivamente adotada somente a partir dos anos 90.

[...] Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor (e, correlativamente, uma expressão do que já falamos) e destinatário. Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos [...] Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado [...] (BAKHTIN, 2000, p. 320-1)

Com base nas considerações, os relatos das educandas se tornaram fonte de trabalho para o ensino da língua materna e possibilidade de conhecer a realidade na qual elas estavam inseridas à época das entrevistas.

### *Gênero, analfabetismo e discurso*

As questões que envolvem a história da educação de jovens e adultos no Brasil e as questões de gênero fundamentam as análises das entrevistas realizadas com as três educandas selecionadas por sorteio. Cada relato oral das educandas possibilita um retrato da educação feminina no Brasil e suas relações com o analfabetismo entre adultos do sexo feminino.

No caso específico do desenvolvimento do programa no distrito, localizado no interior do estado de São Paulo, as perspectivas de uma educação diferenciada e da tríade ensino, pesquisa e extensão - enquanto ação integrada - abarcam a complexidade e riqueza da abordagem dos discursos dos educandos, seja em sala de aula ou nas entrevistas realizadas em ambiente extra-escolar. Os relatos retrataram um Brasil com mentalidades e perspectivas que ainda surpreendem quando o assunto é a educação feminina e a EJA.

A negação do acesso à educação escolarizada constituiu parte das histórias narradas por personagens que, diante da determinação de funções pela instituição familiar – relacionada à maternidade e ao casamento – abriam mão de aprender a leitura e a escrita.

Desse modo, para que a abordagem de gênero em educação de jovens e adultos contemplasse, de fato, as relações entre homens e mulheres e a sua possível relação com o processo educativo no programa, os relatos orais de vida das educandas foram fundamentais, visto que nos relatos foi possível conhecer a forma como as entrevistadas se viam e como as suas vidas tinham relação direta com a falta de acesso à educação escolarizada.

Os relatos retratam as variáveis que envolveram o analfabetismo das entrevistadas, sendo que todas elas dividiram a questão da escolarização em suas vidas em três períodos fundamentais: 1) infância, 2) casamento, 3) frequência ao programa que frequentavam à época das entrevistas. As análises, assim, priorizaram a reconstrução dos momentos relatados

pelas educandas, interpretando as suas dificuldades, resistências, transgressões e manutenções do papel da mulher na sociedade e sua relação com a educação escolarizada:

### *Infância e escola*

Quando eu era pequena, a gente morava na fazenda... na fazenda São Paulo e não tinha escola e meu pai era daqueles velhos ignorantes que não estudava e também não deixava estudar. Só estudava homem na família do meu avô. Quer dizer, mulher não precisava estudar. (Clarinda)

Eu não estudei porque naquele tempo a gente morava na fazenda e não tinha escola e mesmo quando tinha era muito longe. Às vezes tinha escola assim, na casa dos outros, mas a gente não podia ir porque meu pai não deixava. Ele falava que a gente que era mulher não precisava estudar. Ele falava assim que eram só os homens que estudavam, que mulher só podia trabalhar [...] um dia, mais velha eu fui escondida do meu pai numa escola na outra fazenda. Aí ele descobriu e foi atrás de mim. Ele ficou tão bravo! Me levou de lá e me xingou, que mulher não precisava estudar. Minha mãe não falou nada. Ela não podia falar nada... (Aparecida)

A perspectiva de educar perpassava pela criação de necessidades diretamente ligadas ao que é aceito pela sociedade. Mais que uma forma de organização, a família se apresentava, em alguns momentos, como fonte de impedimentos para o estudo. Outros fatores, tais como trabalho, condições sociais e econômicas também se relacionam com os impedimentos de acesso à educação escolarizada. A família, não sendo um todo homogêneo, se mostrou como aquela que impede, mas, também, fonte de incentivos e transgressões no que se refere à educação escolarizada.

No caso de Aparecida, as construções sobre o se mulher e o impedimento de estudar pelo pai se misturaram às necessidades de trabalho, em que a sobrevivência dependia do trabalho e não do estudo.

