

Análise Textual Discursiva e as trajetórias educativas de adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um exercício metodológico

Discursive Textual Analysis and educational trajectories of adults in Youth and Adults Educational - EJA: a exploratory methodological exercise

Fernanda de Brito Kulmann Conzatti¹, Tércia Rita Davoglio²

Resumo: O presente estudo teve como objetivo realizar um exercício piloto para estruturar a metodologia de uma pesquisa mais ampla, a qual visou investigar os sentidos que os sujeitos adultos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos atribuem à retomada da trajetória escolar. Foram entrevistados dois sujeitos, servidores públicos, na faixa etária dos 45 anos de idade e estudantes do Ensino Médio da EJA de uma escola da rede pública, localizada na cidade de Porto Alegre/Rio Grande do Sul. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio, com prévia autorização dos sujeitos. Utilizou-se a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) para a análise das informações transcritas. Os resultados apontaram para a emergência de três categorias: abandono escolar na infância/adolescência; retorno aos estudos na vida adulta madura e mudanças provocadas pelas vivências na EJA, que reforçam a literatura sobre a origem socioeconômica e cultural do público que a frequenta. Outrossim, os resultados também apresentaram fatores que demonstraram as potencialidades da Educação na vida desses sujeitos, empoderando-os para atuarem, de forma ativa, nos diferentes contextos pelos quais circulam. A Análise Textual Discursiva mostrou-se bastante assertiva para reconstruir as trajetórias escolares e seus significados para os educandos adultos maduros da EJA.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Análise Textual Discursiva.

¹ Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciada em Pedagogia – Habilitação: Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Projetos Sociais e Culturais, Políticas Sociais e Escola Aberta pela UFRGS. Servidora Técnico-Administrativa em Educação na UFRGS - Técnico em Assuntos Educacionais. E-mail: nandakulmann@gmail.com

² Doutora e Mestre em Psicologia/PUCRS, Pós-doutora em Educação (PNPD/DOCFIX FAPERGS). Professora da Escola de Humanidades da PUCRS, Professora da IMED/Passo Fundo e da Fundação Instituto de Cardiologia/RS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Psicologia Aplicada: Pessoa e Contextos. E-mail: E-mail: tarcia.davoglio@puers.br

Abstract: This study aimed to conduct a pilot exercise to structure the methodology of a larger study, which aimed to investigate the meanings that the adult subjects attending the Youth and Adults Educational Program attach to the resumption of their school life. Interviews were conducted with two subjects, civil servants, aged around 45 years and students of the high public school EJA, located in the city of Porto Alegre / Rio Grande do Sul. Semi-structured interviews were conducted and recorded in audio, with prior permission of the subjects. We used the methodology of Textual Analysis Discourse for the analysis of the transcribed information. The results pointed to the emergence of three categories: school leavers in childhood / adolescence; return to studies in mature adulthood and changes caused by experiences in adult education that reinforces the literature on socio-economic and cultural background of the public that attends. Moreover, factors that had demonstrated the potential of education in the lives of individuals, empowering them to act, actively on the different contexts in which circulate. The use of Discursive Textual Analysis proved to be very assertive to rebuild their school trajectories and their meanings for mature adult learners of Youth and Adults Educational.

Keywords: Adult Education. Youth and Adults Educational Program. Discursive Textual Analysis.

Introdução

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertencente à Educação Básica, abarca o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo como uma de suas premissas básicas o atendimento a um público que esteve à margem do acesso e permanência na escola durante a idade considerada ideal. O seu público é formado, majoritariamente, por jovens e adultos pobres, com trajetórias de trabalho iniciadas, principalmente, na tenra idade (Haddad, 2002).

A EJA estabelece idade mínima para iniciar os estudos, porém não há idade limítrofe para concluí-los. Apesar de estarmos vivenciando um processo de “juvenilização” (Carrano, 2007) na EJA, ainda encontramos um público de adultos maduros, retomando a sua trajetória escolar nessa modalidade.

Alguns estudos (Caldeira, 2011; Lara, 2011; Almeida, 2012; Cortes, 2012; Soares, 2013; Campos, 2014) apontaram que os motivos pelos quais os adultos buscam a EJA são diversos, mas também comuns: inserção no mercado de trabalho (maior qualificação); maiores oportunidades para adquirir uma condição de cidadania e inclusão sociocultural; acesso ao conhecimento vinculado na escola; a busca de (re)construção de si; certificação; socialização; qualidade de vida; enfrentamento de desafios; alfabetização; cobrança dos filhos para retornar à escola; carteira de habilitação. No que diz respeito, especificamente, às razões pelas quais os idosos retornam aos bancos escolares, as pesquisas de Soares (2013), Almeida (2012) e Cortes (2012) revelaram a necessidade de ajudar os netos nas atividades escolares; sair de casa e estabelecer novas amizades; recomendação médica; incentivo dos amigos e familiares; importância, pelo próprio sujeito, da escola na sua vida; participação em um grupo social e querer ocupar o tempo livre.

