

O INGRESSO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

Alessandra Avila Martins¹

Cíntia da Silva Rodrigues²

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu a partir da necessidade de oferecer uma oportunidade para pessoas que não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio na modalidade regular. Surge como uma ação de estímulo aos jovens e adultos, proporcionando seu regresso à sala de aula. Porém, em nosso país o perfil de aluno de EJA foi construído com valores negativos, já que se reveste de vozes sociais, as quais afirmam com frequência que o aluno dessa modalidade de ensino é “atrasado”, com dificuldades de aprendizagem e sem perspectivas de prosseguir com os estudos. A partir dessa voz, o presente artigo tem por objetivo analisar as vozes sociais/discursivas que estão em diálogo com a voz que imprime um tom negativo à modalidade em questão. Para tanto, foram analisadas as vozes que emergem no entorno do ingresso na EJA de uma escola da rede privada de ensino na cidade de Rio Grande/RS, sob a perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin e Círculo (1926/1976, 1929/1986, 1934-1935/1998). A pesquisa revelou uma supervalorização dos estudos por parte dos sujeitos pesquisados, os quais têm o Ensino Superior como meta.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Dialogismo. Vozes Sociais Discursivas.

ABSTRACT: “EJA” stands for “Educação de Jovens e Adultos”, which means Education for Young and Adults. It is a modality of education that came to exist due to the need to offer an opportunity of studies for those who had not finished Elementary or High School regularly. Therefore, it emerges as a stimulating action in favor of the young and the adult students, because it provides their return to the classroom. Despite that, the EJA student’s profile has been built under negative values, since the social/discursive voices constantly affirm that the students who study in this modality are “late”, “backwards”, have learning difficulties and fewer perspectives of finishing their studies. From this covered in failure orientation, the present paper aims to analyze the social/discursive voices that interact with this voice that prints a negative value to the EJA modality. To do so, four texts of EJA students from a private school in Rio Grande/RS were analyzed. The analysis of the ideological signs was backed up in the Mikhail Bakhtin and Circle perspectives which reveal points of view that confront the common sense concerning what represents being an EJA student.

KEYWORDS: Education of Young and Adults. Dialogism. Discursive Social Voices.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: alessandramartins@furg.br.

² Graduada em Letras Português/Francês e Letras Português/Espanhol, Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: cintiacabeca@hotmail.com.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, é uma modalidade de ensino que tem atraído um público de pessoas mais jovens, tanto na rede pública, como na privada de ensino, abrangendo diferentes classes socioeconômicas. Como essa modalidade é realizada em menos tempo em comparação à regular, acaba por suscitar dizeres do tipo: “É para atrasados”, “É muito fraca”. Esses dizeres direcionam para uma voz negativa no entorno da EJA, pois o aluno é visto como um sujeito fracassado, que está em busca do tempo perdido, de uma aceleração de etapas escolares e do fechamento dos estudos. Seu “atraso” é justificado por desinteresse pelos estudos, evasão, repetência e dificuldades de aprendizagem, o que pode levar a EJA a ser compreendido como um depósito de “degenerados.”

Diante dessas valorações negativas, o aluno pode vir a se sentir à margem da sociedade (que supervaloriza o curso superior) e distante da Universidade, fato que motivou esta investigação. Conforme anunciamos, o social aponta que a EJA é para os “fracassados”, ou seja, tem como finalidade que o sujeito encerre os seus estudos que deixou para trás. Além de existirem discursos do senso comum, respaldados nos fatores destacados acima, paralelamente, circulam discursos que apresentam um ponto de vista contrário atrelado à voz social do término dos estudos. Sendo assim, em discordância com essa voz, está a que compreende a EJA como possibilidade de adentramento no curso superior.

Diante desse tensionamento, pretendemos investigar, por meio de dizeres, quais vozes sociais/discursivas estão no entorno do ingresso da EJA, para seis estudantes do Ensino Fundamental e Médio de uma escola privada na cidade de Rio Grande, município situado no extremo sul do Rio Grande Sul. Para chegar à análise, apresentaremos o percurso metodológico, uma breve história da EJA e o referencial teórico.

