

Autobiografias na Educação de Jovens e Adultos – uma possibilidade de escrita

Autobiographies in youth and adult education - a possibility of writing

Autobiografías en la educación de jovens y adultos: una posibilidad de escritura

Sandro Luis da Silva¹
Lucimagna Ribeiro²

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos tem sido preocupação de estudo em várias áreas do conhecimento, na tentativa de compreender não só o processo de ensino-aprendizagem empregado nesta modalidade de ensino, mas também de entender a relação dos sujeitos que dela participam com a construção do conhecimento. Este artigo apresenta reflexões sobre a escrita de autobiografia por alunos da Educação de Jovens e Adultos, a partir do desenvolvimento de atividade compartilhada com diferentes disciplinas, numa atitude multidisciplinar. Por meio de pesquisa qualitativa, analisam-se três autobiografias escritas por discentes da cidade de São Paulo, nas quais eles fazem uma reflexão sobre um momento da vida. Pelos textos apresentados, fica evidenciado que, embora a escrita ainda seja um desafio para os alunos desta modalidade de ensino, eles conseguem vislumbrar, por meio de sua escrita, um posicionamento discursivo crítico.

Palavras-chave: escrita; autobiografia; ensino.

Abstract

Youth and Adult Education has been a concern of study in several areas of knowledge, in an attempt to understand not only the teaching-learning process used in this teaching modality, but also to understand the relationship of the subjects who participate in it. with the construction of knowledge. This article presents reflections on the writing of autobiography by EJA students, based on the development of shared activity with different disciplines, in a multidisciplinary attitude. Through qualitative research, three autobiographies written by EJA students in the city of São Paulo are analyzed, in which they reflect on a moment in their lives. From the text presented, it is evident that, although writing is still a challenge for EJA students, they can glimpse through their writing a critical discursive positioning.

Keywords: writing; autobiography; teaching.

¹ Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - Guarulhos/SP. E-mail: sandro.luis@unifesp.br
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9495-0995>

² Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – Guarulhos/SP. E-mail: lucimagna@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7774-5874>

Resumen

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) ha sido motivo de estudio en varias áreas del conocimiento, en un intento de comprender no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado en esta modalidad de enseñanza, sino también comprender la relación de los sujetos que participan en ella con la construcción del conocimiento. Este artículo presenta reflexiones sobre la escritura de la autobiografía de los estudiantes de la EJA, a partir del desarrollo de una actividad compartida con diferentes disciplinas, en una actitud multidisciplinar. A través de una investigación cualitativa, se analizan tres autobiografías escritas por estudiantes de la EJA en la ciudad de São Paulo, en las que reflexionan sobre un momento de sus vidas. Del texto presentado se evidencia que, si bien escribir sigue siendo un desafío para los estudiantes de la EJA, estos pueden vislumbrar a través de su escritura un posicionamiento discursivo crítico.

Palabras clave: escritura; autobiografía; enseñando.

Palavras iniciais

O processo de ensino-aprendizagem, sobretudo da escola básica, adotou o gênero de discurso como ponto de partida para o ensino dos mecanismos de língua(gem), o que proporcionou uma aproximação da escola com a realidade em que os alunos estão inseridos. É importante ressaltar que a prática pedagógica deve trabalhar com o gênero de discurso, e não sobre ele. Dentre os vários gêneros trabalhados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a autobiografia está presente. Diversos são os fatores que levaram à escolha desse gênero, dentre os quais está o fato de a autobiografia proporcionar uma reflexão sobre o sujeito em um dado momento de sua existência.

A EJA constitui-se em uma modalidade de ensino que dá a oportunidade para os sujeitos que não tiveram acesso à educação em idade prescrita de poder interagir com os pares, construir conhecimentos individual ou coletivamente, enfatizando, especialmente, a questão da leitura e da escrita, no caso das aulas de Língua Portuguesa. Esse é um direito garantido pela Constituição de 1988, assim como regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases (1996).