Para os adultos maduros, a EJA representa, muitas vezes, a única possibilidade de retomar a Educação formal como forma de redefinir os seus projetos

de vida. Nesse sentido, a Educação torna-se um elemento fundamental no processo de desenvolvimento desse público específico, alargando outras formas de ser e estar no/ e com o mundo.

A proposta de investigar os motivos pelos quais os sujeitos adultos maduros abandonaram a escola na infância/adolescência, e por que decidiram voltar a estudar na vida adulta madura, representa a oportunidade de colocarmos em evidência as falas de um grupo excluído social e culturalmente e que, muitas vezes, se difere, porém complementa, aquele conhecimento técnico priorizado pela escola. Nesse intuito, realizou-se um estudo piloto para estruturar a metodologia de coleta de dados para a pesquisa no âmbito de Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, testando as possibilidades da Análise Textual Discursiva (ATD) para investigar o fenômeno em questão.

Percurso metodológico

O delineamento de pesquisa adotado foi qualitativo, tendo em vista a finalidade do presente ensaio. Lüdke e André (1986), ao tratarem sobre a pesquisa qualitativa, afirmam que o significado atribuído pelos investigados às coisas e a sua vida é o foco do pesquisador. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve buscar capturar a perspectiva do entrevistado, isto é, “[...] a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (Lüdke; André, 1986, p.12). Para tanto, a abordagem escolhida coaduna com os interesses deste ensaio.

Os sujeitos pesquisados foram dois estudantes adultos frequentadores do Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública situada no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Como critérios de inclusão, foram considerados: (1) ser servidor público de uma Universidade pública localizada no Estado do Rio Grande do Sul, (2) ser bolsista do Edital de Apoio à Qualificação da instituição em que trabalham, (3) ter idade a partir dos 45 anos e (4) ser estudante do primeiro ano do Ensino Médio da EJA.

Após a aprovação dos protocolos éticos recomendados, os sujeitos foram convidados a participar do estudo por meio de contato telefônico. A definição do público alvo da pesquisa, bem como da escola, justifica-se pelo trabalho prévio de uma das pesquisadoras na supervisão pedagógica da turma da qual fizeram parte os sujeitos.

Para a coleta dos dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada individual, numa sala reservada, com duração aproximada de 60 minutos, gravada em áudio e posteriormente transcrita pelas pesquisadoras para análise. A cada um dos participantes foi esclarecido os objetivos da pesquisa, as implicações de sua participação e o caráter voluntário e confidencial da mesma. Após concordarem, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As seguintes perguntas nortearam a entrevista: 1) Com que idade você deixou de frequentar a escola? Por quê?; 2) Quais as suas lembranças da escola?; 3) Conte-me por que você decidiu voltar a estudar neste momento; 4) Conte-me como está sendo a experiência de estudar novamente.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que vai ao encontro da abordagem qualitativa. A ATD proporciona uma imersão nos dados coletados em busca da compreensão dos fenômenos investigados. Conforme Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD se constitui uma ferramenta de análise que tem como uma de suas premissas principais a desconstrução e a reconstrução dos significados emergidos pela pesquisa rumo à produção de um novo paradigma de ciência: o emergente (Santos, 2008).

A Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) pode ser entendida como um processo que envolve um ciclo de desconstrução, reconstrução e produção de novos entendimentos sobre os fatos. Segundo Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD é uma abordagem metodológica mediada por duas formas “consagradas” de análise na pesquisa qualitativa: a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. No entanto, a ATD assume um caráter específico, pois é um processo constituído por três importantes elementos: a unitarização, a categorização e, a partir desses, a produção de metatextos interpretativos. Ainda segundo os autores, trata-se de uma metodologia de análise de dados que vai ao encontro das pesquisas de caráter qualitativo. Ela se utiliza de análises textuais e, também, da produção de outros textos engendrados a partir de entrevistas e observações realizadas ao longo do estudo, de modo a proporcionar uma imersão nos dados coletados para compreender e reconstruir os fatos (Moraes; Galiuzzi, 2011), valorizando, sempre, a perspectiva e o olhar do pesquisado.

Segundo os autores, quatro elementos principais compõem a ATD: (1) a desmontagem de textos, (2) o estabelecimento de relações, (3) a captação do emergente e (4) o processo auto-organizado, em que novas compreensões emergem.