Percurso Metodológico

Como o outro, que nos (con)forma e nos constitui, é crucial na arquitetura bakhtiniana, neste artigo, dedicarmo-nos a dar voz a estudantes de EJA de uma escola particular, onde uma das pesquisadoras³ atua como docente. Em conversas informais com os alunos, verificamos que eles se expressavam pouco em relação ao fato de não estarem em uma escola regular. Diante desse silenciamento, destacamos a emergência da escuta, pois “É da escuta que emergem os processos de compreensão” (GOMES, p. 29). Sendo assim, a atividade de escuta do outro

³ As duas autoras já trabalharam em EJA particular.

possibilita realizar uma leitura dos dados sem a pretensão de apontar verdades ou certezas, mas desafios e possibilidades.

Com o intuito de ouvir os discentes, eles foram convidados a discorrer, por escrito, uma narrativa de experiência pessoal, com a seguinte proposta: “Meu ingresso no EJA”. Foi frisado que os textos não seriam corrigidos e poderiam ser escritos livremente, a fim de que os alunos ficassem despreocupados em relação a possíveis desvios de norma culta da Língua Portuguesa. Os textos foram coletados na própria escola, em turmas de Ensino Médio e de Ensino Fundamental. Essa proposta foi lançada livremente, sem nenhum tipo de incitação ou influência na produção escrita e também sem qualquer informação que identificasse esses alunos, a fim de que eles se sentissem mais à vontade.

Para análise, foram selecionados seis textos de alunos jovens, em idade inferior ao que é “esperado” de um aluno de EJA. Após a leitura dos textos e do Referencial Teórico, foi realizada uma análise minuciosa dos dizeres, objetivando à compreensão do material linguístico produzido pelos sujeitos. A partir dessa análise, foram selecionados signos ideológicos que evidenciassem as vozes sociais/discursivas que acenam para o ingresso no curso superior. Como este trabalho se movimenta pelo viés da Linguística Aplicada, o material de investigação foi analisado à luz da perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, nas datas mencionadas no resumo, particularmente, nos seguintes eixos constitutivos da linguagem: plurilinguismo linguístico, compreensão responsiva e acento de valor.

Contexto da escola pesquisada

Breve história da EJA no Brasil

Conforme Tamarozzi e Costa (2008), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado pela lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL. No ano de 1970, ganhou força e se transformou no maior movimento de alfabetização existente no país. Tal movimento atuou até o ano de 1985, quando encerrou suas atividades. O MOBRAL conseguiu reduzir apenas 7% da taxa de analfabetismo no país. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 114-115), o Movimento Brasileiro de Alfabetização tinha como objetivo “erradicar o analfabetismo em dez anos, classificado como “vergonha nacional”, nas palavras do presidente militar Médici.”

Anos mais tarde, em 1971, foi regulamentado o Ensino Supletivo, o qual surge como um grande desafio para os educadores brasileiros, em virtude de se tratar de um ensino que, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), “visou se construir em uma nova concepção de

escola”. Dessa forma, o Ensino Supletivo “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (ibid). Assim, a EJA surgiu como modalidade de Educação Básica e abriu espaço para ações diferenciadas para o seu público, conforme prevê o a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Cabe salientar que o trabalho com a EJA atenta para uma educação igualitária, a qual deve centrar-se nos mais variados perfis que compõem as turmas, de modo que insira o jovem e o adulto no contexto da sociedade, valorizando sua cultura e seu conhecimento, sem desvalorizar o conhecimento trazido, para que percebam que os conteúdos já aprendidos são relevantes e que será dada continuidade e não haverá uma ruptura.

A EJA na escola estudada

A escola em estudo se situa no centro da cidade de Rio Grande/RS e tem 25 anos. No prédio em que fica a escola, funcionava um curso pré-vestibular com bastante força na região sul do Estado. O curso de EJA⁴, nos níveis Fundamental e Médio, tem como base a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002) do Ministério da Educação, a qual aponta:

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania.