No relato de Clarinda, as questões de gênero também são explícitas. O fato de mulher não precisar estudar foi a ênfase dada pela entrevistada. Cabe ressaltar que nesses discursos as questões econômicas e de classe também se mostraram relevantes, porém, quando as justificativas para o não acesso à educação escolarizada surgiam, se referiam ao papel da mulher na sociedade.

Nos relatos, é visível que as condições sociais das entrevistadas, configuravam as submissões que, com base em Soihet (1997), permitiu visualizar, também, a subversão da relação de dominação, como no relato de Aparecida, que foi à escola escondida do pai.

Outro momento marcante na vida das educandas entrevistadas tem relação direta com o casamento, momento em que seus companheiros e a família se mostraram fundamentais para o retorno e/ou abandono da escola:

### *Estudo e casamento*

Meu marido era meio estúpido, né... não gostava muito. Ele bebia muito. Quem trabalhava era eu. Ele bebia demais, bebia mais de um litro de pinga por dia. E ele ficava deitado na cama ou no sofá, ele tinha coleção desses livrinhos policiais. Ele ficava deitado lendo e eu ia trabalhar. O único lugar que ele não falava nada era para trabalhar, mas de resto... eu não podia sair para nada. Eu só saía para trabalhar... Às vezes, para brigar, ele judiava das meninas. Brigava com as meninas ou batia nelas para poder brigar comigo. Aí numa briga feia que nós tivemos eu peguei um pau que estava na porta e, quando ele veio para cima de mim, eu levantei o pau e ele saiu correndo de medo... Mas ele era terrível, terrível, terrível... eu pedia às vezes, que eu tava na escola para ele olhar as meninas. Ele judiava muito das meninas para eu faltar. A vida é essa... a vida minha não foi fácil ... (Clarinda)

Quando casada eu precisei trabalhar também, para ajudar meu marido. A gente morava em fazenda e eu nunca deixei de trabalhar, tinha meus filhos pra cuidar também. Era diferente, eu trabalhava, mas eu tava casada e tinha *liberdade*. Era diferente. (Aparecida)

Quando eu entrei na escola eu estava com 44. Depois eu saí né, porque o véio ficava me enchendo o saco ... é que ele brigava muito, bebia muito e aí eu saí da escola, porque quem bebe briga ... ele brigava porque gostava de brigar. Eu tava aprendendo bem, tava aprendendo a fazer conta, aprendendo tudo. Depois eu larguei mão, porque ele falava para mim que eu ia atrás de homem. A gente brigava quase toda noite, ele me tocava de casa ... (Benedita)

Aparecida relata uma disparidade: a falta de oportunidade em frequentar a escola, porém, em função da necessidade de auxiliar o marido no trabalho. A liberdade aparece como principal elemento que constituiu sua vida durante o casamento. Apesar de não estudar, a entrevistada enfatizou o termo liberdade, numa referência ao pai, que a impediu de estudar durante sua infância e adolescência.

Nos casos de Clarinda e Benedita, os relatos se tornam mais enfáticos, dado que as lembranças são de companheiros que – explicitamente – impediam os estudos. A questão do patriarcalismo se mostrou latente nesses relatos, que fizeram com que as entrevistadas abandonassem a escola, conhecida na época, pelas entrevistadas, como MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Os relatos, salvo o de Aparecida, foram os mais difíceis para as entrevistadas, porém, Clarinda e Benedita relataram suas mudanças, transgressões e, também, as permanências. Esses elementos se mostravam latentes à época da frequência dessas educandas ao programa que frequentavam também:

#### *Frequência ao programa de EJA*

O Toni? Ele tira um sarro, né. Ele fala: '*Ah, você não vai aprender coisa nenhuma. Você é durona, você é ruim, não vai não*'. Mas a minha mãe, os outros... todos incentivam. Ele também. Fica tirando sarro, mas ele gosta que eu vou. (Clarinda)

O véio falou que eu não ia aprender nada, que já estava velha, mas eu falei que ia, que ele não mandava [...]. Agora ele fala se depois de velha eu vou aprender alguma

coisa. Se eu der moleza ele quer mandar e desmandar e fala: *'Depois que começou a estudar ficou bocuda'*. Eu era boba. Ele falava, falava e eu só escutava. Comecei a estudar e fiquei mais sabida e aí eu comecei a responder para ele. (Benedita)