A escrita, desde sempre, tem tomado lugar privilegiado na sociedade e, esse fato, direta ou indiretamente, leva a escola a desenvolver nos alunos a habilidade de escrita. Acreditamos que a escrita ainda se constitui em um desafio tanto para os professores quanto para os alunos, principalmente com o advento das tecnologias digitais, quando o texto passa a

assumir a conotação de iconotexto (Maingueneau, 2015), uma vez que é possível registrar, por meio de diferentes linguagens, uma determinada ideia.

De acordo com o Currículo da Cidade, no que diz respeito à EJA (2019, p. 70),

A principal tarefa dos professores da EJA, inseridos nessa lógica sistêmica, será fazer dialogar as diferenças e as semelhanças a favor do aprendizado de todos. Numa perspectiva de educação sociointeracionista, quanto maior a aproximação entre os sujeitos, os conhecimentos prévios, os conhecimentos extracurriculares e as aprendizagens escolares, maior será a chance de a escola ter sentido positivo na vida dos estudantes e atingir os objetivos inicialmente descritos.

Nesse sentido, é preciso que o professor trabalhe, por exemplo, a escrita, a partir da realidade do aluno, a fim de que esse aluno também veja a importância da escola na sua formação como cidadão. A disciplina de Língua Portuguesa procura, na medida do possível, realizar um trabalho multidisciplinar, tencionando que o aluno vislumbre diferentes possibilidades de se ver no mundo em que está inserido.

Este artigo propõe-se a discutir, a partir de um relato de experiência com uma atividade de autobiografia realizada com alunos da EJA, a escrita de alunos desta modalidade de ensino, por meio de uma atividade multidisciplinar entre História, Língua Portuguesa e Artes. Para atingir a este objetivo, o estudo está dividido em duas grandes seções: na primeira, trazemos uma discussão sobre a escrita e a escolarização; na segunda, uma análise de exercícios de 03 alunos da EJA de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo.

2. A EJA e adultos no Brasil

A EJA é uma modalidade de ensino que percorre toda a história da educação brasileira – da chegada dos jesuítas até a contemporaneidade (Carvalho, 2010). Sem nos alongarmos nessa discussão, que não é nosso objetivo neste artigo, trazemos à baila algumas considerações sobre esta modalidade de ensino.

A EJA tem como objetivo principal a "superação dos saberes do senso comum por um conhecimento mais crítico, menos ingênuo" (FONSECA, 2014, p. 171), cujos sujeitos são aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade regular, se assim podemos dizer.

Essa modalidade de ensino, que é destinada àqueles que não tiveram oportunidade nem acesso à educação básica na idade própria, é um processo de escolarização em que se

privilegia a leitura e a escrita, tornando o sujeito crítico frente à realidade em que está inserido.

Não há como nos referirmos à EJA sem nos remetermos a Paulo Freire, para quem o diálogo é uma condição existencial, pela qual se promove uma educação transformadora, fazendo dos sujeitos que desta participam verdadeiros sujeitos de discurso, visto que eles possuem voz e direito de se posicionar criticamente sobre um determinado assunto ou fenômeno social, e não simplesmente pela prática reprodutora discursiva.

Todo cidadão tem direito à educação, direito garantido pela Constituição Federal de 1988, como dispõe em seu artigo 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]" (BRASIL, 1988).

Como se pode observar, o documento oficial também destina seu olhar àqueles que não frequentaram a escola na idade própria.

No artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base (doravante LDB), encontramos também referência à EJA. Segundo esta lei,

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

Pelo texto da LDB, a EJA tem por objetivo atender às necessidades de seus sujeitos-alunos, ou seja, promover uma educação que vá ao encontro dos interesses dos alunos, de suas condições socioeconômicas, pensando, também, no mercado de trabalho.