Dessa forma, nessa escola, são trabalhados conteúdos mais voltados para a realidade dos alunos que estão ali matriculados, tendo sempre em vista que é preciso ampliar sua participação social como sujeitos, os quais necessitam sentir-se imersos no mundo dos estudos. A escola faz um trabalho exaustivo de no que tange à autoestima, que, por diversas razões, é afetada.

As turmas são relativamente pequenas, pois há uma enorme parcela de alunos que se matriculam e começam a participar das primeiras aulas. Um tempo depois, começam a se ausentar até que evadem completamente. Atualmente, na escola em estudo, são duas turmas de Ensino Médio (uma à noite e outra pela manhã) e uma turma de Ensino Fundamental. No Ensino Fundamental, há cinquenta e nove alunos matriculados, mas frequentam em torno de 40 alunos. No Ensino Médio, há um número bem menor de matriculados. Dessa forma, são 24

⁴ Além da modalidade EJA, a escola oferece cursos técnicos e preparatórios para concursos públicos.

matriculados no turno da manhã (com uma média de 20 frequentes) e 18 matriculados no turno da noite (com uma média de 14 frequentes). No Médio, a carga horária das disciplinas do campo das Linguagens está dividida da seguinte forma: duas horas/aula de Língua Portuguesa e uma hora/aula de Literatura. No Ensino Fundamental, são quatro horas/aula de Língua Portuguesa e um hora/aula de Espanhol.

Cabe salientar que a muitos desses alunos, apesar de estarem matriculados em uma escola da rede privada, são, na sua maioria, trabalhadores e oriundos da rede pública de ensino. Este dado nos permite refletir o quanto é importante concluírem os estudos, pois, para que concluam a etapa em que se encontram matriculados, realizam significativo investimento financeiro na sua formação.

Referencial Teórico

Este trabalho se movimenta por um viés que preconiza a heterogeneidade, a dinamicidade e a dialogicidade da linguagem, que fundamentam o quadro de Bakhtin e Círculo (1926/1976, 1929/1986, 1934-1935/1998). Nessa perspectiva, afirmar que a linguagem é dialógica é algo redundante, uma vez que o adjetivo *dialógico* é intrínseco a ela, pois a produção de cada enunciado estabelece um elo com outros enunciados por responder a enunciados presentes, passados e futuros.

Diante desse imbricamento que envolve os enunciados, não é possível conceber a língua como um sistema fechado. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin e Volochinov (1929/1986, p. 107) explicam que, para o Objetivismo Abstrato (OA), a língua é vista como um sistema abstrato, fechado e constituído por normas imutáveis. Em síntese, a língua seria um produto pronto e acabado, transmitida de geração para geração e se situaria fora do fluxo da comunicação verbal. Tais proposições são rebatidas pelos filósofos:

Entretanto, a língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929/1986, p. 108).

Como é impossível desvincular língua(gem) do sujeito, a perspectiva em estudo introduz a compreensão responsiva, na qual o destinatário/receptor é ativo, dialoga com seu interlocutor e com outros discursos e se constitui, na relação com o outro, por um conjunto de valores e de crenças que entram em atividade no momento da enunciação. Bakhtin (1952-1953/2003) elucida que o sujeito que está com a palavra está determinado à compreensão ativa

responsiva, pois não espera uma compreensão passiva, que somente dobre ou imite o seu pensamento. O falante espera de seu interlocutor uma “resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc” (Ibid., p. 272).

Ainda com relação ao papel do interlocutor/receptor no momento da enunciação, Bakhtin/Volochinov (1929/1986) confere garantia ao seu papel ativo, ao afirmar que ele colabora com seu interlocutor, uma vez que “o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo” (p. 93). Como a língua é uma prática social e uma forma de interação entre falantes, o papel do receptor, que se dispõe a compreender a enunciação do outro, revela o quanto ele é ativo e não passivo, visto que “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (p. 132).