Ah, meu marido, meus filhos e meus netos dá a maior força! Eles vêm aqui e falam: *"a vó ta lendo!"*. Meu marido gosta que eu aprenda. Porque antes eu não estudava por causa dos filhos, mas agora eu to lendo já. (Aparecida)

Na frequência às aulas do programa os relatos são variados. Há impedimentos, relatados por Benedita nas discussões com o marido, assim como os incentivos e os comentários das famílias de Aparecida e Clarinda. Embora Tony, esposo de Clarinda fale do possível não aprendizado, as relações se estabelecessem sem embates diretos. Mesmo Benedita relata momentos menos violentos que os de outros anos de seu casamento, porém, não menos conflitantes.

Além disso, os desafios de aprendizagem eram relatados com as dificuldades, nas quais as educandas, no momento das entrevistas, agregavam o fator da idade. Todas as educandas relataram as dificuldades de atenção, aprendizagem e memória.

Essa questão, quando relacionada com as educandas entrevistadas, remete às possibilidades de mudança em relação ao que as próprias educandas consideram como ser mulher: a possibilidade de aprender, de transgredir, de possuir identidades múltiplas.

A busca pela educação escolarizada para as entrevistadas pareceu, durante a pesquisa, mais que uma busca pela leitura das palavras: pareceu uma busca pela leitura de suas próprias histórias. Eram questões de gênero, de analfabetismo e da linguagem, porém, com a transgressão de suas próprias representações sobre o ser mulher, ou, nas palavras de Aparecida:

Um dia, antes de dormir eu fui rezar e prometi pra Deus que eu ia estudar e que eu não ia morrer analfabeta. Que eu ia aprender a ler, nem que fosse um pouquinho. E eu to lendo né? Tô lendo bem[...]

Os relatos das educandas, fossem sobre a infância ou sobre a idade adulta, deixavam claras as concepções de educação feminina. Aquela desnecessária, renegada, uma vez que a negação da educação escolarizada corresponde ao pensamento de que a mulher não tem direitos em relação à educação, estando confinada ao espaço doméstico, desempenhando suas funções relacionadas com o cuidado do lar (SAFFIOTI, 1969).

Esses relatos aprofundaram análises sobre a linguagem, visto que cada questão de gênero partilhada conduzia a novos modos de compreender o ensino da língua materna. Ou seja, cada discurso representa aquilo que Bakhtin (1992) discute sobre a questão ideológica da linguagem, ou seja, de como os discursos – considerados como textos orais – se

constituíram ao longo das vidas das educandas entrevistadas. O entendimento de ideológico a que se refere neste texto é esclarecido por Bakhtin (1992, p. 35):

No entanto, o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular se signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação.

Os relatos das educandas, da perspectiva de suas vivências, questionaram o modo como o ensino da língua materna se dá. Além disso, reelaborou os modos de considerar a linguagem e seu caráter dialógico, pois se as educandas em seus relatos produziram enunciados e tais relatos se constituem como textos orais, porque o ensino da leitura e da escrita partiria de um método de alfabetização analítico ou sintético? A riqueza das falas, os modos de falar, de narrar os acontecimentos de suas vidas, verdadeiros enunciados seriam parte fundamental para a alfabetização.

Isso se daria de modo a contemplar seus discursos, avançando em relação a como entender que o falado pode ser registrado e que as palavras são constituídas num dado sentido. A base dessa concepção modificou os modos de ensinar e de aprender a escrita: as relações se tornaram foco de trabalho, ou seja, a linguagem passou a ser ensinada em seus contextos, em suas riquezas e seu caráter ideológico, no sentido já explicitado neste texto, considerando que

[...] a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) [...] (BAKHTIN, 2000, p. 301-2)

Os enunciados, ainda de acordo com Bakhtin (2000), têm sua natureza definida pelos gêneros primários e secundários. O primeiro gênero diz respeito à comunicação verbal espontânea e, o segundo, à comunicação cultural complexa. Do ponto de vista da pesquisa realizada, o que interessou foi tratar os discursos das educandas como gêneros do discurso primários para que o ensino dos gêneros orais secundários contemplassem o ensino da língua materna.