A EJA constitui-se em uma modalidade de ensino que se caracteriza como um projeto popular destinado àqueles que, de certa forma, estão ou foram martirizados socialmente. Sem dúvida, constitui-se em uma forma de incluir as pessoas na sociedade, de

modo a levá-las a ter consciência de seus direitos e de seus deveres. Trata-se de uma educação possível, cuja finalidade é transformar as pessoas que dela participam, possibilitando-lhes a reescrita da própria vida.

Pensar a EJA possibilita o diálogo com a teoria de Paulo Freire, para quem, no processo de ensino-aprendizagem, deve haver a interação entre professor e aluno. Para o educador pernambucano, a prática pedagógica de escrita deveria preocupar-se com a compreensão pelo aluno do sentido da escrita. Para que esse objetivo seja atingido, o professor precisa trabalhar temas ligados à realidade do discente. Segundo o autor,

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando/educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizando assumem, desde o começo da ação, o de sujeito criadores. Aprender a ler e a escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frase, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE, 2002, p. 58).

Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental: não só coloca o aluno em contato com a leitura e a escrita, mas também recupera a autoestima dos discentes, despertando neles a curiosidade pela(s) descoberta(s). Desse modo, os alunos podem problematizar a realidade de forma consciente e crítica.

Ademais, é preciso pensar nesses alunos além da condição escolar. O docente deve preparar atividades que conciliem leitura, escrita e reflexões sobre a realidade dos educandos, abrindo espaço para o diálogo, para a troca entre jovens e adultos. Como ensina Hooks (2020, p. 25), "ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo".

3. A escrita da escola, a escrita da vida: a autobiografia

Se considerarmos o ato de ensinar como processo social, é preciso preparar os alunos para interagir de várias formas com seus pares. Para Moran (2009, p. 13),

Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e nas organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional - do seu projeto de vida no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.7, n.1, e-568, 2023.

encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

Essa fala de Moran (2009) nos leva a refletir sobre o art. 37 da LDB, citado anteriormente, que considera a EJA como uma modalidade de ensino na qual o aluno, que não teve oportunidade antes, pode realizar seus estudos, visando à formação pessoal e profissional por meio de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar que a sala de aula, independentemente da modalidade de ensino, tem de ser um espaço dialógico, de construção de conhecimento; um espaço de resistência, em que ocorra um rompimento com discursos autoritários, dando voz a todos os sujeitos que dele participam. É o espaço de apoderamento. Nele, deve-se levar o aluno a pensar globalmente para que possa atuar localmente, para que o processo de ensino-aprendizagem adquira novas dimensões (TORRES, 2018).

De acordo com Schwartz (2010, p. 49), "a escrita é um sistema de representação da linguagem, servindo, dentre outros usos, para comunicar ideias e sentimentos [...]". Ao pensarmos a escrita, refletimos sobre a linguagem, uma vez que não só interagimos pela linguagem, como por ela e nela nos constituímos sujeitos de discurso. É necessário, ao se pensar o processo de ensino-aprendizagem, abarcar uma concepção de linguagem, visto que esta está atrelada ao próprio conceito de educação. A concepção de linguagem acaba por permear toda a prática docente e esse fato não é diferente na EJA.

Nos limites deste artigo, concebemos a linguagem como um elemento social, dialógico e intencional, o que torna os textos polifônicos, pois é possível encontrar neles diferentes vozes, que podem (dis)concordar entre si. Pactuamos com a ideia de Bakhtin (2006), que afirma haver uma teoria enunciativo-discursiva de linguagem. Por meio desta, o sujeito manifesta opções ideológicas.

Um trabalho cujo viés linguístico-discursivo é assumido possibilita ao aluno perceber os mecanismos linguísticos em determinado gênero e quais os possíveis efeitos de sentido que essas construções promovem no interlocutor; acaba por se constituir em uma prática situada, por meio da qual o sujeito-aluno é capaz de interagir.

Para os alunos da EJA também é importante perceber a língua em uso, em uma situação real de comunicação, para que o aprendizado seja significativo para os sujeitos.