Nas situações concretas de fala, em que os interlocutores participam e interagem ativamente, a palavra é um elemento fundamental, adquire sentido no momento da interação e é desprovida de neutralidade. Embora a linguagem não se reduza ao verbal nas noções estudadas pelo Círculo de Bakhtin, o pensador (1929/1986, p. 112) afirma que a palavra é sempre direcionada a um interlocutor e comporta duas faces: “ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como fato de que se dirige *para* alguém [...], sendo o território comum do locutor e do interlocutor” (p. 113).

Bakhtin (1929/1986, p. 122) aponta que toda palavra é ideológica, assim, em situação real de uso, é dotada de um acento de valor ou apreciativo. O acento de valor é transmitido por meio da entoação expressiva, que, geralmente, é determinada pela situação imediata. Os sujeitos fazem uso das palavras sob forma de signos que estão impregnados de valores sociais, quer dizer, de ideologias. Desse modo, a seleção das palavras efetuada pelos sujeitos é carregada de intencionalidade, aspecto que tem estreita relação com a entoação. Assim:

[...] um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a *própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal*. Ele encontra sua mais pura expressão na *entoação* (BAKHTIN; VOLOSHINOV,⁵1926, p. 7).

⁵ O texto consultado se chama *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica), originalmente publicado em russo, datado de 1926, assinado por V. N. Voloshinov. A tradução aqui consultada foi feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, que tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (*Discourse in life and discourse in art –concerning sociological poetics*), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York, Academic Press, 1976. Como não há numeração de páginas na tradução em português e nem data da tradução, optamos por numerá-las pela ordem em que aparecem e com data do texto original.

Para os autores (p. 7), a entoação “estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer.” Nesta obra, os autores explicitam a ampla ligação e indissociabilidade entre a entoação e o contexto extraverbal, já que a palavra solta, fora de contexto, não consegue predeterminar a entoação por meio de seu próprio conteúdo. Por exemplo, a palavra *bem*, citada pelos estudiosos (p. 8), está apta e aberta a receber entoação de alegria, de tristeza ou de desprezo, já que o que determinará a entoação é o seu contexto de uso.

Como a linguagem é de natureza social, na interação, os sujeitos entram em contato, ou melhor, são absorvidos por diferentes vozes sociais/discursivas. Bakhtin (1934-1935/1998, p. 82), ao trazer para o debate o plurilinguismo linguístico, também denominado de heteroglossia ou pluralismo linguístico, afirma que as vozes que surgem nos enunciados não se restringem a espaços fixos, podendo se sobrepor. O autor (p. 74) compreende que, no plurilinguismo, aspecto constitutivo da linguagem, as linguagens se cruzam e se interseccionam de diversas maneiras e não se excluem umas das outras. Como a linguagem não pode ser tomada como um processo pronto e acabado, as vozes que aparecem no plurilinguismo “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas.” (Ibid., p. 98). Dessa forma, todas as vozes que compõem o plurilinguismo podem ser confrontadas, complementadas e podem estar em situação de oposição e de correspondência dialógica.

A partir da escolha desses pressupostos, teceremos uma possibilidade de análise dos textos produzidos pelos sujeitos do EJA Fundamental e Médio. Esses sujeitos ativos, responsivos e dialógicos (re)significam suas vozes na concordância e na dissonância com outras vozes, o que contribui para a reflexão e para a compreensão do que é estar “fora do padrão”, no caso, fora da escola regular.

Análise: tecendo possibilidades

O título da seção se sustenta devido à proposta de discussão que orienta este trabalho. Tomamos por base as palavras de Sobral, que, em uma de suas obras, afirma que “recusamos a ideia de a ‘análise’, preferindo “uma” análise entendida como um possível entre outros possíveis (2009, p. 136).” Sendo assim, um trabalho que se compromete com a palavra do outro não prevê julgamentos do tipo: “Esta concepção de mundo é certa ou errada”. Nosso intuito é compreender que há uma diversidade de vozes sociais permeada por valores, crenças e

ideologias situadas em um contexto sócio-histórico determinado, o que implica atribuir diferentes valorações e tons aos enunciados.