O primeiro deles, a “desmontagem de textos”, diz respeito aos significados e sentidos diversos possibilitados pela leitura do texto e sua interpretação, constituindo uma atitude fenomenológica. A partir do contato com o *corpus* de análise, ou seja, de toda a produção textual que será objeto de análise do pesquisador, parte-se para a desconstrução do texto e a sua unitarização.

No segundo componente da ATD, no “estabelecimento de relações” (Moraes; Galiuzzi, 2011), o pesquisador deverá categorizar as unidades construídas no processo de unitarização. Os elementos que possuem significados comuns deverão ser agrupados, constituindo-se as categorias.

O terceiro elemento constituinte da ATD, a “captação do emergente”, é possibilitado quando ocorre a finalização da produção das categorias e se inicia um novo ciclo: o estabelecimento das relações entre as categorias para proporcionar a construção do metatexto. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 32), “Os metatextos são construídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”. Aqui, os argumentos aglutinadores parciais de cada categoria possibilitarão a construção de um argumento aglutinador do todo, constituindo-se um processo recursivo.

Por meio deste ciclo emergente de novas compreensões sobre os fenômenos investigados, envolvendo uma atitude fenomenológica, ocorre o quarto elemento da ATD: o “processo de auto-organização”. Esse processo é iniciado por um movimento de desconstrução, passando-se a uma etapa de reconstrução, na qual a emergência de novas compreensões será comunicada pelo pesquisador por meio dos metatextos. Essa construção propicia a produção de um metatexto original, criativo e emergente, baseado nos significados e sentidos construídos e produzidos pelo próprio pesquisador a partir das falas dos sujeitos pesquisados.

Resultados e Discussão

A impregnação com o material analisado permitiu o surgimento de sete categorias iniciais, derivadas das unidades de sentido e resultantes da etapa de unitarização. Foram elas: 1) violência, 2) condição socioeconômica e cultural da família, 3) apoio, 4) dificuldades, 5) autoimagem, 6) motivação e 7) mudanças, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Unidades emergidas nas entrevistas.

<u>Categorias iniciais</u>	<u>Unidades de sentido</u>		
<u>Violência</u>	<u>Trabalho infantil</u>	<u>Violência escolar</u>	
Baixa condição socioeconômica e cultural da família	Baixa escolaridade dos pais	Pouco incentivo da família para estudar	Baixa valorização dos estudos
Apoio	Familiar	Institucional	Escolar
Dificuldades	Nervosismo	Insegurança	Aprendizagem
Autoimagem	Autonomia	Proatividade	Flexibilidade
Motivação	Aprender	Novos projetos de vida	
Mudanças	Relacionamento interpessoal	Aprimoramento na execução de atividades laborais	Compreensão mais globalizada dos fenômenos

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2014.

Para cada uma das unidades supracitadas, apareceram aspectos bastante comuns e também particulares de cada entrevistado. Elas expressaram os contextos socioculturais vividos pelos sujeitos durante a infância, a adolescência e a adultez. Na infância e adolescência, emergiram as categorias iniciais: violência (trabalho infantil, castigos e punições escolares), baixa condição socioeconômica e cultural da família (baixa escolaridade dos pais, pouco incentivo da família para estudar, baixa valorização dos estudos). Na idade adulta madura, a vivência educativa na EJA foi representada pelo apoio (familiar, institucional e escolar), dificuldades (nervosismo, insegurança, aprendizagem), autoimagem (autonomia, pró-atividade e flexibilidade),

motivações (aprender, novos projetos de vida), mudanças (relacionamento interpessoal, aprimoramento na execução de atividades laborais e compreensão mais globalizada dos fenômenos).

As categorias emergentes constituidoras do metatexto resultaram da auto-organização das categorias iniciais e seus desdobramentos nas unidades de sentido, resultando em três categorias finais: 1) abandono escolar na infância/adolescência; 2) retorno aos estudos na vida adulta madura e 3) mudanças provocadas pelas vivências na EJA. Para cada uma delas emergiram duas subcategorias, demonstradas no Quadro 2.

Quadro 2¹ - Categorias e subcategorias emergentes.

Categorias finais/emergentes	Subcategorias	
	Subcategoria 1	Subcategoria 2
Abandono escolar	Violência (trabalho infantil e exclusão escolar)	Condição socioeconômica e estrutural da família
Retorno aos estudos na vida adulta madura	Apoio social	Dificuldades (nervosismo; insegurança; aprendizagem)
Mudanças provocadas pelas vivências na EJA	Psicossocial e comportamental	Motivação (para estudar; implantar projetos desenvolvidos na escola em outras esferas da vida)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2014.