Entendemos, nos limites deste texto, que representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto, tendo em vista um destinatário. Assim, ao escrever, o autor não só traduz o modo pelo qual vê o mundo, mas também expõe a si mesmo. No processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, um dos objetivos do ensino é elevar a competência comunicativa dos alunos, pois

[...] o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo - não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos - os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com a cultura valorizada [...]. Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista [...]. (ROJO, 2009, p. 115).

A competência comunicativa envolve uma série de outras competências, como a linguística, a textual, a pragmática, dentre outras. De acordo com Brait (1993, p.194-195),

[...] os falantes de uma dada língua combinam sua competência linguística e outras competências, o que lhes possibilita utilizar as formas linguísticas em diferentes contextos, em diferentes situações de comunicação, com diferentes finalidades. Os falantes não somente trocam informações e expressam ideias, mas também, durante um diálogo, constroem juntos o texto, desempenhando papéis que, exatamente como numa partida de um jogo qualquer, visam a atuação sobre o outro.

Assim, no processo de escrita de um texto, o autor vale-se de elementos linguístico-discursivos variados, além daqueles que caracterizam o gênero discursivo utilizado para a realização da interação.

Em relação ao gênero de discurso, recorreremos a Bakhtin (1997, p. 279, grifos do autor), para quem “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. Então, na esfera educacional, este artigo se debruça sobre o gênero de discurso autobiografia, que pode ser considerado uma escrita de si, caracterizado por um espaço de construção altamente subjetivo. Esse gênero assume forma-padrão relativamente estável de enunciado, determinada sócio-historicamente.

Bakhtin (1997) afirma que, em relação à palavra, um enunciado escolhe as palavras de acordo com as especificidades do gênero de discurso utilizado em um dado momento. Assim, veremos no *corpus* que constitui este artigo três autobiografias marcadamente subjetivas, apesar de partirem de um mesmo tema.

Há de se observar, ainda, que Bakhtin (1997) considera o enunciado como resultante de uma memória discursiva. Portanto, ao formular um enunciado, o enunciador acaba por retomar/dialogar com outros enunciados. Cada ato de enunciação, assim, é composto por várias vozes.

Sem nos estendermos muito na discussão sobre as diferentes concepções relativas ao gênero de discurso autobiografia, trazemos alguns apontamentos, baseando-nos em Santos e Torga (2020). O termo é a conjunção de três morfemas: *auto* – que se refere a si mesmo –, *bio* – radical cujo significado é vida – e *grafia*, sufixo atinente à ideia de escrita. Portanto, trata-se de um gênero de discurso com especificidades – um relato de vida pelo próprio enunciador que viveu o acontecimento relatado, escrito em primeira pessoa, acentuando o seu caráter subjetivo.

De acordo com Santos e Torga (2020, p. 123-124),

Gusdorf (1991), então, defende duas condições básicas para o surgimento do que se entende por autobiográfico, que ficam bem resumida em Calligaris (1998, . 46): ‘a condição básica para o escrito autobiográfico é dupla: a saída de uma sociedade tradicional e (portanto) o sentimento da história como aventura autônoma, individual’.

Assim, é perceptível que o gênero em questão revela um processo em que se reconhece o caráter diverso que marca a noção de subjetividade, que é revelada nos elementos linguístico-discursivos, promovendo efeitos de sentido, tendo em vista o contexto em que é produzido.

Para Lejeune (2014, p. 16), um texto autobiográfico é “uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Evidentemente, esse gênero traz complexidade. Muitas vezes, traz rompimento(s) com o que é (im)posto pela sociedade, apresentando ora continuidade, ora rupturas.

4. O contexto da pesquisa

A escrita de autobiografia faz parte dos conteúdos do planejamento anual na EJA, atendendo ao *Currículo da Cidade de São Paulo* (TPA), no Eixo Letramento Digital, no qual encontramos o trabalho com as mais variadas linguagens, em que a leitura e escrita é parte primordial proposta por este documento oficial.