Conforme mencionamos, os textos analisados são produções escritas⁶, solicitadas em aula, em um dia letivo normal, não tendo qualquer tipo de avaliação. Assim, com essa possibilidade de expressão, os sujeitos, que são sociais e altamente ativos e dialógicos, se propõem a discorrer sobre seu ingresso no curso de EJA. Na análise, utilizaremos a expressão signo ideológico, já que:

[...] os signos são ideológicos. Ideologia aqui não significa falsa consciência. Significa que todo signo é usado no discurso a partir de uma dada posição social e histórica de um locutor diante de seu interlocutor. Não recebemos palavras neutras da língua, mas signos que vêm de pessoas reais e revelam uma valoração, ou avaliação, do que é dito. (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016, p. 1083).

Como a linguagem é aberta, inacabada e heterogênea, é possível diferentes olhares sobre o mesmo tema. De um lado, há discursos, respaldados no senso comum, que compreendem a EJA como um fim, como um lugar de fracasso. No entanto, o material pesquisado se reveste de outros valores/entonações no entorno da modalidade em estudo, como veremos. Vejamos os textos selecionados e a posterior análise:

A1⁷:Estudei até a 7ª série em escola pública, mas *peelo fato da vida ter ficado mais corrida*, decidi me inscrever no Eja.

Vejo no Eja uma grande oportunidade para quem está atrasado, ficar em dia com os estudos e *posteriormente ingressar em um curso na faculdade*. No atual momento em que vivemos, temos todos que nos agarrar em oportunidades e alimentá-las porque o hoje é o espelho do amanhã. (20 anos, EJA Fundamental)

Neste texto, vejamos de que forma o sujeito representa e valora a EJA. Primeiramente, fica evidenciado, por meio dos dizeres destacados, que é comum os alunos recorrerem a essa modalidade, quando estão em situação de vulnerabilidade social, pois, geralmente, são oriundos de famílias de baixa renda e tendem a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo, porém, muitas vezes, não conseguem conciliar as duas atividades, levando-os à evasão na escola regular e, posteriormente, à reintegração estudantil na EJA. Pelo material, evidenciamos o quanto a modalidade é vista como uma oportunidade de retomada de estudos “para quem está atrasado”, já que, como pode ser cursado em menos tempo, assegura que o sujeito fique em dia com os estudos, conforme diz o aluno.

Na sequência, o ingresso à faculdade emerge, portanto, para esse sujeito, frequentar a EJA é fruto do desejo de dar continuidade à vida estudantil, revestindo-se de um valor mais

⁶ Os textos não sofreram revisão textual.

⁷ Os textos dos alunos foram identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

positivo, que entra em diálogo, mesmo na discordância, com a valoração negativa dada à EJA. Também, o enunciado *posteriormente ingressar em um curso na faculdade* responde ao enunciado do senso comum, especialmente no Brasil, que supervaloriza o nível superior, fato que confirma que “toda enunciação [...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1986, p. 98). Diante disso, há a presença de uma voz que marca positivamente a EJA, que é representada pela retomada de estudos e pela transição para o curso superior. Dessa forma, as construções realizadas pelos sujeitos, que evidenciam o diálogo pela concordância/dissonância, revelam que eles são altamente ativos, pois respondem a enunciados que valoram a EJA negativamente.

No texto a seguir, observamos o diálogo com o texto de A1, acrescido de mais um elemento: a reprovação escolar.

A2: O que me fez ingressar foi as vezes que *rodei* na minha antiga escola e aquilo ali já estava me cansando, daquela mesmisse de sempre, *eu ficando atrasada* e só crianças estudando comigo, tava ficando cansada daquilo ali, agora aqui estou bem melhor, minha vida mudou, minhas atitudes também.
Sou grata por minha avó ter me ajudado a mudar (16 anos, EJA Fundamental).

Nesta produção, a repetência escolar, expressa pelo signo ideológico *rodei*, valorado negativamente, é, também, um fator que leva ao ingresso na EJA. Como no texto anterior, a reprovação, que leva ao atraso, emerge como um fator que insere o sujeito nesse tipo de escola.