A afirmação do parágrafo acima significa que, relacionar os dois gêneros, permitiria a compreensão do enunciado e da historicidade da linguagem que discorre das relações entre gênero e EJA na linguagem das educandas entrevistadas. Relacionar a vivência das educandas com a língua significou desconstruir o formalismo e a abstração recorrente no ensino da

linguagem, entendido que: “[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Além disso, o enunciado, sendo individual, reflete a individualidade de quem fala. No caso específico dos relatos das educandas, a individualidade em cada trajetória de vida se confluía nas similaridades entre as questões de gênero e analfabetismo.

Com base nas similaridades, foi possível organizar, em conjunto com as educandas, diversas trajetórias de trabalho sobre a língua materna. Selecionada uma delas, é possível discutir - na prática -, o que significa considerar o ensino da leitura e da escrita como comunicação verbal.

A trajetória foi organizada a partir da realização de um encontro de arte e cultura, em uma universidade estadual paulista, em novembro de 2003. O objetivo do evento era o de socializar as experiências das salas de aula do programa, bem como realizar, na faculdade, a exposição das produções dos educandos matriculados no programa. A temática do evento estava relacionada aos direitos humanos e o direito à educação.

Foi esboçado, em conjunto com as educandas, um plano de trabalho, que foi denominado *Uma porta para a Filosofia*, visto que as educandas se interessavam pelas discussões sobre o pensar, delineando o que seria apresentado no evento.

As educandas, entre receios e o desafio de serem autoras, propuseram que fosse algo que os participantes pudessem levar para suas casas. Surgiu, assim, o desafio de produzir um livro sobre direitos humanos e filosofia. Os temas foram debatidos, lidos e escritos na perspectiva dos direitos humanos. Os textos das educandas incluíam poesias e textos de opinião.

Um dos módulos de aula, o Plano de Aula de 29/10/2003, teve base na proposta de (re) leitura da *Alegoria da Caverna*, de Platão (2000), que narra homens acorrentados vendo somente sombras e a luz que era descoberta por um deles.

A narrativa foi reproduzida pela educadora e, logo após, as educandas registraram suas releituras da alegoria e, os textos produzidos, traziam um conteúdo diretamente relacionado às vivências das educandas, conhecidas nas entrevistas realizadas. Os textos que seguem transcritos foram escritos pelas educandas e, posteriormente, reescritos, para adequação vocabular. Os textos apresentados correspondem à segunda versão de escrita, momento em que os textos eram relidos e corrigidos pelas próprias educandas:

Aqui é a caverna dos cegos que não sabe ler.  
A caverna é para mim uma pessoa acorrentada e proibida de estudar que comigo aconteceu e acontece com muita pessoa que é proibida de ir a escola

Muito não vai porque acha que não vale a pena estudar  
Depois que comecei a estudar parece que estou mais inteligente porque já leio muita lição  
Estou muito feliz porque já leio os letreiros dos ônibus  
Já posso viajar sozinha e vou viajar para São Paulo (Texto produzido pela educanda Benedita. (29/10/03). Fonte: Arquivo pessoal)

Caverna do sonho triste de quem chora  
Caverna. Vive acorrentada na dor, sem ter aonde ir, sem rumo  
Preso na angústia, sem rumo  
Estar preso numa luta que não tem fim. (Texto produzido pela educanda Aparecida (29/10/03). Fonte: Arquivo pessoal)

Os textos, de modos diferenciados e com problemáticas diferentes, apresentam as dificuldades em ser analfabeto e ser mulher. As duas educandas, de modos distintos, abordaram as questões que envolvem a importância da educação como direito e a liberdade como a possibilidade de inserção no mundo da escrita e da leitura. Do ponto de vista da escrita, os textos foram elaborados a partir do auxílio do ‘alfabeto móvel’, letras do alfabeto recortadas em separado para auxiliar as educandas na produção de texto.

O objetivo era de que as educandas se preocupassem com o texto e o discurso nele presente, em lugar da quantidade de letras que compõem uma palavra. A correção foi efetuada posteriormente – em outra aula – com troca entre pares e correção coletiva, realizada na lousa. Os textos evidenciam elementos que permitem questionar, também, o enunciado como objeto de estudo na alfabetização.