Pertencentes a uma parcela da população brasileira marginalizada dos processos formais de escolarização, bem como do acesso à cultura letrada, as histórias narradas revelaram a emergência de muitos fatores de risco que impossibilitaram o acesso e a permanência na escola na infância/adolescência. Levantamento do estado da arte das pesquisas na EJA, realizada pelo Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, entre 1998 e 2008, revelou aspectos que vão ao encontro das categorias emergidas nas entrevistas. Dentre eles, a negação do direito à Educação, a relação conflituosa entre trabalho e estudo desde a infância e as motivações de evasão, retorno e permanência escolar (Soares, Silva, Ferreira, 2011), fundamentando a compreensão de quem são esses sujeitos que procuram essa modalidade de ensino básico.

Todavia, apareceram elementos singulares nos sujeitos pesquisados e não retratados em outras pesquisas sobre o público da EJA, dada a particularidade de serem servidores públicos e, portanto, estáveis, bem como contarem com uma rede de apoio institucional para a permanência nos estudos.

Categoria 1 - Abandono escolar na infância/adolescência

O fator “abandono escolar” mostra-se bastante comum em pesquisas que retratam a EJA, sobretudo quando do retorno de pessoas adultas e idosas aos estudos.

De acordo com Coura (2008), as histórias de vida de pessoas com mais de 60 anos de idade que voltaram a estudar são bastante semelhantes e remontam à necessidade de ter de ajudar no sustento da família, não sendo possível conciliar escola e trabalho. Dessa maneira, as histórias de luta pela subsistência, dificuldades de acesso e permanência na escola, além de trabalhos precários durante a infância e a adolescência, são traços que aproximam a maioria dos educandos adultos da EJA (Conzatti; Tarcia, 2016).

A categoria “Abandono escolar na infância/adolescência” expressou os motivos pelos quais os entrevistados abandonaram a escola nessa fase da vida. O trabalho infantil e os processos de exclusão escolar engendrados pela escola constituíram as duas subcategorias reveladoras do abandono escolar:

Eu entrei para a escola aos cinco anos de idade. Estudei até a 2ª série do primário, no interior. Em seguida eu vim para Porto Alegre. Aí estudei até a 5ª série, passei, mas não concluí. Aí como a família era grande, não tinha meio de nós continuarmos estudando. Ou tu estudavas ou tu trabalhavas para ajudar a família (Entrevistado 2).

O excerto explicita a situação do trabalho infantil na infância, apresentando-se como um dos principais entraves para que o processo de escolarização se efetivasse na idade considerada adequada. Conforme Carrano (2007, p.5), “Isto significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da vida adulta chegam enquanto estes estão experimentando a juventude”. Constatou-se que a interrupção da trajetória escolar esteve atrelada à experiência dos entrevistados com o trabalho, sobretudo, o trabalho precoce, ocorrido na infância ou início da adolescência. Segundo Costa e Calvão (2002), o trabalho infantil surgiu a partir da lógica do capitalismo, no momento em que houve a divisão social do trabalho. Nessa perspectiva, ele emergiu num contexto de pobreza e necessidade de produção de lucro. Ainda, a situação de desemprego e informalidade dos pais produz a necessidade de trabalho dos filhos, especialmente quando crianças engendrando, muitas vezes, a “morte da infância”.

Outro tipo de violência apontado remeteu à lembranças da escola, marcadas pelos castigos impostos pelos professores aos alunos e efetivada por meio da punição e da palmatória:

[...] antigamente, o professor passava no quadro e cobrava, colocava de castigo, atrás da porta com grão de milho. Era a palmatória e a punição era pela orelha. Ele quase arrancava a tua orelha. (Entrevistado 1).

Naquela época em que eu estudava, os professores explicavam a matéria e a gente ficava sem entender até agora! (Entrevistado 2).

Pôde-se verificar que as punições, naquela época, eram bastante comuns e concebidas com certa naturalidade. O processo educativo era pautado pela transmissão de conteúdos e ao professor era conferida uma “autoridade” para a aplicação dessas

práticas condenatórias. A aplicação da palmatória e de punições mais severas foram elementos que compunham esse formato de escola.

A democratização do acesso de crianças de camadas populares à escolarização formal ensejou, sobremaneira, processos de “fracasso escolar”. Entretanto, esse fenômeno deve ser compreendido de modo contextualizado, trazendo para a sua compreensão os aspectos psicossociais que contribuem para a reprovação e o insucesso daqueles pertencentes às camadas populares. A obra de Patto (2000) sobre o fracasso escolar inovou no modo de investigá-lo, desmistificando a concepção predominante, até então, de que o educando é o principal produtor do seu fracasso na escola.