Para esta atividade específica de elaboração de autobiografias, inicialmente, partimos da leitura coletiva de um trecho do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Trata-se de um livro de 1960 escrito por Carolina Maria de Jesus³. Um texto autobiográfico, no qual encontramos a narrativa da trajetória de vida da enunciativa. Dessa maneira, como a aula na unidade escolar é compartilhada com professores, foram convidados os docentes de Língua Portuguesa e o de Arte para o desenvolvimento das atividades com os alunos.

A atividade foi desenvolvida na EMEF Oliveira Viana, situada na periferia da Cidade de São Paulo. O perfil dos alunos dessa unidade escolar é marcado por uma enorme desigualdade social. Estes educandos são oriundos de famílias em condições socioeconômicas baixas, que sofrem muitas dificuldades para sobreviver. Os estudantes da EJA e seus familiares desempenham atividades profissionais variadas: eletricitas, empregados domésticos, balconistas, manicures, auxiliares de limpeza, aposentados, pedreiros, mecânicos, motoristas e jovens com liberdade assistida; porém, nem sempre estão trabalhando. As famílias possuem, em média, de um a três filhos. A vida social e de lazer destas restringe-se à frequência com que vão à igreja, a festas em casa ou a bares localizados nos arredores do bairro em que residem (Jardim Ângela) e/ou a visitas a familiares.

A atividade reuniu 16 alunos, que participaram de todas as etapas para a escrita da autobiografia. Estes educandos moram em comunidades tais qual à da autora de *Quarto de Despejo*, havendo, assim, uma maior identificação deles com o texto proposto para leitura, o que facilitou a escrita da autobiografia. Partimos do pressuposto de que a leitura, mesmo que fosse por partes, levaria os alunos a se identificarem com o texto, a perceberem as semelhanças, que questionamentos iriam aflorar, levando-os a posicionarem-se quanto à situação em que vivem. Dessa forma, poderiam escrever de suas alegrias e tristezas.

O professor de Língua Portuguesa seguiu um caminho: a princípio, em uma roda de conversa com estes alunos, foi apresentada a ideia do projeto. Enfatizamos o título do livro *Quarto de Despejo*. Falamos um pouco de Carolina Maria de Jesus, do lugar de morada da escritora, e trouxemos uma leitura do excerto do texto “15 de maio”, de Carolina Maria de Jesus – deste livro. A partir da leitura, veio um questionamento: “Por que tudo isso acontece?”.

Feita a discussão da primeira inquietação – com reflexões que puseram os alunos a pensar nas condições socioeconômicas e culturais das pessoas que vivem em partes menos favorecidas das grandes cidades, que é o caso deles –, foram estudadas as expressões do texto que causaram estranhamento aos discentes. Fazem-se necessárias duas considerações: a) há necessidade de compreensão dos alunos das questões linguístico-textuais, para que eles possam, de fato, compreender o texto lido; b) nem todos têm facilidade com a leitura, com o vocabulário. Por isso, tivemos a preocupação de estudar as expressões com os educandos. Em seguida, foi introduzida a questão do texto oral, a fim de evidenciar os aspectos de língua escrita e língua falada, suas aproximações e seus distanciamentos.

A etapa seguinte da atividade consistiu em buscar meios de incentivo aos alunos, a fim de que fosse possível extrair temas que estavam implícitos nas comunidades a que eles pertencem, tencionando trabalharmos com prática situada, aliando a leitura à própria realidade do lugar em que os sujeitos vivem. Várias foram as possibilidades de temáticas: políticas públicas de proteção; miséria/despejo (rua); despejo sem trabalho; desfavorecida/abandono; quarto alugado/dificuldade; pessoa humilhada/despejada/triste. No final desta etapa, os alunos conseguiram constatar que miséria crônica e fome são palavras frequentes na narrativa apresentada, que trata da luta pela sobrevivência. Muitos deles se identificaram com a realidade apresentada no texto.