No momento de produção de textos para o livro e nos modos como a escrita tomava relevância para as educandas, aprofundavam-se questões referentes às discussões de Bakhtin (1992, p. 112) sobre enunciação: “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor [...]”.

As educandas tinham motivos e necessidades de escrever. Havia um texto a ser escrito. A interlocução, nesse sentido, era a propulsora da escrita e da necessidade dela. O que dizer? Como dizer? Essas questões tiveram maior importância quando a possibilidade de leitores de uma universidade ampliava as responsabilidades pela autoria de textos e pelas formas como se diria algo a alguém.

Emergem nas educandas necessidades formativas e comunicativas da escrita, tais como a interlocução e a produção de sentidos. Estas necessidades contemplam questões

referentes ao modo como a individualidade de cada sujeito que frequenta as salas de EJA tem a possibilidade de se desenvolver de acordo com a ação do educador.

Nesse sentido, a entrega dos livros no dia do evento significou, além de um momento de interlocução e apreensão – afinal, o escrito implica um leitor e uma opinião–, a possibilidade de aprender a leitura e a escrita através de enunciados.

Comunicação, linguagem e pensamento, dessa forma, se entrelaçam na perspectiva da linguagem escrita constituída nas relações sociais e como produto e produtora de sujeitos que são leitores e autores da comunicação social, ou dos sentidos que permeiam a produção e a leitura de um texto.

### *Conclusões*

Privar o homem da aprendizagem da leitura e da escrita significa destituí-lo da sua humanidade, possibilitar somente a satisfação de necessidades imediatas, de sobrevivência. Significa, no caso específico das discussões presentes neste texto, privar mulheres – por vezes, durante quase toda a vida – de lerem suas vidas, suas necessidades, suas histórias e serem autoras. Somente um sujeito privado de se apropriar da linguagem escrita é capaz de compreender a profundidade do problema do analfabetismo. O educador, se não estiver atento pode ser, paradoxalmente e a despeito de boas intenções, mais um elemento a perpetuar a privação nas histórias de vida dessas pessoas.

Quando os conhecimentos sobre a realidade das educandas emergiram em meio à ação docente da educadora e pesquisadora, foram compreendidos os significados da “cegueira” dos que não sabem ler, conforme a educanda Benedita escreveu em sua releitura da *Alegoria da Caverna* de Platão.

No caso específico da pesquisa realizada com as educandas, a compreensão da escrita como linguagem e enunciado remete às concepções de aprendizagem das letras ou dos sentidos e das visões de mundo. Entre o desenvolvimento humano reduzido a uma educação para as letras e a humanidade presente na linguagem, são muitos os passos que podem conduzir as análises do que e com qual intenção se ensina na EJA, construindo um consistente ponto de vista sobre educação e aprendizagem.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENOIT, Lelita Oliveira. Feminismo, gênero e revolução. *Crítica marxista*. São Paulo, n. 11, p. 76-88, out. 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 56, p. 3-12, out/dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. História e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul/dez. 1995.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATOS, Maria Izilda S. de. *Por uma história da mulher*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

MURARO, Rose Marie. *A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

PLATÃO. A alegoria da Caverna. In: \_\_\_\_\_. *A República*. Livro VII. [514a – 517a], 2000.

PRIORE, Mary Del. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: SOUZA, Laura de Mello e. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 217-235.

QUEIROZ, Maria Izaura. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*, v. 39, n. 3, p. 272-286, mar.1987.

\_\_\_\_\_. *Variáveis sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: Universidade São Paulo-textos, 1988.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

SAFFIOTI, H. Iara Bongiovani. Posição social da mulher na ordem escravocrata-senhorial e suas sobrevivências na sociedade atual. In: \_\_\_\_\_. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Livraria Quatro Artes, 1969, p. 169-197.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion (org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.275-311.

TRIGO, Helena Bueno; BRIOSCHI, Lucila Reis. Interação e comunicação no processo de pesquisa. In: LANG, Alice da S. G. (org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992, p. 30-41.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: NOVAIS, Fernando A (org.) . *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 331-385.