A segunda subcategoria, denominada “baixa condição socioeconômica e cultural da família”, foi atravessada pela baixa escolaridade dos pais, bem como o pouco incentivo recebido para frequentar a escola:

A minha mãe não sabia ler, entendeu. Todos os meus irmãos sabiam pouco também. A gente sempre teve dificuldade (Entrevistado 1).

Meu pai e minha mãe não tinham escolaridade. Eles nunca frequentaram a escola. O meu pai foi frequentar a escola quando veio para Porto Alegre e fez o MOBREAL, até a 2ª série primária. Ele aprendeu só assinar o nome dele e não seguiu mais. Os pais da gente, naquela época, achavam que só tinha que aprender a assinar o nome e estava de bom grado, né. Naquela época, né, infelizmente, era isso... Não tinha muito aquele incentivo do pai incentivar o filho a estudar. Quando fui para o colégio, meu pai nunca foi de dar apoio para nós estudarmos, né. Só minha mãe. O meu pai nunca foi de dar apoio. Meu pai dizia: “Oh, vocês têm que trabalhar!”(Entrevistado 2).

Os relatos demonstraram o pouco valor denotado aos estudos no contexto familiar, motivados, provavelmente, pela primazia do trabalho para garantir a sobrevivência da família. Esse comportamento cultural, resultado de uma confluência de fatores sociais e econômicos, refletiu nas trajetórias escolares dos entrevistados, especialmente, na permanência escolar. Diversos estudos, dentre eles, o de Barros, Foguel e Ulyssea (2007), evidenciaram a importância do ambiente familiar no nível educacional dos seus membros. Parafraseando os autores, dois aspectos definem os recursos familiares: a renda familiar e a escolaridade dos pais. Os resultados apontaram que o segundo fator influenciou, de modo mais decisivo, no nível educacional dos filhos. Uma das possíveis razões para tal constatação esteve atrelada ao fato dos pais participarem de modo ativo nas tarefas escolares, bem como da presença de artefatos culturais, como por exemplo, livros, nos lares, ensejando a prática da leitura, subsidiando o acesso ao mundo letrado.

Entretanto, devemos pontuar que esse elemento é apenas um dos componentes que permearam processos de ingresso e permanência escolar das crianças e dos adolescentes, haja vista a necessidade de uma inter-relação entre todas as instituições sociais: família, escola e políticas públicas para a Educação. Cada uma delas, de modo

particular, exerce um papel importante na consecução da garantia do acesso e permanência à Educação.

Categoria 2 - Retorno aos estudos na vida adulta madura

A fase da vida adulta madura representa, para muitos, responsabilidades, mas, também, liberdade e independência pelo fato de já terem criado os filhos, possibilitando espaços para assumir novos projetos de vida ou retomar sonhos abandonados. Baseado nisso, Papalia, Olds e Feldman (2010) afirmam que “Os anos intermediários da vida adulta podem ser um tempo de reavaliações de metas e aspirações, e de decisão sobre como melhor utilizar a parte restante do ciclo de vida.” (p. 552).

A busca da inserção desse público nos meios formais de ensino, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos, representa a possibilidade de continuar projetos de vida interrompidos em uma dada fase do ciclo vital. Nos dois casos apresentados, a categoria “retorno aos estudos na vida adulta madura” vai ao encontro das prerrogativas expressas pela literatura que trata sobre o ciclo de vida adulto (Oliveira, 2004; Palacios, 2004; Papalia, Olds, Feldman, 2010). As subcategorias “apoio” e “dificuldades” compuseram a referida categoria.

O apoio da família, do trabalho e da própria escola foram determinantes para que os sujeitos ingressassem e permanecessem na EJA na vida adulta madura. Remontando às trajetórias escolares iniciais dos entrevistados, percebeu-se uma modificação positiva nos percursos de vida atuais, onde uma rede de apoio social e afetiva para frequentar e permanecer na escola esteve presente. Segundo Juliano e Yunes (2014, p. 135):

As relações entre pessoas e ambientes oferecem possibilidades de apoio nos momentos de crise ou mudança e podem criar oportunidades de desenvolvimento humano através da qualidade dos meios de subsistência, possibilidades de emprego, estudo, amizades, lazer, relações de suporte e de afeto.

Dessa forma, a constituição de uma rede de apoio se faz fundamental em qualquer projeto de vida, proporcionando as condições materiais e humanas para a sua consecução.