A preocupação desses sujeitos com o atraso nos estudos, apesar de jovens, é uma demanda social, ou melhor, uma imposição social, que leva à inserção no mercado de trabalho mais cedo e faz com que o aluno seja menos “mal visto” na sociedade. Paralelamente a isso, podemos perceber, como em A1, que, na EJA, emerge a voz social da oportunidade de mudança e de retomada, em diálogo com o fracasso.

A3: Meu ingresso no curso de EJA foi porque em junho de 2015 *eu parei de estudar devido a problemas pessoais*. Como quando se completa 18 já pode matricular-se no eja achei que seria mais válido terminar 2 anos em 1 e *poder fazer o superior*.

Não acho que o ensino do eja seja tão facilitado como dizem, apenas é visto resumidamente um pouco de tudo.

O EJA facilita terminar em menos tempo e assim *recuperar um pouco de tempo perdido*, de qualquer forma é algo que beneficia muito. (19 anos, EJA-Ensino Médio)

Como pontuamos que a linguagem é de natureza social e dialógica, evidenciamos que o texto acima estabelece um diálogo com A1, já que ambos expõem a necessidade de interrupção dos estudos devido a “problemas pessoais”. Dessa forma, esses enunciados materializam a voz da dificuldade de equilibrar vida pessoal e estudo. Além desse ponto de intersecção, os autores

atribuem um valor positivo à EJA, uma vez que significa uma possibilidade de retomada dos estudos e uma porta para a Universidade. Podemos perceber, assim, que esse sujeito se encontra atravessado por uma pluralidade de vozes discursivas que se cruzam e se entrelaçam.

Em mais dois textos, destacamos que a valoração positiva da EJA se materializa. Vejamos:

A4: Eu, aluno da modalidade EJA estou aqui para continuar estudando e ganhando e merecendo oportunidades que a vida proporciona, *o meu objetivo é terminar o médio e ingressar na faculdade ou fazer um curso técnico.* (18 anos, EJA- Ensino Médio)

A5: *Terminar o ensino médio o mais rápido possível.*

Iniciei o EJA pois rodei muitas vezes e parei de estudar no 1 ano para servir ao exército e agora estou focando nos estudos *para fazer Direito* (19 anos, EJA – Ensino Médio).

Os enunciados acima trazem o signo ideológico *terminar*, que ainda não havia aparecido nos textos anteriores. Como os dizeres são atrelados ao contexto, destacamos que esse signo, em alguns contextos, pode evocar a ideia de encerramento ou de fim de uma etapa. No entanto, nesse contexto de uso, o signo *terminar* foi banhado pelo sentido de travessia e de passagem, revelando que os sentidos se dissipam, refratam-se e deslizam, pois, “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1986, p. 132). O signo destacado ratifica que as palavras são altamente dependentes do contexto, e seus sentidos têm identidade provisória e estão à espera de um preenchimento de sentido. Esse deslizamento explicita a opacidade da linguagem e a refração de sentidos. Além disso, sublinhamos que a presença do verbo *terminar* marca um posicionamento de preocupação do produtor e estabelece elo com discursos passados, presentes e futuros.

Os enunciados *meu objetivo é terminar o médio e ingressar na faculdade ou fazer um curso técnico/ Terminar o ensino médio o mais rápido possível* dialogam com os enunciados anteriores, indo ao encontro dos pressupostos de Bakhtin (1952-1953/2003) sobre o caráter dialógico da linguagem. Em suas reflexões, o autor explicita que a experiência individual discursiva de qualquer sujeito se forma e se desenvolve a partir da interação constante e individual com enunciados de outras pessoas. Em cada uso, há uma reelaboração e uma reacentuação.

Os textos A4 e A5, como os outros, valoram o EJA de forma positiva, pois o veem como uma etapa que serve como uma ponte para novas possibilidades, acenando para o desejo de terminar o Ensino Médio e ingressar na faculdade. Essa orientação valorativa, que se dissipa e se repete, aponta para o objetivo do aluno de EJA atual, levando-nos a compreender que essa nova configuração do perfil discente não se resume a terminar os estudos básicos (Ensino

Fundamental e Ensino Médio), ou seja, esses dizeres, além de materializarem a voz discursiva da continuidade, apontam, inclusive, para qual possibilidade. Um deles explicita que é para o curso de Direito, que é um curso que possui *status* social, por formar um profissional que é respeitado e bem remunerado.