É perceptível que os elementos citados pelos alunos aparecem no discurso do texto trabalhado. Além disso, para entender melhor, os discentes foram convidados a mais reflexões e a leituras do Diário de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo*. Nova leitura, novas ideias: eles constataram, dentre vários temas, as ideias de manipulação, brincar de esperar, fome, sede, necessidade de políticas públicas eficazes, o poder do político em manter a situação para continuar a manter o domínio sobre as pessoas que vivem na periferia, quarto de despejo – lugar de coisas que não prestam.

Tendo em vista o contexto em que estão situados os alunos e a identificação que tiveram com o texto, surgiu a ideia de trabalhar com o relato pessoal, com a história de vida deles. Ademais, é importante mencionar que a identificação que os alunos tiveram com a história da favela presente nos textos lidos fez com que, em um primeiro momento, houvesse um estranhamento com a atividade proposta.

Considerando Rojo (2008), o que é dito em sala de aula não pode ser entendido como uma conversa qualquer sobre um determinado tema; trata-se de uma interlocução que coloca em circulação significações específicas sobre objetos de ensino – construindo, assim, o objeto efetivamente ensinado. Desse modo, não só a produção escrita pode ser considerada, mas também todo o debate e a troca de ideias por meio da oralidade valorizada, a fim de validar e estimular a reflexão com a turma.

Por fim, ainda havia o desafio de materializar, na linguagem escrita, um fervor de ideias e opiniões. Nesse primeiro momento, questões pontuais da gramática normativa foram colocadas em segundo plano, haja vista que o objetivo principal tratava-se de os alunos conseguirem se expressar com suas palavras e suas opiniões.

Todos aqueles que se propuseram a, na página em branco, sair do seu mundo e a arriscar-se no mundo das palavras foram autores de suas próprias palavras. Claro que isso não foi fácil, mas eles ousaram e viram ser possível construir suas próprias histórias com seus termos, tornando-se autores de si mesmos

6. A análise do *corpus*: a autobiografia e a reflexão sobre a vida

Inspirados pelo texto de Carolina de Jesus, os alunos foram convidados a escreverem uma autobiografia. Ao trabalhar os gêneros de discurso em sala de aula, é preciso considerar uma série de elementos, dentre eles as questões relacionadas à língua(gem), ao tema e, no caso da autobiografia, à subjetividade característica desse gênero.

No texto produzido pelos sujeitos nessa atividade, destacamos, inicialmente, o suporte – entendido, nos limites deste artigo, como o *locus*, o espaço físico em que o gênero se materializa (Marcuschi, 2008).

Há de se lembrar que a atividade foi desenvolvida em parceria com a professora de Artes. Ela propôs aos alunos a escrita do texto em coadores de café de papel, atentando para exigência legal da organização curricular da Secretaria Municipal de Educação da cidade de

São Paulo, no quesito dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ressalte-se que o uso do coador de pó visava, também, à conscientização dos alunos relativa ao material reciclado, que foi trabalhado pela autora do livro motivador da proposta, e, ainda, a mostrar para os discentes como é possível realizar a escrita em diversos suportes/*mediuns*⁴, promovendo efeitos de sentido no leitor do texto.

Os três sujeitos utilizaram o mesmo suporte, no entanto, valeram-se de recursos diversificados, o que já comprova o caráter subjetivo da escrita. No caso dessa atividade, S1 e S2 registraram um período da vida – a gravidez e o nascimento do/a filho/a, como um marco especial da vida de cada um deles. S1 caracteriza a filha como princesa; S2, por sua vez, só identifica que "neste dia nasceu meu filho", referindo-se ao dia 22 de março de 2019. S3, por seu turno, dirige-se a Deus para fazer um agradecimento pela proteção que recebe d'Ele.

Dos três sujeitos, apenas S1 colocou uma foto do objeto de discurso, no caso, da filha e do nascimento desta. Evidentemente que os textos apresentam simbiose de linguagens: cores, letras diferentes. Se S1 traz a foto, S3, por sua vez, preocupou-se em colocar algumas figuras para ilustrar o texto. S2 ateu-se ao texto verbal, apenas.