Quanto à segunda subcategoria “dificuldades”, elas estiveram atreladas ao sentimento de insegurança, nervosismo e tensão na aprendizagem dos conteúdos abordados na EJA. A retomada da escolarização formal fez com que os pesquisados fossem acometidos pela sensação de incertezas quanto a sua capacidade de reiniciar e dar continuidade a esse processo. “Eu achei que eu não conseguiria. [...] a gente quando vai ficando com mais idade, mais velho, a gente não tem mais aquela memória. [...] as coisas se tornam mais difíceis de assimilar.” (Entrevistado 2). O relato abarcou uma questão que se faz bastante presente quando falamos da Educação de Adultos, sobretudo, aquela voltada ao processo cognitivo. Nesse caso, o pesquisado comentou sobre a sua insegurança quanto à capacidade de aprender quando se tem “mais idade”,

não tendo “mais aquela memória”, sendo os conteúdos “mais difíceis” de serem assimilados.

Estudos de Oliveira (2004) demonstraram que o processo cognitivo dos adultos pouco escolarizados traz consigo dificuldades de abstração e de planejamento de estratégias, sendo que as aprendizagens ocorrem no âmbito do conhecimento tácito. Acrescenta-se a isso o longo interregno fora dos bancos escolares, sendo um fomentador das inseguranças advindas do processo de aprender na vida adulta.

Nesse sentido, as duas subcategorias elencadas se complementam, no momento em que o apoio a todos os envolvidos no processo educativo desses adultos conjuga um esforço comum, que é formar uma rede de apoio que oportunize as condições objetivas e subjetivas para a continuidade do projeto de retomada dos estudos desse público adulto maduro.

Categoria 3 - Mudanças provocadas pelas vivências na EJA

A terceira e última categoria, “Mudanças provocadas pelas vivências na EJA”, abarcou duas subcategorias, assim denominadas: 1) psicossocial e comportamental e 2) motivação. Diferentes aspectos emergiram na fala dos sujeitos, dentre eles, melhorias no relacionamento interpessoal e nas rotinas de trabalho; compreensão mais globalizada dos fenômenos; autorreflexão sobre as conquistas e a percepção dos colegas de trabalho sobre as mudanças de postura, depois da retomada dos estudos na EJA. Nas muitas experiências que compuseram a história de cada pesquisado, entrelaçadas com o social, uma nova vivência educativa pareceu ter possibilitado a produção de novos sentidos diante de si e da vida. Nesta nova configuração de produção de sentidos, as novas emoções produziram novos sentidos (Rey, 2004). Possivelmente, essa tenha sido uma das razões pelas quais novas relações se estabeleceram com a vida e algumas mudanças ocorreram.

A primeira subcategoria revelou mudanças do ponto de vista psicossocial e comportamental dos entrevistados. O aspecto “psicossocial” denota as dimensões da vida individual e coletiva, na qual perpassam afetos e emoções na forma de interação do sujeito com o mundo que o cerca. Quanto ao comportamental, diz respeito às alterações na forma de agir diante das situações do cotidiano:

Hoje eu não preciso que as pessoas me mandem. Eu vejo as coisas e vou fazer. Eu quero me sentir útil! (Entrevistado 1).

Eu comecei a me analisar mesmo e vi que eu mudei. Fiquei mais flexível. É bom, ótimo! (Entrevistado 2).

Nos trechos emergiram novas formas de atuação consigo e com as demais pessoas e situações. As reverberações do processo educativo vivenciado na EJA, com suas interações e questionamentos, engendrou novas possibilidades nessa fase da vida.

Vargas e Gomes (2013), ao tratarem sobre as influências da escolarização na vida de estudantes da EJA em processo de alfabetização, afirmam que a inserção e o

domínio dos saberes institucionalizados permitiram a esse público exercitar novas práticas sociais e culturais, em diversos contextos das suas vidas. Esse fato também foi verificado nas duas entrevistas realizadas, basilando a relevância do acesso à Educação formal de pessoas que ficaram à margem do mundo letrado.

A segunda subcategoria “motivação” diz respeito ao projeto de dar continuidade aos estudos depois de concluir o Ensino Médio na EJA, assim como implementar um projeto de horta, desenvolvido na escola, em um novo contexto social como, por exemplo, o projeto de uma horta junto ao condomínio ou o embelezamento da praça dele:

Agora comprei um apartamento. Tem uma área de campo, de verde no fundo. Já falei com o síndico para poder fazer uma horta lá, no canteiro. Eu disse: “Nesse canteiro lá, eu vou fazer um pouco de cada coisa”. Aí eu fiz um projeto para eles: eu vou plantar e ali vai ter um local para as mudas. Quando estiver pronto, oh, vocês podem colher. Aí vocês vão fazer assim: você vai lá arrancar seu pé de alface, vai lá pegar uma mudinha e já plantar no lugar. E eu continuo cuidando, mas vocês me ajudem. Porque com uma andorinha eu não consigo fazer. Agora, se a gente se unir, vai sair. Eu já pintei os bancos da praça, lá do fundo que tem para sentar. Já pintei o balanço. O síndico disse: “Bah, cara. Maravilhoso o que tu estás fazendo aí!”. “Bah, se tu tivesses morado há alguns anos atrás aqui...”(Entrevistado 1).