Novamente, o ingresso na Universidade emerge:

A6: O que me fez ingressar no curso de Eja foi a *pressa em concluir* o fundamental. Depois de repetir 1 ano e depois parar por mais um ano, se eu cursasse uma escola normal terminaria tarde, então decidi fazer o Eja para terminar mais rápido e *ingressar com a idade “certa” na faculdade*.

Com a leitura do material acima, podemos mostrar a relação dialógica entre os signos *pressa e ingresso* na faculdade, que explicita o anseio em concluir os estudos de forma rápida, concordando com a imposição do mundo contemporâneo, que se assenta na aceleração e na efemeridade. E, mais uma vez, os textos, produzidos por sujeitos responsivos e reais, são absorvidos pela voz social da continuidade dos estudos, materializada no signo *faculdade*, que é avaliado positivamente. Podemos afirmar que o A5 e o A6 estão em consonância, uma vez que ambos utilizam signos ideológicos - *pressa e rápido* – que atribuem à EJA um papel de “acelerador” dos estudos e, ao mesmo tempo, capaz de, em momento posterior, igualar os estudantes. Diante disso, podemos afirmar que a EJA ganha contornos distintos, pois a valoração negativa, como aceleradora dos estudos, passa a ser acentuada positivamente, visto que se configura como uma forma de entrada na Universidade. Sendo assim, o mesmo material linguístico é atualizado, renovado, por meio de valorações distintas.

Além de utilizar o signo ideológico *pressa*, o autor (A6) emprega o termo *certa*, signo que está em diálogo com o enunciado de que existe um momento correto para o ingresso na Universidade, ou seja, há uma “idade certa”. Tal dizer nos leva a refletir que, em nossa sociedade, há a divisão por faixa etária com relação às atividades que os sujeitos devem desempenhar, determinando em que momento devem ser alfabetizados, concluir a educação básica e ingressar no Ensino Superior. Além disso, o indivíduo, que está fora do padrão estabelecido, tende a ser estereotipado e marginalizado, tornando-se envolto em uma rede de valores negativos, como atrasado e fracassado. Ainda, com relação ao signo em destaque, está embutido o enunciado de que há uma “idade errada” para a entrada no curso superior, revelando que a linguagem é um espaço de tensão e de avaliação, já que os dois enunciados são revestidos de valores distintos. Conforme Faraco (2006, p. 46), ancorado na teoria bakhtiniana, o enunciado será sempre ideológico em duplo sentido: primeiro, pelo fato de que qualquer enunciado se manifesta na esfera de uma das ideologias (no interior de uma das áreas da

atividade intelectual humana); segundo, cada enunciado expõe sempre uma posição avaliativa, ou seja, não há a possibilidade da existência de um enunciado neutro, pois se reveste de uma posição axiológica.

Outro ponto que merece destaque nos textos se refere ao abandono da escola regular, situação que deve preocupar as instituições de ensino básico e superior. As justificativas desse abandono, elencadas pelos participantes, estão centradas na reprovação e em problemas de ordem pessoal. Com relação à primeira questão, temos:

No tocante à aprovação, de cada quatro alunos matriculados, um não tem sucesso em ser aprovado para a série seguinte – ou para concluir o ensino médio. Chamam a atenção nas escolas estaduais o fato de que ao aumento de matrículas corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, indicando o desafio, já clássico, no sentido do desenvolvimento de políticas para a fixação dessa parcela da juventude que se aproxima da escola (BRASIL, 2013, p. 28).

Os enunciados analisados revelam o embate de vozes que está no entorno da modalidade de ensino EJA, que, em muitos contextos, é valorada de forma negativa. No entanto, no olhar dos sujeitos pesquisados, que se mostraram altamente ativos, o seu valor alterna entre positivo e negativo, o que mostra que a linguagem não é fixa e nem imóvel. De acordo com que anunciamos no Referencial Teórico, as palavras selecionadas estão impregnadas de valores sociais e carregadas de intencionalidade, corroborando a impossibilidade de pensar a linguagem como algo neutro. Aliado a isso, o movimento dialógico dos textos deixa claro o quanto os enunciados se entrelaçam a outros enunciados, criando uma teia discursiva, orquestrada por diferentes cores e tons.