Esses dois aspectos evidenciam a construção do sujeito discursivo durante o processo de narrar-se, refletindo sobre um determinado fato de vida e influenciando o leitor a corroborar com essa reflexão. Ao escrever, abre-se espaço para o (re)significar um dado momento da vida.

S1 e S2, ao relatarem sobre a maternidade, apresentam o sentimento de pertencimento a uma sociedade que valoriza o ser mãe. S2, por exemplo, explicita que com o nascimento de filho, houve uma mudança em sua vida, como bem mostra a passagem a seguir:

"Nasceu uma criança cheia de saúde e ali me tornei uma pessoa nova, digo, uma nova mulher. Minha vida mudou completamente..."

Percebemos neste trecho alguns aspectos linguísticos que promovem efeitos de sentido em relação à subjetividade do sujeito autor, a saber: a ênfase na primeira pessoa do singular ("me", "tornei", "digo", "minha"). Em nenhum momento, a aluna enfatiza o sujeito dos verbos (eu), uma vez que o que importa para ela é o nascimento do filho. Há de se observar, ainda, a reiteração que faz ao afirmar que se transformou em uma nova mulher. Esse

apontamento feito por S2 nos leva a inferir que, numa autoavaliação, a aluna se constituiu como uma pessoa cheia de vida, capaz de enfrentar muitas adversidades. Associa-se, portanto, diretamente à ideia de empoderamento da mulher.

S1 mostra-se uma pessoa batalhadora, que luta pela sua vida, pelos seus sonhos, por seus objetivos. A passagem a seguir evidencia esse aspecto:

"Foi aí que veio as provas foi muitas lutas, muitas idas e vindas pro hospital pra tentar segurar minha princesa, foi muitas angústia só sei que todas as vezes que eu ia fazer o pré-natal eu ficava internada só sei que foram 5 meses nessa luta (sic)".

S3 volta-se para um agradecimento a Deus, pois disse: *"Querido Deus, eu quero dedicar cada minuto, não para pedir qualquer coisa de você, mas simplesmente para dizer obrigado. Por tudo que você tem feito por mim"*. É assim que este sujeito inicia seu texto. A subjetividade é reforçada por meio dos pronomes eu/mim. Interessante observar o uso do pronome de tratamento "você" ao se referir a Deus. O sujeito, ao agradecer, coloca-se próximo a Ele, uma vez que o referido pronome de tratamento evidencia a proximidade entre enunciador e destinatário.

O aspecto religioso está presente nos três textos. Todos os sujeitos se dirigem a Deus, ora para fazer um pedido ("Pedi para deus [sic] me dar força" [S1]; "Mas sei que Deus é misericordioso e não ia me abandonar" [S2]), ora para realizar um agradecimento ("Querido Deus, eu quero dedicar cada minuto... simplesmente para dizer obrigado" [S3]).

Um dos desafios impostos pela vida a esses sujeitos – dois deles identificados (a maternidade [S1 e S2]) e outro não identificado (S3) – fez com que registrassem sentimentos, posicionamentos atinentes à vida, ao aprendizado que o acontecimento registrado trouxe.

Os registros feitos pelos sujeitos têm origem nas experiências, nos saberes, na "produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados com o dia a dia" (BRASIL, 2006, p. 7). A autobiografia oportuniza aos alunos da EJA serem protagonistas da própria história, fazendo-se sujeitos de discurso. Eles se constituem sujeitos do saber de uma determinada formação discursiva, revelando posicionamentos e visões de mundo.

Ao se expressarem em suas autobiografias, os sujeitos evidenciam, de certa forma, seu empoderamento por meio da palavra; revelam uma emancipação individual, cujo objetivo é buscar o domínio para a própria vida. A escrita da autobiografia pode levar o autor/enunciador a tomar consciência da importância que tais fatos narrados têm em sua vida, dentro de uma determinada realidade. O poder de empoderamento deve envolver, além do sujeito, a sociedade no todo. Nesse sentido, a escrita deste gênero de discurso, dentro do processo de ensino-aprendizagem, leva o aluno a vislumbrar a possibilidade de empoderamento, de se sentir como sujeito de um discurso que a ele pertence.

S1, por exemplo, sente-se empoderado, pois conseguiu vencer os problemas enfrentados durante a gravidez, e afirma: "Minha linda princesa hoje está com 8 anos, cheia de saúde, muito esperta. Hoje ela é o bem mais precioso para mim e minha família". Percebe-se que esse acontecimento relatado por S1 – a gravidez – trouxe-lhe melhora da autoestima, reconhecendo-se como pessoa forte, capaz de superar as adversidades em um determinado momento da vida.

Palavras finais

Assim, é necessário fazer propostas aos alunos no contexto escolar que lhes ofereçam meios para que eles não se tornem apenas alvos das palavras, mas sejam também autores e tenham suas reflexões e formulações de suas próprias ações. É preciso, então, propor exercícios que levem os alunos a se tornarem sujeitos de discurso, e não meros reprodutores de discursos presentes na realidade em que estão inseridos.

Essa perspectiva de lidar com as próprias palavras de maneira internamente persuasiva é desafiadora, pois propõe ao indivíduo uma posição de reflexão, questionamento e raciocínio. Naquele espaço-tempo específico, o aluno precisa ser um autor-criador, que se encontra numa posição de compreensão responsiva a enunciados anteriores, que tem um interlocutor em mente no seu processo de escrita, orientado pelo professor, por meio da mediação do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Então, seria uma possibilidade pensar num caminho menos doloroso de intervenção no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da habilidade de escrita, para a criação de textos.

Ao escolher o texto de Carolina de Jesus, houve a preocupação não só em desenvolver o processo de leitura, mas discussões, reflexões entre professores e alunos, fazendo com que a sala de aula se tornasse um espaço dialógico, democrático, aberto para ouvir e para falar, a

fim de que se buscasse a construção de conhecimento. Nesse sentido, os sujeitos bem exemplificam o sucesso desta proposta, uma vez que atingiram ao objetivo proposto, redigindo uma autobiografia na qual se posicionaram como sujeitos de discurso, valendo-se da atividade escrita.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino. (Org.) Análise de textos orais. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. (Projetos Paralelos: v.1), p. 189-214.
- BRASIL. Cadernos EJA 1: trabalhando com a educação de jovens e adultos, alunos e alunas da EJA: Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- CARVALHO, Carlos Henrique de. Histórico, função social e formação do educador da EJA. In: SANTOS, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Vilela de. EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural. Uberlândia: Edufu, 2010. p. 27-47.
- FONSECA, Maria Fátima da. A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva Freireana: Revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema, São Paulo. In: SAUL, Ana Maria; AGUIAR, Denise Regina da Costa (Org.). Políticas e Prática Curriculares: Contribuições de Paulo Freire. Curitiba: Crv, 2014. p. 165-180.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir - a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo. 9. ed. São Paulo : Ática, 2007.
- LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico. Trad. Jovita Maria G. Noronha e Maria Inês C. Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.
- MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e Análise de Discurso. Trad. Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos - novos desafios e como chegamos lá. Campinas: Papirus, 2009.
- SANTOS, Yuri Andrei Batista e TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Autobiografia e (re)significação. Bakhtiniana. São Paulo: 15 (2), p. 119-144, abril/junho, 2020.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação de Jovens e Adultos : Tecnologias para Aprendizagem. – São Paulo : SME / COPED, 2019.
- ROJO. Roxane. Letramento e Alfabetismo. Mimeo, em prep., 2008. Disponível em:
- Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.7, n.1, e-568, 2023.

<http://homepage.mac.com/rrojo/LA102-103_2008/Textos> Acesso em setembro de 2020.

Recebido em: abril/2022.
Aprovado em setembro/2022.