Eu tenho vontade de fazer segurança do trabalho. É curso técnico. Abre muitas portas de emprego! Eu sonho em fazer isso aí! Talvez o ano que vem. E fora esse aí eu quero continuar a fazer outros cursos. Trabalhar por fora, fazer serviço por fora. Por isso que eu não quero parar. Eu poderia me aposentar, mas eu não quero ficar em casa parado. É uma coisa interessante, que eu gosto, sempre achei bacana. Interessante ter uma profissão, né. (Entrevistado 2).

Segundo Santos (2012), o processo motivacional é complexo e multifacetado, integrado por inúmeros fatores que determinam a busca na realização de metas/objetivos ao longo da vida. Nele estão envolvidos afetos, vínculos, questões sociais e também singulares de cada sujeito. As entrevistas revelaram desejos e projetos voltados não somente ao plano da Educação formal mas, sobretudo, à vida. Corroborando essas constatações, Amado (2011) preconiza que as práticas educativas primam pelo desenvolvimento do humano em todas as suas potencialidades, com um “compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (p. 51). Dessa maneira, as vivências possibilitaram formas diferenciadas de ser e de estar no mundo, tocadas pela vontade de mudança. A prerrogativa de Vygotski (1996), de que a criança se relaciona com o mundo a partir dos significados que confere às suas vivências, é válida para as outras etapas do ciclo vital, sobretudo às pessoas adultas maduras. O deixar-se tocar pelas vivências potencializam o sentir e o agir (Espinosa, 2008).

Educar significa ir ao encontro da vida, em cursos contínuos de desenvolvimento, e educar adultos maduros reflete a concepção de que as

aprendizagens ocorrem ao longo de toda a vida e, portanto, essenciais para se estar vivo.

Considerações finais

A aplicação da ATD como metodologia para analisar os dados oportunizou a captação de categorias das trajetórias escolares de dois educandos adultos maduros que decidiram retomar à Educação formal na EJA. As três categorias emergentes — 1. Abandono escolar na infância/adolescência, 2. Retorno aos estudos na vida adulta madura e 3. Mudanças provocadas pelas vivências na EJA demonstraram que a Educação, entendida como um fenômeno essencialmente humano, oportunizou diversas aprendizagens e experiências significativas àqueles que se abriram para outras possibilidades de ser e viver. Foi possível inferir que a produção de “rupturas” com um passado que produziu traços de exclusão social, analfabetismo e violência possibilitou uma nova postura diante da vida para esses sujeitos.

O intuito de realizar esse exercício metodológico visou assegurar que o encaminhamento da pesquisa mais ampla pudesse ser feito com maior segurança, adequação metodológica e assertividade. Nesse sentido, a utilização da Análise Textual Discursiva nos pareceu bastante satisfatória para compreender o fenômeno investigado.

Dentre os muitos aspectos favoráveis à aplicação dessa metodologia no presente estudo, destacamos a possibilidade de descrição e de interpretação dos dados, primando pela qualidade da produção do metatexto.

O exercício proporcionado pela ATD para comunicar o novo, o emergente, é um desafio. O pesquisador que adota essa metodologia deve estar ciente de que enfrentará muitos caminhos obscuros, de “trevas”, pois a desconstrução do *corpus* envolve o caos de ideias e concepções. Construir as categorias de análise significa uma impregnação com as falas dos sujeitos entrevistados e demais produções escritas que venham a compor esse processo.

As narrativas, norteadas por uma entrevista semiestruturada, possibilitaram a emergência de elementos importantes frente aos percursos escolares dos educandos adultos maduros da EJA. Os resultados revelaram categorias que reforçam a literatura sobre a origem socioeconômica e cultural desse público. Outrossim, apresentaram fatores que demonstraram as potencialidades da Educação na vida desses sujeitos, empoderando-os para atuar, de forma ativa, sobre os diferentes contextos pelos quais circulam.

A escolha pela entrevista semiestruturada, um dos instrumentos que compõe a pesquisa qualitativa, objetivou facilitar o processo de coleta de dados, considerando as peculiaridades do público-alvo pesquisado. Muitas vezes, a não delimitação de um foco prévio na condução da entrevista, somado à baixa escolaridade dos sujeitos, poderá repercutir em dificuldades para comunicar e ou reconstruir as experiências vivenciadas dentro do espaço de tempo da entrevista. Logo, esse instrumento de coleta permitiu às pesquisadoras chegar a um *corpus* textual significativo e organizado. Entretanto, não desconsideramos a relevância da entrevista aberta como possibilidade

para o sujeito narrar acontecimentos livremente, selecionando-os a partir da sua própria subjetividade.