Reflexões finais

Com base nas análises e nas discussões acerca dos dizeres dos sujeitos, percebemos a coloração dada à modalidade EJA. Foi recorrente, nos textos, os alunos citarem o Ensino Superior como meta, o que nos faz refletir sobre o diálogo com a voz social que aponta, essencialmente no Brasil, para o *status* no que diz respeito à importância de se ter um diploma de Ensino Superior. E, com base na reiteração dessa voz social, é possível inferir que a identidade desses sujeitos está em constante transformação advinda das mudanças da sociedade, fazendo com que suas identidades estejam sempre se reposicionando.

Nos enunciados, observamos, com certa frequência, uma voz que afirma a necessidade de continuidade, apontando para o desejo de ingresso no Ensino Superior e uma outra voz que se entrecruza com a primeira, afirmando sobre a necessidade de retomada e recuperação de

tempo. O tempo que o aluno esteve fora da escola é frequentemente caracterizado como “perdido”, o que nos permite observar que o aluno valoriza a educação e tende a buscar alternativas para retomar esse tempo e poder prosseguir.

Todos os aspectos acima citados caracterizam a complexidade da Educação de Jovens e Adultos e, ao mesmo tempo, impõem a necessidade de tentar compreender as vozes sociais/discursivas que estão no entorno dessa modalidade. Conforme nos mostram os dizeres, esses discentes estão se sentindo capazes e interessados em ingressar no Ensino Superior, o que significa que a EJA vem adquirindo outros valores e faz um alerta à escola regular e às Universidades.

Aliada aos pontos descritos, a pesquisa acenou para a importância do professor de EJA. É crucial que a escola respeite as condições culturais dos discentes, para que se estabeleça uma espécie de canal de comunicação em que ambos dialoguem sobre conteúdos presentes no currículo escolar e, também, sobre o saber popular. Dessa forma, o estudante terá consciência de que os conhecimentos adquiridos fora da sala de aula contribuem na educação formal. A partir desse pressuposto, Freire (2014) enfatiza a importância de se considerar o conhecimento adquirido fora do contexto escolar, visto que conhecimento não pode ser pesado com o local adquirido, mas com o valor que o mesmo possui. Nas palavras de Freire:

[...] defendo a necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal [...] Em qualquer um deles, porém, subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista (2014, p.117).

Diante da escuta dos estudantes, é importante que o docente auxilie o aluno da EJA a se engajar no seu processo formativo, aproveitando os conhecimentos adquiridos fora da escola. É urgente que se sintam estimulados a continuarem sua trajetória, tornando o acesso ao estudo de forma igualitária e promissora, conforme preveem os documentos oficiais em que a escola em estudo se ampara.

Nessa esteira da igualdade, os dados apresentados clamam pela necessidade de um engajamento político das instituições escolares no sentido de primar pela qualidade do ensino e reconhecer que o estudante de EJA pretende chegar à Universidade. Essa mudança de olhar por parte da sociedade e da escola faz a diferença na vida do outro, fato que integra mais um dos grandes desafios da docência.

Referências

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1934-1935)*. Trad. Bernardini et al. 4. ed. São Paulo, UNESP, 1998.

_____. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto versão em inglês: *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*, publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976. Texto original em russo: 1926.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal (1952-1953)*. 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem (1929)*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: Ensino Médio e Formação Humana Integral/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 51p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 27/06/2017.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21ª São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, A. A arte do encontro nos cineclubes universitários. In: *A escuta como lugar do diálogo: alargando os limites da identidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 5 dez. 2017.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero – as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

_____; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n.3, p. 1076-1094, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 6 set. 2016.

TAMAROZZI, E.; COSTA, R. P. *Fundamentos Metodológicos em EJA II*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.