Desse modo, a opção por uma ou outra modalidade de entrevista é sempre uma escolha do pesquisador que envolve a análise de todas as vantagens e desvantagens em cada contexto. O que se pode afirmar com o presente estudo, é que a entrevista semiestruturada permitiu a aplicação da ATD de modo eficaz, bem como se mostrou adequada para responder à pergunta problematizadora que ensejou a investigação.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que envolve a interpretação a partir do próprio sujeito e a Análise Textual Discursiva corrobora para esse procedimento. Porém, ela vai além, pois busca a reconstrução metodológica e a interpretação dos fenômenos que investiga, seguindo uma lógica sistemática, alinhada à análise conceitual. Portanto, procurou-se explorar as possibilidades do uso da ATD para investigar e reconstruir as trajetórias escolares a partir da perspectiva dos investigados, de maneira a fazer emergir novas compreensões acerca da experiência educativa na vida adulta madura.

Referências

Almeida, C. E. B. dos S. (2012). Alunos idosos na EJA: a importância da família e dos grupos de convivência no processo de escolarização. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis.

Amado, J. (2011). Ciências da Educação – Que estatuto epistemológico? In: Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Universidade de Coimbra Extra Série, p. 45-55.

Barros, R. P. de; Foguel, M. N; Ulyssea, (2007). Gabriel (orgs.). Desigualdade de Renda no Brasil: Uma Análise da Queda Recente. IPEA: Rio de Janeiro, v.2.

Caldeira, L. C. (2001). Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o aluno da EJA. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Carrano, P. C. R. (2007). Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 15 jan. 2015.

Campos, J. D. P. de. (2014). Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adultos: conversas-em-ação. 2014. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Conzatti, F. de B. K.; Davoglio, T. R. (2016). Estado de conhecimento da produção acadêmica sobre o aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos (2011-2014). *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 59-73, jan.-jun.

Cortes, R. P. R. M (2012).. Sentidos da educação de jovens e adultos na perspectiva do aluno idoso. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis.

Costa, D. H.; Calvão, L. (2002). Trabalho infantil. In: G. frigotto; M. Ciavatta (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 131-140.

Coura, I. G. M. (2008). Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos. GT-18: Educação de Jovens e Adultos. Prefeitura Municipal de Contagem. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4504--Int.pdf> > Acesso em: 17 out. 2014.

Espinosa, B. (2008). de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.

Haddad, S. (Coord.). (2002). Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Série Estado do Conhecimento, 8. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento.pdf Acesso em: 23 jan. 2016.

Juliano, M. C. C.; Yunes, M. A. M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social e como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, XVII (3), p. 135-154.

Lara, P. J. de. (2011). Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e evasão no município de Cáceres-MT. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Oeste Paulista.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.

Moraes, R.; Galiazzi, M. do C. (2006). *Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces*. *Ciência e Educação*, v.12, n.1, p.117-128.

Moraes, R.; Galiazzi, M. do C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. revisada. Editora Unijuí: Unijuí.

Oliveira, M. K. de. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30 (20), p. 211-229.

Palacios, J. (2004). Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In: Coll, C.; Marchesi, Á.; Palacios, J. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. 2. ed., v. 1. Porto Alegre: Artmed, p.371-388.

Papalia, D. E; Olds, S. W.; Feldman, R. D. (2010). Desenvolvimento humano. 10. ed. Porto Alegre: Artmed.

Patto, M. H. S. (2000). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rey, F. G. (2004). A emergência do sujeito e a subjetividade: sua implicação para a Psicologia Social. In: O Social na Psicologia e a Psicologia Social – A emergência do sujeito. Editora Vozes. Petrópolis.

Santos, B. de S. (2008). Um discurso sobre as ciências. 5 ed.. Cortez: São Paulo.

Santos, B.S. (2012). A motivação humana: influência dos aspectos sociais no contexto educativo. In: Santos, B.S.; Antunes, D. D.; Bernardi, J. (Orgs.). Processos Motivacionais em Contextos Educativos: teoria e prática. Portugal: Edições Pedagógicas, LDA, p. 11-22.

Soares, A. C. da S. (2013). O Diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos? 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Soares, L.; Silva, F. R.; Ferreira, L. O. F. (2011). A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. In: Soares, Leôncio (org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vargas, P. G. ; Gomes, M. de F. C. (2013). Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun.

Vygotski, L. S. (1996). La crisis de los siete años. In. Vygotski, L.S. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor.