

**ODINEI INACIO TEIXEIRA**

**O ENTRE-LUGAR NO DISCURSO DE  
PROFESSORES E ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(EJA): IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO**

**TRÊS LAGOAS – MS**

**2010**

**ODINEI INACIO TEIXEIRA**

**O ENTRE-LUGAR NO DISCURSO DE  
PROFESSORES E ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(EJA): IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento**

**TRÊS LAGOAS – MS  
AGOSTO/2010**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM LETRAS**

**ODINEI INACIO TEIXEIRA**

**O ENTRE-LUGAR NO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS (EJA): IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente e Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Câmpus de Três Lagoas - CPTL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emília Borges Daniel  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Maria Lescano Guerra  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Câmpus de Três Lagoas - CPTL

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Gerson e Cecília.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida.

À minha orientadora, a professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, pela dedicação incondicional dispensada a mim, pelas preciosas orientações, por ter me indicado os caminhos para a construção de novos saberes e propiciado a possibilidade de novas conquistas.

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas – MS, cujos ensinamentos foram essenciais para a elaboração deste trabalho.

À professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra pelas pontuais contribuições antes e depois do exame de qualificação.

À professora Doutora Claudete Cameschi de Souza pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Secretaria do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas – MS, que sempre foi solícita aos meus pedidos, na pessoa do Sr. Claudionor.

Às diretoras das escolas em que realizei as entrevistas, pela compreensão e entusiasmo com a realização da pesquisa.

Aos entrevistados: professores e alunos da EJA, que contribuíram com os seus discursos para a compreensão do processo identitário.

À Maria Elena Donato Soares, diretora da escola em que leciono, pelo incentivo, compreensão e colaboração em todos os momentos.

À Julieta Garbelini, diretora pedagógica da escola em que leciono, por acreditar, incentivar e me auxiliar na busca e realização do meu sonho.

À Luci Mari, secretária da escola em que leciono, pela presteza dispensada às minhas solicitações e por ter acreditado, junto comigo, na conclusão do Mestrado.

Ao Zelão, secretário da escola em que leciono, pela compreensão e paciência.

Aos professores e professoras que lecionam, junto comigo, na E. M. Presidente Castello Branco, em Santa Mercedes – SP, pelo apoio e incentivo à conclusão do Mestrado.

Agradeço aos meus pais, Gerson e Cecília, por terem priorizado aos seus filhos a possibilidade de estudar, uma vez que não tiveram essa oportunidade.

Às minhas irmãs, Neide e Cleide, por sempre terem me incentivado a estudar e por acreditarem nos meus sonhos.

Ao meu tio Domingos, pelo incentivo e apoio incondicional à realização dos meus estudos.

À minha tia, Aparecida, pelo incentivo à conclusão do Mestrado.

À Micheli, minha amiga que sempre ouve, atentamente, as minhas ideias, acredita nos meus sonhos e me incentiva a nunca desistir deles.

A todas as pessoas que contribuíram para a realização dos estudos no Mestrado.

*O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.*  
Michel Foucault (2009, p. 49).

TEIXEIRA, Odinei Inacio. *O entre-lugar no discurso de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): identidade e representação*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010. 174 f. (Dissertação de Mestrado).

Esta pesquisa tem como objetivo interpretar a construção da identidade de dois professores e de quatro alunos da EJA, por meio de suas representações frente às orientações contidas na *Proposta curricular para o ensino de jovens e adultos (EJA)*, uma vez que, de acordo com Coracini (2003b), a ideologia da globalização e da homogeneização que é comum a todos, tende a desconsiderar as particularidades de cada um. Assim, o discurso institucional das Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos constitui subsídios na construção da identidade desses sujeitos-professores e sujeitos-alunos que atuam em duas escolas da rede pública, no interior do estado de São Paulo, tendo como base o arcabouço teórico da Análise do Discurso de linha francesa, a partir de Pêcheux (1988), Coracini (2003b) e Foucault (2002). Partimos do pressuposto de que as Propostas Curriculares para a EJA são permeadas pela ideologia do Governo, de modo que, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), as instituições governamentais representam o seu poder e eternizam a ideologia por meio desses documentos que direcionam o ensino. Acredita-se também que esse professor é perpassado por condições de produções das determinações oficiais que direcionam e regulam a sua prática pedagógica. Como consequência, o ensino acaba sendo influenciado por tais determinações, e os alunos, enquanto sujeitos em formação escolar, constituem o enfoque central do processo de ensino-aprendizagem, e possuem diferentes representações sobre a escola (EJA), que por sua vez, parece alheia às necessidades de aprendizagem dos educandos. A metodologia adotada é qualitativa e de campo, de forma que na coleta, na interpretação e na discussão dos dados, utilizamos distintos procedimentos, tais como: a) contato com os sujeitos-professores e sujeitos-alunos nas escolas públicas; b) elaboração do questionário e do roteiro da entrevista; c) aplicação dos questionários aos professores e realização das entrevistas com os professores e, em seguida, com os alunos; d) seleção e organização dos enunciados; e, e) análise e interpretação, considerando nosso arcabouço teórico. Esta dissertação está organizada em três capítulos, no primeiro abordamos os principais conceitos da Análise do Discurso de linha francesa que orientaram e fundamentaram as nossas análises. No segundo capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos e relacionamos o contexto de produção das Propostas Curriculares para o Primeiro e Segundo Segmentos da EJA, o contexto educacional da EJA e os sujeitos pesquisados e, no terceiro, procedemos à interpretação dos recortes selecionados, e assim analisamos a constituição identitária dos sujeitos-professores e dos sujeitos-alunos. Nossas análises possibilitaram compreender que a identidade de professores e alunos está em constante processo de construção e são permeadas por identificações e contra-identificações, e o contexto educacional da EJA é relevante para que o educando se veja como cidadão. O discurso da Proposta Curricular não é neutro, é permeado por ideologias, sendo necessário que os sujeitos-professores sejam críticos para selecionar, nesses documentos, o que é coerente com a realidade dos educandos. Os alunos representam a EJA como algo transformador, e principalmente, determinante da construção de sua identidade enquanto cidadãos, pois dessa forma, eles se vêem como um “verdadeiro” cidadão.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Proposta Curricular; Educação de Jovens e Adultos.

## **ABSTRACT**

*This research aims to interpret the identity construction of two teachers and four students from the EJA through their representations face to face Guidelines contained in **Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos (EJA)**, according to Coracini (2003b), the ideology of globalization and homogenization that is common to all tends to ignore the particularities of each one. Like this the institutional discourse form the Curriculum Proposals for the teaching of Portuguese Language to young people and adults provides subsidies in the construction of identity of these teachers and students that work in two public schools, in the interior of the state of São Paulo, based on the theoretical French Theory of Discourse Analysis from Pêcheux (1988), Coracini (2003b) and Foucault (2002). We assume that the Curriculum Proposals for EJA are permeated by the ideology of government as Ideological State Apparatus (ISA), thus government institutions represents its power and prolongs the ideology through these documents that guide the teaching. It is also believed that the teacher is permeated by conditions of production from the official determinations that direct and regulate their practice. As a result, the teaching is influenced by such determinations, the students, as subjects in school education, are the central focus of the teaching and learning process, and have different representations of the school (EJA), which seems oblivious to the necessity students' learning. The methodology adopted is qualitative and field, to the collection, interpretation and discussion of data we use different procedures, such as: a) contact with teachers and students in public schools; b) preparation of the questionnaire and interview scrip;t c) administer questionnaires to teachers and conducting interviews with teachers and then with students; d) selection and organization of sentences; and e) analysis and interpretation, considering our theoretic. This thesis is organized into three chapters, the first approach the key concepts of discourse analysis of the French line that guided and supported our analysis. The second chapter dealt with the methodological procedures and relate the context of production of Curriculum Proposals for the first and second segment of EJA, the educational context of adult education and the subjects studied and in the third, proceeded to the interpretation of excerpts selected, and so we analyzed the identity construction of teachers and students. Our analysis possible to understand that the identity of teachers and students are in constant process of construction and are permeated by identifications and counter-identifications, since the educational context of EJA is relevant to the students who see themselves as a citizen. The discourse of Curriculum Proposals is not neutral, is permeated by ideology, it is necessary that the teachers are critical to select into those documents what is consistent with the reality of learners. Students represent the EJA as something transformative, and most importantly, determining the construction of their identity as citizens, because that way they see themselves as a "real" citizen.*

*Key-words: Discourse Analysis; Curriculum Proposal; Education for Young People and Adults.*

# SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO I – SOBRE O DISCURSO E A IDENTIDADE .....</b>   | <b>19</b> |
| 1.1 Discurso e Sujeito: formação discursiva .....   | 20        |
| 1.2 Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado .....   | 25        |
| 1.3 Condições de produção .....   | 28        |
| 1.4 A constituição identitária: saber e poder .....   | 31        |
| <b>CAPÍTULO II – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E PROCEDIMENTOS<br/>METODOLÓGICOS .....</b>                                      | <b>39</b> |
| 2.1 Sobre a historicidade da educação no Brasil: do século XVI ao<br>XIX.....   | 39        |
| 2.2 Sobre a Educação de Jovens e Adultos .....  | 42        |
| 2.3 Sobre a Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos: Primeiro Segmento do<br>Ensino Fundamental .....     | 50        |
| 2.4 Sobre a Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos: Segundo Segmento do<br>Ensino Fundamental .....      | 52        |
| 2.5 Sobre os procedimentos metodológicos .....  | 54        |
| 2.6 Sobre os sujeitos pesquisados .....   | 57        |
| <b>CAPÍTULO III – O ENTRE-LUGAR NO DISCURSO DO PROFESSOR E DO<br/>ALUNO DA EJA: REPRESENTAÇÕES E RESISTÊNCIAS .....</b> | <b>62</b> |
| 3.1 O entre-lugar: a construção identitária do professor da EJA .....   | 62        |
| 3.1.1 Representações sobre a EJA .....  | 62        |
| 3.1.2 Sobre a Proposta .....  | 70        |
| 3.1.3 Sobre os alunos da EJA .....  | 73        |
| 3.1.4 Sobre o material didático utilizado .....   | 79        |
| 3.1.5 Sobre conteúdos priorizados nas aulas .....   | 84        |
| 3.1.6 Sobre incentivo do poder público à EJA .....  | 87        |
| 3.1.7 Sobre o significado de ser professor .....  | 88        |
| 3.1.8 Sobre a governamentalidade: políticas públicas educacionais .....   | 91        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.2 O entre-lugar: a construção identitária do aluno da EJA .....                          | 96         |
| 3.2.1 Sobre ocupações antes de ingressar na EJA .....                                      | 96         |
| 3.2.2 Expectativas sobre a EJA: representação sobre o ensino .....                         | 101        |
| 3.2.3 Sobre as aulas de Língua Portuguesa .....  | 104        |
| 3.2.4 Sobre sua formação em relação ao mundo do trabalho .....                             | 106        |
| 3.2.5 Como se vê como aluno .....  | 109        |
| 3.2.6 Sobre a governamentalidade: administração pública federal, estadual e municipal..... | 112        |
| <br>   |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>120</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>123</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>128</b> |
| Anexo 1 - Percursos e percalços na construção do conhecimento .....                        | 129        |
| Anexo 2 - Questionário para o professor de Língua Portuguesa da EJA .....                  | 144        |
| Anexo 3 - Roteiro para a entrevista do professor de Língua Portuguesa da EJA .....         | 149        |
| Anexo 4 - Roteiro para a entrevista dos alunos da EJA .....                                | 151        |
| Anexo 5 - Normas de transcrição .....  | 153        |
| Anexo 6 - Transcrições .....   | 154        |

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Os documentos *Educação de jovens adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental* e *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental* são Referenciais que orientam o ensino no 1º segmento (1º ao 5º Ano) e 2º segmento (6º ao 9º Ano) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. No documento referente ao 1º segmento do Ensino Fundamental são apresentadas estratégias que buscam “contribuir de maneira efetiva para o aperfeiçoamento das práticas educativas com jovens e adultos” (BRASIL, 2001, p. 9), sendo que em relação ao 2º segmento do Ensino Fundamental, busca-se que o educando possa “desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo” (BRASIL, 2002, p. 11). São essas Propostas que constituem um dos pontos investigados nesta pesquisa, uma vez que os discursos desses Referenciais<sup>1</sup> pretendem desenvolver competências de forma a preparar o jovem e adulto para a cidadania.

Nossa experiência enquanto estudante do CEFAM<sup>2</sup> que fomos e como professor do ensino público, diante da implantação desses referenciais, nos permite construir a hipótese de que o discurso político-oficial direcionado ao primeiro e segundo segmento da educação de jovens e adultos influencia diretamente na construção da identidade desses professores de língua portuguesa da EJA, podendo surgir resistências e diferentes representações sobre esses documentos e sobre o ensino. Acredita-se também que esse professor é perpassado por condições de produções como essas determinações oficiais que direcionam e regulam a sua prática pedagógica. Assim, o ensino acaba sendo influenciado por tais determinações oficiais, de modo que os alunos, enquanto sujeitos em formação escolar, constituem o enfoque central do processo de ensino-aprendizagem, e possuem diferentes representações sobre a escola (EJA), que, por sua vez, parece alheia às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Isto posto, esta pesquisa justifica-se por buscar recuperar possíveis sentidos atribuídos ao discurso das Propostas Curriculares e reconstruir o percurso histórico e social da

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, utilizamos os nomes Proposta Curricular, Propostas Curriculares, Proposta, Propostas, Referencial Curricular, Referenciais Curriculares, Referencial e Referenciais para designar os dois documentos em estudo.

<sup>2</sup> Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Escola de Ensino Médio, em tempo integral, destinada à formação de jovens professores de Educação Básica I (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental) no Estado de São Paulo.

formação de um discurso, a partir de um determinado lugar, ou seja, do discurso de um documento oficial que orienta o ensino de Língua Portuguesa para jovens e adultos no Ensino Fundamental. Objetivamos interpretar a construção da identidade de dois professores e de quatro alunos da EJA, por meio de seus discursos e suas representações frente às orientações contidas nesses documentos, já que de acordo com Coracini (2003b), a ideologia da globalização e da homogeneização que é comum a todos, tende a desconsiderar as particularidades de cada um. Assim, o discurso institucional das Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos constitui subsídios na construção da identidade desses sujeitos-professores e sujeitos-alunos que atuam em duas escolas da rede pública, no interior do estado de São Paulo.

É sabido que as Propostas Curriculares constituem subsídios para a elaboração de projetos de ensino para jovens e adultos, de modo que o seu caráter documental é caracterizado, sobretudo, pelo discurso político, sendo que as orientações desses Referenciais direcionam os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, determinam como o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer, e assim, subestimam os conhecimentos prévios dos alunos e os seus saberes construídos nas relações sociais. É o que tratamos ao investigar os sujeitos pesquisados e os discursos oficiais, nos capítulos II e III.

O estudo acerca do discurso de uma determinação oficial decorre do fato de verificar a carga ideológica, os possíveis efeitos de sentidos desse tipo de texto, desvendar as formações discursivas e suas manifestações na elaboração destes documentos que se configuram como algo que difunde ideias e que orienta a prática pedagógica acerca do ensino de Língua Portuguesa para jovens e adultos. Dessa forma, Pêcheux (1988) destaca que há uma articulação entre ideologia e inconsciente, cujo funcionamento oculta a existência da ideologia e coloca em evidência uma estruturação subjetiva que constitui o sujeito e faz emergir “a necessidade de uma teoria materialista do discurso” (PÊCHEUX, 1988, p. 153), sendo que a construção dos sentidos interpela a constituição da identidade do sujeito.

Supomos que as Propostas Curriculares para a EJA são permeadas pela ideologia do governo em relação ao ensino para esse público, de modo que, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), as instituições governamentais representam o seu poder e eternizam a ideologia por meio desses documentos que direcionam o ensino. Assim, Althusser (2003) designa os Aparelhos Ideológicos de Estado como realidades que se apresentam como instituições distintas e especializadas que funcionam por meio da ideologia, e dessa forma, a classe dominante controla a sociedade.

Importa estudar acerca do discurso das Propostas Curriculares por hipotetizar-se que a ideologia presente nesses documentos e a necessidade de conscientização representam o que Freire caracteriza como uma pedagogia que “partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo [...]” (FREIRE, 2009, p. 45). Dessa forma, o autor caracteriza a “pedagogia do oprimido”, como um “instrumento de desumanização”, e assim, sugere a “pedagogia libertadora”, em que os oprimidos deveriam buscar a sua ascensão e reconhecer que são oprimidos. Adianta-se aqui, que a tentativa de a escola impor um uniforme aos alunos da EJA, em que eles não se identificam, já pode caracterizar uma forma de opressão. Tais discursos são apresentados e analisados no capítulo III.

De acordo com Foucault (2002), os enunciados são diferentes em sua forma, dispersos no tempo e formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto, e assim constituem uma formação discursiva. Conforme tais postulados, a análise do discurso dos Referenciais e do discurso dos entrevistados deverá permitir a descrição de representações e de supostas resistências desses sujeitos em relação às orientações curriculares, e, também, a compreensão de aspectos relacionados à constituição de suas identidades.

Os sujeitos-professores selecionados para o preenchimento do questionário e para as entrevistas foram dois, um deles leciona para o primeiro segmento da EJA (1º ao 5º Ano), em uma escola pública municipal do interior paulista, e o outro, é professor do segundo segmento da EJA (6º ao 9º Ano) em uma escola pública estadual também do interior paulista. A nossa escolha recaiu no fato de esses professores possuírem longa experiência na área em que atuam, o que possibilitou a compreensão de momentos significativos aos quais vivenciaram tanto em sua formação profissional, quanto no contexto escolar e, também em relação a diversas mudanças que têm ocorrido no âmbito das políticas públicas educacionais. Os quatro sujeitos-alunos da EJA foram selecionados considerando-se que já foram ou são alunos dos educadores entrevistados, para que dessa forma, fosse possível ouvir também os dizeres dos alunos da EJA.

Por questões éticas, substituímos os nomes dos entrevistados por siglas formadas por vogais e consoantes, que por sua vez, não possuem relação com os nomes dos entrevistados. Todos os professores foram designados com a consoante “P”, que corresponde a professor, as vogais “A” e “E” que aparecem sequencialmente a essa letra, representam os dois professores que participaram das entrevistas. Os alunos foram designados com a vogal “A”, que corresponde a alunos e as consoantes “B”, “C”, “D” e “F” que aparecem logo após essa vogal, representam os quatro alunos entrevistados.

Dada a escolha do objeto, nossa investigação adotou como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa de campo, de forma que, na coleta, na interpretação e na discussão dos dados, utilizamos distintos procedimentos, a saber: a) contato com os pesquisandos nas escolas públicas; b) elaboração do questionário e do roteiro da entrevista (com abordagem sobre as concepções do professor em relação às determinações das propostas curriculares em estudo e das concepções dos alunos acerca do ensino na EJA); c) aplicação dos questionários aos professores e realização das entrevistas com os professores e, em seguida, com os alunos; d) seleção e organização dos enunciados, a partir dos temas abordados; e) análise e interpretação, considerando nosso arcabouço teórico, tendo como parâmetro a Proposta Curricular, vislumbrando a compreensão dos conceitos que se relacionam aos fenômenos em estudo.

Uma vez demarcado o objeto pesquisado, faz-se necessário levar ao leitor uma visão concisa sobre as pesquisas já realizadas que, de certa forma, aproximam do nosso objeto nesta dissertação e poderão nos dar parâmetros para o tema em discussão. Entre essas, verificamos quase a inexistência de trabalhos a respeito do discurso das *Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos* (1º e 2º Segmento do Ensino Fundamental) de professores e de alunos da EJA. As pesquisas mais recorrentes no contexto da educação de jovens e adultos referem-se à área da educação e investigam, em sua maioria, a alfabetização e o letramento, exceto Vóvio (2007), que traz resultados próximos ao nosso (detalharemos mais adiante), de modo que selecionamos, a seguir, alguns trabalhos com os seus respectivos resultados.

Ao consultar o acervo digital da USP, verificamos que Santos (2007), na tese de doutorado em educação *Tecendo a Rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações*, realizou uma análise documental dos quatro Encontros da Rede MOVA-BRASIL (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) que ocorreram entre 2001 e 2004, e assim estudou o processo de construção dessa Rede, seus desafios, conflitos e conquistas, enfocando suas contribuições para a superação do analfabetismo de jovens e adultos. Já Valino (2006) aborda na dissertação de mestrado em educação *Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?* o pressuposto de que o ingresso na escola e o acesso ao mundo letrado transforma a identidade dos indivíduos, e dessa forma, investigou a modificação ocorrida em jovens e adultos analfabetos durante o processo de alfabetização na EJA. A pesquisadora verificou que a percepção da “falta” pelos alunos proporcionou a esses sujeitos a superação de limites e a transformação na identidade do jovem e do adulto. Alvares (2006) investiga na dissertação de mestrado em educação *Arte e educação estética para jovens e adultos: as*

*transformações no olhar do aluno*, verifica as modificações no olhar de alunos adultos em sua passagem pela escola. Ele objetivou examinar os efeitos que a EJA provoca na visão de mundo de um adulto e de que forma contribui para os seus processos de letramento, e assim, a pesquisa contribuiu para a compreensão de que as ações com práticas sociais de uso da escrita promovem a formação de indivíduos letrados.

No acervo da UNICAMP, averiguamos que Turina (2008), na dissertação *O fazer metodológico na educação de jovens e adultos: a prática no projeto educativo de integração social – PEIS*, objetivou compreender o processo de formação e aprendizagem dos educadores e educandos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. Deste modo, a pesquisadora contribuiu para que educadores e educandos interagissem no Projeto, o que resultou em efetivas práticas de formação e aprendizagem de adultos. Silva (2007), na tese de doutorado *"Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! Agora só falta estudar": a elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos*, abordou os processos de elaboração de conhecimentos e de subjetividades na EJA no contexto de aulas de história e a sua relação com os modos como os alunos constituem-se e elaboram dimensões de sua subjetividade em relação à escola, família, trabalho, ou seja, em diferentes âmbitos da vida cotidiana. Esse estudo possibilitou compreender a diversidade de sujeitos que frequentam cursos da EJA em seus processos de constituição e de elaboração do conhecimento. Barella (2007), na dissertação *Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento: descrição das práticas de letramento de alunos jovens e adultos e possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas* descreve o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de jovens e adultos, alunos da FUMEC (Fundação Municipal para a Educação Comunitária), e identificou as relações com as práticas pedagógicas vivenciadas por esses sujeitos. Os resultados demonstraram que a ampliação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos educandos da EJA relaciona-se com as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o processo de alfabetização em sala de aula.

Vóvio (2007), na tese em Linguística Aplicada: *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*, investiga os sentidos, as identidades leitoras, os acervos e as práticas de leitura em que estão envolvidos alfabetizadores que atuam em programas de alfabetização para jovens e adultos no município de Itaquaquecetuba, São Paulo. A pesquisa produziu indicações para o delineamento de programas para a formação de educadores populares, e também contribuiu para o estabelecimento de um quadro descritivo e analítico sobre as bases que fundamentam a ação de educadores na área da EJA. A pesquisadora enfocou discursos que produzem identidades a

partir de sistemas de significação existentes na vida social, de modo que as histórias e práticas dos educadores-participantes foram consideradas a partir de seus enunciados a respeito de qual leitor se é e de como indicam papéis e posições para os sujeitos pesquisados. Tendo em vista a situação de produção do discurso, como influente na tomada de consciência sobre si mesmo e sobre o outro, sobre as representações coletivas de leitura e sobre o que está envolvido no ato de ler e no seu ensino, a pesquisadora delineou as trajetórias formativas dos leitores em estudo. Vóvio mostra que não há identidades para serem descobertas, mas sim, identidades que foram produzidas e se manifestaram na interação negociada, no decorrer da investigação, entre a pesquisadora e os educadores-participantes.

Na dissertação *Uma escola pública para aluno adulto: do fazer ao saber*, Torres (2006) apresenta uma visão do contexto educacional nacional, inserindo a tendência do ponto de vista internacional acerca da EJA. Dessa forma, revela o espaço onde emerge a Educação de Jovens e Adultos, como surgem e se fortalecem as ideologias que favorecem ideias equivocadas ao longo dos anos em relação à educação no Brasil. Camargo (2005), na dissertação intitulada *Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem* investiga as percepções de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, sendo que os resultados obtidos demonstraram que nos aspectos pessoais, os alunos contaram sua história e realizaram reflexões sobre si mesmos e seu processo de escolarização. A pesquisadora concluiu que a relação afetiva entre professor e alunos contribui para um processo ensino-aprendizagem saudável, que resulta em uma aprendizagem desejável.

Como se observa, não pretendemos exaurir todos os trabalhos desenvolvidos na área, mas somente um trata da identidade de professores, porém não de alunos da EJA no viés discursivo.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, o primeiro é intitulado “Sobre o Discurso e a Identidade”, nele abordamos os principais conceitos da Análise do Discurso de linha francesa que orientaram e fundamentaram as nossas análises. No segundo capítulo, “Condições de Produção e Procedimentos Metodológicos”, historicizamos a educação no Brasil, desde o século XVI até o surgimento da EJA, também abordamos sobre o contexto de produção das Propostas Curriculares para o primeiro e segundo segmento da EJA, o contexto educacional da EJA, metodologia e os sujeitos pesquisados. E, no terceiro “O entre-lugar no Discurso do Professor e do Aluno da EJA: representações e resistências”, procedemos à interpretação dos recortes selecionados, dividindo-o em duas partes, sendo que a primeira delas, trata da constituição identitária do professor e está dividida em oito subtemas. E na

segunda, tratamos da constituição identitária do aluno, também organizada em subtemas. Por fim, nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões e possíveis contribuições ao contexto pesquisado, à academia e aos pesquisadores em geral.

Uma vez introduzido nosso objeto de pesquisa, passaremos ao capítulo I, em que trataremos a respeito do discurso, sujeito, ideologia, condições de produção e da constituição identitária.

## CAPÍTULO I – SOBRE O DISCURSO E A IDENTIDADE

De acordo com Pêcheux (1990), a Análise de Discurso (AD) passou por três épocas. A primeira época (AD-1) abrangeu a exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural. Nessa vertente, a produção discursiva é concebida como uma máquina fechada em que há um sujeito-estrutura que determina a produção de seus discursos; a língua natural é a base da multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos, desenvolvendo a corrente estruturalista que se desfaz após a AD-1, pois recusa o inatismo humano.

Ao abordar a segunda época (AD-2), Pêcheux (1990) evidenciou a justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual, uma vez que a conversão filosófica mostrou que os processos discursivos são estruturados, conforme as orientações de Foucault sobre a formação discursiva, que evidencia a existência do exterior. Tais concepções mostram que as inovações abordam o deslocamento na construção dos corpus discursivos, que permitem trabalhar com influências internas desiguais, e assim, ultrapassa a concepção de justaposição contrastada.

Em relação à terceira época (AD-3), Pêcheux (1990) buscou a emergência de novos procedimentos que visavam desconstruir as maquinarias discursivas. A concepção do outro sobre o mesmo começa desconstruir a noção de máquina discursiva estrutural, sendo que surge a interação entre a análise linguística e a análise discursiva, cuja preocupação desestabiliza regras sintáticas e formas de seqüencialidade.

O desenvolvimento de encadeamentos intradiscursivos interfrásticos permitiu a abordagem do estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos. Pêcheux (1990) enfatiza que a AD-3 permitiu o surgimento de muitas dúvidas que resultam de uma teoria que se construiu com o surgimento de novos trabalhos de análise do discurso e que contribuíram para o desenvolvimento das concepções de análise do discurso propostas por Pêcheux (1990).

Segundo Possenti (2008), a Análise do Discurso (AD) postulada por Michel Pêcheux, necessita de eventuais ajustes teóricos e metodológicos, uma vez que tais ajustes referem-se ao fato de se seguir os deslocamentos propostos pelo próprio Pêcheux. A AD foi considerada por Pêcheux como formada por três épocas, de modo que tais épocas não foram superadas, mas novas concepções teóricas em relação à metodologia de análise devem indicar o futuro dessa área. Possenti enfatiza que, para Pêcheux, as abordagens acerca da leitura

ganham maior destaque, uma vez que tal enfoque era a abordagem inicial da AD 69, superando as abordagens a respeito da produção dos discursos. Ou seja, o projeto da AD é a análise de textos e a sua relação com a história.

De acordo com Revel (2005, p. 37), Foucault designa o discurso como “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comum.” Conforme a linguista, tais regras não se referem somente ao campo linguístico ou formal, mas também às determinações do contexto histórico, uma vez que há uma função normativa que faz com que mecanismos de organização permitam a formação de saberes, estratégias e práticas.

Coracini (2007, p. 143) afirma que o sentimento de identidade surge da necessidade do outro, pois a imagem do sujeito como inteiro é construída pelo olhar do outro, é pelo e no olhar do outro que o sujeito se vê como um, de modo que o outro sujeito foi internalizado como sendo o eu. Assim, esse outro constitui o sujeito como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz, o modo pelo qual o sujeito é constituído de determinada maneira. “Tanto como a língua, o sujeito completo é também promessa e só promessa – já que não existe, que é falta; essa representação deflagra, assim, ao mesmo tempo, a dispersão do que seja uma língua ou um falante [...]”

### **1.1 Discurso e Sujeito: formação discursiva**

Ao abordar as três épocas da análise do discurso, Gregolin (2004) mostra que Pêcheux aborda as reconstruções no campo teórico da análise do discurso de linha francesa quanto à articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a história. A primeira época da Análise do Discurso iniciou-se com a obra *Análise automática do discurso* (1969), que é caracterizada pelas releituras que Pêcheux realizou acerca de Saussure concebendo a língua enquanto sua sistematicidade e seu caráter social como a base dos processos discursivos, em que estão envolvidos o sujeito e a história. Acerca da concepção do discurso, “cruzam-se Saussure (relido por Pêcheux), Marx (relido por Althusser) e Freud (relido por Lacan)” (p. 61). A linguista salienta:

[...] as teses althusserianas sobre os aparelhos ideológicos e o assujeitamento propõem um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente (um sujeito que não é fonte nem origem do dizer; que reproduz o já-dito, o já-lá, o pré-construído). A metodologia – derivada do estruturalismo harririsiano –

propõe a ‘análise automática’, por meio da qual busca-se colocar em evidência traços do processo discursivo, a fim de determinar os enunciados de base produzidos pela ‘máquina discursiva’ (GREGOLIN, 2004, p. 62).

A autora enfatiza que após realizar autocríticas, Pêcheux considera que os princípios metodológicos utilizados na análise automática, resultaram no efeito do “primado Mesmo sobre o Outro”, ou seja, levou a análise às invariâncias e às paráfrases de enunciados repetidos. Tais críticas instauram a “segunda época”, que é caracterizada pela heterogeneidade, pelo outro e pela problematização metodológica. Dessa forma, Pêcheux aprimora as relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, formula a teoria dos dois esquecimentos, abordando que “sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a fonte do dizer, pois este se apresenta como uma evidência” (GREGOLIN, 2004, p. 62).

A autora (p. 64) destaca que após a publicação da obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1988), Pêcheux caracteriza um marco na teoria dos discursos, pois propõe uma teoria materialista do discurso, de modo que é a partir da base linguística que os processos linguísticos são desenvolvidos, sendo ao mesmo tempo, inscrito em uma relação ideológica de classes que é contraditória, que remete à ilusão da evidência e da transparência do sentido. A terceira época ocorre entre 1980 e 1983, e é caracterizada pelo “encontro com a nova história, de aproximação com as teses foucaultianas, em que Pêcheux critica duramente a política e as posições derivadas da luta na teoria e, assim, abre várias problemáticas sobre o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento.”

De acordo com Pêcheux (1988), há um processo de interpelação e identificação que constitui o sujeito num espaço deixado vazio, que é nas diversas formas impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas que resultam no sujeito sob a forma do sujeito de direito. O sujeito ideológico é constituído por uma norma identificadora, e é por meio do hábito e do uso que se designa o que é e o que o sujeito deve ser. Tal gesto de identificação é revelado “por meio de desvios linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de retomada do jogo” (p. 160). Desse modo, a ideologia traz evidências conhecidas por todos “que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (p. 165).

Faz-se necessário tratar também sobre a visão de texto no campo dos estudos da linguagem, que segundo Orlandi, possui características de unidade e unidade significativa, possui unidade de sentido em relação à situação discursiva e é definido pela linguista da seguinte maneira:

Pela consideração da materialidade do discurso seus efeitos em sua manifestação concreta, tomo o texto, em sua representação linear e bidimensional, como contrapartida do discurso: considero o discurso no domínio teórico (efeitos de sentidos entre locutores), enquanto o texto é seu correspondente no domínio da análise (como unidade significativa). (ORLANDI, 2005, p. 73).

O caráter material do sentido, que é mascarado por sua evidência transparente para o sujeito, depende em sua constituição no todo complexo das formações ideológicas conforme duas teses. Na primeira tese, Pêcheux (1988) salienta que o sentido de uma palavra ou expressão não existe em si mesmo, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas, sim, “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (p. 160). Ou seja, há uma mudança de sentido nas palavras e expressões conforme as posições dos que as empregam, de modo que adquirem seu sentido em referência a essas posições, às formações ideológicas em que estão inseridas.

Conforme o autor, a formação discursiva é o que em uma determinada formação ideológica, a partir de uma posição em um contexto e em uma conjuntura dada que é determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. Pêcheux (1988, p. 161) salienta que as palavras e expressões recebem seu sentido da formação discursiva em que são produzidas, uma vez que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” Uma palavra ou uma expressão podem receber sentidos diversos conforme se refiram às diferentes formações discursivas.

Pêcheux mostra que a noção de formação discursiva

[...] derivou muitas vezes para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora. (PÊCHEUX, 2002, p. 56).

As palavras, expressões ou proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra, ou permanecem com o mesmo sentido. Por meio de um processo discursivo passam a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias e outras que funcionam entre elementos linguísticos que são os significantes em uma formação

discursiva dada. Assim, o fato de o sujeito reconhecer a si mesmo é a condição para que o idealismo compreenda o ser a partir do pensamento, pois “a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido” (p. 162).

Ainda o autor, na segunda tese, mostra que o interdiscurso corresponde ao complexo dominante das formações discursivas, e que toda formação discursiva dissimula na transparência do sentido nela formada, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que por sua vez, determina a formação discursiva. O funcionamento da ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos de seu discurso ocorre por meio do complexo das formações ideológicas e do interdiscurso que nele se faz presente, assim atribui aos sujeitos a sua realidade, que corresponde ao sistema de evidências e de significações percebidas que são aceitas e experimentadas.

Quanto ao interdiscurso, o discurso transversal atravessa e realiza a conexão de elementos discursivos constituído pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que é a matéria-prima que constitui o sujeito falante com a formação discursiva que o assujeita. Desse modo, o intradiscurso é o fio do discurso do sujeito, é um efeito do interdiscurso sobre o sujeito. O sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui e passa a absorver e esquecer o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o sujeito realiza a incorporação e dissimulação dos elementos do interdiscurso, e assim o sujeito e sua identidade imaginária se fundamentam. Conforme Pêcheux (1988), a identificação do sujeito consigo mesmo é também uma identificação com o outro, pois em uma formação discursiva dada, os sujeitos dominados por ela se reconhecem entre si como espelhos uns dos outros, e por meio do deslocamento do presente ao passado, e do deslocamento de um sujeito a outros sujeitos, ocorre a identificação.

De acordo com Orlandi, o interdiscurso corresponde à memória e determina o intradiscurso, que corresponde à atualidade. A relação entre constituição e formulação caracteriza o vínculo entre memória, esquecimento, textualização e as formações discursivas:

[...] regionalizam as posições do sujeito em função do interdiscurso, este significando o saber discursivo que determina as formulações. A relação do sujeito com a memória se materializa na relação sujeito/autor, discurso/texto. (ORLANDI, 2005, p. 94).

A noção de ato de linguagem mostra que a tomada de posição do sujeito não é um ato que se origina no sujeito falante, mas sim um efeito, na forma-sujeito, que surge do interdiscurso como discurso-transversal, que é efeito da exterioridade do real acerca da

ideologia discursiva. A concepção do sujeito, como consciente e fonte do que determina o sujeito como tal, remete ao fato de que o não-dito evidencia uma reflexão sobre o sujeito e suas representações. Desse modo, no funcionamento de uma formação discursiva, sabe-se o que o outro vai pensar e dizer, uma vez que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro, pois cada um é o espelho do outro, cada um é o espelho dos outros.

Pêcheux salienta que os sujeitos acreditam, erroneamente, que os espaços discursivos são estáveis, uma vez que

[...] supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação; essas propriedades se inscrevem, transparentemente em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços). (PÊCHEUX, 2002, p. 31).

Já em Pêcheux (1988) existem dois tipos diferentes de esquecimentos no discurso. O esquecimento número 2 corresponde ao fato de o sujeito-falante selecionar na formação discursiva que o domina, ou seja, no sistema de enunciados, formas e sequências em relação de paráfrase. A noção de sistema inconsciente caracteriza o esquecimento número 1, que mostra que o sujeito falante não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que o determina. Esse esquecimento remete ao recalque inconsciente, que determina a formação discursiva.

O filósofo afirma que “o acesso ao não-dito como dito de outro modo (aceito ou rejeitado) permanece constitutivamente aberto” (p. 174) e permite interpretar a impressão de realidade de pensamento do sujeito falante. O autor salienta que o pensamento é inconsciente, o pré-consciente corresponde à “retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente), chegando à formação de uma nova representação, que parece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente.” (p. 175). Assim, o vínculo entre as duas representações procede da identificação simbólica, que remete ao sentido evidente dos enunciados e palavras por meio das leis da língua, como a lógica e a gramática, que tornam evidente que todo discurso é ocultação o inconsciente.

Segundo Pêcheux, toda prática discursiva está inserida nas formações discursivas, e caracteriza a instância ideológica em cada condição histórica, uma vez que as

[...] formações discursivas mantêm entre si relações de determinações dissimétricas (pelos “efeitos de pré-construído” e “efeitos transversos” ou

“de articulação”), de modo que elas são o lugar de um trabalho de reconfiguração que constitui, segundo o caso, um trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição ou um trabalho politicamente e/ou cientificamente produtivo. (PÊCHEUX, 1988, p. 213).

O discurso na forma-sujeito evidencia que não há prática discursiva sem sujeito, a prática discursiva remete ao efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito. Contudo, uma prática discursiva não corresponde à prática de sujeitos, com suas respectivas ações, mas sim, que todo sujeito é responsável por seus atos e palavras em cada prática em que se inscreve. Tal fato ocorre devido ao complexo das formações ideológicas, e em particular, das formações discursivas, em que o sujeito é interpelado em sujeito responsável, de modo que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o determina.” (PÊCHEUX, 1988, p. 214).

Authier-Revuz (1990, p. 26) descreve a heterogeneidade mostrada como “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso.” A linguista afirma que o que é exterior ao sujeito, no discurso, é condição da constituição de sua existência, uma vez que a heterogeneidade supõe uma transparência do dizer. Ela salienta que há uma heterogeneidade radical, ou seja, uma

[...] exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável no discurso que constitui, aquela do outro discurso – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente –, se opõe à representação no discurso, às diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um – sujeito, discurso – se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

## **1.2 Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**

De acordo com Althusser (2003, p. 62), o “Estado é uma máquina de repressão que permite às classes dominantes dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia, quer dizer, a exploração capitalista.” O Estado é um aparelho de Estado especializado, como as exigências da prática jurídica: a política, os tribunais e as prisões; o exército, que é uma força de apoio em última instância e intervém

quando a polícia é ultrapassada pelos acontecimentos; no topo deste conjunto está o Chefe de Estado, o Governo e a Administração.

O Aparelho de Estado atribui a ele “força de execução e de intervenção repressiva a serviço das classes dominantes” (p. 63). O Aparelho de Estado pode permanecer mesmo com a existência de revoluções, como o golpe de estado, as comoções de estado, a ascensão política da pequena burguesia, pois ele não é afetado ou modificado, uma vez que permanece sob os acontecimentos políticos que afetam a posse do poder de Estado.

Conforme o autor (p. 69), o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) se configura em diferentes instituições especializadas, tais como: político, sindical, de informação, cultural. O Estado da classe dominante não é público ou privado, pois as instituições que os constituem mesmo sendo públicas ou privadas funcionam como Aparelhos Ideológicos do Estado. O que diferencia os AIE do aparelho repressivo do Estado é que “o aparelho repressivo do Estado funciona através da violência ao passo que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam através da ideologia”.

Finalmente, o autor discute que os AIE funcionam predominantemente por meio da ideologia, que é a ideologia da classe dominante, que se manifesta por leis e decretos. Assim, os Aparelhos Ideológicos de Estado não são somente os meios, mas também o lugar da luta de classes. O fato de estar no poder não permite à classe ou à aliança de classes imporem a lei nos AIE como no aparelho repressivo do Estado, pois não somente as antigas classes dominantes podem conservar suas imposições por um longo tempo, mas também a resistência das classes exploradas tem a possibilidade de encontrar a ocasião para expressar-se e utilizar as contradições ou conquistar pela luta posições de combate, que é o uso da ideologia contra as classes no poder.

Vimos que os mecanismos responsáveis pelas relações de produção do regime capitalista são encobertos pela ideologia da Escola universalmente aceita que corresponde a uma das formas da ideologia burguesa dominante, que representa a Escola como neutra, sem ideologia, em que os professores conduzem as crianças conforme a liberdade, a moralidade e a responsabilidade adulta pelo seu exemplo e conhecimentos, é o que aproxima de nossos dados, conforme veremos no capítulo III desta dissertação.

Segundo Pêcheux (1988, p. 151), as ideologias possuem sua própria história, pois não têm uma existência histórica e concreta, uma vez que são caracterizadas “por uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não-histórica [...], no sentido em que esta estrutura e este funcionamento se apresentam na mesma forma imutável em toda história”, que corresponde à histórica luta de classes. O autor enfatiza que o conceito de

ideologia torna possível conceber o homem como um ser ideológico que está inserido na história, que é a história de luta de classes, que reproduz e transforma as relações de classes conforme a estrutura econômica e a superestrutura jurídica, política e ideológica. É no interior desse processo natural e humano da história que a ideologia é eternizada. Dessa forma, a articulação entre ideologia e inconsciente remete à estrutura do aspecto subjetivo do sujeito, que torna necessário o surgimento de uma teoria materialista do discurso.

Pêcheux (1988, p. 218) esclarece que a apropriação subjetiva dos conhecimentos tem a finalidade de lutar contra o mito de uma pedagogia pura de transmissão de conhecimentos, uma vez que “todo efeito pedagógico se apoia sobre o sentido pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas sempre-já aí e que lhe servem de matéria prima.” O filósofo salienta que as formas burguesas da política na prática pedagógica são duas, sendo que a do realismo metafísico faz passar por objetos de conhecimento puros efeitos ideológicos, a outra forma, que é a do empirismo lógico, apresenta o objeto de conhecimento como uma convenção arbitrária. Contudo, nessas duas formas burguesas, a transmissão e a reprodução dos conhecimentos são identificadas como uma inculcação.

Conforme o filósofo (1988), com base nessas duas formas burguesas de prática burguesa da política na pedagogia, é possível caracterizar o efeito da política do proletariado no domínio de uma linha de demarcação entre conhecimentos científicos e processos de inculcação ideológica, que é historicamente determinado pelo estado de desenvolvimento dos conhecimentos nos diferentes setores de pesquisa, ou seja, pelo estado da luta teórica e da luta ideológica das classes. Assim, a relação desigual entre os conhecimentos científicos e a ignorância que corresponde ao impensado, toma diferentes formas segundo a natureza do aparelho escolar em que essa relação se realiza, e em função do modo de produção que domina a formação social considerada.

Para o autor (p. 223), há “desigualdade frente à escola [...] ela traduz, na verdade, o efeito da luta ideológica das classes sobre o terreno da apropriação social dos conhecimentos, em seu vínculo com a apropriação subjetiva desses conhecimentos.”

Pêcheux (1988) mostra que os aparelhos ideológicos burgueses funcionam conforme a psicologia, devido ao fato de sua estrutura de representação ser constituída por três posições fundamentais: o auditório, que corresponde aos espectadores; a cena, que é o centro de demonstração do sábio; os bastidores, que é o lado oculto. A partir da relação entre esses três lugares, são realizados os efeitos ideológicos essenciais à identificação-interpelação dos sujeitos, da atribuição de responsabilidade e distribuição do sentido. Nesses lugares, são produzidas e reproduzidas intenções, finalidades e estratégias escondidas. A aparência é

encenada com a forma de uma profundidade psicológica das personagens. Assim, a luta do proletariado no interior dos aparelhos ideológicos de Estado é contra a estrutura e o funcionamento, de modo que a apropriação subjetiva da política do proletariado supõe a desidentificação que se liga a uma transformação subjetiva da representação e do sentido.

A prática política e ideológica do proletariado não está no exterior da ideologia. A ideologia do proletariado é ameaçada em si mesma por meio do trabalho sobre a forma-sujeito, devido à ação burguesa que se relaciona com o funcionamento dos aparelhos ideológicos de Estado.

Gregolin (2004) enfatiza que a abordagem crítica de Althusser está inserida no projeto de construção da análise do discurso, elaborado por Michel Pêcheux. Desse modo, o caráter filosófico e político da obra de Pêcheux está fundamentado na abordagem althusseriana. A obra de Pêcheux é caracterizada por reflexões de Althusser tais como: discurso, ideologia, sujeito e sentido.

### **1.3 Condições de Produção**

Cardoso (2005) afirma que o aparelho ideológico do Estado escolar assumiu a posição dominante nas sociedades capitalistas em decorrência da luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante. O sujeito da escola, produzido pela própria escola, é caracterizado como assujeitado pela instituição escolar, uma vez que não é livre e tende a aceitar livremente sua sujeição. Assim, a ideologia constitui os indivíduos em sujeitos. Segundo tais postulados, a linguista mostra que

[...] um discurso do poder se pronuncia sobre a educação, definindo suas metas, seus objetivos e seus conteúdos, ou seja, tomando as decisões. Professores e alunos acabam sendo excluídos do discurso pedagógico, não tendo outra opção a não ser assujeitarem-se livremente a esse pronunciamento. (CARDOSO, 2005, p. 50).

A escola transforma-se no lugar que reproduz a ideologia dominante, pois não é reconhecido o fato de existir a mudança do equilíbrio de poder, da estrutura social, e a heterogeneidade das identidades sociais e das estruturas do discurso. O conceito de sujeito acerca de professores e alunos caracteriza-os como incapazes de interferir no curso da história.

Ao abordar as dimensões do assujeitamento e o sujeito do discurso, Cardoso (2005) salienta que o sujeito cria uma realidade discursiva ilusória, pois em relação ao esquecimento número 1, como já dito por Pêcheux (1988), o sujeito se coloca como a origem do que diz, como fonte do sentido do seu discurso. Tal esquecimento é de natureza inconsciente e ideológica, é inacessível ao sujeito, e constitui a subjetividade. O esquecimento número 2 remete ao fato de que o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade. Desse modo, as palavras, expressões e proposições mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam em referência às formações ideológicas, uma vez que tanto o sentido quanto o sujeito não são dados, mas, sim, constituídos no discurso.

Segundo a pesquisadora, a subjetividade enunciativa tem duas faces, uma delas

[...] constitui o sujeito em sujeito do seu discurso, legitimando-o e atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a esse lugar. Existe um lugar institucional, que é o do professor, assim como existe um lugar inconstitucional, que é o do aluno. É desses lugares enunciativos que os sujeitos falam na instituição escola. (CARDOSO, 2005, p. 51).

A outra instância é a da subjetividade enunciativa que submete o enunciador às suas regras, assujeitando-o, determinando o que pode e deve ser dito. Conforme a autora, a ideologia não é um sistema de representações como imagens e conceitos de estruturas impostas aos homens sem ser analisada pelas suas consciências, mas, sim, como luta de interesses em nível do signo. A ideologia auxilia no esclarecimento dos processos em que é realizada a libertação da consciência política dos seres humanos diante de crenças. A professora afirma que os sujeitos alunos são produtores de discursos e de sentidos, contudo, não são caracterizados pelo modelo cartesiano de sujeito que é produtor único dos sentidos, nem pelo modelo althusseriano de sujeito totalmente assujeitado a uma estrutura fechada. Apesar de a escola ser importante aparelho ideológico de Estado e produzir sujeitos sociais, “a escola também é um lugar de conflitos e luta ideológica, em que as consciências políticas podem ser constituídas, mas também alteradas num processo realmente revolucionário” (p. 52). Assim, os sujeitos alunos e os sujeitos professores não são meros portadores da hegemonia discursiva do seu tempo. O “sujeito ocupa um espaço tenso, entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter” (p. 52). É na esteira de Cardoso que analisamos a fala dos sujeitos pesquisados, enquanto produtores de discursos e de sentidos.

Concordamos com a autora ao afirmar que os professores e alunos podem reagir criticamente quanto às metas, objetivos e conteúdos, que é o discurso do poder que toma as decisões sobre a educação, e também exigir sua participação e inclusão nesse discurso educacional. Segundo ela,

[...] a “encenação” onde se dá o discurso na escola não é uma máscara do “real”, mas uma de suas formas, estando esse real investido pelo discurso. Todas as instituições escolares são igualmente reprodutoras ou transformadoras. A sala de aula pode ser um espaço mais transformador do que reprodutor e vice-versa. (CARDOSO, 2005, p. 53).

De acordo com Orlandi (2007), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação. A memória também constitui a produção do discurso. Dessa forma, o acionamento da memória remete às condições de produção. As condições de produção em sentido estrito referem-se às circunstâncias de enunciação, ou seja, é o contexto imediato. Em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

Cardoso (2005) enfatiza que o sujeito constrói sua identidade na interação com o outro, em uma relação dinâmica entre alteridade e identidade, de modo que a interação se localiza na relação social, que é a linguagem, e por ser uma rede de lugares discursivos evidencia que os professores e os alunos se constituem pela linguagem. Segundo tais conceitos, ela aponta para duas maneiras acerca do “ser sujeito” do discurso pedagógico. Em uma delas, é estar sujeito àquilo que a instituição impõe como determinante num momento histórico e revela que os sujeitos são locutores. A segunda concepção remete ao aluno e ao professor, considerados como interlocutores, indivíduos inscritos em lugares já estabelecidos, que interferem na construção da identidade de cada um, de modo que “o sujeito do discurso pedagógico diz aquilo que pode e deve dizer, de acordo com as regras que determinam esse discurso” (p. 53).

Ao tratar sobre a leitura, Cardoso (2005) aborda a visão sócio-histórica de linguagem, pois ligados à subjetividade estão a história, uma vez que o sujeito é determinado por um tempo, um espaço, um lugar social; a ideologia, que aborda as relações de poder e o inconsciente, que é relação com o desejo. Assim, o sujeito também pode se desidentificar com algumas chamadas sociais para se identificar com outras.

Segundo a autora, em relação aos fenômenos linguísticos e ao ato de ler, há três níveis do grau de estabilidade das significações. O primeiro nível pertence a uma comunidade linguística que fala uma mesma língua, é um nível mais abstrato das sistematicidades

linguísticas, em que os sentidos são estabilizados por meio das gramáticas e dos dicionários. Contudo, funciona mais como sistematização, e não como sistema. O conjunto de recursos expressivos que constitui a língua é considerado como um produto histórico de um determinado grupo social e um processo de construção permanente, devido às enunciações dos sujeitos que interagem entre si e com o conhecimento em situações de discurso. O segundo nível, sócio-histórico, que enfatiza os diferentes modos de discurso, mostra que as significações estão sujeitas a valores contraditórios devido à classe social, ao grupo, à idade, à profissão, ao sexo, e ao quadro das instituições em que os discursos são produzidos. Dessa forma, há um conflito regrado, em que as significações são elaboradas segundo os processos discursivos, dentro das formações discursivas. Esse nível remete às multiplicidades de significações e interpretações, e essas não se distribuem num espaço uniforme.

O signo é ideológico, polivalente, contudo, fatores restritivos conferem-lhe um caráter de monovalência, e, assim, procurando apagar os conflitos. A autora salienta que o sentido não está no texto, pois o processo de significação ocorre no momento da interação entre os interlocutores. Portanto, “a leitura é compreensão de um texto e não simplesmente o reconhecimento de um sentido dado de antemão” (p. 56). O terceiro nível aborda as manifestações individuais do sujeito leitor como produtor de textos e de sentidos. A leitura, a produção de sentidos, apesar de ser determinada pelo social, é um acontecimento discursivo e produz o novo, que depende das redes de memória e dos trajetos sociais em que ocorre, de modo que também é atravessado por determinações inconscientes e conscientes do sujeito.

De acordo com a estudiosa (2005, p. 58), a leitura e a compreensão acerca do discurso devem considerar a heterogeneidade, uma condição da leitura dialógica, que remete às várias vozes constitutivas do discurso. No contexto da formação social em uma conjuntura histórica determinada, a heterogeneidade é o elemento constitutivo de práticas discursivas que se relacionam ou se afrontam segundo o estado de luta ideológica e política. Desse modo, o discurso-outro é o espaço virtual de leitura dos enunciados ou das sequências discursivas. O outro deve ser concebido independentemente dessa heterogeneidade que se mostra no plano enunciativo e também não deve ser confundido com a figura de um interlocutor. “Interdito, ausência, falta, o outro é justamente o que promove a abertura do discurso para outras posições, outras visões de mundo, outras ideologias” (p. 58).

#### **1.4 A constituição identitária: saber e poder**

Hall (2005) distingue três diferentes concepções acerca da identidade do sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O autor mostra que o sujeito do iluminismo estava baseado na concepção da pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão e consciente de suas ações. O sujeito nascia com um centro, um núcleo interior, que se manifestava, primeiramente, quando esse sujeito nascia, mas permanecia idêntico ao longo da trajetória de vida dele.

O sujeito sociológico é, conforme Hall (2005, p. 11), aquele que refletia sobre a complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com pessoas que mediavam para o sujeito os valores, sentidos, símbolos e a cultura. Dessa forma, a concepção interativa da identidade do eu mostra que a identidade do sujeito é constituída por meio da interação do eu com a sociedade. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem”. A identidade, segundo a concepção sociológica, une o sujeito à estrutura, uma vez que estabiliza, unifica e torna previsível os mundos culturais e os sujeitos que os habitam.

Conforme Hall (2005), o sujeito pós-moderno é caracterizado por não ter uma identidade fixa, essencial e permanente. A identidade torna-se móvel, é histórica, e não, biológica, uma vez que é formada e transformada continuamente em relação às representações e interpelações dos sistemas culturais que rodeiam os sujeitos. Conforme tais postulados, Hall assevera que

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. (HALL, 2005, p. 13).

Numa visão mais ampla, Coracini (2007, p. 143) trata da identidade a partir da leitura de Foucault, em que o sentimento de identidade surge da necessidade do outro, pois a imagem do sujeito como inteiro é construída pelo olhar do outro, pois é pelo e no olhar do outro que o sujeito se vê como um, de modo que o outro sujeito foi internalizado como sendo o eu. Assim, este outro constitui o sujeito como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o modo pela qual o sujeito é constituído de determinada maneira. “Tanto como a língua, o

sujeito completo é também promessa e só promessa – já que não existe, que é falta; essa representação deflagra, assim, ao mesmo tempo, a dispersão do que seja uma língua ou um falante [...]”.

A linguista acrescenta que a língua é fragmentada e híbrida, pois é constituída por línguas, culturas e ideologias que são tão fragmentadas quanto o sujeito da linguagem, que por sua vez, busca a completude, e assim verifica que é

[...] incompleto, falho assim como é falha e incompleta a língua – o que lhe provoca angústia, frustração -, que se crê homogêneo (ou assim desejaria ser), mas se flagra na heterogeneidade – sujeito clivado, múltiplo, incapaz de controlar e de se controlar; que crê na língua unívoca, transparente e monossêmica, mas que, a todo momento, surpreende-se com a necessidade de precisar o sentido, de definir os termos, de remediar os mal-entendidos; depara, não raro, com os atos falhos, os lapsos, os deslizos de sentido e, neles, com o seu próprio deslize... (CORACINI, 2007, p. 146).

Afirma, ainda, que a língua é fundadora da subjetividade, pois nela há o prazer, o repouso, a censura dos recalques e das frustrações, de modo que é a língua do interdito, da falta, dos mal-entendidos, em que o sujeito não consegue expressar tudo o que quer, nem controlar os efeitos de sentido daquilo que diz.

A busca pela aprendizagem constitui para o sujeito o desejo do outro, do outro que o constitui, de modo que o acesso a esse outro é interdito. O outro, ilusoriamente, completa o sujeito, “porque o um, a unidade, a identidade é sempre uma ilusão, um sentimento ou uma sensação de totalidade que nutre o imaginário do sujeito e o tranquiliza.” (p. 153). Dessa forma, salienta:

Quando se pensa em diversidade, alude-se, em geral, a diferenças de nível – na sala de aula, nível de conhecimento linguístico; na sociedade, nível ou classe social -, diferenças de faixa etária, de língua materna e, às vezes, de cultura – um problema que precisa ser enfrentado e resolvido na sala de aula por meio de estratégias pedagógicas inovadoras -, mas a verdade é que nunca se leva em consideração a constituição heterogênea, híbrida, da subjetividade: esta não pode nem deve ser resolvida; ela constitui uma riqueza [...] pensarmos no hibridismo que constitui cada brasileiro, cada um de nós... Híbrido no híbrido, pois cada língua – cada cultura – que nos atravessa de maneira mais ou menos marcante é constitutivamente híbrida... (CORACINI, 2007, p. 156).

A constituição de uma identidade híbrida, heterogênea e em movimento, traz benefícios à sociedade, que precisa se afirmar como povo que pode encontrar soluções criativas para seus complexos problemas. Ela verifica “que não se cria do nada, mas da

articulação singular do que já existe à nossa disposição, então, criar significa construir o novo a partir do velho, do já-dito [...].” (p. 159).

Ainda na esteira de Coracini (p. 159), a identificação pressupõe a atuação, pois envolve o sujeito e não o prende na tessitura da significação, da criatividade, da singularidade. Desse modo, pressupõe uma tomada de posição do aluno, pois este não deve se colocar e permanecer como um sujeito que recebe o saber do professor ou dos livros que consulta e lê sem questionar, sem a tomada de “posições que provoquem rupturas, que promovam deslocamentos em si e no outro, que se mobilize, apesar do incômodo que essas posturas possam causar, apesar do trabalho que inevitavelmente terá: trabalho de digestão, trabalho de transformação, trabalho de reação...”

A heterogeneidade se confunde com a homogeneidade, e permite que permaneça a ilusão da unidade, da totalidade, da completude, pois tal ilusão reduz ou preenche “temporariamente, a falta que constitui o sujeito, falta essa que é responsável pelo “eterno” adiamento da completude, da felicidade, da verdade.” (CORACINI, 2003a, p. 103). Ela salienta que a verdade e a verdade científica são provisórias, de modo que são caracterizadas pela incompletude e pela transitoriedade, pois se situam no momento histórico-social que as constituem e as instituem.

Para a professora (p. 110), as teorias são frequentemente colocadas “como a única saída para uma formação de professores capaz de resolver os problemas de ensino.” Desse modo, o paradigma científico torna as ciências naturais como modelo e padrão. Os psicólogos e lingüistas aplicados buscam a consciência de si em uma reflexão acerca da

[...] consciência do processo de ensino-aprendizagem (com vistas à monitoração), a autonomia do professor e dos alunos, como se fosse possível não sofrer ou amenizar o peso de múltiplas influências num mundo atravessado pela ideologia da globalização, pela tecnologia que reduz os espaços e o tempo, acelerando as relações e os impactos sociais. (CORACINI, 2003a, p. 111).

Tal concepção remete ao “sujeito centrado na mente, capaz de agir conscientemente sobre si e sobre o outro e, assim, transformar o mundo em que vive.” (p. 111). Contudo, a busca pela construção do sujeito consciente depara-se com o inesperado, com a impossibilidade de assimilação, e de aprendizagem, pois existem inúmeras resistências ao novo.

Conforme a autora, no fazer científico há a heterogeneidade, rastros inevitáveis da interpretação, que remetem à subjetividade do cientista e materializam-se linguisticamente no

discurso, pois toda atividade social é subjetiva, e não se deixa capturar pela objetividade do visível. Assim, surge a impossibilidade das previsões confiáveis, pois os seres humanos estão em constante mutação e modificam o seu comportamento em relação ao conhecimento que sobre eles adquirem os cientistas.

Foucault (2006, p. 225), ao realizar uma análise dos saberes e conhecimentos e a sua respectiva existência na sociedade, verifica que a problemática central dessa abordagem remete ao poder. Para o autor, o século XX é caracterizado pelo “excesso de poder do aparelho de Estado, da burocracia e [...] dos indivíduos uns com os outros [...]”. Dessa forma, verificou que no século XX os sujeitos foram capazes de descobrir as soluções para todos os problemas, dentre os quais, os econômicos, mas os problemas do excesso de poder permaneceram. A institucionalização dos saberes revela a existência de mecanismos de poder no interior dos discursos científicos, de modo que, em determinada época, os sujeitos são obrigados a obedecer tais discursos. A ligação do saber e do poder, da verdade e do poder, sobretudo os mecanismos de poder, constitui a abordagem central das concepções de Foucault.

Para o autor, a sociedade produz a cada instante os efeitos de verdade, de modo que a produção de verdade não pode ser separada do poder e dos mecanismos de poder, pois esses dispositivos tornam possível a indução da produção de verdades que, ao mesmo tempo, unem e atam os sujeitos. Foucault (2006) salienta que as relações verdade/poder, saber/poder são categorias difíceis de serem compreendidas, de modo que ele propõe instrumentos que se destinam a fazer com que objetos apareçam, e que sejam determinados por esses instrumentos. Ele mostra que o poder também é compreendido como “os efeitos de dominação que estão ligados à existência dos aparelhos de Estado” (p. 231). O poder acaba sendo reconhecido como existente somente nos aparelhos de Estado, enquanto as relações de poder são exercidas por meio do exército, polícia e justiça. O pesquisador salienta que as relações de poder existem entre os vários segmentos da sociedade, tais como as relações de poder entre homem e mulher, entre o sujeito que possui conhecimentos e o que não os possui, entre os pais e as crianças, na família. Foucault elucida:

Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 231).

Para Foucault (op. cit.), a estrutura de Estado, apesar de sua característica abstrata e violenta, não poderia manter todos os sujeitos conforme a sua dominação por meio das relações de poder se não utilizasse de uma ampla estratégia formada por pequenos métodos locais e individuais que abarca os sujeitos da sociedade. Essas relações utilizam métodos, técnicas e tecnologias variados, conforme as épocas e os níveis que se deseja atingir. As relações de poder são relações de força, enfrentamentos, mas que são sempre reversíveis, uma vez que não é possível a existência de situações em que o poder domine eternamente, nem a dominação incontornável.

As relações de poder possibilitam a resistência, de modo que a “possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência.” (p. 232). Dessa forma, o filósofo salienta que há diversas formas para que o poder seja instaurado, de modo que esse não pode exercer seus domínios somente por meio de um “aparelho uniformizante”.

Em *Estratégia, poder-saber* (2006, p. 233), Foucault define a verdade como “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”. Discorre que é próprio da história do discurso científico mutações bruscas, mostra que não há instâncias supremas que são caracterizadas por verdades absolutas e incontestáveis:

[...] regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos. (FOUCAULT, 2006, p. 233).

Para o autor, os efeitos de verdade também estão ligados ao sistema de informações, uma vez que os locutores de rádio e televisão, ao anunciar algo, possibilitam que os telespectadores acreditem ou não, todavia, o fato narrado, passa a funcionar na mente das pessoas como algo verdadeiro, pois os sujeitos levam em consideração o locutor, o modo e o momento como foi anunciado. Ele destaca que a sua preocupação em relação à verdade está na concepção que define os discursos como verdadeiros, ou seja, os efeitos de poder específicos que possibilitam tal fato. Desse modo, preocupou-se em elaborar instrumentos de análise, ação e intervenção política sobre a realidade contemporânea dos sujeitos.

Segundo Gregolin (2004), Foucault trata os procedimentos de controle como procedimentos externos, como a interdição, a segregação e a vontade de verdade. A interdição está relacionada à ligação do discurso com o desejo e o poder, e determina que algumas

palavras são proibidas , uma vez que os sujeitos não podem dizer tudo o que querem. As interdições caracterizam em uma sociedade aqueles que podem e os que não podem falar, de modo que há rituais da palavra que separam em uma comunidade os sujeitos que têm o direito de dizer algo em um campo discursivo. A autora mostra que a sexualidade e a política são áreas em que ocorre a interdição. Juntamente com a segregação, a sociedade determina o silêncio por meio da caracterização do normal e do patológico, a razão e a desrazão, o certo e o errado.

A linguista (2004, p. 137), ao abordar as relações entre o sujeito e o poder, mostra que Foucault propõe a análise das resistências, e assim verifica onde elas se inscrevem, quais são os seus pontos de aplicação e os métodos que elas utilizam. Foucault salienta que para compreender as relações de poder, é necessário analisar as formas de resistência e as lutas que instauraram o estatuto do indivíduo, que segue duas orientações: em uma delas há a afirmação do direito à diferença e tudo o que torna os sujeitos individuais; a outra combate tudo o que pode isolar o indivíduo da vida comunitária. A autora salienta que essas lutas “opõem uma resistência aos efeitos de poder que estão ligados aos saberes, à competência e à qualificação.”

Além disso, a autora informa que esse poder classifica os indivíduos em categorias, caracteriza segundo a individualidade, liga-os a uma identidade desejada, impõe uma lei de verdade que esses sujeitos devem reconhecer e os outros reconhecer neles. “É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos, mas que só existe porque esses sujeitos se defrontam contra ela.” Ela salienta que, para Foucault, a questão central é, ao mesmo tempo, política, ética, social e filosófica que se instaura na modernidade, uma vez que a questão não é libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas libertá-lo das representações de individualização criadas pelo poder globalizador (p. 137).

Machado (2005), ao abordar as investigações de Foucault a respeito do saber, mostra que todo conhecimento, científico ou ideológico, só existe a partir de condições políticas que são condições para formar o sujeito e os domínios do saber. A investigação do saber não remete a um sujeito que é a origem do seu saber, mas a relações de poder que constituem esse sujeito. Assim, destaca que não há saber neutro, mas, sim, que todo saber é político. Contudo, tal concepção acerca do saber não ocorre devido ao Estado, que se serve do saber como instrumento de dominação, mas porque os saberes têm a sua origem nas relações de poder. Ao tratar da relação entre saber e poder, Machado explicita que:

O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto do exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. (MACHADO, 2005, p. 21).

Foucault (2005) afirma que a verdade é caracterizada por procedimentos que regulam a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A verdade está ligada aos sistemas de poder que a apoiam e a produzem. Os efeitos de poder que a verdade provoca, sempre a reproduzem. Desse modo, ocorre o regime da verdade que não é ideológico ou superestrutural, mas é uma condição de formação e de desenvolvimento do capitalismo.

Ao abordar a atividade intelectual e a sua atividade para constituir uma nova política da verdade, finalmente, o autor esclarece que o problema não é a mudança de consciência dos sujeitos, mas o regime político, econômico e institucional de produção de verdade.

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder [...], mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento [...] a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade. (FOUCAULT, 2005, p. 14).

## **CAPÍTULO II – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste Capítulo, abordaremos a historicidade da educação no Brasil do século XVI ao XIX, a EJA e as Condições de Produção das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Segmento da EJA. Também descrevemos a organização desses documentos. Quanto aos procedimentos metodológicos, relatamos a trajetória da nossa pesquisa em relação à coleta dos dados feita por questionários e entrevistas.

### **2.1 Sobre a historicidade da educação no Brasil: do século XVI ao XIX**

Conforme Aranha (2001), a Reforma Protestante é caracterizada pela crítica à igreja católica medieval e pelo surgimento, no plano religioso, do caráter humanista de defesa da personalidade autônoma do fiel e seu vínculo direto com Deus. A educação torna-se um importante instrumento para a divulgação da doutrina da Reforma, pois propiciava condições iguais de leitura e de interpretação da Bíblia a todos os homens. Conforme tais princípios, Lutero (1483-1546) e Melanchthon (1497-1560) buscam implantar a escola primária para todos. Contudo, postulavam, para as camadas trabalhadoras, uma educação elementar<sup>3</sup>, e, para as classes sociais privilegiadas, era priorizado o ensino médio e superior.

A autora mostra que “Lutero defende a educação universal e pública, solicita às autoridades oficiais que assumam essa tarefa, por considerá-la tarefa do Estado.” (ARANHA, 2001, p. 91). Para combater a expansão do protestantismo, a Igreja Católica cria ordens religiosas, que eram formadas por padres seculares, ou seja, padres que se misturavam aos fiéis no mundo, no século. A ordem estabelecia rígida disciplina militar, cujo objetivo inicial era propagar a fé, combater os infiéis e os hereges<sup>4</sup> na Europa, Ásia, África e América.

Para a autora, os jesuítas verificam que “diante da intolerância dos adultos, é mais segura a conquista das almas jovens, e o instrumento adequado para a tarefa, seria a criação e multiplicação das escolas.” (ARANHA, 2001, p. 91). Tal fato revela a predominância da ação

---

<sup>3</sup> De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009), o ensino elementar é “relativo ao ensino escolar que ministra os fundamentos da leitura, da escrita, da aritmética e ciências sociais.”

<sup>4</sup> De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009), os hereges são os “que ou quem professa uma heresia; que ou quem professa doutrina contrária ao que foi estabelecido pela Igreja como dogma; diz-se de ou cristão católico que, de forma tenaz, nega ou põe em dúvida verdades da fé católica.”

pedagógica dos jesuítas que formou inúmeras gerações de estudantes no Brasil por mais de 200 anos (de 1540 a 1773).

Silva mostra que:

O discurso de escolarização no Brasil é determinado pela formação discursiva religiosa – cristã, católica -, dominada pela formação ideológica da colonização, tendo, pois o religioso, uma natureza e funcionamento próprios. [...]. A evangelização cristã sempre esteve ligada ao político à construção dos impérios e das nações, como o romano e os Estados europeus. [...] A mensagem cristã precisa ser propagada e os meios de fazê-lo devem ser criados. (SILVA, 2006, p. 137).

Publicado em 1599, pelo padre Aquaviva, o *Ratio Studiorum*<sup>5</sup> abordava regras sobre a ação pedagógica, assuntos sobre a organização administrativa, os professores e alunos. De acordo com o *Ratio Studiorum*, as práticas pedagógicas e os conteúdos a serem ministrados nos colégios jesuítas eram organizados nos seguintes cursos: *Studia inferiora* – letras humanas de grau médio, duração de três anos, constituído por gramática, humanidades e retórica, que era a base de toda a estrutura do ensino e se baseava na literatura clássica Greco-latina; filosofia e ciências (ou curso de artes), duração de três anos, formava filósofos e oferecia as disciplinas de lógica, introdução às ciências, cosmologia, psicologia, física, metafísica e filosofia moral; *Studia superiora* – teologia e ciências sagradas, com duração de quatro anos, que era a etapa final dos estudos e formava padres.

Aranha mostra que a didática dos jesuítas era caracterizada pela exigência à repetição dos exercícios para facilitar a sua memorização. Havia um controle para a admissão dos alunos nos colégios, as férias eram curtas, para evitar que o contato com a família prejudicasse os hábitos morais adquiridos no colégio. Assim, o ensino jesuítico era caracterizado pela separação entre vida e escola. “Essa sociedade, embora rejeite a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantém-se ainda fortemente hierarquizada: exclui dos propósitos educacionais a grande massa popular [...]” (ARANHA, 2001, p. 94). No século XVII, o ensino brasileiro não apresentou diferenças em relação ao século XVI, uma vez que o ensino rejeita as ciências físicas ou naturais, prevalecendo a formação humanística, com ênfase no grau médio.

A partir da segunda metade do século XVIII, a educação brasileira passou a ser influenciada pelos ideais do iluminismo<sup>6</sup>, que repercutia na Europa e em Portugal. Nessa

<sup>5</sup> Conforme Aranha (2001), *Ratio Atque Institutio Studiorum* significa organização e plano de estudos.

<sup>6</sup> “Movimento intelectual do século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, o que implica recusa a todas as formas de dogmatismo, especialmente o das

época, o rei de Portugal era D. José I, mas o governo do país estava sob o comando do Marquês de Pombal que, ao verificar o atraso econômico e cultural do seu país em relação à Europa, rompeu com a Companhia de Jesus, por considerar o conservadorismo cultural dessa instituição como contrário às suas propostas administrativas. A autora mostra que, devido ao intuito de modernizar o sistema educacional, que passaria a ser centrado nas Ciências Experimentais e na razão, expulsou do domínio português, em 1759, a Companhia de Jesus.

As Reformas Pombalinas buscavam transformar Portugal em uma metrópole capitalista, e as mudanças no Brasil, enquanto colônia, deveriam seguir as orientações de Portugal. Devido ao atraso nas reformas educacionais, que em sua maioria foram incoerentes e efetivadas somente em 1772, com a implantação do ensino público oficial, em que a “coroa<sup>7</sup>” nomeou professores e estabeleceu planos de estudos e inspeção. O curso de humanidades é substituído pelas aulas régias, que eram caracterizadas por disciplinas isoladas.

Aranha mostra que surgem dificuldades no novo sistema de ensino, pois

[...] os colégios estão dispersos, não há mais a formação de mestres nem a uniformidade de ensino, portanto. Existem queixas quanto à incompetência dos mestres leigos, que são muito mal pagos. O centro de decisões está no reino, o que torna a máquina administrativa extremamente morosa e ineficaz. (ARANHA, 2001, p. 134).

Conforme a autora, a educação brasileira permaneceu sem alterações significativas até 1808, com a chegada ao Brasil de D. João VI que, por razões políticas, não aderiu ao Bloqueio Continental ordenado por Napoleão Bonaparte contra a Inglaterra, provocando o início da guerra da França contra Portugal, o que obrigou D. João VI, sua família e sua comitiva, formada por, aproximadamente, quinze mil pessoas, virem para o Brasil e transferirem a sede do Reino português para o Rio de Janeiro. D. João VI inaugurou o ensino superior no Brasil, com a abertura de escolas como: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, Cursos de Medicina Cirúrgica e Anatomia, Cursos de Agricultura, Curso de Economia, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

Após a derrota das tropas de Napoleão, devido às exigências e ao descontentamento do povo, D. João VI retornou a Portugal em 1821 e passou a chefia do governo brasileiro ao seu filho, D. Pedro, que foi nomeado Príncipe Regente, que em 1822, proclamou a Independência do Brasil.

---

doutrinas políticas e religiosas tradicionais; Filosofia das Luzes, Ilustração, Esclarecimento, Século das Luzes.” (HOUAISS, 2009).

<sup>7</sup> “O poder real; o Estado monárquico; monarquia, realeza.” (HOUAISS, 2009).

A educadora (2001) destaca que o setor educacional brasileiro, no primeiro reinado, regência e segundo reinado, não passou por transformações relevantes. Contudo, em 1827, a criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda e do curso secundário do Colégio Pedro II, se tornou um padrão a ser seguido pelas outras escolas do mesmo nível. A qualidade do ensino permaneceu inalterada em relação ao período anterior à Independência do Brasil. A autora salienta que era uma educação de fachada, ornamental, acadêmica, desvinculada da realidade social. Assim, a instrução era apenas uma forma de demonstração para auxiliar o sujeito a conquistar ascensão no exercício da atividade política. Passaremos ao período em que se desenvolveram as Campanhas de Educação de Adultos.

## **2.2 Sobre a Educação de Jovens e Adultos**

Conforme as Propostas Curriculares, a consolidação do sistema público para o ensino elementar no país, iniciou-se a partir da década de 1930, cujo período foi caracterizado por transformações da sociedade em relação à industrialização e à procura pelos centros urbanos. O governo federal traçava diretrizes educacionais para todo o país e no processo de redemocratização do Estado brasileiro, após a Era Vargas (1945), a educação de adultos se destacou dentro da preocupação geral com a educação elementar, pois era necessário aumentar as bases eleitorais, integrar as massas populacionais de imigração e incrementar a produção.

Nessa época, surge a Campanha de Educação de Adultos (1947), que visava a alfabetização dos alunos em três meses, em seguida, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. O professor Lourenço Filho coordenou tal campanha, obteve bons resultados e estendeu o projeto pelo país, onde foram criadas escolas supletivas, mobilizando diversos profissionais e voluntários. Todavia, a ação comunitária nas zonas rurais não obteve os mesmos resultados e a campanha acabou antes do final da década de 50. Essa campanha ampliou a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no Brasil, que era tido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Conforme as Propostas, nessa época, o adulto analfabeto era visto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança.

As Propostas mostram que, durante a campanha, ideias preconceituosas sobre adultos analfabetos foram criticadas; seus saberes e capacidades foram reconhecidos. Assim,

teorias e estudos modernos contribuíram para esse reconhecimento, o que inspirou a iniciativa do Ministério da Educação de produzir, por ocasião da Campanha de 1947, material didático<sup>8</sup> específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

A crise da Campanha de Educação de Adultos ocorreu tanto pelas suas deficiências administrativas e financeiras quanto pela sua orientação pedagógica. Esse fato promoveu a abertura para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação, cuja referência foi o educador Paulo Freire, cuja pedagogia inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular do início dos anos 1960. Tais programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares, que passaram a pressionar o governo federal para que apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Assim, foi aprovado, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, que previa programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Contudo, a preparação do plano foi interrompida pelo Golpe Militar.

Conforme as Propostas, nesse novo panorama pedagógico, o analfabetismo passou de causa a efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social desequilibrada. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Nessa visão, Paulo Freire “criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento.” (BRASIL, 2001, p. 23). Freire preconizava um maior comprometimento do educador com seus alunos, tornando-os sujeitos de sua aprendizagem, transformando-os por meio do diálogo. Esse educador também elaborou uma proposta de alfabetização conhecida como “Método Paulo Freire”, que consistia em antes de iniciar o aprendizado da escrita, o professor deveria levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. Assim, o professor deveria iniciar com uma pesquisa sobre a realidade dos alunos; elaborar um levantamento do universo vocabular dos educandos; selecionar as palavras com maior densidade de sentido (palavras geradoras), apresentadas com imagens relacionadas; por último, partir para os temas geradores, que aprofundariam a problemática da proposta. Os materiais didáticos produzidos nesse período referiam-se à realidade imediata dos alunos, problematizando-a.

---

<sup>8</sup> O *Primeiro guia de leitura*, que orientava o ensino pelo método silábico.

Depois do Golpe Militar de 1964, grupos que atuavam na alfabetização de adultos foram reprimidos; o governo passou a controlar as iniciativas com o lançamento do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). As orientações metodológicas dessa atividade eram as mesmas dos programas anteriores, porém, esvaziadas de sentido crítico e problematizador, uma vez que levavam o adulto analfabeto a ver somente os benefícios de sua integração numa sociedade moderna, fantasiada.

Com a expansão do Mobral, surgiram outras iniciativas, entre elas o PEI (Programa de Educação Integrada), que abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e para os analfabetos funcionais (com pouco domínio da leitura e da escrita). Grupos opostos à ditadura e dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização com propostas mais críticas. Na década de 1980, essas experiências foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação.

Conforme as Propostas, devido ao descrédito político e educacional do Mobral, esse movimento foi extinto em 1985. A Fundação Educar ocupou seu lugar e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas. O desenvolvimento de modelos de alfabetização conscientizadora gerava reflexão e apontava novas pistas; trouxe à luz a visão de alfabetização como processo que exige certo grau de continuidade e sedimentação. Havia críticas às campanhas que pretendiam alfabetizar em poucos meses, e a alfabetização passou a ser incorporada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos.

Soares (1999) define o vocábulo alfabetizar como “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, sendo que a alfabetização “é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto.” (SOARES, 1999, p. 31). A autora afirma que há estranheza ao usar a palavra “alfabeto” na expressão “tornar alfabeto”, pois existe a palavra analfabeto<sup>9</sup>, com sentido negativo, mas não o seu contrário, a palavra com sentido positivo.

Conforme Descardecí (2001), o sujeito alfabetizado é um conhecedor do código escrito, é aquele que passou pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A autora destaca que o sujeito letrado é aquele que logo após ter passado pelo processo de alfabetização, “é capaz de usar o código escrito para interagir em eventos de letramento privilegiado pela sociedade. [...] Tornar-se letrado é um processo no qual o indivíduo se

---

<sup>9</sup> “Que ou aquele que desconhece o alfabeto; que ou aquele que não sabe ler nem escrever; que ou aquele que não tem instrução primária.” (HOUAISS, 2009)

engaja mais, ou menos, de acordo com seu papel, seus interesses e suas necessidades na sociedade em que vive.” (DESCARDECI, 2001, p. 63).

Para Freire,

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica as relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1998, p. 11).

De acordo com Freire (2008), no Brasil e na América Latina, a “Educação de Adultos” passou por um processo de aperfeiçoamento que modificou a compreensão acerca das especificidades desse contexto educacional. Para o autor, a Educação de Adultos deve ser chamada de Educação Popular para que se verifiquem as contribuições dessas transformações que remetem a avanços da experiência qualitativa de pessoas e grupos envolvidos nessa modalidade de ensino.

A transformação do conceito de Educação de Adultos em Educação Popular ocorre devido à exigência de sensibilidade e competência científica dos educadores. Segundo Freire (2008), uma destas exigências se relaciona com:

[...] a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. (FREIRE, 2008, p. 15).

Freire (op. cit.) destaca que a transformação da Educação de Adultos em Educação Popular possibilita a maior abrangência dos programas de alfabetização, profissionalização e saúde. Os educadores e grupos populares, no contexto da Educação Popular, devem se mobilizar de modo a conceber a prática educativa como prática política. Esse processo evidencia que a prática educativa possibilita “o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua [sic.] conscientização.” (FREIRE, 2008, p. 16). Para ele, a Educação Popular é democrática e supera o conceito de “educação bancária”, pois o educando torna-se um sujeito que busca conhecimentos e que não espera somente a ação do educador.

A Educação Popular aborda a leitura crítica do mundo, a preparação técnica e profissional dos grupos populares, “não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos.” (FREIRE, 2008, p. 16). Ao abordar a alfabetização, no contexto de jovens e adultos, o autor afirma que “a

alfabetização de adultos é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador.” (FREIRE, 1998, p. 19).

O ensino deve centrar-se em palavras e temas coerentes com a vivência dos educandos, uma vez que tal abordagem possibilita uma aprendizagem que supera o senso comum e remete ao pensamento crítico para compreender o percurso dos fatos na história.

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática e pressuposições básicas da existência. (FREIRE, 2008, p. 17).

Segundo o educador (op. cit.), tais concepções acerca da prática educativa e a reflexão pedagógica mais aprofundada poderiam tornar o mundo menos autoritário e mais democrático.

Suassuna (1995) afirma que superar a crise e o fracasso do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa passa, inicialmente, pela busca de uma concepção de linguagem diferente da tradicional. Contudo, os percursos dos estudos linguísticos não são lineares e revelam o modo como seu objeto e seu método foram e estão sendo pensados, uma vez que a linguagem é caracterizada pela complexidade:

Em outras palavras, o processo de redimensionamento da Linguística como ciência, a busca da compreensão da natureza de seu objeto é que constituem a verdadeira contribuição para o processo pedagógico que penso ser válido (dar a) conhecer as conquistas da ciência da linguagem. (SUASSUNA, 1995, p. 63).

A autora enfatiza que as suas reflexões acerca dos avanços dos estudos linguísticos e suas contribuições ao ensino não buscam a solução para o problema pedagógico originado na dicotomia entre o que é “Certo” e o que é “Errado”, pois “essa pretensa solução não está num modelo teórico específico, muito menos pincelado em vários modelos diferentes.” (1995, p. 90).

A partir da década de 1980, estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita passaram a basear-se na linguística e na psicologia, reforçando a ideia de que

[...] a escrita e a leitura são mais do que a transcrição e decifração de letras e sons, são atividades inteligentes<sup>10</sup>, em que a percepção é orientada pela busca dos significados. Reforçam-se os argumentos críticos às cartilhas de alfabetização que contêm palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos que auxiliem sua compreensão. (BRASIL, 2001, p. 31).

As Propostas destacam que os trabalhos de Emília Ferreiro (1983, *apud* BRASIL, 2001, p. 33) trouxeram indicações aos alfabetizadores de como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação, uma vez que para essa autora, as crianças pré-escolares que conviviam em um ambiente letrado, se interessavam mais acerca do funcionamento da língua. Tais postulados contribuiriam para a compreensão de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial e desvinculada da realidade para ensinar a ler e escrever, pois os adultos podiam utilizar de seus conhecimentos prévios da língua como modo de contribuição para o processo de aprendizagem, tendo o professor como orientador e introdutor de novas informações.

Conforme as Propostas Curriculares, o Governo, que era o apoio e a articulação dos programas de educação de jovens e adultos, transfere de certa forma, com a extinção da Fundação Educar, em 1990, a responsabilidade aos estados e municípios de oferecer programas na área, o que não satisfaz a demanda.

A história da EJA no Brasil chega à década de 1990 reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas necessárias a todo o Ensino Fundamental, pois os educandos da EJA são, em sua maioria, sujeitos cuja passagem pela escola fracassou, dentre eles adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular, o que ampliou a demanda, sobrecarregando o sistema.

De acordo com Soares (2002), o contexto educacional atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma função reparadora, que não significa somente a restauração do direito negado, que é o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade desses sujeitos enquanto cidadãos. O autor salienta que não é somente tarefa da escola o reconhecimento dos sujeitos não alfabetizados e não letrados enquanto cidadãos, mas também da própria sociedade, de modo que a escola e todos os sistemas sociais têm a função de buscar uma sociedade menos desigual e mais justa. Soares afirma que a escola possui limitações,

---

<sup>10</sup> Apesar de citarmos os Referenciais, questionamos qual é o entendimento dos autores do documento sobre “atividades inteligentes”.

[...] mas possibilita um espaço democrático de conhecimentos e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações, e nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. (SOARES, 2002, p. 36).

A universalização do Ensino Fundamental e Médio possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e o exercício do pensamento. A escola é o espaço em que os sujeitos se reconhecem, elevam a sua auto-estima e passam a considerar o outro como igual. A falta de escolaridade constitui uma barreira ao alcance da leitura e da escrita, de modo que prejudica a vida de jovens e adultos. Assim, o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-los, representa uma divisão entre as pessoas.

Segundo o autor (p. 62), a escola é democrática e está baseada na igualdade e liberdade, uma vez que, por ser um serviço público, é direito de todos e dever do Estado que, por sua vez, deve interferir nas desigualdades e nas hierarquias sociais por meio de políticas públicas. A igualdade e a liberdade são circunstâncias necessárias do direito à educação em sociedades politicamente democráticas em que há a busca de “uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.” O acesso ao conhecimento é um dos fatores para a divisão social, na atualidade, devido às exigências intelectuais, básicas e aplicadas, tornam-se coerentes com a realidade da vida cotidiana.

Ele salienta que a função reparadora deve ser considerada como oportunidade para a presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa em função das características socioculturais destes sujeitos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. A EJA deve ser estruturada conforme um modelo pedagógico próprio, para que sejam criadas situações pedagógicas que sejam coerentes com as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

A EJA e o novo conceito que a orienta não correspondem ao processo inicial de alfabetização, uma vez que Soares (2002) mostra que a EJA busca incentivar e formar leitores de livros constituídos por diversas linguagens visuais em relação às dimensões do trabalho e da cidadania. A educação para jovens e adultos se depara com pessoas que possuem mais experiência de vida e de trabalho. Segundo o autor, o princípio de equidade remete à distribuição dos bens sociais de forma a garantir uma redistribuição justa, que proporcione mais igualdade. Segundo esses princípios, os sujeitos que não tiveram uma formação escolar desejável podem usufruir de condições que oportunizem a busca e assim “restabelecer sua

trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.” (SOARES, 2002, p. 39).

Assim, a educação é necessária para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea que é caracterizada pelas grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. O educador (p. 40) afirma que a educação propicia aos indivíduos jovens e adultos a retomada de suas potencialidades e o desenvolvimento de suas habilidades e é por meio da EJA que esses sujeitos podem “confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.”

Para ele, a educação de jovens e adultos tem o compromisso de efetivar um caminho de desenvolvimento às pessoas que por ela são atendidas. Os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos têm a possibilidade de, por meio da EJA, atualizar os seus conhecimentos, desenvolver suas habilidades, realizar a troca de experiências e ter acesso a culturas e novos trabalhos:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (SOARES, 2002, p. 41).

Observa-se que Soares apresenta uma visão tradicional sobre o conhecimento. Segundo ele, tal concepção era reprimida pela sociedade que, por sua vez, era caracterizada pela sobrevivência e assim, desconsiderava os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. “Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes [...]” (p. 42) têm a possibilidade de encontrar no contexto educacional da EJA funções de reparação e equalização, de modo que a qualificação propicia um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho, e assim, permite ao educando atribuir significados às experiências socioculturais por ele vividas.

Sobre a promessa de trabalho, vida social, participação política, para o autor, ocorre segundo as possibilidades cotidianas dos sujeitos, pois o mundo transforma-se em uma sala de aula em que as realidades da atualidade, ao lado das situações de exclusão, permitem a criação do vínculo com a cidadania. O autor mostra que a relevância da função qualificadora para a EJA constitui um:

[...] apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos de comunicação (SOARES, 2002, p. 43).

O autor afirma que os termos “jovens” e “adultos”, segundo uma concepção ampliada, mostram que em todas as idades e em todas as épocas da vida dos sujeitos, há a possibilidade de formar, desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassem os espaços da escolaridade formal e “conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.” (2002, p. 43).

Uma vez contextualizada a EJA, passamos à caracterização das Propostas Curriculares para o ensino de jovens e adultos no Primeiro e Segundo Segmento do Ensino Fundamental.

### **2.3 Sobre a Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental**

As Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos foram elaboradas, inicialmente, no âmbito da organização não-governamental - *Ação Educativa*. Contudo, a sua publicação ocorreu após o controle do governo, pois o Ministério da Educação estabelece por meio desses documentos o currículo oficial a ser ensinado no ensino regular do país.

A versão preliminar da Proposta foi concluída em junho de 1995, e com o apoio da Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC), foram realizados seminários com a participação de educadores e especialistas da EJA. Em 1996, o MEC e a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos editaram e distribuíram a Proposta Curricular com abordagem dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (1º Segmento).

Conforme a Proposta, o objetivo que motivou a elaboração desses documentos foi oferecer uma Proposta Curricular como “subsídio para educadores desenvolverem planos de ensino adequados aos seus contextos e não o de estabelecer o currículo a ser aplicado.” (BRASIL, 2001, p. 14). A abordagem acerca das questões curriculares proporcionou a divulgação de propostas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, formação de educadores e elaboração de materiais didáticos específicos para jovens e adultos.

As orientações da Proposta Curricular para o Primeiro Segmento referem-se à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. “Trata-se de um subsídio para a

formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas.” (BRASIL, 2001, p. 14).

A Proposta Curricular é organizada de modo que o primeiro capítulo aborda um breve histórico da EJA no Brasil, o capítulo seguinte apresenta fundamentos que basearam a formulação dos objetivos gerais da Proposta Curricular para jovens e adultos, e assim, destaca que o “currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa.” (BRASIL, 2001, p. 15). Os capítulos seguintes apresentam os conteúdos gerais e específicos da área Língua Portuguesa, de modo que há indicações metodológicas e algumas contribuições de teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da área, que remetem à construção do currículo.

Na área, Língua Portuguesa, são fixados blocos de conteúdos com tópicos a serem trabalhados, e para cada tópico, há objetivos didáticos que determinam modos de abordá-los. Esses objetivos oferecem orientações sobre quais atividades didáticas devem ser desenvolvidas com relação aos conteúdos propostos:

Os objetivos didáticos referem-se à aprendizagem de conteúdos de diferentes naturezas. Predominantemente, eles se referem a conteúdos de tipo procedimental, ou seja, ao aprender a fazer. Referem-se também à aprendizagem de fatos e conceitos que os educandos terão oportunidade de conhecer. Conteúdos referentes a atitudes e valores, dada a sua natureza, estão melhor contemplados nos objetivos gerais ou de área; ainda assim, nos casos pertinentes, objetivos atitudinais foram relacionados também a tópicos de estudo específicos. (BRASIL, 2001, p. 16).

O último capítulo aborda o planejamento e a avaliação, de modo que há sugestões de planejamento didático que favoreçam as relações entre diversos conteúdos, tornando o processo educativo mais relevante para alunos e professores, conforme afirma a Proposta.

As Propostas Curriculares para o Primeiro Segmento da EJA têm contribuído em parte para a elaboração dos projetos de ensino, uma vez que, segundo um dos professores entrevistados, a imposição do uso da Proposta para a elaboração do Planejamento de Ensino Anual, ocorre na escola em que leciona. Contudo, ele busca atender às necessidades de aprendizagem dos alunos em relação à solução de questões diárias que envolvem a utilização da leitura e da escrita. Tais necessidades são verificadas, segundo o educador, durante as aulas em conversas com os alunos. O momento destinado ao planejamento escolar revela a relação de poder exercida pela escola e a sua ideologia.

A imposição de conteúdos, os objetivos educacionais a serem atingidos e os procedimentos metodológicos apresentados na Proposta Curricular, configuram a “educação bancária” descrita por Paulo Freire, que é contrária à prática pedagógica do entrevistado, de modo que:

Se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber [...] (FREIRE, 2009, p. 72).

Tais postulados mostram que o fato de as Propostas Curriculares serem caracterizadas, em especial pela imposição de conteúdos e objetivos, indicam coerência com a concepção de “educação bancária”. Deste modo, não proporcionam a autonomia necessária para que o educador possa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, conforme a necessidade de desenvolvimento de “conhecimentos significativos” à realidade dos alunos.

As Propostas Curriculares são apresentadas como subsídios à elaboração e desenvolvimento dos projetos educacionais na área da EJA. Contudo, ao apresentar e detalhar os conteúdos a serem trabalhados e os objetivos educacionais a serem alcançados, esses documentos revelam, por meio do seu discurso, o seu caráter contraditório, pois há a imposição do que e de como deve ser ensinado. Assim, a atitude da escola em impor o uso da Proposta Curricular para a elaboração do Plano de Ensino Anual, revela uma ideologia dominante, controladora, em seguir o que determinam os documentos. Ao determinar o currículo, a Proposta deixa de ser subsídio à elaboração de projetos educacionais.

## **2.4 Sobre a Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental**

A elaboração das Propostas Curriculares para o Segundo Segmento da EJA (6º ao 9º Ano) foi organizada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (COEJA), e teve como finalidade “subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA.” (BRASIL, 2002, p. 6).

Conforme a Proposta Curricular, a COEJA ofereceu subsídios às secretarias de educação e escolas que atuam no Primeiro Segmento da EJA, de modo que atendeu às solicitações para oferecer sugestões e organizar as Propostas Curriculares para o Segundo Segmento da EJA. Tais sugestões são coerentes com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) e abordam as características dos alunos jovens e adultos e dos cursos destinados a esse público.

A Proposta Curricular para o Segundo Segmento da EJA trata, em seu início, da importância da linguagem no contexto da educação de jovens e adultos para o desenvolvimento de competências e da aprendizagem de conteúdos escolares para que os educandos participem ativamente da sociedade. Os conteúdos para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental são organizados em três blocos: Linguagem oral – escuta e produção de textos; Linguagem escrita – leitura e produção de textos; Análise Linguística. Em seguida, são apresentados os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, de modo que cada objetivo é explicado.

Em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa, esses são apresentados e relacionados com a necessidade de serem trabalhados pelo professor junto com os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo). As orientações didáticas apresentam sugestões para o professor organizar o seu trabalho de modo a possibilitar aos alunos a ampliação de sua experiência com a linguagem ao longo da escolaridade: “escutando, lendo ou produzindo textos orais ou escritos de diferentes gêneros, além de refletir sobre os usos da língua” (BRASIL, 2002, p. 33).

Os procedimentos metodológicos e a organização dos conteúdos para a realização de atividades com a prática de linguagem são apresentados em forma de quadros que orientam o trabalho do professor quanto à organização e ao desenvolvimento de didáticas especiais, conforme a articulação de conteúdos com a escuta, a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Assim, a Proposta Curricular estabelece critérios em tabelas e mostra que:

[...] é importante explicitar os critérios que orientam a seleção de gêneros e de textos e os conteúdos da área privilegiados, para não oferecer um ensino redundante, que acabe não proporcionando as oportunidades necessárias para que os alunos ampliem sua competência comunicativa (BRASIL, 2002, p. 35).

No final da Proposta Curricular, há exemplificações de propostas de práticas pedagógicas que abordam diversos conteúdos de Língua Portuguesa, de modo que tais

atividades são modelos a serem seguidos e se restringem à seleção de conteúdos, de objetivos e de procedimentos metodológicos ao professor.

Ao impor conteúdos e procedimentos ao sujeito-professor, o processo de ensino-aprendizagem torna-se incompleto, uma vez que a realidade do educando não é considerada. Cardoso (2005) mostra que o aparelho ideológico escolar passou a ter posição dominante nas sociedades capitalistas. Os sujeitos que passam pela escola são assujeitados, pois tal instituição produz esses sujeitos que, por sua vez, não são livres e tendem a aceitar livremente a sua sujeição. Portanto, a ideologia constitui os indivíduos em sujeitos.

Freire (2009) salienta o fracasso de programas educacionais que não consideravam a realidade dos educandos neles envolvidos:

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política, ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2009, p. 98).

Conforme as considerações de Freire (2009), verificamos a necessidade de um ensino que deve ser centrado na transformação dos sujeitos. O ensino focado na realidade do educando contribui para uma melhor significação dos conteúdos ensinados e a sua relação com as necessidades dos alunos, que, por sua vez, decodificarão o que foi aprendido e saberão utilizar tais conhecimentos para o seu efetivo desenvolvimento enquanto cidadãos que atuam na sociedade.

Após caracterizarmos as Propostas Curriculares para a EJA, abordaremos os procedimentos adotados para a coleta dos dados que compõem o corpus que será analisado no capítulo III.

## **2.5 Sobre os procedimentos metodológicos**

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário entregue aos professores, com dados sobre o seu perfil e, depois, realizamos as entrevistas com os professores e os alunos do 1º e 2º Segmento da EJA.

A seleção dos sujeitos-professores levou em consideração a experiência profissional desses educadores e também o tempo de serviço no contexto da educação de

jovens e adultos nas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, em que lecionam em um município do interior paulista. Os sujeitos-alunos foram selecionados sob a condição de terem sido ou serem alunos dos sujeitos-professores entrevistados, e para tal escolha, priorizamos os que possuísem maior desenvoltura para falar a respeito dos temas selecionados para a entrevista e também que apresentassem posicionamento crítico sobre os temas tratados.

Primeiramente, ocorreu o contato com os diretores das escolas em que os professores selecionados lecionam, de modo que os diretores ficaram entusiasmados em saber que a escola, os professores e os alunos contribuiriam para uma pesquisa do Programa de Mestrado em Letras. Esclarecemos aos entrevistados que em nossa pesquisa, os seus nomes, os da escola e o do município não seriam revelados devido a questões éticas. Em seguida, contatamos os professores, que foram dois (um deles é do 1º Segmento da EJA, e o outro, do 2º Segmento) e esclarecemos a necessidade de entrevistá-los, e assim salientamos que a experiência de seu trabalho docente com jovens e adultos contribuiria para a nossa pesquisa. Os alunos que selecionamos, para a pesquisa, foram quatro, sendo dois do 1º Segmento e outros dois do 2º Segmento da EJA; tais sujeitos eram alunos dos professores que selecionamos para a entrevista.

Esclarecemos também aos diretores que, por questões éticas, os nomes do município, da escola e dos entrevistados não seriam revelados. Elaboramos um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para firmar o nosso propósito de realizar uma pesquisa científica acadêmica. Nesse documento, abordamos informações sobre o nosso projeto de pesquisa, os direitos, riscos e desconfortos que poderiam ocorrer durante as entrevistas, a necessidade da confiança e do anonimato dos sujeitos entrevistados e os benefícios que a nossa pesquisa poderá oferecer à sociedade. Em seguida, solicitamos aos entrevistados e aos diretores das escolas que lessem o referido documento e que o assinassem, pois assim estariam informados sobre o nosso projeto, seus direitos a respeito do documento e que estavam de acordo com as pretensões do mesmo. Faz-se necessário esclarecer que os entrevistados e as escolas receberam uma cópia assinada desse documento.

A elaboração do questionário e do roteiro das entrevistas levou em consideração as Propostas Curriculares para a EJA. Para os sujeitos-professores, elaboramos um questionário, para que o entrevistado escrevesse as suas concepções acerca dos temas, contexto da EJA e das abordagens dos Referenciais Curriculares, de modo que o roteiro para a entrevista também considerou o contexto da EJA e as abordagens das Propostas.

O questionário e o roteiro para a entrevista dos professores foram elaborados segundo temas acerca das principais abordagens das Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmento da EJA e também fatores envolvidos na constituição da identidade desses sujeitos. Os principais temas abordados foram: formação acadêmica; tempo em que leciona em classes de EJA; como são os alunos; opinião sobre a EJA; uso das Propostas Curriculares para a elaboração das aulas; se os objetivos e conteúdos da Proposta contribuem para a formação dos alunos; representações sobre o material que utiliza; foco maior nas aulas (linguagem oral, escrita ou análise linguística); representação sobre a Proposta; trabalho com a produção de textos; participação em cursos de aperfeiçoamento profissional sobre a EJA; representação do professor sobre o aluno; significado de ser professor; opinião sobre o governo municipal, estadual e federal em relação às políticas públicas.

Para os alunos da EJA, devido às dificuldades inerentes ao realizar produções escritas e considerando o fato de que alguns entrevistados estavam em etapa final de alfabetização, elaboramos o roteiro para a entrevista a partir das principais abordagens das Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmento da EJA, também levamos em conta fatores envolvidos no processo de construção da identidade. Os principais temas abordados foram: ocupações (na escola e no trabalho) antes de ingressar na EJA; expectativas e representações sobre o ensino e sobre a EJA; opinião sobre a aula de Língua Portuguesa; opinião sobre a sua formação em relação ao mercado do trabalho; como se vê como aluno; opinião sobre o governo municipal, estadual e federal.

Na análise, utilizamos as duas fontes de coletas, de forma a construir as representações (formações discursivas/ideológicas) do processo de produção do discurso, além dos interdiscursos. Consideramos que a entrevista é, sobretudo, um “dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva – produção situada sócio-historicamente como prática languageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 161). Os autores destacam que na entrevista, o diálogo que ocorre entre entrevistador e entrevistado resulta em um texto que é caracterizado pela co-construção desses interlocutores, e que a construção desse texto cria a ilusão de expressar a realidade com a maior fidelidade.

A entrevista corresponde a uma nova situação de enunciação entre o entrevistador e o entrevistado, é situada num certo tempo, num espaço determinado, é caracterizada pelo caráter que o enunciador atribui a si mesmo pelo modo como enuncia, nela há objetivos e expectativas. Assim, “A entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção / captação de textos, isto é, um dispositivo

que permite retomar / condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 175). Desta forma, procuramos dar voz aos sujeitos pesquisados, a fim de que falassem sobre suas concepções, numa constante busca do discurso dialogado.

Conforme os postulados de Orlandi (2007), o dispositivo de interpretação ao qual procedemos, tem o princípio de

[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que o sujeito não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 2007, p. 59).

De acordo com Orlandi (2007), destacamos que, por meio dos princípios e procedimentos da Análise do Discurso, não procuramos o sentido verdadeiro dos enunciados analisados, mas o sentido presente em sua materialidade linguística e histórica, uma vez que a ideologia não se aprende e o inconsciente não é controlado por meio do saber. “A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo.” (ORLANDI, 2007, p. 59). A interpretação dos dados contemplou a utilização dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a fim de problematizar as representações e formações identitárias presentes nos documentos oficiais e nos discursos, na busca da construção dos sentidos.

## **2.6 Sobre os sujeitos pesquisados**

Apresentamos neste item, o perfil dos sujeitos que selecionamos para a nossa entrevista. Como já mencionado, a escolha não ocorreu de forma aleatória, uma vez que em relação aos professores, consideramos a sua experiência profissional no contexto da educação de jovens e adultos. Essa característica possibilitou uma melhor compreensão dos aspectos referentes à construção de suas identidades em meio às especificidades do trabalho com a EJA, no âmbito das políticas públicas e da influência das Propostas Curriculares no desenvolvimento de seus projetos de ensino.

Em se tratando dos alunos, levou-se em consideração o fato de que eles já haviam sido alunos dos professores selecionados para a entrevista. Para melhor compreendermos os fatores acerca da construção identitária dos educandos, abordamos o percurso de vida deles antes e depois da EJA, de modo que o significado da escola para esses sujeitos não se

restringe somente à possibilidade de aprendizagem, continuidade dos estudos e um melhor trabalho, mas também o fato de se ver e ser reconhecido pelo outro como cidadão. “É ser gente”, como disseram eles na entrevista. Ou seja, o sujeito-aluno vê a escola como condição fundamental para a sua cidadania.

A análise das entrevistas e dos questionários possibilitou a compreensão de que esses sujeitos revelam em sua aparente unidade, a constante busca pelo outro para completar-se, uma vez que Coracini (2007) afirma que a dispersão e a heterogeneidade constituem a linguagem e o sujeito, contudo, evidenciam uma suposta aparência de unidade. A identidade está na ilusão, pois o sujeito é dito pelo outro, uma vez que o outro se constitui na verdade. Ela complementa:

[...] não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis. (CORACINI, 2007, p. 49).

Apresentamos a seguir, um perfil dos sujeitos pesquisados, a fim de que o leitor possa compreender de que lugar social se fala, o que é dito de um modo, como que é dito de outro. “Esse lugar do outro enunciador é o da interpretação, manifestação da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos” (ORLANDI, 2007, p. 59).

### Quadro I – Perfil dos professores da EJA

|   | Professor do 1º Segmento – P. A | Professor do 2º Segmento – P. E                   |
|---|---------------------------------|---|
| Idade   | 52 anos                         | 59 anos   |
| Tempo de serviço  | 21 anos e meio                  | 18 anos   |
| Graduação e ano em que se graduou   | Pedagogia - 1994                | Letras - 1991                                     |
| Especialização <i>Lato sensu</i>  | Didática e Inclusão - 2003      | Língua Portuguesa – 1992<br>Gestão Escolar – 1998 |
| Participação em cursos de aperfeiçoamento com abordagem a respeito da EJA | Nunca participou                | Já participou                                     |
| Escola em que leciona   | Municipal                       | Estadual  |
| Disciplinas que ministra  | Polivalente <sup>11</sup>       | Língua Portuguesa                                 |
| Contrato de trabalho  | Temporário                      | Efetivo   |
| Há quanto tempo leciona em classes de EJA                                 | 10 anos                         | 18 anos   |
| Conhecimento sobre os Referenciais Curriculares Nacionais para a EJA      | Sim                             | Sim   |
| Uso das Propostas Curriculares para a EJA                                 | Usa em parte                    | Usa em parte                                      |

<sup>11</sup> O professor polivalente é habilitado para ministrar todas as disciplinas que compõem o currículo da 1ª etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). Pedagogo, geralmente.

Nesse quadro, verificamos que os professores são graduados em cursos diferentes e possuem especialização, um deles é especialista em Didática e Inclusão e, o outro é especialista em Língua Portuguesa e Gestão Escolar. Os profissionais entrevistados possuem, no mínimo, 10 anos de docência na área da EJA, um deles é professor polivalente em uma sala da EJA e é contratado da rede municipal de ensino. O outro professor é efetivo na área de Língua Portuguesa na rede de ensino estadual paulista.

Em razão da formação acadêmica, atualização e experiência profissional, verificamos que, às vezes, os discursos desses sujeitos são os discursos do reconhecimento e da valorização profissional, uma vez que o uso das Propostas Curriculares é parcial, de modo que se identificam e se contraidentificam com a imposição de conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos que estão presentes nesses documentos, pois dizem considerar a realidade dos alunos e as suas necessidades de aprendizagem para elaborar os seus projetos de ensino. Esses dados são mostrados, a seguir, no capítulo III.

Observem que dois professores têm mais de 50 anos, todavia, em relação à construção da identidade desses sujeitos, verificamos que os seus discursos indicam que o pedagogo (P. A) tem o discurso mais modalizado e o professor (P. E) formado em Letras é categórico.

O entrevistado (P. A) não possui cursos de aperfeiçoamento profissional na área da EJA e, conforme a sua resposta no questionário, disse que já tentou saber sobre a existência de cursos de aperfeiçoamento para professores que atuam em classes da EJA, mas nunca soube da existência de tais cursos, o que soa como o discurso da inércia, do comodismo. Já o professor (P. E) informou no questionário e na entrevista que já participou de vários cursos de aperfeiçoamento profissional na área da EJA, quando ministrava aulas na cidade (X), uma vez que a prefeitura desse município oferecia diversos programas profissionalizantes aos educadores. Nesse caso, trata-se do discurso da busca do professor ideal. Retomamos essas marcas identitárias no capítulo III.

Em relação às Propostas Curriculares, os entrevistados dizem conhecer esses documentos. Porém, em relação ao seu uso, eles informaram que os seus projetos de ensino não são totalmente baseados nas orientações desses documentos, pois são parcialmente utilizados. Dessa forma, verificamos a presença do processo de identificação e contraidentificação, desde a formação acadêmica até a prática em sala de aula, uma vez que o processo de construção de suas identidades é caracterizado pela resistência à imposição de procedimentos, que são incoerentes com suas concepções acerca de sua prática docente.

A resistência às mudanças educacionais e ao uso da Proposta, pode ser também interpretado como comodismo / inércia, para o professor polivalente, por exemplo<sup>12</sup>.

### Quadro II – Perfil dos alunos da EJA

|   | 1º Segmento     |                              | 2º Segmento            |             |
|---|-----------------|------------------------------|------------------------|-------------|
| Média da idade dos alunos da EJA  | 25 a 93 anos    |                              | 16 a 50 anos           |             |
| Alunos  | A. B            | A. C                         | A. D                   | A. F        |
| Idade   | 45 anos         | 68 anos                      | 42 anos                | 36 anos     |
| Profissão   | Microempresária | Metalúrgico aposentado       | Doméstica/<br>Diarista | Do lar      |
| Estudou em outra escola antes de cursar a EJA                               | Sim             | Sim                          | Sim                    | Sim         |
| Conhecimento a respeito da existência das Propostas Curriculares para a EJA | Não             | Não                          | Não                    | Sim         |
| Opinião sobre a existência das Propostas Curriculares                       | “Bom”           | “Se for para o ensino é bom” | “Excelente”            | “Muito bom” |

De acordo com o quadro II, verificamos que, no 1º Segmento da EJA, a faixa etária é entre os 25 e 93 anos, e, no 2º Segmento, a faixa etária dos alunos é dos 16 aos 50 anos. Tais características remetem à fala dos professores entrevistados “mais aprendemos do que ensinamos”, de modo que a historicidade dos alunos é relevante para o processo de ensino e aprendizagem, pois, ao ser considerada pelos professores, contribui para uma aprendizagem significativa. Todos os alunos entrevistados já frequentaram a escola antes de retornar aos estudos na EJA, de modo que três deles são trabalhadores assalariados, dos quais uma é empresária, outra é doméstica/diarista e uma trabalhadora do lar, e um dos entrevistados é metalúrgico aposentado.

Três deles disseram que desconheciam a existência das Propostas Curriculares para o ensino de jovens e adultos, um dos entrevistados (A. F), que é aluno do 2º Segmento da EJA, informou que um dos seus professores comentou em sala de aula sobre a existência desses documentos, e assim passou a conhecê-los. Os entrevistados representaram em seus discursos, satisfação a respeito da existência dos Referenciais Curriculares para a EJA, mesmo, a maioria desconhecendo esses documentos. Ao considerar as Propostas Curriculares como “boas”, os sujeitos-alunos assumem tal postura por acreditar que é uma contribuição

<sup>12</sup> Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

para o processo de ensino-aprendizagem, mas não se posicionam criticamente diante desses Referenciais, por não verificarem que, nesses documentos, já está presente constitutivamente, a ideologia do governo.

Ao serem informados pelo entrevistador a respeito de seus objetivos em relação à orientação para elaboração dos projetos de ensino, manifestaram-se favoráveis à existência dessas Propostas e da sua aplicação ao ensino, uma vez que veem a escola, a EJA, como uma esperança de conquistar sua cidadania<sup>13</sup> e de ser incluídos. Essas reflexões são mais bem discutidas no capítulo III, que se segue.

---

<sup>13</sup> “Qualidade ou condição de cidadão; [...] Condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política.” (HOUAISS, 2009).

## CAPÍTULO III – O ENTRE-LUGAR NO DISCURSO DO PROFESSOR E DO ALUNO DA EJA: REPRESENTAÇÕES E RESISTÊNCIAS

### 3.1 O entre-lugar: a construção identitária do professor da EJA

As Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no primeiro segmento (1º ao 5º Ano) e no segundo segmento (6º ao 9º Ano) do Ensino Fundamental são documentos que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nestas modalidades de ensino. “Este documento deve constituir-se em subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos [...]” (BRASIL, 2001, p. 5).

#### 3.1.1 Representações sobre a EJA

No discurso do sujeito-professor, o reconhecimento efetiva-se com os resultados que esse profissional obtém ao verificar os avanços na aprendizagem dos educandos em relação ao contexto social em que vivem, conforme as sequências analisadas a seguir. Trataremos, a seguir, das representações do professor sobre a EJA, a Proposta Curricular, os alunos, o significado de ser professor e a governamentalidade.

- (1) O trabalho com jovens e adultos devido à diversidade de idades é **prazeroso** desde os primeiros dias, que você chega a pegar nas mãos duras calejadas quando de repente **você** vê o grande sucesso de aprendizagem, pois na verdade com esse tipo de aluno, **nós** mais aprendemos devido à **grande** experiência de vida. **O professor** acaba achando que adquire mais conhecimento do que transmite<sup>14</sup>. (P. A)
- (2) É **gratificante**, pois **o pessoal** que volta aos estudos após um tempo perdido dá muito valor aos conteúdos, aos conhecimentos que **deixaram para trás** e, **nós professores somos valorizados por eles** e assim, **nosso** trabalho torna-se positivo tanto para **nós** quanto para **eles**. (P. E)
- (3) **Com certeza** o **aluno** quan/o **aluno** quando chega na sala de Aula... **ele** vem:: a convite de um coLEga se não **ele** aca::ba **ele** não vem:: porque **ele** sente:: **ele** tem **VERgonha daQUilo que ele não SABe** com POUcoTEMpo **ele** já **ele** assim **ele** fica feli::z porque **ele** já sabe ir ao merCado **ele** já vai numa farMÁcia **ele** vai recebê até a sua própria aposentadoRIA **eles** já passam a assinar então:: é::: **ele ele** na pra socie **ele se SENTE Útil** na socieda::de ti::ra a **ele** aCaba com a **vergonha** **eles** não tem mais **vergonha**

<sup>14</sup> Os grifos nos recortes foram feitos por nós, conforme o que foi analisado. As letras maiúsculas indicam entonação de voz; os dois ou três pontos seguidos, alongamento da vogal ou consoante (cf. normas de transcrição no Anexo 5).

de entrá:: ali então toda HOra eles rePEte **“aGOra eu não VEjo o di::a de recebê a minha aposentadoRIA porquê eu chego num BANco e eu falo prá:: pra mo:: realMENTe ( ) pra mo::ça eu falo pra mo::ça AGOra eu não quero MAis colocá o de::do agora eu JÁ sei assiná eu esTOU na esCOla”** ((risos)) (P. A)

Ao abordar a produção dos conhecimentos e a prática política do proletariado na forma-sujeito em relação de desdobramento entre sujeito da enunciação e sujeito universal, Pêcheux (1988) constata duas modalidades evidentes. A primeira modalidade corresponde ao recobrimento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, e a tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento com a forma do livre consentido, que caracteriza o discurso do bom sujeito, isto é, o interdiscurso determina a formação discursiva em que o sujeito, em seu discurso, se identifica. O sujeito sofre essa determinação de modo imperceptível, e realiza os seus efeitos em liberdade. A segunda modalidade designa o discurso do mau sujeito, em que o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal com uma tomada de posição que corresponde a uma separação, que é o distanciamento, dúvida, questionamento, contestação e revolta acerca do que o sujeito universal permite-lhe pensar, que é a luta contra a evidência ideológica, que é afetada pela negação. Ou seja,

[...] o mau sujeito se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do discurso-contra (isto é, o contradiscurso), que constitui o ponto central do humanismo (antinatureza, contranatureza, etc.) sob suas diversas formas teóricas e políticas, reformistas e esquerdistas (PÊCHEUX, 1988, p. 215-216).

O sujeito-professor identifica-se com o trabalho que realiza, uma vez que segundo Eckert-Hoff (2003), os processos de identificação conforme a teoria psicanalítica, articulada com a análise do discurso, revela a identificação como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si. Desse modo, conforme sequência (1), observamos que os processos de identificação, inerentes ao sujeito-professor são revelados pela expressão “desde os primeiros dias”, que corresponde a processos de identificação que ocorrem a partir do momento em que educando e educador interagem.

Com o emprego do adjetivo “prazeroso”, o sujeito-professor reproduz a formação discursiva institucional da Proposta, correlacionando-a com o seu trabalho. O pronome “você” é utilizado pelo enunciador para se aproximar do interlocutor e representar a relevância da sua

atividade docente, de modo a compartilhá-la. Ao utilizar o especificador “o professor”, o sujeito-professor evidencia que o processo de ensino-aprendizagem se realiza de modo eficiente, pois esse é mediado por um professor específico, cuja atividade docente é caracterizada por atitudes específicas, com as quais, o enunciador se identifica e salienta a sua importância por meio do pronome “nós”.

Na sequência (2), o sujeito-professor emprega o adjetivo “gratificante” para representar a importância do seu trabalho para os alunos, uma vez que ao empregar o referente “o pessoal” e o dêitico “eles” evidencia a maioria geral dos alunos que retornam à escola e valorizam os estudos. É o discurso da autovalorização e da eficiência, pois ele precisa que o aluno o reconheça. O sujeito-professor representa a necessidade de ser reconhecido pelo seu fazer docente, a expressão “nós professores somos valorizados por eles” mostra que o reconhecimento e o respeito que a maioria dos professores deseja ocorre no contexto da sala de aula, em que os alunos, que são caracterizados pelo dêitico “eles”, valorizam os conhecimentos transmitidos pela escola, pois identificam-se com eles. “Em relação à identidade, merecem atenção a perspectiva do acolhimento pela equipe escolar e as relações da escola com o mundo do trabalho e com a sociedade do conhecimento” (BRASIL, 2002, p. 6).

Verificamos que o fato de o sujeito-professor seguir algumas orientações da Proposta Curricular possibilita a identificação do aluno com o que é ensinado. O dêitico “nós”, representa os professores e o desejo de falar de si, de modo que o dêitico “eles” remete aos alunos (sequência 2), e assim, salienta que o trabalho realizado pelos educadores e por toda a comunidade escolar, que é representado por meio do pronome possessivo “nosso”, é coerente com as necessidades dos alunos.

O enunciador, ao utilizar a locução adverbial “Com certeza” (sequência 3) para comentar a respeito da socialização proporcionada ao aluno da EJA, salienta o fato de que é recorrente na sociedade atual, a exclusão dos sujeitos não-escolarizados, e que, segundo a Proposta:

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. (BRASIL, 2002, p. 11).

O emprego do referente “o aluno” e das retomadas pelos pronomes “ele” e “eles” (sequência 3) reportam-se ao sujeito-aluno que retorna à escola devido ao incentivo e ao convite de colegas, o substantivo feminino “vergonha” e a expressão “daquilo que ele não sabe” têm o efeito de sentido do sentimento de inferioridade que acomete o sujeito que possui menos conhecimentos em relação ao outro, e que acaba sendo excluído da sociedade. Contudo, o fato de o sujeito-aluno deixar de sentir-se envergonhado, em meio à sociedade, ocorre a partir do momento em que passam a frequentar a escola e a utilizar os saberes adquiridos para realizar tarefas cotidianas, que é representado pela expressão “eu estou na escola”.

Segundo Cardoso (2005, p. 68-69) “O estilo direto implica fazer falar um outro, atribuindo-lhe a responsabilidade da fala, o que não implica que sua verdade tenha uma correspondência literal, termo a termo”. Assim, a heterogeneidade marcada supostamente repete as palavras do outro, de modo que o sujeito-professor ao enunciar “agora eu não vejo o dia de receber a minha aposentadoria [...] eu estou na escola”, salienta suas representações acerca das transformações em sua vida, que o tornaram cidadão, conforme o fragmento “ele se sente útil”.

As transformações ocorridas na vida do sujeito-aluno e por ele vivenciadas em seu cotidiano remetem à formação discursiva do poder e da resistência, uma vez que Revel (2005) mostra que o poder estabelece um sistema de diferenciações que age sobre a ação dos outros, que remete às relações de poder que diferenciam os sujeitos no lugar do processo produtivo, diferença linguística e cultural. Dessa forma, o sujeito analfabeto é obrigado a firmar documentos por meio da impressão digital, cujo ato diferencia, na sociedade, os sujeitos alfabetizados dos sujeitos não-alfabetizados, e representa a ação do Estado enquanto forma de governar o mundo e as pessoas. Em relação à resistência, o fato de retornar à escola, na idade adulta representa a resistência do sujeito-aluno em relação aos mecanismos de controle e relações de poder do Estado, uma vez que deseja ser visto pelo outro como cidadão, como alguém singular que não está sob o domínio do Estado. Revel (2005) salienta que a resistência ocorre onde há o poder, pois é inseparável das relações de poder, pois a resistência funda as relações de poder, e também pode resultar de tais relações. “Na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte.” (REVEL, 2005, p. 74).

O fato de não mais “colocar o dedo” para firmar com sua marca os documentos, e, sim, assiná-los, remete à importância do código escrito em uma sociedade letrada, que exclui os não alfabetizados, em que “o estudo da língua se faz necessário para evitar essa experiência

de exclusão: construindo leituras do mundo, criando possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua subjetividade.” (BRASIL, 2002, p. 12).

(4) Ah:: eu **acredito** que SIM... só esse **peçoAL que Fica em CA**sa vendo/cê pensa be::m se eu fosse ficá em casa **vendo TELEviSÃO**... o mundo **QUADRAdo** na tua frente ali ó:: o mundo é **reDONdo** meu Filho não é **quaDRAdo** não cê passa a sua vida nesse mundo **quadrado** ali:: da tua frente que:: bom antigaMENTte era difeRENte né que o **peçoal** ficava ao luAR:: né? hoje em dia **NÃO** hoje em dia fica todo mundo enfiado dentro de CA**sa** assistindo televisão ( ) vendo o mundo **FEito aLI** sabe? de acordo com o que o **OUtro** qui::s... **vai pra SA**la de **AU**la **vai aprendÊ** **vai abri tua caBEça** **Vai fazê amiZAd**e... **NO**ssa isso aí é... é só fazê uma pergUNta pra um **aLU**no -- você **QUER?** -- um aluno que ficou muito tempo fora da escola e voltou... o que que você **aCHA?** A resposta **DE**le é Essa **“que aqui na esCOla eu fiz amiZAd**e eu/eu **passei a ver coiSAS que eu não saBia que existIa... fiquei paRAdo no TEMpo”** – a expressão que eles Usam – **“PaRAdo no TEMpo”** qué dizê num/num cresCEU num evolulu Qué dizê:: alguma coisa **BO**a eu tô vendo na **esCO**la pô – e eu faço parte delas – ((risos)) eu me **SINto imporTAN**te porque **eu faço parte DELas** (P. E)

Ao utilizar o verbo modal “acredito”<sup>15</sup> (sequência 4), a materialidade mostra o sujeito-professor contra a Proposta, uma vez que ele representa confiança em relação ao seu próprio método de trabalho e aos conteúdos que seleciona e ensina ao sujeito-aluno, pois considera-os relevantes em relação ao mundo atual que passa por constantes transformações, de modo que “o enunciador, em sua própria fala, exprime uma atitude em relação ao destinatário e ao conteúdo de seu enunciado.” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 334). Payer afirma que:

Quanto mais se apresentam formas determinativas no dizer; quanto mais se prendem os sentidos na constituição de um sujeito determinado, menos fissuras se encontram no dizer; mais se produz o efeito de delimitação e fechamento, de saturação dos sentidos e, portanto, de adesão do sujeito enunciador àquilo que ele tem (enuncia) como verdade. (PAYER, 2006, p. 60).

O item lexical “peçoal” salienta que há um grupo de pessoas que permanece em seus lares, “que fica em casa” de modo acomodado e não busca melhorias para suas próprias

<sup>15</sup> Perguntamos se o professor acredita na socialização, uma vez que o “ideário de educação popular”, de Paulo Freire, é relevante no contexto da EJA, pois “destaca o valor educativo do diálogo e da participação [...]” (BRASIL, 2001, p. 13).

condições de vida, que é explicitado pelo verbo “fica”, pois a EJA significa a nova escola (melhoria), é a formação discursiva institucional da normatização.

Dessa forma, por meio do verbo no tempo passado “era” (4), o enunciador realiza uma comparação entre a escola tradicional e nova. Na sequência (4), verificamos que o discurso do professor é o da não-submissão, ele se contra identifica com a Proposta da EJA, pois conforme o enunciado “vai pra sala de aula, vai aprender, vai abrir a tua cabeça, vai fazer amizade”, o emprego do verbo “vai” no modo imperativo representa, para o professor, o fato de que ele, enquanto sujeito que possui formação acadêmica específica para ensinar, está autorizado a exprimir em seu discurso uma ordem para o outro, no caso, os sujeitos que se encontram fora da escola, e assim, se identifica com a Proposta.

Ao utilizar os adjetivos “quadrado” e “redondo” (sequência 4), o sujeito-professor realiza um gesto comparativo entre o fato de as ideias veiculadas pela televisão serem restritas e estarem situadas em um contexto capitalista globalizado de consumo, uma vez que a escola se relaciona à forma arredondada do mundo, que é um discurso institucional-político, ou seja, à relação de causa e efeito do universo, a circulação, transformação e surgimento de ideias. O vocábulo “quadrado” representa tudo o que é limitado, é a representação da escola tradicional, uma vez que os sujeitos não-escolarizados, ou que possuem pouca escolarização, enfrentam dificuldades em relação à busca de trabalho em um contexto social que é seletivo, e busca trabalhadores bem qualificados. O vocábulo “redondo” em (4) representa o falar de si do sujeito-professor, de modo que não é somente o mundo que é redondo, mas o sujeito-professor identifica-se com o ensino atual, que é considerado, segundo ele mesmo, como eficaz. Dessa forma, verificamos que, conforme Coracini (2007), o discurso do professor é constituído pela resistência à desvalorização, é frequentemente abafado pela submissão ao discurso político-educacional, mas é caracterizado pelo desejo de cientificidade, lugar de verdade e de poder.

Na sequência (4), há a presença de fragmentos que se referem a recalques, inibições e sofrimentos que fazem parte de sua constituição subjetiva, tais características se encontram em seu inconsciente, mas emergem e mostram que as experiências do ser humano e professor são transformadas ao longo da vida. Coracini (2007) salienta que as imagens que constituem o imaginário do sujeito, que correspondem a como ele se vê e acredita ser visto, constituem a sua identidade, os momentos de identificação que criam a ilusão da permanência de uma identidade considerada como certa. Na mesma perspectiva de Coracini, Vóvio considera a identidade dos sujeitos como constituída na diversidade e nas interações sociais:

Como discursivamente constituídas e produzidas nas interações sociais, as identidades conectam-se à diversidade de transações sociais pelas quais os sujeitos passam, produzindo-as a partir e na circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais. Desse modo, a construção identitária é compreendida como em constante devir, inacabada, em processo e dependente das relações sociais que se estabelecem no curso das interações. (VÓVIO, 2007, p. 91).

Após enunciar tais fatos e realizar comparações, o sujeito-professor expõe por meio da heterogeneidade mostrada, a opinião dos alunos a respeito do que é aprendido na escola, como em “que aqui na escola eu fiz amizade eu passei a ver coisas que eu não sabia que existia... Fiquei parado no tempo” e em “parado no tempo” (sequência 4). Conforme Cardoso (2005), o discurso direto constitui um dos fenômenos que se liga à heterogeneidade enunciativa do discurso, ou seja, a heterogeneidade mostrada, que é produzida pela dispersão do sujeito e que é trabalhada pelo locutor de forma a fazer com que o texto tenha unidade e coerência. Tais expressões mostram que, ao enunciar o que os alunos dizem a respeito do fato de terem retornado à escola, representa o discurso da nova escola EJA, que, segundo a Proposta, busca valorizar o aluno. Trata-se do falar de si, de modo que Coracini (2007) enfatiza que o sujeito não possui o controle de si e dos outros, no discurso, ele recebe da formação discursiva parte importante da sua identidade, que define as relações de poder, que, por sua vez, determinam o que pode e deve ser dito, em qual lugar, quando, e de que modo. O discurso do professor produz o efeito de sentido de rejeição às orientações didáticas, metodológicas e acerca dos conteúdos impostos na Proposta Curricular, que caracteriza uma contraidentificação à Proposta. “Uma proposta curricular deve ser um subsídio para educadores desenvolverem planos de ensino adequados aos seus contextos.” (BRASIL, 2001, p. 14).

O enunciador mostra que o aluno passa a se sentir incluído na sociedade após ter entrado na escola, que é salientado com a expressão “sinto importante” (sequência 4), de modo que tal enunciado representa o falar de si do sujeito-professor, em que a construção da identidade ocorre por meio do outro, que, por sua vez, completa o sujeito e é responsável por um processo de identificação. (CORACINI, 2007). Assim, os enunciados são constituídos pelo outro, pelo dizer do outro, pela linguagem que é do outro, mas que também é do sujeito e nele se singulariza.

Dessa forma, verificamos que o sujeito-professor está inscrito em uma formação discursiva ideológica que representa o discurso político do sindicato de professores ao qual é

afiliado, que é a APEOESP<sup>16</sup>, e assim caracteriza a desvalorização e a constante busca de reconhecimento que não se restringe somente ao espaço escolar, mas principalmente ao contexto social geral, como verificamos na expressão “eu faço parte delas” (4). Ou seja, o discurso do professor representa o fato de que todas as pessoas devem passar pela escola, enquanto Aparelho Ideológico, a fim de que possam firmar sua cidadania e construir um percurso de formação para o mundo do trabalho.

Foucault (2002), ao definir um grupo de relações entre enunciados, salienta a característica de sua forma e seu tipo de encadeamento, como em “assistindo televisão”, “vendo o mundo feito ali”, “o que o outro quis”, “vai pra sala de aula, vai aprender, vai abrir a tua cabeça, vai fazer amizade” (sequência 4), o enunciado “o que o outro quis”<sup>17</sup> representa o discurso da submissão à mídia televisiva. Segundo o professor, esse aluno está alienado, uma vez que sua identidade será construída a partir das experiências vivenciadas na escola, de modo que aqui, identifica-se com a Proposta e com a FD institucional. Foucault (2002) mostra que se há unidade, o princípio não é somente uma forma determinada de enunciados, o conjunto das regras que tornaram possíveis sucessivas descrições perceptivas, mas também observações mediadas por instrumentos, experiências. Portanto, a descoberta de uma unidade discursiva está na coerência dos conceitos, na sua emergência simultânea e na regularidade de seu aparecimento em relação a um contexto.

Verificamos que tais orientações influenciam na construção da identidade de professores e alunos, pois, segundo Coracini (2003), a identidade é construída com o passar do tempo, pois não está presente no indivíduo desde o seu nascimento. A identidade deve ser vista como identificação, pois a identificação do sujeito ocorre com outros sujeitos, fatos e objetos com as quais convive.

As respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas revelam, em parte, que o sujeito professor é marcado pelo desejo de ser reconhecido, de modo que ao representar no seu discurso, que ensina com qualidade, ele representa como se vê, pois para ele, o ensino é “bom” porque ele, enquanto educador, também se reconhece como um bom profissional. Devido, especialmente, ao discurso político desses documentos, verificamos que as abrangências de suas orientações não buscam somente

---

<sup>16</sup> Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

<sup>17</sup> “A Proposta representa a concretização do que o ‘outro’ pensa, sente e age em relação à EJA. É o que o outro quis para a EJA”. Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

informar o leitor, que é o sujeito professor, acerca das novas orientações curriculares, mas também estabelecer orientações pedagógicas que devem ser seguidas pelos educadores.

### 3.1.2 Sobre a Proposta

As sequências a seguir, tratam do uso da Proposta Curricular pelo sujeito-professor.

(5) **Eles** são utilizados no início do ano letivo para montar o **planejamento** e em **agosto** para fazer o **replanejamento**, porque **o planejamento tem** que ser de acordo com a proposta, **ela** ajuda a trabalhar de uma forma partindo do conhecimento e das **necessidades do aluno** aproveitando a sua vivência e leitura de mundo. (P. A)

(6) **É lógico** que **alguma** coisa sim, **mas** o principal não. **Eles** vem em busca de **tempo perdido** e o **currículo** não trata isso como **primordial**. (P. E)

De acordo com P. A (sequência 5), os Referencias Curriculares são utilizadas no “início” do ano letivo e em “agosto” para a elaboração do Plano Anual de Ensino, que é representado pelo dêitico “eles” referindo a esses documentos, e os substantivos masculinos “planejamento” e “replanejamento” explicitam dois momentos do ano letivo em que são definidos e elaborados os conteúdos e as estratégias de ensino para cada série escolar. O uso do verbo “tem” no tempo presente em “o planejamento tem” (5) mostra que o uso da Proposta Curricular é obrigatório para a escolha de conteúdos e metodologias a serem trabalhadas no ano letivo. Verificamos que, nessa sequência, o efeito de sentido do discurso do sujeito-professor é o da submissão ao discurso político-educacional, uma vez que se identifica com a Proposta e, ao mesmo tempo, contraidentifica-se ao abandonar seu conhecimento e suas experiências para elaborar o plano de ensino anual, que deve ser de acordo com as orientações das Propostas Curriculares.

Nossa experiência no magistério nos fez ver que o discurso dos Referenciais é considerado pela equipe gestora da escola, como algo certo e inquestionável, que deve ser utilizado para o planejamento de ensino anual, porém Foucault (2006) mostra que há “mecanismos de poder no interior dos discursos” (p. 226), e, em certa época, ser obrigado a obedecer ao que determinado discurso impõe, remete à “ligação do saber e do poder [...] uma história dos mecanismos de poder e da maneira como eles se engrenaram.” (p. 227). Assim, os mecanismos de poder estão presentes nos objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos

e sugestões de avaliações contidos nas Propostas Curriculares, e representam um discurso de dominação que, por sua vez, determina e restringe o que deve ser ensinado.

A obrigatoriedade em usar as Propostas representa o estabelecimento de conteúdos e atitudes pedagógicas, ou seja, a normatização e, ao serem seguidas, eternizam a intencionalidade do produtor do documento, o governo que, por meio da reprodução das orientações da Proposta, pretende realizar a qualificação do sujeito-aluno pela aprendizagem no sistema escolar capitalista e em outras instituições.

O enunciador utiliza o dêitico “ela” (sequência 5) para retomar à Proposta Curricular e evidenciar que tal documento auxilia a elaborar currículos que abordem as “necessidades do aluno”, de modo a considerar o que o educando já sabe, e assim, identifica-se com a Proposta. “O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos.” (BRASIL, 2001, p. 13).

Na sequência (6), o sujeito-professor utiliza a modalidade assertiva “é lógico” para expressar a certeza de que nem tudo o que é sugerido no Referencial Curricular pode ser utilizado, que é evidenciado com o emprego do pronome feminino “alguma”. Ao utilizar a conjunção “mas”, mostra que, em tal documento, não há abordagens acerca do que é o prioritário aos alunos da EJA, contraindificando-se novamente com a Proposta, pois os alunos, que são referidos na sequência por meio do dêitico “Eles”, retornam à escola em busca de uma aprendizagem rápida e eficiente, que é salientado com a expressão “tempo perdido”. A expressão “tempo perdido” representa que só é possível recuperar o tempo perdido, se o sujeito-professor possuir o saber necessário para ser ensinado aos alunos que retornam à escola. O adjetivo “primordial” salienta que o enunciador contraindifica-se com a Proposta por não possuir uma abordagem acerca de conteúdos e metodologias práticas, coerentes com esse público, conforme se observa em “currículo”.

(7) **É difícil** concordar ou só trabalhar com a proposta, porquê o **adulto** vem com uma **formação da escola tradicional** onde **ele** passou um ano ou dois, ou às vezes nem foi à escola, mas **carrega consigo** a escola dos filhos onde o professor hoje é cobrado. O professor trabalha o construtivismo, **mas** tem que valorizar também aquele conhecimento que eles carregam. (P. A)

(8) O aluno vai a busca de aprender, o que é ensinado **já** é de acordo com o ensino de Língua Portuguesa, e não é a proposta **somente** quem **determina**. (P. E)

A expressão “É difícil” (sequência 7) tem o efeito de sentido de exprimir incerteza, uma vez que constitui uma modalidade que, segundo Charaudeau e Maingueneau

(2008), o enunciador enfraquece uma ideia, e o objeto da asserção acaba tornando-se enfraquecido, pois o sujeito-professor acaba não concordando em trabalhar somente com o que é apresentado na orientação curricular. Os referentes “adulto” e “ele” remetem aos educandos da EJA, a expressão “formação da escola tradicional” revela que o ensino tradicional é algo considerado como o ideal pelos alunos em relação à aprendizagem, que é confirmado com o enunciado “carrega consigo”. O uso da conjunção “mas” salienta que o professor também deve recorrer ao ensino tradicional, uma vez que há uma cobrança por parte dos alunos, pois esses ou já passaram pela escola ou já vivenciaram a experiência de estudos dos filhos. É a disputa entre a nova Proposta e a tradicional.

A impossibilidade de um ensino centralizado e estruturado conforme orientações curriculares é algo recorrente em uma sociedade que se transforma a cada dia e sofre influências de diversos grupos sociais. Torna-se necessário o fato de o sujeito-professor mobilizar diversos saberes para a realização de um processo de ensino-aprendizagem efetivo e significativo para os educandos, nesse caso, adultos. Coracini (2003a) destaca que o contexto atual remete à miscigenização de concepções que marcam a impossibilidade da centralização e da unidade do sujeito, de modo que se situam no conflito caracterizado por

[...] vozes dissonantes, heterogêneas, que mesclam o desejo de unidade e sua impossibilidade, o direito e o avesso, o centro e as margens, que apagam as fronteiras, fluidas e arbitrarias, entre os povos, as nações, os grupos sociais, os indivíduos... (CORACINI, 2003a, p. 102).

Na sequência (8), o sujeito-professor representa por meio do advérbio de tempo “já”, que o ensino de Língua Portuguesa oferecido por ele é algo coerente com o que deve ser ensinado, pois é construído em relação às determinações da Proposta, que é salientado com o advérbio “somente”. Verificamos que a escolha dos temas e as metodologias de ensino da Língua Portuguesa nos indica a presença da formação discursiva institucional, que está presente no discurso do sujeito-professor, de modo que até mesmo a atual Proposta Curricular para a EJA está inscrita na mesma formação discursiva, pois aborda os mesmos temas, uma vez que é a formação discursiva que “determina” o que deve ser ensinado.

Portanto, segundo Foucault (2002), a possibilidade de descrever certos enunciados que são semelhantes no sistema de dispersão, e que em relação aos objetos, os tipos de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas, é possível definir uma regularidade, ou seja, ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações, que remetem ao fato da existência de uma formação discursiva (institucional). Assim, verificamos que representa em

seu discurso resistência em relação ao uso das Propostas Curriculares para a elaboração de suas aulas.

### 3.1.3 Sobre os alunos da EJA

Nas sequências a seguir, o sujeito-professor descreve como se deu o seu contato e conhecimento com o contexto da EJA. Assim, representa como são os seus alunos, e qual é a abordagem e contribuições das Propostas Curriculares em relação a estes alunos.

(9) Bom o coMEço:: **eu sou** uma alu::na né:: no caso de suplência<sup>18</sup> né estude::i é:: compleTEi minha me::u até o ensino fundamenta::l com/co o segundo GRAU<sup>19</sup> na suPLÊncia... i depo::is eu morei em (C.) um TEMpo fiz muitos  **cursos** lá que a prefeira ofereCIA então foi isso aí e na **prática** né:: uma que eu já tinha **prática** da aprendizagem e dipo::is a **prática** co::m os **trabalhos** que eu fiz lá em:: (C.) que eu trabalhava lá... e eu fiz vários  **cursos** lá (P. E)

(10) São/são **alunos** que vem do traBALho e **eles** vem à proCUra realMENTe de aprenDÊ então eles tem um **GRANde** inteREsse interesse MUito **GRANde** e querem aprender LOGo [...] Por exemplo tem **aQUEle** que ele VEM que ele qué tirá a carta de motoRISTA... tem o **OUTro** que **ele** VEM porque **ele** PREcisa arrumá um traBALho o trabalho tá existiNGo enTÃO é aquele aLUno... que tá presente TODos os DIas e se dedica ao máximo... **ele** vai a busca de experiências (P.A)

Na sequência (9), o sujeito-professor mostra que concluiu seus estudos, e, retornou à escola, na modalidade de suplência, o que significa que sua identidade é perpassada pelo discurso político-ideológico da EJA, e assim, representa o ensino. Ao enunciar “eu sou”, o sujeito-professor fala de si e representa a EJA como importante para a sua vida tanto em relação aos estudos, pois foi aluna da EJA e hoje é professora. Com o substantivo “cursos” representa o seu assujeitamento à letra, de modo que associa a teoria à prática. Contudo, valoriza a sua prática docente, que é representada pela repetição dos itens lexicais “prática” e “trabalhos”, e assim identifica-se com a Proposta ao falar de si. De acordo com Maia (2006), Freud afirma que há uma intenção inconsciente que emerge em um determinado e exprime um desejo recalcado. Ela complementa que “as formas do lapso de escrita podem ser variadas: há casos de repetição ou esquecimento de palavras, de distorção

<sup>18</sup> O ensino na modalidade suplência corresponde hoje, à Educação de Jovens e Adultos.

<sup>19</sup> O Segundo Grau corresponde ao atual Ensino Médio. Tal denominação passou a ser utilizada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 – LDBEN 9394/96.

de nomes, de supostos erros tipográficos [...]” (p. 35). Desse modo, verificamos que ao repetir o item lexical “prática” (9), o entrevistado revela “motivações do inconsciente como meio de expressão de um desejo proibido” (MAIA, 2006, p. 35). Tal desejo proibido é recorrer à sua experiência, à sua prática enquanto educador, pois essa é impedida pela formação discursiva institucional da Proposta.

Após o entrevistado enunciar a respeito de sua prática enquanto professor (sequência 10), verificamos que Geraldi (1997) sugere atividades para serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que tais atividades práticas “devem ser entendidas no interior da concepção de linguagem como forma de interação.” (p. 59). Dessa forma, verificamos que o autor enfatiza a importância da relação entre a teoria e a prática, de modo que as atividades que propõe “constituem subsídios para o professor e, ao mesmo tempo, procuram demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem” (p. 59).

Ao utilizar o substantivo “alunos” e o dêitico “eles”, o sujeito-professor refere-se aos educandos da EJA (sequência 10) e revela, ao usar o adjetivo “grande”, o interesse dos alunos quanto à aprendizagem. Ao utilizar os pronomes “aquele”, “outro” e “ele”, o sujeito-professor refere-se à singularidade dos alunos, suas expectativas e necessidades quanto ao que a escola oferece. Para ele, o ensino deve ser pragmático, formar para a cidadania.

(11) Bo::m eu **tenho eu tenho a impressão** que não [...] um grande exemplo é esse que eu falo que:: esses **aLUno a maioria** querem prestá conCURso e:: aquela proposta ela num/num vem di encontro com isso aí **a maioria VEM** pra **prestá concurso** pra fazê uMA uma VIda um futuro difere::nte do que **eles** tem agora do que **eles** conseGUIram é/o que **eles** não conseguiram aliás né que é i na esCOLa né:: então **eles** vem a procura disso aí:: e ali eu acho que aquilo aLI num/num num tá:: assi::m é:: socoRRENdo ( ) a vontade **deles** (P. E)

O enunciador salienta que as orientações da Proposta Curricular não abordam as necessidades reais dos alunos, contra-identifica-se em “eu tenho a impressão que não” (sequência 11), por ser um enunciado que expressa o modal da incerteza sobre a Proposta. Os substantivos “aluno” e “maioria” e o pronome “eles” referem-se aos alunos, a expressão “prestar concurso” tem o efeito de sentido de exprimir a real necessidade dos alunos, que é a busca de trabalho. O professor enfatiza que a Proposta deve ser coerente com o que esses alunos buscam no ensino da escola, pois como salienta, os jovens e adultos buscam uma vida diferente pelo estudo. Enfim, tal Proposta aborda sobre à escuta, à leitura e à produção de

textos, e tais práticas não são situadas segundo as necessidades dos alunos, que buscam novas oportunidades de trabalho:

O conjunto de assuntos selecionados tem de estar inserido em um contexto; deve ser amplamente discutido, para ficar evidenciada sua significação; tem de estar indissociavelmente ligado às práticas de linguagem: à escuta, à leitura e à produção de textos<sup>20</sup>; deve refletir os constantes avanços dos estudos linguísticos e estar sujeito a um processo contínuo de revisão e de crítica. (BRASIL, 2001, p. 17).

Em relação aos conteúdos, metodologias e avaliação para os alunos da EJA, Piconez (2009) destaca a necessidade de mudanças significativas que contemplem as necessidades desses educandos, uma vez que esse contexto educacional é diferente do contexto da escolaridade regular:

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que nossa investigação tem trazido implicações teóricas significativas à compreensão, por exemplo, das diferenças individuais quanto ao tempo de aprendizagem dos alunos, dentro de um contexto brasileiro; para o redimensionamento do currículo e dos conteúdos curriculares para a educação de adultos; valorização das experiências dos alunos e suas relações com os conteúdos formais da escola; valorização do trabalho dos professores e estudos teóricos que promovam o embasamento necessário para o trabalho complexo. Apregoa-se a necessidade de um trabalho diferente do que é feito na escola regular, mas os instrumentos de avaliação do desenvolvimento do desempenho dos alunos que existem no país são provas tradicionais, envolvendo domínio da escrita, da leitura e do cálculo. (PICONEZ, 2009, p. 64).

O discurso do sujeito-professor contradiz o discurso da Proposta Curricular, há mais momentos de contraidentificação do que identificação ao afirmar que tal documento deveria ser coerente com as necessidades dos alunos, como por exemplo, “prestar concurso” (11). Dessa forma, verificamos que, de acordo com o sujeito-professor, a Proposta Curricular deveria ser elaborada para atender as reais necessidades do público jovem e adulto, pois a maioria é trabalhador e busca ser incluído na sociedade. Há a ilusão da completude ao identificar ou não com a Proposta.

(12) Olha:: ... eu... é uma perGUNta meio complicada do enSino... **eles** GOSTam **eles** vem a proCURa do Eja né? **pessoal** do Eja **eles** vem a procura do ensi::no e **Eles GOSTam** mesmo porQUE **eles** vem aqui e **eles** encontram aMIgos eles Fazem amiza::de né? [...] eu vejo **Eles satisFEItos** eu não sei se

<sup>20</sup> Embora haja na Proposta orientações quanto à práticas de linguagem acerca da escuta, leitura e produção de textos, tal prática nem sempre ocorre no contexto educativo, pois segundo os professores, as aulas devem ser elaboradas de modo a atender as necessidades e expectativas dos educandos, que por sua vez, manifestam o desejo de um ensino que considere as suas experiências de vida, de modo que a construção de novos saberes escolares esteja relacionada à aplicação prática e à execução de suas atividades rotineiras.

eu esto::u engaNAda quanto a isso... mas eu Acho que **eles** estão **satisFEItos** quanto a isso aí que **eles VÊM** a proCUra de uma coisa e:: e que pelo MENos uma/de uma boa PARte **eles têm encontrADO**. P. : Dê exemplos. Uma coisa que **Eles** não GOSTam que eu perCEbo só ve::jo no noTURno no diURno nem TANTo não reclama TANTo ( ) que **eles GOSTam** mu::itos **GOSTam** de vir **boniTInho** pra esCOLa passa um **perfuMInho** sabe? e vem to::do **arrumaDInho** né? e aí:: a hora que breca no **uniFORme** **eles** num gostam... fica todo MUNdo igua::l **eles** não gosta mu::ito... mas Esse Ano mesmo já deu proBLEma e nós temos aLUnos que até:: ho::je não veio de **uniFORme**<sup>21</sup> a gente perCEbe que **eles** não GOSTam e **eles LUTam** e **batem de frente** MESmo se **eles** puDERem... MAS todas as outras coisas **eles GOSTam** a gente percebe que:: que **eles gostam** bastante (P. E)

Na sequência (12), o enunciador utiliza os dêiticos “eles” e o referente “pessoal” para se referir aos alunos da EJA. O uso da forma verbal “gostam”, no tempo presente, e o adjetivo “satisfeitos” representam o acolhimento dos alunos em relação ao ensino, pois é enfático ao mostrar que os alunos necessitam e buscam essa modalidade de ensino para jovens e adultos. Porém, por meio do substantivo “uniforme”, demonstra que os alunos do período noturno não gostam de se vestir com a camiseta padronizada que categoriza o grupo formado por alunos da unidade escolar. Há certa resistência em relação ao uso dos uniformes no período noturno, pois se vêem como sujeitos que buscam ser diferentes, e também, gostariam de serem vistos como heterogêneos, e não iguais aos adolescentes da escola. Assim, denegam o uniforme por não se identificar, já que essa identidade está em formação, representando por meio dos verbos no tempo presente “lutam” e “batem de frente” (12), que remetem à resistência a um sistema em que subjaz o aparelho ideológico escolar, e que coloca o sujeito-aluno na categoria de aprendiz da força de trabalho, e tende a homogeneizar.

Xavier (2007) destaca que

[...] a omissão da discussão a negação do papel regulador da escola – já seria decorrência da mutação que, [...] parece estar se consolidando, na escola atual, nas relações de poder: vivemos numa época na qual a ordem quadriculada da modernidade e o equilíbrio conseguido na administração biopolítica dos corpos é substituído por esquemas mais flexíveis e mais dinâmicos. A democratização das relações pedagógicas [...] não estarão inviabilizando a função disciplinadora da escola moderna? (XAVIER, 2007, p. 13).

<sup>21</sup> A estampa da camiseta da 3ª Série do Ensino Médio é diferente do uniforme adotado pela escola, escolhida pelos alunos dessa série - “Formandos 2009”, esclarecendo melhor, a camiseta imita uma farda camuflada do exército.

A autora conclui que “vivemos hoje um empalidecimento da escola como a grande instituição disciplinar.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 6, *apud* XAVIER, 2007, p. 13)<sup>22</sup>.

Ao enunciar “boa parte eles têm encontrado” (12), o sujeito-professor fala de si, de seu trabalho, e assim representa que seu método atende às necessidades e expectativas da maioria dos alunos. Conforme Coracini (2003a), o discurso do sujeito-professor atravessa os outros discursos, de modo que o sujeito possui a ilusão de controle, de verdade e de objetividade que constitui seu imaginário e sua identidade. Dessa forma, emergem aí a heterogeneidade, a multiplicidade e o equívoco do discurso e do sujeito. Segundo o discurso do sujeito-professor, o trabalho que desenvolve está além das sugestões contidas nas Propostas Curriculares, uma vez que ao enunciar a respeito da opinião dos alunos sobre o ensino oferecido pela escola, dá ênfase na voz de forma emotiva pelo uso do verbo “gostam” e do adjetivo “satisfeitos” (12) que representam a presença do outro em seu discurso, de modo que segundo Scherer (2006):

Se se mostrar pela voz, a partir das marcas discursivas, é estar situado geográfica e discursivamente, é também ter uma existência individual em uma coletiva, e é o que vai constituir a historicidade de um discurso e de um sujeito. Porque, na verdade, essa marca discursiva é a marca do outro no meu discurso. Ele vem se apropriar da minha língua. Atitude individual, mas uma atitude ética e política. A marca do outro no mesmo. (SCHERER, 2006, p. 19).

Ao utilizar os adjetivos “bonitinho”, “perfuminho” e “arrumadinho” (sequência 12), o efeito de sentido é o de que os alunos são “os feinhos”, cujo efeito de sentido é pejorativo. Tais vocábulos remetem à ideia de que os alunos têm conhecimento “pequeninho”, que caracteriza a infantilização desses sujeitos<sup>23</sup>. O sujeito-professor mostra que as suas representações acerca do sujeito-aluno são manifestadas linguisticamente por meio do diminutivo uma vez que a instituição escolar submete os alunos ao seu sistema, de modo que a ideologia dominante assegura o predomínio das classes dominantes na sociedade. Assim, verificamos que o sujeito-aluno está em um patamar que constitui a base do aparelho ideológico escolar, pois a escola é uma instituição superior que controla o sujeito-aluno, que, apesar de sua resistência, acaba sendo coibido por tal sistema, e por isso é representado por meio do diminutivo.

---

<sup>22</sup> Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Maria Lescano Guerra no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

<sup>23</sup> Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

(13) Si::m **eles** são **otimistas CLARo** **eles** querem ter um conhecimento maior além de ter:: um conhecimento querer um conhecimento maiOR **eles** querem ir para **outras esCOLas** que nós já temos alunos em QUINTa em oiTAVA série e **esses** que estão **aqui**:: também querem chegar até **lá**... na **faculDAde** então qual é o sonho DEles? cheGAREm até a **faculDAde mesmo com a iDAde eles ainda**:: querem (P. A)

(14) O::lha a NOssa esCOLa... a escola que **a gente** ofeREce pros nossos alunos aqui:: ela não é uma escola profissionalizante... então **nós** orientamos NOssos aLUnos de **uma maneira geRAL Para os conCURsos** que eles ve::m procurá é:: pra vestibular:: não... nem TOdos (que aqui temos) vem atrais de **vestibular**... **nós** temos mais quem vem atrais de **conCURso** mesmo né? (P. E)

Na sequência (13), os pronomes “eles” e “esses” remetem aos alunos da EJA, sendo que o sujeito-professor afirma que os educandos possuem uma perspectiva positiva em relação à escola, o que é representado com o adjetivo “otimista”, uma vez que os alunos buscam um conhecimento maior, que possibilite o prosseguimento dos estudos nas séries subsequentes, e também no Ensino Superior, o que é mostrado com o enunciado “outras escolas”, com o substantivo “faculdades” e com o advérbio de lugar “lá”. Tais operações discursivas constituem a embreagem, que, segundo Maingueneau (2008), é estabelecida por operações que fazem com que um enunciado seja baseado na sua situação de enunciação. Por sua vez, os embreantes são os elementos que marcam no enunciado essa embreagem, uma vez que são também conhecidos por elementos dêiticos, indiciais, elementos esses analisados até aqui.

Ao enunciar o dêitico de lugar “aqui” (sequência 13), o entrevistado faz referência à EJA, e assim representa que essa instituição prepara os alunos para a vida acadêmica, que é representada por meio do dêitico “lá”. Maingueneau (2008) mostra que os embreantes espaciais “se distribuem a partir de ponto de referência constituído pelo lugar onde se dá a enunciação: aqui designa o espaço onde falam os coenunciadores; lá, um lugar distante [...]” (MAINGUENEAU, 2008, p. 109). O entrevistado identifica-se com o fato de os alunos serem otimistas em relação ao prosseguimento dos estudos até a vida acadêmica (12), pois é enfático, de modo que o efeito de sentido da modalização manifestado em “claro” representa que conhece tal realidade, pois já vivenciou algo semelhante, e assim se inscreve no discurso da instituição que forma. O uso da concessiva “mesmo” e do advérbio de tempo “ainda” em “[...] mesmo com a idade eles ainda [...]” (13), tem efeito de sentido de exclusão, uma vez que, para o enunciador, a idade avançada já é uma condição que se opõe à continuidade dos estudos no nível superior.

O enunciador mostra a realidade do ensino que é oferecido pelos professores na escola (sequência 14), pois utiliza “a gente” e o pronome “nós” para envolver-se, falar de si e representar que ele e os demais professores oferecem um ensino que é coerente tanto com a busca de um trabalho, conforme o enunciado “de uma maneira geral para os concursos” e com o substantivo “concurso”, quanto ao prosseguimento dos estudos, pelo uso do substantivo “vestibular”. Novamente aparece o discurso da exaltação do trabalho do professor, pois tais afirmações representam a preocupação do enunciador em mostrar que a escola oferece uma formação abrangente aos jovens e adultos, que não é restrita a uma formação voltada somente ao trabalho, como em cursos profissionalizantes. Dessa forma, os saberes adquiridos na escola serão mobilizados em situações cotidianas na vida dos jovens e adultos para solucionar os mais diversos problemas. Verificamos que o discurso do sujeito-professor em relação à sua prática docente é perpassado pela FD institucional que remete à formação satisfatória dos alunos para que apliquem as aprendizagens teóricas às vivências práticas, o que é ratificado nas orientações da Proposta Curricular:

O resgate das experiências pessoais e coletivas – tanto as dos alunos quanto as dos professores – em função dos objetivos do projeto educativo da escola pode promover o diálogo enriquecedor das vivências humanas, que é um dos fundamentos da prática pedagógica. [...]

Todos os envolvidos no processo se sentirão responsáveis por viabilizar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas. (BRASIL, 2002, p. 57).

Vimos que o sujeito-professor representa o aluno como satisfeito em relação ao ensino que busca na escola e que lhe é oferecido por ela, e a escola tem a ilusão da completude por seguir ou não as orientações da Proposta Curricular. Verificamos que o sujeito sente necessidade de falar do seu eu, do seu trabalho pela linguagem, representando o ensino como significativo à vida dos alunos.

### 3.1.4 Sobre o material didático utilizado

Nas sequências a seguir, o sujeito-professor aborda sobre a diversidade de suas aulas, uma vez que procura utilizar e valorizar as vivências dos próprios alunos.

(15) O materiAL ele é o material que NÓS enconTRAMos... na verDAde **não TEM um material espeCÍfico** pra esse aLUno... então o que o professor precisa? Trabalhar a REalidade do aLUno... o que Eles **querem**

aprenDER e de que FORma eles **querem** aprenDER e tambÉM (digamos assim) fazê pesQUIsas... em revistas jorNAis e até MESmo... noTÍcias na televiSÃO... é:: aqueles panFLEtos de **supermercados** pra/quele um que não SAbe ler não sabe escrever ele quer LOgo aprendê pra ele fazê uma COMpra então cê aproVEIta os panFLEtos observan::do o NOme da mercadori::a o pre::ço da mercadori::a o NOme do **merCAdo** ou da LOja da farMÁcia (P. A)

(16) Olha eu::... os **meus** texto são muito diversifica::do eu tanto pego texto de revi::sta eu pegu texto de jorNAL do **li::vro didático** me::smo que tem MUitos **livro didático** que trazem **textos Ótimos** para serem trabalhados e eu costume trabaLHAR [...] com TEMas então os **textos** que eu/a aBORdo TEMas da atualida::de eu procuro jogar vá::rios **textos** procurá pesquisá e **Eles** também às vezes tra::zem **textos** ( ) abrí né u/u a viSÃO do assunto né então:: **você** não pode trabalhá um TEma é feCHAdo um tema tem qui sê aBERto tanto tem que compará com otras é::pocas então tem que procurá é **textos** mais anTIgos em **textos** mais moDERnos artigos NOVos... então texto assi::m eu vô procurá aondi:: aondi/eu acho que tem é TANTo na interNET quanto num **Livro didático** num jorNAL nu::ma reVISta CERto num tem:: assi::m uma coisa específica lá qu/eu fico presa num Livro nem presa naQUIlo nem no outro é bem aberto (P. E)

O sujeito-professor salienta que o material utilizado em suas aulas não é específico, como no enunciado “não tem material específico” (sequência 15), confirmando o que a Proposta Curricular já enunciara por serem escassos os materiais para serem trabalhados com esse público. “É necessário um esforço especial de busca de textos adequados, já que não se conta com abundância de materiais didáticos já elaborados” (BRASIL, 2001, p. 51).

O dêitico “eles” (15) remete aos alunos, sendo que o verbo “querer” no tempo presente “querem” representa as necessidades dos educandos em relação à seleção de conteúdos que sejam relevantes e coerentes com suas necessidades de vivência em sociedade, como ir às compras, que é salientado pelos substantivos “supermercado” e “mercado”.

Na sequência (16), verificamos que o sujeito-professor utiliza o pronome masculino “meus” para representar que possui o saber necessário acerca da organização de suas aulas. O uso de “textos” é visto pelo enunciador como eficaz, representado pelo uso dos adjetivos “ótimos” e “diversificado”, de modo que esse segundo refere-se à diversidade que é inerente aos alunos da EJA. Deste modo, o emprego do adjetivo “didático” para qualificar o tipo de livro que utiliza para o ensino em sala de aula, representa como algo eficiente para o ensino, é o discurso da valorização/exaltação de seu trabalho, ao não identificar-se com a Proposta.

O discurso do entrevistado (sequência 16) remete ao saber e ao poder, uma vez que esse representa o seu fazer docente como eficaz, pois é capaz de utilizar fontes diversificadas para elaborar as suas aulas. Deste modo, segundo Foucault (2009), a vontade de verdade, do

mesmo modo que outros sistemas de exclusão, é apoiada sobre um suporte institucional: “é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como a sociedade de sábios outrora, os laboratórios hoje.” (FOUCAULT, 2009, p. 17). A vontade de verdade é também reconduzida pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, segundo o modo como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

O dêitico “eles” (16) refere-se aos alunos e aos respectivos materiais que também trazem para a sala de aula, sendo que ao empregar o pronome “você”, o enunciador se aproxima do interlocutor e fala de si. Ainda em (16), o sujeito-professor remete ao outro, ou seja, aos outros professores, para falar de si, sobre a sua prática pedagógica. De acordo com Coracini (2007), o sujeito inserido no discurso, busca em palavras suas e do outro, os meios para se definir e tornar-se singular, sendo que ao submeter-se às expectativas do outro, revela fragmentos de sua subjetividade, que são as suas representações, desejos inconscientes e recalçados que se mostram por meio de uma confissão, entrevista informal, de modo que narrativas ou lendas podem fazer parte do arquivo ou da memória discursiva segundo o valor que despertem nos sujeitos que detêm um certo poder, que pode silenciar ou construir uma identidade, que torna-se a verdade para o sujeito, deixando-o no esquecimento ou na evidência.

(17) A produção de texto com **aLUno** com **alunos maiores de idade** no início tem que se fazer uma visita por exemplo no jardim depois o **aLUno** retorna à sala de aula OU **Ele** vai descrever: aquilo que **ele** viu ou ele vai imaginá um outro lugar: ... na verdade o que **eles** mais gostam... é de **escrever o passado Como FOI a juventude como foi a mocidade**:de quando **eles eram MOços** então essa é esse tipo de produção é o que eles mais GOSTam (P. A)

(18) O resultado é que **eles** vão **expOR** as suas ideias... **expor seus pensamentos** ou até aquilo que **eles gostariam** de ter feito e por uma razão ou outra não puderam... quando eram **JOvens** (P. A.)

(19) Ai sei lá: **eu acho** assim o/o resultado que vem **a gente** percebeu que um **aLUno** que passa no vestibular um aluno que passa num concurso isso aí pra mim já é um **GRANde** resultado... um **aLUno** que sai da escola **feliz** com aquilo que aprendeu que consegue eu vejo muitos **aLUnos** meus **SENDo** professores HOje... nu/é? então: isso aí é um/pra mim é/é/um resultado **eNORme** é uma satisfação muito **GRANde**... né e que e **alunos concursados** e::: **que fizeram boas faculdades** quer dizer é um:: é uma **construção** que **a gente** participô disso daí ( ) isso daí pra mim já é um **GRANde** resultado (P. E)

Ao abordar sobre as produções de texto em (17), o sujeito-professor representa como são os alunos da EJA por meio da expressão “alunos maiores de idade”, com o

substantivo “aluno” e com os pronomes “ele” e “eles”. Ele representa que cria situações relevantes de aprendizagem que contribuem para que os educandos possam relatar fatos ocorridos no passado e que marcaram a sua historicidade e memória, que são mostrados com as expressões “escrever o passado”, “como foi a juventude”, “como foi a mocidade” e “eram moços”, são resquícios do passado, e que devem ser rememorados para a produção escrita. Tal discurso, que se reporta ao passado, representa o falar do outro, ou seja, falar do passado, da juventude do aluno, para falar de si, e representar que a sua própria juventude é relevante para o surgimento de ideias no momento atual, enquanto adulto e professor. Essas situações de ensino-aprendizagem mostram a construção de representações dos alunos sobre si mesmos e sobre o professor<sup>24</sup>.

As orientações da Proposta Curricular são restritas em relação à produção escrita, de forma que o discurso desse documento não condiz com o discurso do professor, uma vez que o educador diz valorizar e abordar sobre as vivências dos alunos para o trabalho com produções de textos. Verificamos que as experiências dos alunos parecem não serem limitadas somente à leitura por meio do código escrito, mas, sim, por meio da experiência de vida e observação de fatos, uma vez que muitos alunos foram alfabetizados há pouco tempo, e o conhecimento obtido pela leitura é bem menor em relação à própria vivência desses jovens e adultos.

Compreender e interpretar é transformar em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto. Por isso, no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros. (BRASIL, 2002. p. 15).

Observem que as Propostas Curriculares abordam a leitura como prioridade, pois ela “fornece matéria-prima para a elaboração de textos [...]”. Discordamos de tal visão, pois ao considerarmos a linguagem enquanto prática social, fundamentamos nossas concepções nos postulados da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso que preconizam o fato da não separação entre a prática de leitura e da escrita, pois o sujeito que lê o código escrito, também é capaz de escrever, uma vez que ao ler, o sujeito produz sentidos e se coloca como escritor<sup>25</sup>. Assim, Suassuna nos mostra que:

---

<sup>24</sup> Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

<sup>25</sup> Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Maria Lescano Guerra no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

o uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, um modo de vida social [...]. Ir além da materialidade e da linearidade do texto nos faz ver com outros olhos seu funcionamento no âmbito da escola [...] para provocar novas reflexões e novas práticas. (SUASSUNA, 1995, p. 117-119).

Na sequência (18), o sujeito-professor indica que, por meio das produções de textos, os alunos têm a oportunidade de representar as suas ideias. Ao enunciar no pretérito imperfeito “eles gostariam”, o enunciador mostra que há a existência de um processo inacabado, da escola tradicional, é um discurso de outrora, saudosista, que se iniciou no passado, mas que continua no tempo presente. Verificamos que o emprego de tal tempo verbal representa o momento do retorno à escola na fase adulta que esse aluno poderá “expor seus pensamentos” que já foram manifestados na época em que frequentou a escola, e que a escola de agora “remodelada” possibilita tal manifestação. Esse discurso remete ao outro, aos alunos, ao falar de si, representa que o seu trabalho é “bom”, pois possibilita aos alunos discutir, criticar e formar para a cidadania.

O sujeito-professor utiliza o verbo modal “acho<sup>26</sup>” em “eu acho” (sequência 19) para representar que o resultado das produções de texto que aborda em suas aulas é provavelmente positivo. Contudo, revela por meio do verbo “acho” a sua dúvida em relação à relevância da realização do seu trabalho, ele se sente inseguro<sup>27</sup>, quebrando a normalização. Ao utilizar a expressão “a gente”, o sujeito-professor se inclui em um grupo de professores que considera a sua atividade educativa no contexto da EJA como satisfatória para os educandos, e assim fala de si, de modo que essa insegurança desestabiliza os efeitos de sentido dos adjetivos “grande”, “feliz”, “enorme” e “boas”, não permitindo que apareça o discurso da auto-exaltação, veneração e confiança em si. O emprego do verbo “participou” no tempo passado, enfatiza o discurso da super valorização do professor e da escola, tendo como resultado a “construção” da EJA.

O enunciador salienta que o seu trabalho acaba sendo reconhecido pelos próprios alunos, de modo que é latente em seus relatos, a necessidade de ter o seu trabalho reconhecido, e assim fala de si, buscando a auto-valorização. O que confirma que o seujeito-professora e seus pares são desvalorizados pelo outro. Coracini (2003a) complementa que os professores “enfrentam situações difíceis na prática profissional do dia-a-dia, entre o desejo da teoria (promovida pelo discurso da valorização) e a contingência da prática – discurso da desvalorização que atinge a profissão e o profissional [...]” (CORACINI, 2003a, p. 114).

---

<sup>26</sup> “Ter impressão ou opinião; considerar; pensar ou avaliar acerca de; julgar (-se).” (HOUAISS, 2009).

<sup>27</sup> Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Maria Lescano Guerra no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

Dessa forma, a identidade não pode ser considerada como algo permeado por características estáveis, pois esta se encontra em constante mutação. Contudo, o reconhecimento torna-se restrito ao espaço escolar, ao desejo da teoria em que alunos e ex-alunos mostram-se satisfeitos com o que aprendem, de forma a prosseguirem estudos e conseguirem trabalho, conforme o enunciado “alunos concursados e que fizeram boas faculdades” (sequência 19).

O sujeito-professor salienta a dificuldade em encontrar recursos didáticos específicos ao público da EJA, sendo que realiza pesquisas e recorre a diferentes fontes, diz considerar a necessidade de aprendizagem dos educandos, e também utiliza os textos que são trazidos à sala de aula pelos próprios alunos. Verificamos que o professor recorre à sua experiência e prática para atender o que os alunos precisam aprender, e representa em seu discurso que o seu trabalho atende às necessidades dos alunos, uma vez que a maioria dos alunos prossegue os estudos e são aprovados em concursos públicos.

### 3.1.5 Sobre conteúdos priorizados nas aulas

Os Referenciais Curriculares enfatizam que os projetos de educação fundamental devem ser elaborados considerando-se “que tipo de pessoa e de sociedade que se deseja formar [...]” (BRASIL, 2001, p. 15), uma vez que a seleção de elementos da cultura considerados como mais valiosos e essenciais devem ser abordados e serem sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa.

As orientações curriculares são formações ideológicas presentes nos aparelhos ideológicos de Estado, que são caracterizadas de modo que “os objetos ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo em que a maneira de servir deles – seu sentido, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem [...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 146), sendo que as ideologias são práticas de lutas de classes.

Nas sequências a seguir, solicitamos aos sujeitos-professores para que falassem a respeito dos conteúdos priorizados.

(20) Na verdade são priorizadas as três<sup>28</sup>. Com a linguagem **oral** ele aprende a se expressar diante das pessoas, a **escrita** ele tem necessidade de escrever, recados, bilhetes, listas etc. A **gramática** para melhorar seu palavreado e também a escrita de um modo geral. (P. A)

---

<sup>28</sup> O entrevistado faz referência aos seguintes blocos de conteúdos de Língua Portuguesa que são apresentados na Proposta Curricular: linguagem oral, linguagem escrita e análise linguística.

- (21) Na verDAde eu priorizo **to::dos**... porque a língua ela é tudo isso aí... então os meus conteúdos **LÍNgua portuguesa ela abrange tudo isso daí** então eu:: num:: num FAço de levá pr/um lado só ( ) a linguagem a le/a leiTura não SÓ uma coisa não... pra se produzi BE::M né? tem que lê bem é:: ... se eu não me engano é o Carlos Drumonnd que fala né? lê é... **“Escreve BEM” né? “quem lê” né?** po/pode te certeza eu acho que/a pessoa que LÊ:: ele vai escrevê melho::r então ( ) **nunca** priorizá com nada aí nã::o tem que trabaLHÁ tudo num conJUNto numa costruÇÃO (P. E.)
- (22) O::lha sinceraMENte essas e/eu **EU não Sigo** pra falá verDAde EU eu tenho o **meu** MOdo a **minha** metodologi::a e **a gente tem feito traBAlhos aQUI** com a corrdenadora pedagógica e até hoje ainda não tiVEmos reclamação... quero dizê **eu não Sigo** as proposta NÃO... eu Sigo de acordo como eu falei eu Sigo de aCORdo né:: com o aSSUNto da **construÇÃO da leiTura** da produÇÃO DEles... a interPREtação mas **eu não sigo** proPOStá (P. E)

O enunciador salienta no questionário (sequência 20) as habilidades desenvolvidas nos alunos por meio de conteúdos priorizados em suas aulas, sendo que tais blocos são caracterizados com os adjetivos “oral” e “escrita” e com o substantivo “gramática”. Assim, o sujeito-professor (P. A) identifica-se com as orientações da Proposta em relação aos blocos de conteúdos ensinados, de modo que fala de si ao adotar para si FD institucional política que está presente no Referencial Curricular.

Na sequência (21), o entrevistado também representa que prioriza os três blocos de conteúdos, que é mostrado pelo uso do pronome indefinido “todos”. Ao enunciar “língua portuguesa ela abrange tudo isso daí”, é salientado que antes mesmo de surgir a Proposta Curricular e as suas orientações, já eram trabalhados tais blocos de conteúdo, pois a linguagem formal é estruturada com base nos eixos: linguagem oral, escrita e análise linguística. O sujeito-professor salienta pela heterogeneidade mostrada, o interdiscurso de Drumond: “Escreve bem [...] quem lê”, e a partir daí, justifica não priorizar somente um bloco ou algum conteúdo, mas sim, todos os conteúdos, salientado pelo advérbio “nunca”, e assim representa a sua certeza em relação à sua prática docente, e o discurso do auto-controle e saber.

Após ter sido solicitado a opinar acerca dos conteúdos e das orientações didáticas e metodológicas das Propostas Curriculares (sequência 22), o enunciador é enfático acerca de sua resistência a respeito do uso da Proposta, que é evidenciado por meio da expressão “eu não sigo”, uma vez que considera o método construtivista que surgiu como uma nova roupagem ao ensino tradicional, mais eficaz, ao dar ênfase pelo uso dos pronomes possessivos “meu” e “minha”, e dessa forma, fala de si. Trata-se do discurso da resistência do sujeito-professor que remete ao discurso político sindicalista em defesa dos professores como sujeitos

que possuem boa qualificação para a realização de seu trabalho, conforme o enunciado “a gente tem feito trabalhos aqui” (22). Apesar de denegar, o professor identifica-se com o ensino tradicional<sup>29</sup>, o que caracteriza um lapso de linguagem. Segundo Foucault (2009), a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, sendo que a doutrina vale como manifestação e o instrumento de uma pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação. Assim, a doutrina liga os indivíduos à posições diferentes na sociedade, além de servir de certos tipos de enunciação, sendo que também se serve de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los de outros.

Para esse sujeito, a metodologia usada é coerente com as expectativas de aprendizagem dos alunos, veremos adiante, que o item lexical “construção da leitura” (22), remete ao discurso construtivista, construção de saberes por parte do educando, em que o sujeito-professor é aquele que intervém e indica os caminhos da aprendizagem e, assim preenche a falta constitutiva em sua identidade que remete à necessidade de teoria para ser aplicada em sua prática. Em relação a essa postura, Coracini (2003a) enfatiza que o sujeito-professor tende ao aconselhamento, à recomendação, que caracterizam as relações intersubjetivas em que um professor reconhece no especialista, e esse em si mesmo, a “autoridade, poder, para decidir o que deve ser feito, o que o outro deve fazer e como fazer para melhorar o ensino ou a aprendizagem em direção a um ideal orientado para a verdade e para o engajamento social e político.” (CORACINI, 2003a, p. 200). A pesquisadora salienta que o sujeito-professor se constitui em meio ao conturbado e constante desejo da teoria que corresponde à completude, e à prática, que é o lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado, ou seja, ocupa um lugar determinado numa formação discursiva, sendo que sua identidade é constituída no conflito entre o desejo da completude e a percepção, que é em parte inconsciente, da falta. Assim, ocorre a angústia e a busca de soluções momentâneas para os problemas do dia-a-dia.

Vimos que o discurso do sujeito-professor é caracterizado pela denegação à Proposta e à resistência às determinações oficiais e a necessidade da completude, uma vez que ao falar de si, representa como gostaria de ser visto, pela ilusão da completude, pela tensão entre o dizer e o dito.

---

<sup>29</sup> “Fato que nega o afirmado em relação à ‘boa qualificação’. Sua experiência assemelha-se à dos alunos.” - Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

### 3.1.6 Sobre incentivo do poder público à EJA

Solicitamos aos entrevistados para que opinassem a respeito dos incentivos do poder público à EJA.

(23) Não eu acho que **Ele** não incenti::va porquê aLUnos de Eja cê veja be::m aluno até os noVENTa anos de iDAde tem uma faMÍlia tem Filhos e se não POde comparecer na aula TODO di::a aLEgam... que só vem na escola quando não TEM o que fazer... ( ) **eles nã::o... eles não Olham pra este la::do que o aluno tambÉM TEM:: responsabiliDAde** também tem o deVER com a família então se:: se encontram poucos alunos na sala de AUla **simplesMENTe CHEgam e fecham a Sala** o que que **eles** ale::gam... que **não POde uma SALa funcioNÁ** MENos que VINte alunos (P. A)

(24) O::lha pelo MENos é:: aqui na E. E. **há um tempo atrás não tinha eja** né e:: **de um tempo pra cá:: tá tendo eu acho que isso aí já é um incenti::vo** porque:: é PAga profeSSOres não é? então já é um incenTivo porque dizer ...que [...] me parece que **desde** o ano dois mil e u::m... foi de dois mil e um pra cá que nós temos o Eja porque **aqui não Tinha** e::: nós temos ( ) **desde** a quinta SÉrie de QUINta ao terCEIro num é? então isso aí já é um incenTivo né:: (P. E)

Em (23), o poder público não incentiva a EJA, sendo que ao empregar os dêiticos “ele” e “eles” em “ele não incentiva” e “eles não [...] olham pra este lado que o aluno também tem responsabilidade”, representa que os governantes não têm como propósito a formação para a cidadania dos jovens e dos adultos, uma vez que esses últimos são os responsáveis pela manutenção da família. Verificamos que o sujeito-professor fala de um lugar que é caracterizado pelo discurso da exclusão, em que o poder público é representado como o principal responsável pela ausência da educação aos sujeitos, uma vez que os enunciados “simplesmente chegam e fecham a sala” e “não pode uma sala funcionar” revelam o poder e a dominação.

Foucault (2009) salienta que o desejo da transparência do discurso e a realidade mostrada pela instituição constituem vertentes opostas que convergem na mesma inquietação, que mostra que o discurso possui realidade material de algo pronunciado ou escrito; inquietação diante da existência transitória que se apaga, cuja duração não pertence aos sujeitos; inquietação de sentir sob essa atividade, conturbada, poderes e perigos; inquietação de supor lutas, vitórias, dominações, servidões. Segundo tais postulados, verificamos que no fragmento “de um tempo pra cá está tendo, eu acho que isso aí já é um incentivo” (sequência 24), o sujeito-professor aborda a oferta do ensino para jovens e adultos, como incentivo do poder

público à formação desses sujeitos que não frequentaram a escola regular, na ilusão de que é favorável ao governo, porém a implantação de políticas públicas é dever do governo.

Deste modo, o professor promove uma comparação entre a oferta do ensino na modalidade suplência, na época em que foi aluno de suplência, e não era gratuito<sup>30</sup>, como atualmente ocorre no contexto da EJA, e assim vê essa gratuidade como um incentivo. Conforme a Proposta Curricular, o governo federal apoia os programas para a escolarização de jovens e adultos, contudo, o efeito de sentido de tal enunciado, conforme verificamos na citação a seguir, é o da obrigatoriedade de o governo federal promover a oferta desse ensino, pois as políticas educacionais do país são elaboradas pelo governo.

No âmbito das políticas educacionais, os primeiros anos da década de 90 não foram muito favoráveis. Historicamente, o governo federal foi a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2001, p. 33).

Segundo o sujeito-professor, os incentivos à EJA decorrem do fato de que atualmente o curso é oferecido pela escola (sequência 24), pois ao enunciar “há um tempo atrás não tinha EJA” e “aqui não tinha”, remete à memória<sup>31</sup>, de modo que os resquícios do passado relacionam às dificuldades que existiam em relação aos estudos. Contudo, o emprego da modalização “eu acho”, produz o efeito de sentido de incerteza, pois somente a oferta de um curso não é condição para que esse realmente funcione conforme as necessidades dos alunos. Ao empregar a preposição “desde”, mostra que a escola oferece a continuidade e a possibilidade de conclusão dos estudos na Educação Básica.

Verificamos que a busca pela completude e a crença no apoio do governo para a concretização da educação de qualidade, representam, no discurso do sujeito-professor, o seu desconhecimento a respeito da obrigatoriedade do Estado em realizar políticas públicas eficientes para uma educação de qualidade, como a oferta da gratuidade da EJA.

### **3.1.7 Sobre o significado de ser professor**

De acordo com Coracini (2003b), a identidade é construída com o passar do tempo, se forma no sujeito por meio de processos inconscientes de identificação. A identidade

---

<sup>30</sup> O professor nos informou que quando foi aluno da EJA contribuía com uma taxa escolar.

<sup>31</sup> De acordo com Pêcheux (2007), a memória não pode ser compreendida como algo plano, que é transcendental à história, cujo conteúdo possui um sentido homogêneo e acumulado, mas sim como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.” (PÊCHEUX, 2007, p. 56).

passa a ser entendida como resultante da ausência de completude, que busca ser preenchida a partir do exterior de cada um e das formas que o indivíduo imagina ser visto pelo outro. Tais concepções revelam que a identidade do sujeito-professor é construída por meio de processos de identificação que ocorrem ao longo de sua trajetória social e profissional, uma vez que o sujeito-aluno também possui um relevante papel na construção identitária desse profissional, pois ele é colocado como o eixo do seu trabalho, de sua tarefa de ensinar.

(25) Para mim ser profeSSOra... é um **praZER porquê eu me dedi::co...** inteiramente ao meu trabalho GOSTo do que eu FAÇO SINto **praZER** ao ver uma pessoa com seTENTA com oitenta a::nos dizer assim... **“HOje eu an::do de cabeça erGUIda HOje eu ando procuRANDo o/o que lê na minha FRENte”** então é um **prazer muito GRANde** quando você vê aquela peSSOa que che::ga na tua sa::la sem saber absolutamente NADA da esCRIta NADA da leiTura... e:: chegando no final do ano você ouvir essas paLAvras é ( ) é recompensante (P. A)

(26) Olha::: falá a verdade pra voCÊ **eu não consigo me VÊ fazendo outra coisa...** entã::o... **quando eu voltei estuDÁ eu voltei por vonTAdE de aprendÊ** eu ti::nha esse desejo eNOR::me de aprendê... mais **SER profeSSOra** eu ainda não tinha na caBEça dePOis que eu **comecei conviver na esCOla que eu trabaLHEI** na escola de (O.) como serVENTe e aí foi sa::be foi **brotando** aquela raÍZ foi **cresCENDO** foi **CREScendo...** e::: eu TENho **cerTEza** que eu **acho** que/eu::: nasci pra isso... [...] se não é o aluno não tem esCOla é isso... então os alu::no pra mim é a **peça mais importante** duma esCOla não é o profeSSOR num é a esCOla não é o direTOR não é o profeSSOR não::: **o importante na escola é o aluno** (P. E)

Ao falar sobre o significado de ser professor, o sujeito-professor fala de si, uma vez que nas sequências analisadas, anteriormente, falou de si, sempre perpassado pela relação com o outro. Na sequência (25), o enunciador utiliza o adjetivo “prazer” em “prazer muito grande” para representar o discurso prazeroso, da satisfação pela realização profissional. O emprego da expressão “porquê eu me dedico” representa os momentos de identificação que ocorrem nas relações interpessoais ao longo de sua trajetória docente, uma vez que o verbo “dedico” no tempo presente, tem o efeito de sentido da existência de uma satisfação que só é possível devido ao fato de verificar, que o seu trabalho em sala de aula, resulta em uma aprendizagem efetiva, que é representada pelo enunciado “Hoje eu ando de cabeça erguida [...] procurando o que ler na minha frente”. Nesse recorte, o enunciador utiliza a heterogeneidade mostrada trazendo o discurso do sujeito-aluno pelo uso do clichê “cabeça erguida” e do dêitico temporal “hoje”, que remetem a uma transformação ocorrida no sujeito-aluno após passar pela EJA.

O sujeito-professor representa o discurso da aptidão natural, pois ao enunciar “eu não consigo me ver fazendo outra coisa” (sequência 26), salienta que possui uma predestinação em ser professor, pois não se vê exercendo outra profissão, e dessa maneira, fala de si. Deste modo, verificamos a presença de momentos de identificação que influenciaram a construção de sua identidade enquanto realizava seus estudos, que são evidenciados com as expressões “vontade de aprender” e “ser professora”, e com o adjetivo “enorme”, de modo que os verbos “brotando” e “crescendo” revelam o percurso do preparo para a profissão docente, que é caracterizado, sobretudo, por um desejo que se origina no sujeito e que aumentou com o passar do tempo.

Ao empregar os modais “certeza” e “acho” (26), o sujeito-professor argumenta acerca de sua metodologia de ensino, e mostra que essa é centrada no aluno, e por isso pretende ser eficaz, pois utiliza o substantivo “peça” para se referir aos alunos, uma vez que tal item lexical revela que os alunos constituem partes de um todo indiviso, que é a escola. Dessa forma, ao enunciar “o importante na escola é o aluno”, evidencia que a “peça mais importante” não somente da escola, mas também de postura profissional é o aluno.

Eckert-Hoff (2003) mostra que a formação do professor é perpassada por movimentos de identificação do sujeito ao longo de sua história de vida, que propiciam encontros com redes de memória discursiva, em que o sujeito-professor revela filiações identificadoras que marcam o movimento de sua formação. Outras vozes, outros discursos e outros textos ocasionam deslocamentos e resignificações que ocorrem a todo o momento na trajetória de vida e profissional do sujeito-professor. Dessa forma, nas sequências analisadas, verificamos momentos de identificação que influenciaram na construção de sua identidade, como em “quando eu voltei a estudar, eu voltei por vontade de aprender” (26), e representa o seu retorno à escola na idade adulta para concluir a escolaridade básica, de modo que o efeito de sentido é a busca pela completude, que é representada pelo seu desejo de aprender. Em “comecei conviver na escola que eu trabalhei” (26), esse sujeito representa que o fato de ter trabalhado em uma escola constituiu um significativo momento de identificação que contribuiu para a escolha de sua profissão e constituição de sua identidade.

Ao enunciar a respeito do significado de ser professor, ele fala de si emergindo momentos de identificação que ocorreram na época em que estudava, e também quando trabalhava, antes de se tornar professor, contribuíram de modo positivo para completar parte de sua falta constitutiva que se relaciona à busca de conhecimentos, e assim, tornou-se professor, e dessa maneira, representa que a busca conhecimentos ainda continua, pois é inerente ao contexto de sua prática docente.

### 3.1.8 Sobre a governamentalidade: políticas públicas educacionais

Revel define que a governamentalidade é o conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem o exercício da forma específica e complexa de poder, que tem por alvo a população. No Ocidente, conduziu ao chamado “governo sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. [...]” (REVEL, 2005, p. 54). O estudo das formas de governamentalidade corresponde à análise das formas de racionalidade, procedimentos técnicos e formas de instrumentalização. De acordo com Castro (2009, p. 191), trata-se, nesse caso, da governamentalidade política, o autor mostra que para Foucault, a governamentalidade corresponde ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si, que permite a articulação das estratégias de resistência.

Após opinar acerca do governo federal, estadual e municipal, os entrevistados mostram o seu descontentamento em relação às ações governamentais no âmbito social e educacional.

(27) O governo **estadual** e **federal** vem **prejudicando** a educação com a **Bolsa Escola, Ação Jovem, Renda Cidadã**.

O aluno vai para escola para atrapalhar, enquanto o que vai na escola para aprender é prejudicado por esses elementos que estão **presentes só para garantir a presença**. (P. A)

(28) **Paternalista - não dê o peixe – ensina a pescar!** Muitos impostos absurdos e poucos investimentos, basta ver como está a **saúde** no país todo, sem contar **segurança** e “**Educação**”.

É que tem a tal de **CORRUPÇÃO** desmedida, incontrolável e descaradamente impune.

Precisa mais?! (P. A)

(29) O goVERno FEderal pra falá a **verdade** eu **acho** mu::ito **paternaLISTa** emBOra muita coisa muita **roubalheira** lá::: e essa **confusão** TOda que a gente vê aí tá na cara que sempre Ouve ma::is Esse **paternaLISMO** di:: di::: **Bolsa Família** e de **num sei quê**... isso aí é SÓ pra criÁ as peSSOas espeRANdo ( ) **igual o:: o::: beija-flor que abre a boca e fica esperando a mãe vomitá a coMida DENTro**... fica esperando o goVERno dá o goVERno dá/e com isso a peSSOa acostUma acoMOda e num vai procurá pra creCÊ né? [...] “**Então pra QUE que eu vô lutá? o governo VAI DÁ**” – [...] agora CÊ dando PRONto ele NUNca vai aprendê:: ou aPRENde? quem que aprendeu a andá de bicicleta sem levá uns to::mbo?... ã?... (P. E)

O enunciador utiliza os adjetivos “estadual” e “federal” (sequência 27) para expressar a sua opinião acerca das políticas públicas educacionais, de modo que por meio do verbo “prejudicando”, enfatiza que as ações do governo ocorrem de modo negativo em relação à educação, uma vez que referencia os programas “Bolsa Escola”, “Ação Jovem” e

“Renda Cidadã” para indicar enquanto programas sociais do governo que interferem no ensino público. Assim, essa população torna-se a sociedade não só da disciplinarização, mas também, da normalização, controlada pelos programas sociais, pela governamentalidade. O entrevistado vê que a importância da escola para os alunos não é em relação ao ensino e à aprendizagem, mas, sim, a presença em sala de aula para garantir a “bolsa escola” conforme o enunciado “presentes só para garantir a presença”. Segundo o professor, a existência de programas sociais que garantem a permanência de alguns alunos na escola, representa a inclusão desses sujeitos. Contudo, essa atitude não possibilita a esses alunos o saber, e assim, esses sujeitos acabam sendo inseridos no contexto da ilusão da escolaridade, da inclusão, de modo que por meio desse mecanismo, ocorre a ilusão, pois estar presente na escola assegura uma renda, muitas vezes, não importando a formação de saberes. Assim permanecer na escola constitui uma estratégia de resistência pela recompensa da bolsa.

Em relação à produção de verdade, Foucault (2006), mostra que essas:

não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. (FOUCAULT, 2006, p. 229).

Sabe-se que a governamentalidade não está dissociada do poder, pois segundo Foucault (1987, p. 117-137) ambas se relacionam, assim nas “sociedades disciplinares” há as técnicas de dominação exercidas sobre os outros por meio do Estado, escolas, prisões e família. A utilização de programas sociais por parte do governo remete à governamentalidade, pois as atitudes dos cidadãos tornam-se restritas às imposições do governo, ao seu desejo. Assim, o governo eterniza o seu poder controlador sobre a população, como por exemplo, quando consegue ter maioria de votos em processos eleitorais.

Na sequência (28), o enunciador utiliza o adjetivo “paternalista” para qualificar o governo federal, uma vez que, segundo o dicionário Aurélio (2005), o termo paternalista remete ao adepto ao paternalismo, à super proteção paterna, de modo que em política é a “tendência a dissimular o excesso de autoridade sob a forma de proteção.” O sujeito-professor verbaliza a enunciação proverbial “não dê o peixe – ensina a pescar”<sup>32</sup> (28) recorrendo ao

---

<sup>32</sup> Simão Pedro disse: “Eu vou pescar.” Eles disseram: “Nós também vamos.” Saíram e entraram na barca. Mas naquela noite não pescaram nada. Quando amanheceu, Jesus estava na margem. Mas os discípulos não sabiam que era Jesus. Então Jesus disse: “Rapazes, vocês tem alguma coisa para comer?” Eles responderam: “Não.” Então Jesus falou: “Joguem a rede do lado direito da barca, e vocês acharão o peixe.” Eles jogaram a rede e não conseguiram puxá-la para fora, de tanto peixe que pegaram. (JOÃO 21, 3-6).

discurso bíblico para representar em sua enunciação uma retomada aos discursos antecedentes. Maingueneau afirma que “Proferir um provérbio [...] significa fazer com que seja ouvida, por intermédio de sua própria voz, a da sabedoria popular, à qual se atribui a responsabilidade pelo enunciado [...]” (MAINGUENEAU, 2008, p. 169-170). Dessa forma, o enunciador se apoia no discurso popular, do senso comum, para representar as desigualdades sociais do país, que também são conhecidas pelos cidadãos brasileiros, uma vez que os substantivos “saúde”, “segurança” e “educação” remetem ao discurso institucional da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com as principais áreas de atuação das políticas públicas, mas que são deficitárias, pois não há investimentos. O substantivo “corrupção” é caracterizado pelo efeito de sentido de degradação do poder público e descontentamento da nação com o governo do país.

Ao opinar sobre o governo federal, o enunciador (sequência 29) utiliza os modais “verdade” e “acho” para enfatizar a realidade do país e a sua opinião acerca da submissão dos cidadãos e conformismo frente à imposição de um poder que visa controlar a sociedade, que é representado com o adjetivo “paternalista”, com os substantivos “paternalismo” e “Bolsa Família” e pelo interdito “não sei o que”, uma vez que para ele, tal esquema de administração recobre a corrupção, representada pelos substantivos “roubalheira” e “confusão”. Ao tratar da governamentalidade, Revel afirma que as tecnologias governamentais “concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das instituições” (REVEL, 2005, p. 55).

O emprego da heterogeneidade mostrada em “Então pra que [...] vou lutar? O governo vai dar”, representa que é recorrente no discurso do cidadão brasileiro que aposta na esperança de que o governo lhes dê o seu próprio sustento, conforme a expressão “igual o beija-flor que abre a boca e fica esperando [...] comida dentro” (29), de modo que a representação por um pássaro é o discurso da não-inércia. Segundo ele, trata-se de pessoas que não lutam para conquistar seu espaço social, e somente esperam auxílio de programas sociais. A utilização de programas sociais faz com que o fato de governar a sociedade conduza as condutas dos sujeitos. Assim, o discurso do sujeito-professor é o do sujeito sindicalista, politizado e indignado em relação à sociedade e às políticas públicas sociais do governo. Dessa forma, o professor mostra em seu discurso que não é governado, uma vez que discorda dos programas sociais e da dominação da sociedade por meio de tais programas.

(30) O governo estadual:: **ele** o que que **ele** fez:: com a educação?... **se lavou as mãos... jogô** para o município<sup>33</sup>... **ele** não quis nem saBÊ... porque TUDO aquilo que:: que envolve salário... que **eles** PASSam **eles** PASSam pra um terceiro **eles** passa pra otro (P. A)

(31) O::lha o governo estadual pra **NÓS** vô analisá por/exemplo pra **nós** profeSSOres o governo estadual<sup>34</sup> é um **GRANde dum mentiROso**... porque:: **Ele** tá querendo ser presi/presiDENTE ( ) a conversa DEle é Essa mas pra coMEço de conVERsa essa história desse **BÔ::nus**<sup>35</sup> aí isso tudo é **balela** isso é TUDO **menTira**... que **Ele** pagô Isso pagô aQUIlo... vai investiGÁ pra procurá sabê QUEM FOI que REceBEU esse dinheiro que **ele** falô que pagô... se achá:: HEIN? TRAGA e me apreSENte... a **NOssa esCOLa** é tida como **uma das melHOres esCOLas** o nosso índice<sup>36</sup> aqui:: é UM dos **MELHOres do EsTAdo**... tá? **nós** ficamos MUIo **aCima da média** do EsTAdo... certo? **nós** estamos muito **aCima da média** do Estado e:: quem recebeu muito aQUI **não recebeu** três mil reais... **NÃO recebeu** e se encontrá quem recebeu me apreSENte que eu não vi ainda... agora aonde é que tá esse povo que ganhô QUINze mil reais que **ele tá FALANdo** isso **ele tá falando** pra ganhá a eleição... **ele** é um GRANde MENTIROSO... agora o dia que alguém me apresentá alGUÉM que TENha GANho... isso AÍ me MOStRa porque até aGOra eu num vi aINda (P. E)

O sujeito-professor utiliza os dêiticos “ele” e “eles” (sequência 30) para se referir ao Governo do Estado de São Paulo. Com o emprego do discurso bíblico “se lavou as mãos”<sup>37</sup> diz que o governo não se responsabiliza pelas políticas públicas educacionais, sendo que com o verbo no tempo passado “jogou”, ele salienta que as políticas públicas estaduais acerca da área da Educação são repassadas a outras esferas administrativas, e neste caso, o enunciador refere-se à municipalização do Ensino Fundamental. Deste modo, o enunciado “não quis nem saber” tem o efeito de sentido de descaso em relação à melhoria do ensino, pois a responsabilidade acabou sendo conferida ao município.

Na sequência (31), o enunciador utiliza o pronome “nós”, ele se inclui para se referir aos professores da rede estadual paulista de ensino, principalmente aos que lecionam na mesma escola que ele. Por meio da expressão “grande de um mentiroso”, e com o dêitico “ele”, refere-se ao atual governador do Estado de São Paulo, de modo que utiliza os adjetivos “balela”<sup>38</sup> e “mentira” para caracterizar o “bônus” pago aos servidores da educação estadual

<sup>33</sup> O entrevistado refere-se à municipalização do Ensino Fundamental.

<sup>34</sup> O entrevistado discorre sobre o governo do Estado de São Paulo.

<sup>35</sup> Trata-se de bonificação anual que é paga aos professores da rede estadual paulista, que foi regulamentada pela Lei Complementar 29/2009.

<sup>36</sup> Trata-se do IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – que permite fixar metas anuais para serem seguidas e possibilitar a obtenção de melhoria no ensino.

<sup>37</sup> Pilatos viu que nada conseguia, e que poderia haver uma revolta. Então mandou trazer água, lavou as mãos diante da multidão, e disse: “Eu não sou responsável pelo sangue desse homem. É um problema de vocês.” (MATEUS 27, 24).

<sup>38</sup> “Afirmação ou boato infundado ou falso; mentira.” (HOUAISS, 2009).

anualmente como uma notícia sem fundamento, um boato, uma vez que verificamos que tanto o governador quanto a bonificação, são para o enunciador, uma mentira.

Para o enunciador, em relação ao governo e ao bônus, há uma igualdade negativa. Verificamos que devido ao fato de esse professor ser graduado em Letras e conhecer os mecanismos de funcionamento da linguagem na situação de comunicação entre o locutor e o interlocutor, utiliza os vocábulos “balela” e “mentira” (31) com o efeito de sentido de adjetivação negativa do substantivo “bônus”, uma vez que o processo de construção da identidade desse sujeito revela que a sua carreira docente é perpassada pelo insucesso de políticas públicas educacionais. Assim, caracteriza o “bônus” como algo irrelevante, outro insucesso para a área da educação<sup>39</sup>. Ao instituir a bonificação aos sujeitos-professores, o governo, por meio da governamentalidade, determina as ações educativas coerentes com suas estratégias de dominação dos alunos e dos professores, pois ao agirem conforme as determinações do poder, poderão receber premiações, que são simbolizadas pela bonificação aos docentes e pela “qualificação” da escola pelas avaliações institucionais.

O sujeito-professor revela por meio das expressões “nossa escola”, “uma das melhores escolas”, “melhores do estado” e “acima da média” (31) a sua indignação em relação ao recebimento do referido bônus, uma vez que considera a si mesmo e os professores de sua escola como injustiçados, pois, para ele, a escola possui bons níveis de pontuação nas avaliações institucionais, e devido a este fato deveriam receber uma bonificação significativa. O sujeito-professor está no entre-lugar, não tem valorização social. Dessa forma, salienta com o enunciado “não recebeu” o fato de que a quantia em dinheiro que realmente foi recebida pelos professores da escola em que trabalha, não corresponde à quantia que o governador, segundo o entrevistado, disse ter pago, conforme verificamos nos enunciados “ele disse” e “ele está falando”. É o discurso da indiferença social, da exclusão.

É latente nos discursos dos entrevistados a representação acerca da ausência de programas sociais comprometidos com o apoio ao desenvolvimento da cidadania e com o preparo dos jovens para o mundo do trabalho. A governamentalidade atua nos sujeitos e nas suas atitudes, uma vez que abrange tanto os cuidados de si quanto os cuidados com a coletividade. Castro (2009) complementa que a governamentalidade corresponde ao que Foucault chamou de artes de governar, que incluem:

---

<sup>39</sup> Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

[...] o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros. Nesse campo estariam incluídos: o cuidado de si, as diferentes formas da ascese (antiga, cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a política, a razão de Estado, o liberalismo. (CASTRO, 2009, p. 191).

### 3.2 O entre-lugar: a construção identitária do aluno da EJA

As sequências a seguir tratam das representações dos alunos sobre o contexto da educação de jovens e adulto. O retorno desses sujeitos à escola representa a busca pelo preenchimento de uma falta constituinte em suas identidades, o saber.

#### 3.2.1 Sobre ocupações antes de ingressar na EJA

Os entrevistados revelam em seus discursos dificuldades que marcaram sua vida, de modo que tais fatos se configuram como processos de identificação. Coracini (2007) salienta que o sujeito é atravessado pela linguagem, assim, o sujeito que se vê pelo olhar do outro que o constitui, de modo que os fragmentos dispersos que se unem, remetem à aparência enganosa do sujeito uno que tem o controle e domínio da consciência.

(32) Minha vi::da antes d/eu entra aqui:: eu **era** uma pessoa assim **deprimida** né? porque eu sô sozinha:: e aí eu **tava** entrano em **depreSSÃO** aí:: do NAdA eu falei qué sabê:: eu acho que eu vô voltá a estu::dá:: né con::tra os:: meus fi::lhos porque eles acharo aSSIM “**Ai mã::e isso é besTEIra né?**” eu falei não mais não é **besteira** não pelo menos EU vô tá:: aprenDEno e:: tô ocupando a minha cabeça em algum lugar né? e **GRAças a Deus eu tô me DANdo BEM**:: voltando estudá pra mim tá tá:: **muito ótimo** eu trabalho o dia intero a noite eu venho pra esco::la **num vejo a hora de vim pra esCOLa pra mim tá muito bo::m** ((risos)) (A. B)

(33) A:: minha vi::da foi uma... **não teve chance de estudá** de no::vo comprede? tinha que **trabalhá** ajudá o pa::i... e é:: uma VIda tumultuAda fui pra S. P. ... num me arrependi di tê ido **trabalhei** deMAis me aposenTEi graças à Deus comprede? aí voltei... fui **trabalhá ainda** depois que/eu... que eu volTEI trabalhei oito Anos ainda... (A. C)

Na sequência (32), o sujeito-aluno emprega os verbos no tempo passado “era” e “estava” para destacar como se sentia antes do seu retorno à escola, uma vez que o adjetivo “deprimida” e o substantivo “depressão” remetem ao efeito de sentido do desânimo que

acometia esse sujeito, que caracteriza o discurso do sentimentalismo. Ao utilizar a expressão “aí do nada”, estabelece uma marca temporal que delimita a sua vida antes da escola, que era caracterizada pela tristeza, e após a escola, que passa a ser qualificada como alegre, pela heterogeneidade mostrada em “Ai mãe isso é besteira né?” (32), emerge o discurso familiar ao representar disposição em enfrentar a opinião dos filhos em relação aos seus estudos. O enunciado “não vejo a hora de vim pra escola [...] muito bom” são representações positivas acerca de sua vida, após ter retornado à escola, pois mesmo após ter trabalhado durante todo o dia, espera de modo ansioso, o retorno à escola. Ao enunciar “graças a Deus eu estou me dando bem”, verificamos a presença FD religiosa que fundamenta o sentimento de felicidade desse sujeito, sendo que a expressão “muito ótimo” também revela a sua satisfação após ter voltado a estudar.

Verificamos que nessa sequência (32), o sujeito-aluno representa a tristeza, como algo que caracterizava a sua vida antes do seu retorno à escola, uma vez que a sua felicidade só foi possível após ter retomado os seus estudos na EJA. O discurso que emerge entre o sentimento de tristeza e felicidade sustenta a falta constitutiva na identidade desse sujeito, pois acredita que a felicidade será alcançada, em sua plenitude, ao realizar os seus estudos na EJA. Contudo, tal plenitude é ilusão, pois esse sujeito nunca se satisfaz completamente, sempre busca o novo e o outro para se completar e, assim, a sua identidade sempre será incompleta.

O entrevistado indica por meio da expressão “não teve chance de estudar” (sequência 33) como foi a sua infância, sendo que o verbo “trabalhar” evidencia a necessidade do trabalho para auxiliar o pai no sustento da família, sendo que o verbo “trabalhei” no tempo passado salienta que o trabalho sempre esteve presente em sua vida, de modo que mesmo tendo se aposentado continuou trabalhando por oito anos, representado por “ainda”. O discurso do entrevistado revela que era submetido ao trabalho na época em que frequentava a escola regular, e assim, esse sujeito se inscreve em um regime de controle que influenciou a formação do seu discurso, de modo que o fato de não ter frequentado a escola, em idade regular, prejudicou-lhe em relação à uma melhor formação profissional. Segundo Foucault (2009), “A formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle [...] e, inversamente, as figuras do controle podem tomar corpo no interior de uma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 66). Verificamos que ao submeter-se aos procedimentos de controle, o entrevistado teve a sua formação educacional limitada e restrita ao que lhe foi imposto pela obrigatoriedade de trabalhar para sustentar a família.

(34) Bom:: eu:: sentia muita **dificuldade em LÊ** eu **era** uma pessoa **Tímida** HOje eu me expresso **meLHOR** sou uma pessoa mais aTiva até **no meus no MEus GESTo conSIgo aonde eu chegá** eu podê:: sê uma pessoa... MAIs **aBERta...** é assim que eu me SINto [...]TÍmida **feCHADA NUM tinha boa leitura** pegava um livro pa lê só gagueja::va totalmen::te **diferente do/agora** (A. F)

(35) É:: esse moTivo que eu **quero aprendê estudá...** a:: **sê alguém na Vida** né? até mesmo **fazê um CURso** porquê hoje você sem um estudo você num pode **fazê um cur::so** né? é num pode **subi um poquinho mais** no seu serVIço se você é vamu supor empregada doméstica cê:: precisa **mudá a profissão** também pra TUdo isso tem que tê um esTUdo né? (A. B.)

(36) Eu::: ouvi umas pessoas faLAREm... **analfabeto** ((tossiu)) me desculpa hein ((tossiu)) consideRAdo **analfaBEto** né então foi isso aí... QUero vê se eu continuo fazendo um supleTivo pra FRENte comprede? e assim vô levando (A. C)

Na sequência (34), o sujeito-aluno mostra por meio dos enunciados “dificuldade em ler” e “não tinha boa leitura”, com o verbo no tempo passado “era”, e pelo adjetivo “tímida”, resquícios do passado que produzem o efeito de sentido de obstáculos e temores que caracterizavam a sua anterior condição de vida, que caracterizam o discurso do medo, e mostram o impedimento do sujeito em exercer o convívio social. Ao enunciar “nos meus [...] gestos consigo aonde eu chegar” (34), o sujeito-aluno fala de si e representa percursos que contribuem para a construção de sua identidade. A expressão “diferente do agora” salienta que a escola representa para o entrevistado algo relevante que resultou em sua transformação social, uma vez que o adjetivo “melhor” e o substantivo “aberta” indicam sua atual condição de vida, de modo que conforme os relatos do entrevistado e a sua motivação, o antes era ruim e o agora se tornou bom. Dessa forma, verificamos pela motivação do (A. F.) a identificação com a orientação da Proposta Curricular, que propõe “uma prática escolar comprometida com a interdependência escola / sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos).” (BRASIL, 2002, p. 8).

O sujeito-aluno representa por meio dos verbos “quero”, “aprender”, “estudar”, “ser” e “fazer” (sequência 35), o seu lugar social, que é marcado pelo desejo de ascensão social, do assujeitamento à letra, que só vai ser conquistada por meio do aperfeiçoamento dos estudos, que é evidenciado com a expressão “fazer um curso”, que conseqüentemente resultará em uma melhor função no mercado de trabalho, conforme os enunciados “mudar a profissão” e “subir um pouquinho mais”, o aluno reproduz o discurso institucional da Proposta Curricular. Maingueneau (2006) assevera que o termo “lugar” diz respeito à identidade dos parceiros do discurso, de modo que a expressão “ser alguém na vida” mostra

que o sujeito-aluno não se considera como um verdadeiro cidadão e revela o discurso da não-cidadania, uma vez que o entrevistado não se vê enquanto cidadão e não se inclui como tal, devido ao fato de não possuir uma formação escolar, sendo necessário estudar para ser um cidadão, “ser alguém na vida”. Dessa forma, Maingueneau (2006) mostra que há um lugar que se refere ao *status* socioeconômico dos indivíduos, que se opõe às formações imaginárias, que são as imagens que os participantes do discurso fazem do seu próprio lugar, que corresponde a se ver como um não-cidadão para o entrevistado, e do lugar do outro, que é considerado para ele como cidadão. “As relações de lugares não são, contudo, livres criações dos sujeitos, eles são instaurados a partir de um sistema de lugares preestabelecidos.” (MAINGUENEAU, 2006, p. 94).

O entrevistado (A. C) (sequência 36) emprega o adjetivo “analfabeto” para evidenciar a sua indignação acerca da opinião do outro que o considerava como analfabeto, vê-se como “analfabeto”, de modo que o seu discurso é o do não-cidadão, ou seja, o discurso da exclusão. A proposta Curricular mostra que nos diversos programas de alfabetização de jovens e adultos na escola tradicional, o preconceito com sujeitos analfabetos também existiu, sendo que “foram adensando-se as vozes dos que superavam esses preconceitos, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas.” (BRASIL, 2001, p. 21). Contudo, o discurso da exclusão aparece ao representar que o preconceito em relação aos não-alfabetizados ainda é presente na sociedade, que não inclui, não respeita e não valoriza as singularidades, mas acaba excluindo e estabelecendo padrões inatingíveis, uma vez que, do mesmo modo que a identidade do sujeito não lhe é dada e nem imposta, a realidade social também não é única e nem estável.

(37) A dificuldade nas tarefa dos meus filhu e **quiria** aprendê mais<sup>40</sup>... e::: prestá concurso quem (sabe) uma faculdade... quem sabe eu tenho planos... **gostaria** de sê **psicóloga** eu **gostaria**... então eu queria::: chegá nessa nesse nessa meta... através do eja [...] Ah puque sem esTUdo... **hoje em dia**... eu té **aconselho** meus filhu... **tem** que estudá::: **não faça que nem** a mãe que demorô esse tempo todo pa **voltá tem** que **continuá** a es... **tem** que estudá::: enquanto é NOVO... mais nunca é tarde que eu tenho quarenta e dois ano eu achei que eu tinha que **voltá**... pra mim.. quem sabe tê uma profissão melhor porque::: é isso que eu quero pra minha vida (A. D)

(38) Olha os **estudo aquele TEMpo** era **ma:is::: sofistiCado** que HOje... **aquele tempo** era MAis era MAis **enérgico** era::: os profeSSOres tinha muita **autoridade naquele TEMpo** HOje o professor não tem tem bem dizê **autoriDAde** neNHUma com os aluno... que hoje **manda mais os aluno dentro da escola do QUE professor** ((risos)) (A. C)

<sup>40</sup> O entrevistado fala a respeito do que o motivou na procura do ensino oferecido pela EJA.

O enunciador emprega os verbos no pretérito imperfeito “queria” e “gostaria” (sequência 37) para enunciar fatos incertos no futuro, pois o fato de aprender mais, prestar concursos e cursar uma faculdade constitui parte de seus planos e projetos futuros, mas que não podem ser garantidos somente com o seu retorno aos estudos na EJA. Ao empregar a expressão “hoje em dia”, mostra a realidade do mercado de trabalho atual que é seletivo, globalizado, que exclui os indivíduos, os cidadãos que possuem menores níveis de formação. Os verbos no tempo presente “aconselho” e “tem”, no modo imperativo, e a expressão “não faça que nem” remetem à preocupação do entrevistado com a formação que os seus filhos devem conquistar por meio dos estudos, de modo que os verbos “voltar” e “continuar” estabelecem uma marcação temporal e representam o jogo entre o antes e o agora. Tais verbos destacam o momento atual, que é caracterizado pelo retorno do sujeito-aluno à escola e marcam uma ruptura com um período estático, em que ele não pôde adquirir conhecimentos que propiciassem uma possível melhora em seus planos acerca de se formar e se tornar “psicóloga”.

Na sequência (38), o sujeito-aluno revela por meio da memória, do discurso do saudosismo com os enunciados “aquele tempo” e “naquele tempo” o ensino tradicional que era ministrado nas escolas brasileiras na época em que ele era aluno. Ele identifica-se com o passado que representa, para ele, uma época (o antes) em que o ensino era mais valorizado e com melhor qualidade, conforme a expressão “mais sofisticado”. Segundo o (A. C), o ensino, o professor e a escola eram diferentes, e assim utiliza o adjetivo “sofisticado” para qualificar o ensino de antes, uma vez que os adjetivos “autoridade” e “enérgico” revelam que para o entrevistado, o ensino atual também deveria ser dessa maneira. O fato de o professor não ter o poder em sala de aula é revelado com o enunciado “mandam mais os alunos dentro da escola do que o professor”, que remete ao discurso da crise educacional, em que o contexto educacional atual é regido por um sistema em que a falta de autonomia compromete os bons resultados na escolarização.

Segundo as concepções de Althusser (2003) acerca do Aparelho Ideológico Escolar, constatamos que a escola, em qualquer época em que esteja inserida, possui uma função fundamental para a formação dos sujeitos, de modo que tanto a instituição escolar quanto a instituição familiar, possuem a atribuição de formar sujeitos. Portanto, o autor afirma que a crise que abala por todo o mundo o sistema escolar, é frequentemente acompanhada pela crise do sistema familiar, uma vez que o par Escola-Família como Aparelho Ideológico de Estado dominante possui função “determinante na reprodução das relações de produção

cujo modo de produção está ameaçado pela luta mundial de classes”. (ALTHUSSER, 2003, p. 81). Dessa forma, Althusser, destaca que a ideologia é “um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (p. 81).

O entrevistado reproduz o discurso da mídia, ao dizer que há uma crise educacional, conforme o enunciado “mandam mais os alunos dentro da escola do que o professor” (38), sendo que é recorrente no discurso midiático as agressões e o desrespeito que tem se tornado algo comum no contexto escolar e contribuído de modo negativo para o ensino escolar atual, uma vez que, segundo Gregolin,

A criação dessa ilusão de “unidade” do sentido é um recurso discursivo que fica evidente nos textos da mídia. Como o próprio nome parece indicar, as mídias desempenham o papel de mediação entre os seus leitores e a realidade. O que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade. (GREGOLIN, 2003, p. 97).

Os entrevistados demonstram em seus discursos que a escola contribui para a completude de seus conhecimentos, uma vez que após ingressarem na EJA, as suas perspectivas e representações acerca de sua qualidade de vida, conhecimentos, possibilidades de trabalho e projetos de vida futuros são otimistas. Assim, verificamos que a escola e o ensino oferecido podem possibilitar uma transformação nesses sujeitos.

### 3.2.2 Expectativas sobre a EJA: representação sobre o ensino

De acordo com Coracini, a construção da identidade ocorre com o discurso do próprio sujeito e com o discurso do outro, de modo que o sujeito é social, heterogêneo, descentrado e constituído pelo outro. Dessa forma, a linguista mostra que “a identidade dos sujeitos professor e aluno é construída pelo imaginário social que, ao mesmo tempo em que constrói as auto-imagens de um e de outro, é por elas construído.” (CORACINI, 2007, p. 22). Nos fragmentos analisados a seguir, abordaremos sobre as expectativas do sujeito-aluno sobre a EJA.

(39) O que eu pretendo fazê?<sup>41</sup> ... é:: ... deixa eu pensá é:: **eu quero sê mais assim SAbe? sê mais EU MAis importante sê alGUÉM na vida né?** porquê

---

<sup>41</sup> A pergunta feita foi: “O que você pretende fazer após o curso da EJA?”

hoje com quarenta e cinco ano até agora eu/inda num fu::i num me senti ainda realizada **aGOra** d/aGOra pra FRENte que eu tô porquê **eu tenho cerTEza tenho fé em Deus** que eu ainda vô **sê alGUÉM** ainda de **profissão** de tu::do de tu::do mu::ito importante ((risos)) pra mim a escola **a escola tá fazendo muito bem pra mim** (A. B)

(40) O que eu **acho** a respeito do ensi::no? **muito bom** né:: a professora ela ensina **muito bem** MUIto BEM mesmo sabe assim ela tem assim uma **paciência treMENDa** e:: eu **acho** muito importante o estu:: o enSIno ela:: assim:: pelo motivo dela tê paciência que ela tá com DUas CLAsse né:: e **ela tê a paciência que ela tem** é com Uma tem é c/a OUtra a gente ( ) num sabe de uma coisa ela VAi explica assim SAbe? eu acho **MUIto bom** (A. B)

O discurso do (A. B) na sequência (39) mostra que a escola é algo significativo e determinante na construção de sua identidade, uma vez que devido ao fato de a sociedade valorizar os indivíduos que possuem maiores níveis de escolarização, o entrevistado representa o espaço escolar como um marco em sua vida, que é responsável pela construção de uma identidade que o caracteriza como um sujeito socialmente aceito, já que o fato de não ter sido escolarizado na infância, contribuía de modo negativo para que se considerasse como alguém sem identidade, que é revelado pela expressão “eu quero ser mais assim [...] eu quero ser mais eu”. O fato de “ser alguém na vida” ou “ser alguém” corresponde às representações que o sujeito-aluno construiu acerca de sua própria imagem e que corresponde à visão do outro sobre si, ou seja, acerca do imaginário social em relação a sua pessoa, uma vez que ao enunciar “eu tenho certeza, tenho fé em Deus”, o entrevistado recorre ao discurso religioso para fundamentar que a sua identidade surgirá devido aos estudos e à confiança que possui em Deus. A fé em Deus é argumento de “autoridade”, FD religiosa que dá o “tom da verdade”<sup>42</sup>.

Ao falar de si, utiliza o dêitico de tempo “agora” e representa a importância que atribui à escola, uma vez que essa é um marco em sua vida, que propicia a elaboração de planos futuros, conforme é evidenciado por meio do substantivo “profissão”, e que possui muita relevância, por trazer inúmeros benefícios para o entrevistado, conforme verificamos com o enunciado “a escola está fazendo muito bem pra mim”.

Ao utilizar o verbo modal “acho” (sequência 40), o sujeito-aluno revela a sua opinião acerca do modo pelo qual o professor ensina, não abordando aspectos relativos aos conteúdos, habilidades e competências desenvolvidos. Deste modo, utiliza as expressões “muito bom” e “muito bem” para representar o professor por meio do discurso da valorização do professor, sendo que ao empregar o adjetivo “tremenda” para qualificar o substantivo

<sup>42</sup> Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

“paciência”<sup>43</sup>, representa o sujeito-professor por meio do discurso da exaltação e da veneração, pois considera que ele possui atribuições singulares em seu fazer docente em relação às especificidades dos alunos da EJA. Na expressão “ela ter a paciência que ela tem”, o entrevistado representa que a paciência é uma característica que deve ser considerada no contexto educacional de jovens e adultos, uma vez que o trabalho com esse público é frequentemente realizado de modo a resgatar, em um curto período de tempo, os conhecimentos necessários para a formação de educandos que retornaram à escola na fase adulta, sendo que muitas vezes, essa atividade educativa é caracterizada por um ensino fragmentado.

(41) Eu **acho mui/excelente** o ensino... porque::: essa essa chance que déro pra nós voltá:: recuperá o tempo perdi::do... é **MUITO BOM**... eu não tenho o que reclamá pra mim tá **excelente** [...] O enSINO eu acho que é:: **ótimo** o ensino é::: tem alGUMas umas **algumas professora** que são muito **DURas** na hora de dá aula ela/elas **não intendi assim que é a correRIA você não pega fácil a maTÉria... tem veiz que num qué repiti::: a explicaÇÃO** então tem hora que a gente encontra alguma dificuldade aINda mas nem TODos tem exceÇÃO (A. D.)

O entrevistado A. D. em (41) utiliza o verbo modal “acho” para representar a sua opinião, de modo que as expressões adjetivadas “muito excelente”, “muito bom” e os adjetivos “excelente” e “ótimo” representam o discurso da valorização do ensino, e assim salientam que o sujeito-aluno reconhece o ensino oferecido como algo relevante e de qualidade para a sua formação. Contudo, ao utilizar o adjetivo “duras” para qualificar “algumas professoras” (2º Segmento da EJA), representa o discurso da exclusão, por suas limitações, uma vez que, conforme o enunciado “elas não entendem [...] que é a correria você não pega fácil a matéria”, é evidenciado que as aulas ocorrem de modo apressado, sendo que a matéria ensinada pode não ser compreendida, de modo que ao utilizar o pronome “você”, o entrevistado se distancia da dificuldade por ele relatada, e vê-se no outro, que ao colocar-se no lugar de aluno, poderá representar a realidade da EJA.

Ao utilizar o substantivo “correria” (41), o sujeito-aluno representa o modo apressado de alguns professores abordarem algumas matérias, como algo que prejudica o ensino, uma vez que o entrevistado se refere ao ensino como “muito excelente”, salienta que o problema está em alguns educadores que não acompanham o ritmo dos alunos da sala, e

---

<sup>43</sup> Em relação à “paciência, ao mesmo tempo qualifica e desqualifica se comparada à ‘competência profissional’.” - Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

ignoram o fato de lidar com um público singular, que está matriculado em uma sala da EJA, e que algumas dificuldades podem ser sanadas com a repetição da explicação, conforme é salientado em “tem vez que não quer repetir a explicação”, que remete ao discurso da exclusão.

### 3.2.3 Sobre as aulas de Língua Portuguesa

Os dados aqui analisados indicam a necessidade e a importância da escola promover o ensino que desenvolva nos alunos a capacidade de usar a linguagem de modo adequado, segundo as mais diversas situações de comunicação, seja ela falada ou escrita.

(42) Eu **a::cho** que/é um::... no meu modo de pensá é BOM pra **nós** isso daí... que SAbE que **o brasILEro ele num sa::be conversÁ** ((risos)) então:: **o brasILEro TEM** que::... que **aprendê um pouco MAis da LÍNgua** que é a LÍNgua... que o Brasil Usa né que **o brasileiro** Usa que é a língua portuguesa [...] a língua que **TOdos** usa (A. C)

(43) Eu acho **ótima** aula de língua portuguesa **MUIto importANTE**... porque:: quando tem conCURso tem redaÇÃO cai tem vez dissertaÇÃO **tem que sabê fazê... si num sabê vai sê reproVADO**... então é **muito importante** eu acho que tinha que tê até mais AUla porque **muitos aluno** sai da esCOLA e não SAbE faZÊ redação então:: por/isso que eu acho **MUIto importante** é:: aula de língua portuguesa (A. D)

(44) Acho boa... **gosto muito de redaÇÃO**... na parte também de/da leiTURa porquê eu num sabia lê eu só gaguejava e (isso) daí me ajudô mu::ito (A. F.)

Na sequência (42), o sujeito-aluno representa por meio do modalizador “acho”, a sua incerteza em relação à aula de Língua Portuguesa, uma vez que considera essa aula como necessária à aprendizagem de uma boa expressão oral para todos os educandos, cuja representação ocorre por meio do pronome pessoal no plural “todos” (42). Contudo, ao utilizar a expressão “o brasileiro, ele não sabe conversar”, representa os cidadãos brasileiros, exceto ele, talvez, como sujeitos estigmatizados, que não utilizam a Língua Portuguesa culta e que necessitam de aulas de língua materna, conforme o emprego da expressão “aprender um pouco mais da língua”. Deste modo, de acordo com Geraldi,

a forma de fala que foi passada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião”, etc. (GERALDI, 1997, p. 43).

Ainda em (42), enquanto participante do discurso, representa a sua identidade como marcada por anos de trabalho e por uma experiência de vida singular que lhe permite representar o outro, “o brasileiro”, como um sujeito que necessita de mais estudos para “saber conversar”, e dessa maneira assegurar por meio da linguagem o seu valor como cidadão. Conforme Coracini (2007), o outro constitui o sujeito e o seu discurso, de modo que “falar de alguém é manter esse alguém vivo, na memória do outro e, portanto, na sua própria memória...” (p. 59). O que o sujeito é e o que pensa ser está perpassado do outro. A autora mostra que segundo a psicanálise, os traços internalizados, que se fazem presentes no sujeito de modo imperceptível no inconsciente, permitem as identificações.

Com base nesses princípios, e conhecendo a força da mídia na construção do imaginário, responsável pelo sentimento de identidade que nos une para formar uma nação, um grupo social, e, ao mesmo tempo, nos dá a medida da nossa singularidade, concedendo-nos a ilusão da unidade e da totalidade [...]. (CORACINI, 2007, p. 60).

Os adjetivos “ótima” e “importante” (sequência 43) representam de modo positivo a aula de Língua Portuguesa, sendo que a importância de tal aula é enfatizada com o emprego do advérbio de intensidade “muito”. A expressão “tem que saber fazer [...] vai ser reprovado” revelam a competitividade no mercado de trabalho. O sujeito-aluno representa, por meio da expressão “muitos alunos”, uma realidade que, devido à falta de conhecimentos necessários à produção de textos, acabam sendo reprovados em seleções que exigem como pré-requisito à aprovação, a produção de um texto.

Em “gosto muito de redação” (sequência 44), refere-se à provável metodologia desenvolvida em sala de aula em relação à produção de textos, o que parece ser uma abordagem coerente com as reais necessidades dos alunos, uma vez que a aula ministrada pelo professor está de acordo com o Referencial e representa que o professor e o aluno, se identificam com a Proposta Curricular. Apesar de o aluno não conhecer a Proposta, ele se identifica com esse documento. Assim, ao considerar as experiências de vida dos alunos, também representa nas experiências deles as suas próprias experiências de vida, tornando a sua aula mais abrangente e significativa para os educandos.

O resgate das experiências pessoais e coletivas – tanto as dos alunos quanto as dos professores – em função dos objetivos do projeto educativo da escola pode promover o diálogo enriquecedor das vivências humanas, que é um dos fundamentos da prática pedagógica. (BRASIL, 2002, p. 57).

Ao enunciar sobre a aula de Língua Portuguesa, os entrevistados representam a necessidade da aprendizagem da língua materna não somente para a conquista de uma boa colocação no mercado de trabalho, mas também como algo essencial à formação da cidadania e construção da identidade do brasileiro como sujeito que possui um bom conhecimento da língua de seu país tanto na modalidade falada quanto na escrita.

### 3.2.4 Sobre sua formação em relação ao mundo do trabalho

Nas sequências analisadas a seguir, os entrevistados relacionam a aprendizagem escolar às situações de vida cotidiana e do trabalho que desempenham ou que realizarão futuramente.

(45) Ah ta:: vai sê **muito importante** pra mim SIM **principalMENTe** no meu trabalho... **muito mu::ito importante**. P: Por quê? PorQUÊ::: porquê::: é::: o meu trabalho mexe muito com negócio de **escrevê** de **fazê CONta** de **pesá** né:: e é:: coisa assim:: que:: no momen::to eu nunca levei nada a sério mais i::sso **agora** nã::o **agora** eu tô vendo que **reALmente** é eu **dePENdo** eu **dePENdo** disso né:: eu **preciso** mesmo então eu:: é **muito importante** mesmo pra mim (A. B)

(46) Né:: eu sô otiMISTa que:: suponhamos pra MIM já não VAi... **já num vô fazê suCesso nessa parte**<sup>44</sup> **só vô:: aprendê mais tal o que/eu não aprendi MAis** pros **jovens** é muito bom... porquê os **JOvens tem que::...** ele **tem que estudá::...** **tem que estudá::** o **jovem** de HOje não teve essa **oportuniDAde** HOje eles têm a **oportunida::de** só não **estuda** HOje quem não qué né? (A. C)

(47) Sim... porquê:: **sem o estudo a gente num é nada** enTÃO eu acho assim que agora eu tô:: **clariô mais a vida/as coisa** pra mim:: tudo o que eu... **tudo o que eu aprendi aQUI eu:: vô levá pra frente** (A. D)

O sujeito-aluno utiliza, reiteradamente, a expressão “muito importante” (sequência 45) para representar sobre a aprendizagem escolar em relação ao seu trabalho, de modo a relacionar os conteúdos escolares com o mundo do trabalho, que é salientado com o advérbio de modo “principalmente”. Deste modo, os verbos “escrever”, “pesar” e a expressão “fazer conta” mostram uma provável aprendizagem e salientam ações realizadas pelo entrevistado durante um dia de trabalho. Ao utilizar o verbo “dependo” e “preciso” no tempo presente, o sujeito-aluno representa a sua atual realidade, ao indicar que a sua sobrevivência depende do seu trabalho, sendo que ao utilizar o advérbio de modo “realmente” e de tempo

<sup>44</sup> O entrevistado A. C é aposentado.

“agora”, busca não somente evidenciar a sua atual condição de vida, mas também convencer o seu interlocutor em relação à veracidade de seu discurso.

O discurso do entrevistado (sequência 46) representa a identidade de um sujeito incompleto, que reconhece a importância do constante aprendizado, e que recorda a sua historicidade marcada pela falta, que é representada com o verbo no tempo passado “aprendi”, mas que lhe foi ensinado no atual contexto escolar e, que poderia ter auxiliado na realização de algo importante em sua vida, conforme o enunciado “só vou aprender mais o que eu não aprendi”. Ao utilizar o substantivo “jovens” e o pronome “eles”, o entrevistado representa que os sujeitos que possuem mais conhecimentos podem não somente buscar bons empregos, mas também atuar com discernimento em relação aos problemas sociais, uma vez que tais sujeitos representam tanto aqueles que estão na idade juvenil, quanto ele próprio, que retornou à escola. Em (46) constatamos o discurso do excluído, pois ao enunciar “já não vou fazer sucesso nessa parte”, o entrevistado representa a sua insatisfação em não poder aproveitar os estudos e a aprendizagem oferecida pela EJA para desfrutar de circunstâncias que são favoráveis aos sujeitos mais jovens e escolarizados, como a oportunidade de trabalho que exige determinado grau de escolarização. O fato de “não fazer sucesso” remete ao ato falho que exprime um desejo recalcado, que conforme Maia:

É por essas “palavras falhadas” que o inconsciente, então, manifesta-se. E é no nível do desejo que se pode analisar a lógica das articulações ou combinações de significantes, isto é, essas articulações não se fazem aleatoriamente, há a marca do desejo para estabelecer como será efetuado o envio de um significante a outro a fim de criarem-se efeitos de significação. (MAIA, 2006, p. 34).

Verifiquem que ao empregar o verbo no tempo presente “tem que”, reiteradamente, e o verbo “estudar”, representa o desejo da completude e a obrigatoriedade imposta por uma sociedade, em constata transformação, que exige o aprendizado contínuo, sendo que o substantivo “oportunidade” remete ao contexto escolar da EJA, em que para ele, é a principal motivação que favorece a sua busca pelo conhecimento, que de fato, há uma lacuna, uma falta que é completada com a EJA.

Conforme Coracini (2007), o que se diz sobre o outro é constituído por auto-representações que são imagens do outro, sendo que ao mesmo tempo essas representações são reforçadas e modificadas. A pesquisadora mostra que em nossa sociedade atual, há inúmeros padrões e configurações de vida, crenças e orientações filosóficas, que se misturam, entram em choque e se contradizem nas individualidades, que são responsabilizadas pelos

sucessos e pelos fracassos. Assim, há o contexto com as “contradições e os conflitos entre o desejo da completude da totalidade e a contingência do inefável e do incerto.” (CORACINI, 2007, p. 167). As identificações ocorrem quando o indivíduo assume imagens dos seus semelhantes, como se elas definissem o próprio sujeito, em um gesto de reconhecimento, uma vez que a:

[...] impossibilidade de controlar os sentidos, as interpretações, efeito também da certeza, sempre inconsciente, de que a linguagem é o lugar do equívoco, da não-coincidência entre o dizer e o sentido que nele se quer, conscientemente, imprimir; da certeza, enfim, da inefabilidade e da impossibilidade do controle de si, do outro, de todos os sentidos disseminados no texto e no sujeito... Assim, na busca de estancar e, assim, garantir o(s) sentido(s) desejado(s), abre-se a porta por onde escapam o inefável, o impossível, o descontrole, a opacidade da linguagem. (CORACINI, 2007, p. 177).

O discurso do entrevistado (sequência 47) representa, conforme destaca Foucault (2002), enunciados já formulados em algum outro lugar e que são retomados em um discurso como verdade, mas que podem ser criticados, discutidos, julgados ou excluídos; as relações estabelecidas podem ser de repetição “sem o estudo a gente não é nada” e aceitação, que é justificada pela tradição e pela autoridade, na busca das significações ocultas e da análise do erro. Esse sujeito-aluno representa a realidade de uma sociedade excludente, que subestima os sujeitos não escolarizados ou com baixo nível de escolarização. Vóvio salienta que:

[...] dizer sobre si encontra-se dominado pela incompletude, pela instabilidade, porque o fenômeno da não coincidência espacial lhe é constitutivo, trata-se da dimensão da alteridade, própria da constituição de identidades e que compõe o jogo de posições de interlocução [...]. (VÓVIO, 2007, p. 95).

Esse sujeito-aluno busca na escola o caminho para a construção de sua identidade, uma vez que o fato de estudar “clareou a vida” (sequência 47), de modo que o verbo “clareou” no tempo passado representa marca temporal em sua vida, pois a aprendizagem oferecida pela escola fez com que o entrevistado passasse a compreender “as coisas”, ou seja, a historicidade de sua vida, de modo mais racional. Revel (2005) mostra que Foucault salienta que o saber “designa o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer.” (REVEL, 2005, p. 77). Verificamos que as transformações ocorridas no sujeito-aluno após a aprendizagem oferecida pela escola, possibilitaram um diferente posicionamento em relação aos fatos do mundo, uma vez que ao enunciar “tudo o que eu aprendi aqui eu vou levar pra

frente”, representa o desejo pela busca de conhecimentos e a sua aplicação, de modo racional, nas diversas situações que ocorrerão em sua vida.

Complementamos que, em relação à escola como fator relevante para a construção da identidade do sujeito (47), Freire mostra que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1998, p. 11), e a palavra modifica, transforma e amplia a leitura do mundo<sup>45</sup>.

Enfim, esses entrevistados representam a importância da aprendizagem escolar e a aplicação desse conhecimento às situações cotidianas que envolvem a infinita busca pelo saber, o preenchimento da falta, o aperfeiçoamento profissional e a constituição da identidade enquanto cidadão escolarizado, na expectativa da valorização pela sociedade.

### 3.2.5 Como se vê como aluno

Os discursos analisados a seguir abordam transformações nas vidas dos sujeitos-alunos, após terem retornado aos estudos na EJA.

(48) O que significa **eu sê aLUna**... uma pessoa **MUITo imporTANTE** mu::ito **importante** MESmo EU me dô valor que **antigamente eu não me dava valor HOje eu me sinto assim sabe?** a muLHER ma:::is **realiZAda** por **TUDO o que eu passei TUDO o sofriMENTo** assim:: hoje falá a verDAde é:: **o que eu passei lá atrás** né... HOje eu me ve::jo **diferente** hoje eu me vejo uma mulher **importante** uma mulher **realiZAda** (A. B)

(49) Ah! ser aluno é **muito imporTANTE**... que a gente aprende mais a:: dar valor no esTUDO a respeitá os professor na sala de aula... e aprende ser um verdadeiro cidadão... eu acho **importante** ser aluno [...] Ah:: é tudo di bom viu... porQUE a gente va::i **voltando a adolescência** ((risos)) **nem parece que tem** ((risos)) **que tem a idade que tem** então... **gostei** muito de tê voltado estudá:: e pretendo continuá:: porque:: foi muito bom pra mim e eu tô ajudadndo tô conseguindo ajudá meus filho nas... nas atividade da escCOla então é **importante**... e até comparo as coisa... Olha o que eu tô **APRENDENDO** eu falo assim pro meu filho Olha eu **tô aprendendo** Isso iGUAL o SEU... se eu precisá do inGLÊIS eu **tenho aQUI Ó e tá batendo cerTINHO**... então é tão **importante** eu achei bom demais (A. D)

(50) Ah:: eu me vejo uma pessoa:: **melhor**... que antes eu era uma pessoa tímida **nem consegui::a:: conversá se expressá e agora** através do eja eu tô me:: **resgaTAndo e perdendo a timiDEZ** quando tenho que falá quando tenho que lê eu LEio... quando tenho que:: é:: se eu fiz uma redação e eu tenho que lê eu LEio então tá **perdendo a timideiz** então eu acho excelente sê um aluno do eja... porque a gente VAi **perdeno o medo**... medo que tinha... quando era criANça vai **acabando** aos pouco (A. D)

<sup>45</sup> Contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.

Na sequência (48), o sujeito-aluno utiliza a expressão “eu ser aluna” para representar a sua identidade que passou a existir a partir do momento em que retornou à escola para realizar os seus estudos na EJA, uma vez que a asserção “muito importante” remete à: como ele se vê, se considera e quer ser visto pelo outro, pois no passado, não se valorizava, conforme o enunciado “eu não me dava valor”, e busca por meio da comparação, o esquecimento acerca de como se representava. Ao utilizar o advérbio “antigamente”, mostra que antes de entrar na escola, não possuía identidade, pois o efeito de sentido da marca temporal “hoje” em “hoje eu me sinto assim sabe?” é o de satisfação em relação às suas conquistas pessoais e traz a transformação, que constitui o processo identificatório, conforme o verbo “realizada”. Ao enunciar as expressões “tudo o que eu passei”, “tudo o sofrimento” e “o que eu passei lá atrás” mostra que após o percurso de uma vida permeada por aflição, considera-se forte e seguro em relação às suas atitudes, pois se vê de modo “diferente”, e assim pôde ser capaz de construir a sua marca identitária entre o antes e o atual.

Sobre a identidade, Coracini (2007) salienta que a imagem que cada um constrói de si próprio é proveniente do outro, da mesma maneira, o discurso que perpassa e constitui o sujeito, estrutura no seu imaginário a verdade sobre cada um. Essa verdade permite ao sujeito a realização do processo de identificação que por sua vez, é passageiro, pois o sujeito resulta de uma construção social e discursiva que passa por constantes transformações. Para a autora, o sujeito é constituído pela alteridade, ou seja, pelo outro que, mesmo sendo estranho, é transformado. Deste modo, o sujeito heterogêneo e fragmentado é orientado segundo mecanismos de controle que salientam a ilusão de completude e coerência da identidade do sujeito, que possibilitam o seu controle por parte dos que ocupam o lugar de autoridade.

O entrevistado utiliza a expressão “importante” antecedido pelo advérbio “muito” (sequência 49), para representar o desejo de ser reconhecido pelo outro como cidadão, pelo uso do adjetivo “verdadeiro” remete à necessidade de o sujeito-aluno ser reconhecido como cidadão, pois o fato de ser aluno, representa para ele, a condição essencial para a cidadania. Os enunciados “voltando à adolescência” e “nem parece que tem a idade que tem” representam a historicidade perpassada pelos fatos ocorridos na adolescência.

Ao utilizar o verbo “comparo” e ser enfático no uso do verbo “aprendendo” (sequência 49), ele representa que a sua fase de adolescente foi propícia à aprendizagem, sendo que a fase adulta tornou-se significativa, após a possibilidade de adquirir novos conhecimentos na escola, conforme o verbo “gostei”, ou seja, após comparar duas épocas distintas em sua vida, em que passou por processos de aprendizagem, vê-se, hoje, como um

sujeito jovem, é o desejo da completude. Há emotividade na voz ao enfatizar as palavras “tô aprendendo”, reiteradamente. Em “aprendendo”, no advérbio “aqui” e no adjetivo “certinho” (49), busca representar a relação do antes e do agora, a fim de justificar para si mesmo e, representar para o outro, o fato de que a aprendizagem lhe garante a cidadania e a juventude. Scherer (2006) salienta que as marcas de voz são uma realidade de linguagem que evidenciam que a “pronúncia é marcada discursivamente, [...] as marcas discursivas dessa voz são constituídas pela diferença no falar e eticamente marcadas pelo outro na [...] língua.” (SCHERER, 2006, p. 18). Deste modo, o enunciado “tenho aqui ó, e está batendo certinho” representa como se vê enquanto adolescente, ao comparar-se com o seu filho na escola, e indica alteridade, pois ser adolescente e aprender, possibilita-lhe, ser reconhecido como cidadão.

Ao utilizar o adjetivo “melhor” (sequência 50), o enunciador representa que se considera uma pessoa transformada, uma vez que em épocas anteriores, identifica-se como uma pessoa pior, inferior. O advérbio de tempo “agora” representa para o sujeito-aluno, o atual momento em que frequenta a escola, de modo que os estudos oferecidos pela EJA lhe proporcionaram a construção de uma nova identidade, uma vez que o verbo “resgatando” significa a recuperação do eu do sujeito-aluno, até então atravessado pela timidez. Os verbos “perdendo” e “acabando” (sequência 50) remetem ao já-dito e representam momentos de identificação em que as atividades escolares o auxiliaram a construir uma imagem positiva acerca de si mesmo em relação ao seu desempenho em tais atividades, pois deixou de ser tímido.

O sujeito-aluno (sequência 50) reconhece-se fragmentado ao expressar “nem conseguia conversar, se expressar”, representando que tornou-se “melhor”, após submeter-se ao controle do Aparelho Ideológico de Estado escolar, uma vez que segundo Althusser (2003), os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente com a ideologia, e secundariamente com a repressão, que é atenuada, dissimulada ou simbólica, “a Escola, as Igrejas, moldam por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas”. (ALTHUSSER, 2003, p. 70). Nesse caso, a EJA contribui para a transformação de sua identidade.

Verificamos que tal transformação só ocorreu após a sua submissão aos mecanismos de controle e ao poder representados pelo Estado. Daí ratificada por Foucault (2006) ao dizer que os (in)fames, ou seja, os sujeitos que possuem “variações de conduta, vergonhas e segredos”, somente são reconhecidos, após confessarem ao poder o que lhes

causa maior aflição, conforme os enunciados “perdendo a timidez” e “perdendo o medo”. Tal manifestação do poder faz com que:

o insignificante cessa de pertencer ao silêncio, ao rumor que passa ou à confissão fugidia. Todas essas coisas que compõem o comum, o detalhe sem importância, a obscuridade, os dias sem glória, a vida comum, podem e devem ser ditas, ou melhor, escritas. Elas se tornaram descritíveis e passíveis de transcrição, na própria medida em que foram atravessadas pelos mecanismos de um poder político. (FOUCAULT, 2006, p. 216).

A análise indica que para os entrevistados, a EJA representa algo positivo em suas vidas, pois é um marco que lhes possibilita a transformação e a construção de uma identidade que faz com que eles se reconheçam e desejem que o outro os veja como “verdadeiros” cidadãos.

### **3.2.6 Sobre a governamentalidade: administração pública federal, estadual e municipal**

Segundo Revel,

a governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da ‘população’, isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto dos sujeitos de direito ou categoria geral da ‘espécie humana’, mas o objeto construído pela gestão pública global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. (REVEL, 2005, p. 55).

Conforme os postulados de Revel acerca da governamentalidade, as estratégias governamentais de controle e domínio da população estão situadas além da perspectiva do controle da coletividade, pois a biopolítica possibilita o controle do sujeito quanto à sua relação consigo mesmo e com os outros. Assim, conforme mostram parte dos nossos dados, o fato de alguns entrevistados concordarem com as políticas públicas governamentais nas áreas federal, estadual e municipal, revela que a liberdade desses indivíduos também está controlada, pois creem que são totalmente livres para realizar as suas escolhas. Contudo, têm suas atitudes controladas pelo poder governamental, pelas estratégias da governamentalidade.

Os enunciados analisados a seguir abordam as opiniões do sujeito-aluno acerca da administração pública no âmbito federal, estadual e municipal, e também sobre o apoio do

governo em relação ao desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam o ensino para jovens e adultos.

(51) O::lha::... pra sê sincero eu **nunca votei NEle pra sê sinCEro...** HOJe... o::... no modo di viVÊ siGUNdo as pesquisa... a inflação tá lá embaixo né/a inflação não tá lá embaixo NÃO a inflação tá lá em Cima ((risos)) eu SEMpre fui con::tra **Ele** eu fui metalúrgico em São Paulo... teve co/**aquelas bagunça de greve eu NUNca apoiei Ele** maltratei **Ele** MUITas ve::zes compreende? chamei de **vagaBUNdo** chamei ele de **ladrão** ((risos)) **formador de quadri::lha** chamei **Ele** de **analfaBEto** qui nem conversá **ele** sabi::a ((risos)) naquele tem::po... conheci **Ele** nós eRA metalúrgio em mil novecentos e setenta e Oito que **ele** começô co/AS... as greve né as greve porque fazê greve (numa sessão) né:: eu trabalhava na Mercedes-Benz na fábrica em São BerNARdo... e daí:: por diANTE depois **Ele foi estuDANdo até HOje ele não fala o português CLARo** ele não SAbe falá ain::da ((risos)) e **Ele faiz as COISas... ele pu::xa a sardi::nha...** (não é que eu gosto) e TUDO o que **ele** faiz:: **ele** num tá sendo um MAL presidente em vista dos OUTros **Ele** só tá judiando de NÓS aposentado **ele** tá judiando mu::ito [...]então daí:: por diANTE e vai::... HOje/eu:: imaGIno que **HOje... no nosso país::... se tirá ele fora não tem outro pra substituí... compreende? no Brasil não tem um HOMem aí pra administrá o Brasil como deve sê administrado...** é isso que eu te falo. P.: Você acha que o governo federal apoia a E.J.A.? O::lha:: não sei se **ele** tá apoian::do como não sei não posso te respondê porque eu nã::o **não assisti essa reportagem** o que eu:: **o que eu VEjo ele tá DANdo a... apoio pra esTUDO** só estudá eu vi **ele** tá dando esse apoio e **acho que ele:: ele dá apoio** pra essa esCOLa que nós esta::mos aQUI também... imagino eu (A. C.)

Na sequência (51), utiliza os dêiticos “ele” e “nele”, insistentemente, para referir-se ao presidente da república do Brasil, representando o desejo de ser reconhecido pelo outro, como o sujeito que conhece os fatos perpassados na vida do ex-metalúrgico, antes tornar-se Presidente da República. Seu discurso é caracterizado pelo trabalhado, sendo que ao empregar os itens lexicais “vagabundo”, “ladrão”, “formador de quadrilha” e “analfabeto”, representa sua repulsa, indignação às atitudes que possam interferir na realização de algum tipo de trabalho, como a greve, conforme o enunciado “aquelas bagunças de greve eu nunca apoiei”.

Ao enunciar “ele foi estudando” (51), o sujeito-aluno reconhece que os estudos proporcionam transformações significativas nas pessoas. Dessa forma, ele representa que assim como Lula, também está estudando e busca a construção social. Contudo, ao enunciar “até hoje ele não fala o português claro”, faz alusão a características na fala do Presidente, e assim busca pelo outro, representar que é diferente dele por possuir visão crítica em relação aos fatos políticos e econômicos do país.

Por outro lado, o discurso desse sujeito-aluno revela momentos de identificação em relação à atuação política de Lula, desde quando era metalúrgico até a Presidência da República, uma vez que o entrevistado também trabalhava como metalúrgico naquela época. Há identificações e contra-identificações que remetem ao contínuo processo de construção da identidade que inscrevem os sujeitos. Esse sujeito-aluno revela aspectos positivos de sua identificação com Lula, conforme os enunciados “ele faz as coisas” e “hoje no nosso país se tirar ele fora, não tem outro pra substituir [...] não tem um homem aí pra administrar o Brasil como deve ser administrado” (sequência 51), o entrevistado representa a sua identificação com Lula. Dessa forma, Coracini (2007) mostra que:

Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. (CORACINI, 2007, p. 61).

Assim, a identidade existe “no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo [...]” (CORACINI, 2007, p. 61).

Em relação à construção das identidades dos sujeitos, Vóvio destaca que:

as possibilidades de ser e de produzir discursivamente quem se é decorrem do conjunto de significações que se tem ao dispor, do jogo de forças para permanência, para acentuar ou apagar certas posições de sujeito, e do modo como estão distribuídas as oportunidades para uso desses recursos. Esses sistemas compreendem os recursos da história, da linguagem e da cultura, que entram na produção das identidades (VÓVIO, 2007, p. 93).

Os comentários de Vóvio acerca da constituição identitária aproximam das representações que os alunos constroem acerca da escola, pois esses sujeitos acreditam que a sua cidadania só existirá a partir do retorno a essa instituição, que por sua vez, representa para esses sujeitos algo que possibilita novas oportunidades. E a escola torna-se um espaço que constitui um verdadeiro jogo de forças que modifica as representações que os alunos possuem de si, transformando-os, conforme eles mesmos dizem, em cidadãos.

Ao opinar acerca do apoio do Governo Federal à EJA, o entrevistado enuncia “não assisti essa reportagem” (51), de modo que o emprego do advérbio de negação “não” exprime recusa à pergunta, pois o entrevistado representa o seu desconhecimento acerca de tal assunto, e assim emprega o substantivo “reportagem”, que remete ao discurso da mídia para fundamentar a sua opinião. Dessa forma, o enunciador associa a imagem de Lula, sua

popularidade e as propagandas do Governo enquanto apoio do governo à EJA, mesmo desconhecendo se as propagandas veiculadas pela mídia, tratam do desenvolvimento de programas que apoiam a educação para jovens e adultos. O que é reforçado por Courtine (2003) ao dizer:

as técnicas audiovisuais de comunicação política promoveram toda uma pedagogia do gesto, do rosto, da expressão. Elas fizeram do corpo um objeto-farol, um recurso central da representação política. É como se passasse de uma política do texto, veículo de ideias, para uma política da aparência, geradora de emoções. (COURTINE, 2003, p. 25).

O sujeito-aluno se contradiz ao enunciar “o que eu vejo ele está dando apoio pra estudo” (sequência 51), de modo que ao utilizar o verbo modal “acho” em “acho que ele está dando apoio”, o enunciador não se compromete com o seu discurso, de modo que o substantivo masculino “estudo” tem o efeito de sentido de generalizações, pois não delimita qual modalidade de ensino o governo federal apoia e que é veiculada por meio de “reportagens” que ele assistiu.

(52) O::lha::: seu nome é mesmo é::? ((Pergunta feita ao pesquisador)) P.: O. O... EU acho que e::le... o **NOsso esTAdo**... sempre foi um estado de **governo laDRÃO** isso eu falo pra você... -- por quê? – cê tira um um carro novo... aqui cê vai pagá de **IPVA** quantos?... no Mato Grosso<sup>46</sup> é quaRENta por CENto do valor de um nosso aqui comprede? e a frota maior do Brasil tá aonde? num tá no esTAdo de São Paulo e ouTRAS coisas a MAis que:: esses **pedágio** que montaro aí é tu::do um **robo** é um **assal::to** passa o:: o usuário do:: das esTRAda tá sendo lesado em todas PARTes e o goVERno de HOje eu num:: ( ) do PSDB HOje eu não apoio MAis **não aPOio ninGUÉM HOje**... que:: o que NÓS fazemo na nossa vi::da é elegê um ladrão ((risos)) isso eu falo pra você... o **S** já foi alGUma coisa no tempo que ele fo::i miNISTro... mais depois daí pra cá **fracassô** também o **A fracaSSÔ** o **FHC** ajudô **afundá** uma PARte do:: do país:: (A. C.)

(53) O::lha esse aqui **por enQUANto ele tá::: é uma pessoa** muito ( ) conversa com a gente em qualquer lugar que **ele** esTEja... mai pra:: administraÇÃO tá sendo **ce::do** ainda pra gen::te vê o que **ele** vai fazê comprede? o **apoio** que **ele** vai dá:: pra esCOLa... **ajuda** pros **profeSSOres** que **e::le** tem que dá:: pros **professores** municIPAis pros **professores** se interessá MAis pelo **serVIço** né? pelo ensi::no Seu X<sup>47</sup> **é uma pesso::a** que/eu conversá na ru::a **e::le** vem conversá com a GENte muito bão nessa parte aí (A. C.)

<sup>46</sup> O entrevistado refere-se ao Mato Grosso do Sul.

<sup>47</sup> Trata-se do prefeito do município (X).

O enunciado “governo ladrão” tem o efeito de sentido de insatisfação, uma vez que o entrevistado sente-se lesado pelos valores cobrados em impostos no estado em que reside, como ele próprio enuncia como exemplo, o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). O adjetivo “ladrão” desqualifica os governadores citados pelo entrevistado (sequência 52), e seu discurso é de descrença nos políticos e no desenvolvimento de políticas públicas favoráveis à maioria dos cidadãos. Ao empregar os substantivos “pedágio”, “roubo” e “assalto”, o sujeito-aluno representa a infâmia que atinge os cidadãos que se sentem impotentes diante das tomadas de decisões do poder político que prejudicam as pessoas. O sujeito-aluno, no momento em que enuncia e relata ao outro a sua opinião, choca-se com o poder e faz-se ouvir, pois:

O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. As falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido; é o que lhes dá para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que traz até nós. (FOUCAULT, 2006, p. 208).

De acordo com Foucault (2002), os objetos que constituem uma formação discursiva são dispersos, mas se organizam segundo um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, delimitação e especificação. Assim, uma formação discursiva se define quanto aos seus objetos, que formam um conjunto semelhante, sendo que qualquer objeto do discurso origina-se simultânea ou sucessivamente em relação a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar.

Foucault (2002) destaca que:

não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. (FOUCAULT, 2002, p.51).

Deste modo, o objeto não preexiste a si mesmo, mas existe sob as condições de um complexo conjunto de relações. As relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, tipos de classificação, sendo que essas relações não estão presentes no objeto, não definem a sua constituição interna, mas permitem-lhe colocá-lo em um campo de exterioridade.

Ao enunciar “não apoio ninguém hoje” (sequência 52), o dêitico “hoje” remete à demarcação temporal que mostra que em épocas anteriores, existiam para o entrevistado,

“bons” políticos que mereciam o seu apoio. Ao utilizar o pronome indefinido “ninguém”, representa que os políticos não possuem valor. Assim, ao citar os nomes de alguns governadores do estado de São Paulo como “S” e “AL” e o ex-presidente da república “FHC”, o enunciador representa os deslizes administrativos, segundo ele, cometidos por tais governantes, uma vez que utiliza o verbo “fracassou” no tempo passado e o verbo “afundar”, no infinitivo. A expressão “alguma coisa” tem efeito de sentido de algo vago, sem importância, insignificante, que remete à gestão pública dos administradores enunciados pelo entrevistado.

Ao opinar a respeito do governo municipal (sequência 53), o sujeito-aluno utiliza o pronome demonstrativo “esse” e o dêitico “ele” para se referir ao governo municipal, sendo que a locução conjuntiva “por enquanto” é enunciada para representar uma marca temporal significativa, cujo efeito de sentido é o da insatisfação. Deste modo, o enunciado “é uma pessoa” (sequência 56) revela que o entrevistado comete um lapso e se desvia da pergunta feita pelo pesquisador, e assim revela que prefere não se comprometer com sua opinião acerca da administração municipal. Em relação ao lapso, Maia destaca que:

é preciso trabalhar com a ideia de desejo inconsciente para que possamos compreender os lapsos de escrita – lapsos no sentido de uma formação do inconsciente que mantém uma relação entre si inextricável [...]. Essas formações languageiras do inconsciente são irrupções dessa instância por conta da ação do recalçamento de um desejo inconsciente que se faz inaceitável pelo eu, só podendo aparecer como um lapso revelador de uma verdade. (MAIA, 2006, p. 34-35).

O sujeito-aluno enumera diversas ações pelas quais poderão servir como parâmetros para elaborar a sua opinião acerca do governo municipal (sequência 53), conforme os substantivos “apoio”, “escola”, “ajuda”, “professores” e “serviço”. Considera o momento em questão, muito precipitado para avaliar a administração do município, que é representada com o advérbio de tempo “cedo”. Foucault (2002) mostra que a descrição do discurso busca encontrar nos enunciados, a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou o jogo inconsciente que emergiu por meio do que foi dito. A análise do campo discursivo busca compreender o enunciado na sua singular situação, determinar as condições de sua existência conforme seus limites, suas correlações com outros enunciados e quais formas de enunciação exclui, e assim revela o seu lugar, que nenhum outro discurso poderia ocupar.

Segundo Foucault (2002), todo discurso manifesto repousa secretamente sobre um já-dito, que corresponde, nas sequências analisadas (51, 52 e 53) ao sentimento de insatisfação do entrevistado e a sua criticidade em relação aos políticos e às políticas públicas realizadas em nosso país. Assim, este já-dito não é uma frase já pronunciada ou um texto já escrito, mas um jamais-dito, que é um discurso sem corpo, silencioso. Foucault (2002) supõe “que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a ocorrer obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar.” (FOUCAULT, 2002, p. 28). Ou seja, o não-dito do interior do discurso acaba dizendo tudo.

O posicionamento crítico desses sujeitos (sequências 51, 52 e 53) em relação às políticas públicas desenvolvidas no país, configura o ideário de “Educação Popular”, que segundo Paulo Freire,

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência. (FREIRE, 2008, p. 17).

As sequências analisadas revelam que o discurso do sujeito-aluno representa insatisfação e indignação em relação à governamentalidade do Brasil, que se trata do discurso da descrença nas propostas dos políticos enquanto administradores. Contudo, em relação às Propostas Curriculares, verificamos que mesmo não conhecendo esses documentos, os alunos se identificam com eles, sem levar em consideração o caráter ideológico e controlador da governamentalidade que é expresso nas Propostas. Tais sujeitos acreditam e afirmam que a existência desses documentos é positiva para o processo de ensino-aprendizagem, pois conforme o sujeito-aluno (A. C) “Se for para o ensino, é bom”, incorporando o discurso do professor e identificando-se com a Proposta, o que remete ao funcionamento das técnicas de governo da sociedade, à governamentalidade. Assim, para Foucault:

A ‘governamentalização’ do Estado que é um fenômeno particularmente retorcido, já que, se efetivamente os problemas de ‘governamentalidade’, as técnicas de governo se tornaram realmente a única aposta política e o único espaço real da luta e dos torneios políticos, essa ‘governamentalização’ do Estado, todavia, foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. [...] Portanto, o Estado em sua sobrevida e o Estado em seus limites não devem ser compreendidos senão a partir das táticas gerais da ‘governamentalidade’. (FOUCAULT, 2006, p. 304).

Os sujeitos-professores demonstram em seus discursos a identificação e a contra-identificação com a Proposta. Vimos em seus discursos a insatisfação em relação às políticas públicas educacionais implantadas no país, não sendo diferente o descontentamento em relação à Proposta, uma vez que segundo o entrevistado (P. E), na sequência (11), “[...] eu acho que aquilo ali não está socorrendo a vontade deles”. Tal enunciação remete ao descontentamento com os Referenciais, um entre-lugar, pois esses documentos não atendem às reais necessidades dos alunos jovens e adultos que retornam à escola no desejo da completude, em um curto espaço de tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo interpretar a construção da identidade de dois professores e de quatro alunos da EJA, por meio de suas representações frente às orientações contidas na *Proposta curricular para o ensino de jovens e adultos (EJA)*. Analisamos a ideologia do discurso institucional das Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para a educação de jovens e adultos em contraste com a construção da identidade desses sujeitos-professores e sujeitos-alunos que atuam em duas escolas da rede pública, no interior do estado de São Paulo,

A análise possibilitou a compreensão de que o caráter documental das Propostas Curriculares caracteriza o seu discurso como impessoal, uma vez que a elaboração de tal discurso é estruturada de modo a considerar os possíveis efeitos de sentido que podem ocorrer.

As respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas revelam, em parte, que o sujeito-professor é marcado pelo desejo de ser reconhecido, de modo que ao representar em seu discurso que o seu ensino é de qualidade, representa quem ele é, pois para ele, o ensino é bom porque ele, enquanto educador, também se reconhece como um bom profissional, uma vez que salienta a dificuldade em encontrar materiais específicos ao público da EJA, identificando-se e contraidentificando com a Proposta. O professor recorre à sua experiência e prática para atender o que os alunos precisam aprender e entende que o ensino oferecido atende às necessidades dos alunos, uma vez que, segundo os entrevistados, a maioria dos alunos prossegue os estudos e são aprovados em concursos públicos.

Os alunos demonstram em seus discursos identificação com a EJA, uma vez que após retornarem à escola, as suas perspectivas e representações acerca de sua qualidade de vida, aprendizagem, possibilidades de trabalho e projetos de vida futuros são otimistas, o que remete à completude. Assim, a escola e o ensino oferecido possibilitaram a transformação e contribuíram no processo de construção da identidade desses sujeitos. Contudo, há a presença do discurso da exclusão, uma vez que os jovens e adultos que recorrem aos programas da EJA, passam a se considerar como cidadãos somente após o retorno aos estudos.

A escolha dos temas e das metodologias de ensino da Língua Portuguesa estão perpassadas pela formação discursiva institucional, que é latente tanto no discurso do professor quanto no discurso da Proposta Curricular para a EJA, uma vez que a FD

institucional determina o que deve ser ensinado. O discurso do sujeito-professor é o da resistência às determinações oficiais que constituem o poder, uma vez que em seu discurso, o falar de si representa possuir conhecimentos para a prática docente. Há a contraidentificação com a Proposta ao dizer que tais documentos deveriam ser coerentes com as necessidades dos alunos, pois a maioria é trabalhador e busca melhores condições de vida.

Ao enunciar sobre a aula de Língua Portuguesa, os alunos demonstram necessidade da aprendizagem da língua materna não somente para a conquista de uma boa colocação no mercado de trabalho, mas também como essencial à formação da cidadania e construção da identidade do brasileiro como sujeito que possui um bom conhecimento da língua de seu país, tanto na modalidade falada quanto na escrita.

Essa busca da completude e a crença no apoio do governo para a concretização da educação de qualidade, representada no discurso do sujeito-professor, revelam o seu desconhecimento a respeito da obrigatoriedade do Estado em realizar políticas públicas eficientes para uma educação de qualidade, como a oferta de gratuidade da EJA, que ocorre atualmente. Tanto nos discursos dos professores quanto nos dos alunos há a insatisfação e indignação em relação à governamentalidade, que é representada como ausente em relação a programas sociais comprometidos com o apoio e desenvolvimento da cidadania e com o preparo dos jovens para o mundo do trabalho.

Os sujeitos-alunos veem a importância da aprendizagem escolar e a aplicação desse conhecimento às situações cotidianas, que envolvem a busca pelo saber, o aperfeiçoamento profissional e a própria realização do indivíduo, enquanto cidadão escolarizado a ser valorizado pela sociedade. Ao enunciar a respeito do significado de ser professor, o falar de si representa momentos de identificação com a época em que estudava e que contribuíram de modo positivo para a sua formação.

Para os alunos, a escola representa algo essencial em suas vidas, pois é um marco que lhes possibilita uma mudança de vida e a construção de uma identidade, que faz com que eles se reconheçam e desejem que o outro os vejam como verdadeiros cidadãos. Enfim, os alunos “contemplam” a EJA como algo transformador, e em especial, determinante na construção de sua identidade enquanto cidadão, pois, dessa forma, passam a ser vistos por si mesmos e pelo outro (sociedade) como um “verdadeiro” cidadão.

As Propostas Curriculares impõem procedimentos, conteúdos e objetivos que devem ser seguidos pelo professor. Contudo, o professor possui concepções acerca de sua formação, experiências vividas no cotidiano escolar por meio da sua prática docente e

também acerca do teor dos Referenciais Curriculares, que remetem à constante identificação e à contraidentificação, uma vez que dizem elaborar as suas aulas conforme as necessidades de aprendizagens específicas dos alunos da EJA. Tanto alunos quanto professores dizem a respeito da necessidade de um ensino voltado para o desenvolvimento das competências, de modo que uma análise, mesmo que parcial das Propostas Curriculares, mostra que esses documentos não são elaborados conforme as reais necessidades de alunos e professores, pois a EJA é caracterizada por sujeitos que “acreditam” no resgate dos estudos em um curto espaço de tempo. Contudo, sabemos que não há um regresso para aprender o que não foi estudado, porém a escola deve incorporar os conhecimentos dos educandos e propiciar um ensino de qualidade, que seja coerente com as necessidades e as características culturais e políticas regionais, pautada na construção da cidadania. Daí o fato desses Referenciais Curriculares se autodenominarem “subsídios”.

Concluimos que, apesar das Propostas Curriculares pretenderem informar e trazer uma nova concepção de ensino para jovens e adultos, em razão da diversidade regional, cultural e política apontada, ocorre a circularidade de informações referentes a práticas educativas anteriores à Proposta, como no MOBREAL.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar todas as possibilidades de produção de novos sentidos e de diferentes gestos interpretativos, porém esperamos ter contribuído para a compreensão da não neutralidade no discurso das Propostas Curriculares para a EJA, de modo que tais documentos influenciam no processo da construção da identidade de professores que se identificam ou se contraidentificam com esses Referenciais, e também dos alunos que são atendidos por essa modalidade de ensino, estando, portanto, num **entre-lugar**.

Esperamos que os sujeitos-professores tenham posturas mais críticas selecionando nos Referenciais o que é coerente com a realidade de seus educandos. Quanto aos sujeitos-alunos, estamos certos que a oportunidade dada a eles para falar sobre a EJA, expressar as suas expectativas sobre o retorno à escola na idade adulta, mostrou que apesar de estarmos em um outro momento histórico e social da EJA, a educação pretendida ainda é a do “ensino tradicional”, em que predomina a governamentalidade política sobre professores, alunos e o ensino, é a eternização do poder do governo, do seu desejo, enquanto que o aluno continua a desejar um ensino que de fato, o prepare para o mercado de trabalho e o professor identifica-se no **entre-meio**.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. São Paulo: Edições Graal, 2003.

ALVARES, Sonia Carbonell. *Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. 178 f. (Dissertação de Mestrado).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BARELLA, Lucia Maria de Santis. *Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento: descrição das práticas de letramento de alunos jovens e adultos e possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2007. 223 f. (Dissertação de Mestrado).

BÍBLIA SAGRADA: edição pastoral. 27. ed. São Paulo: Paulus, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96 – 20 de dez. 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental*. Brasília: Ação Educativa/MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Brasília, 2002.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos Camargo. *Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005. 119 f. (Dissertação de Mestrado).

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi Cardoso. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do discurso*. Coord. da tradução Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.

\_\_\_\_\_. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. Os deslizamentos do espetáculo político. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003.

DESCARDECI, Maria Alice A. S. O incentivo municipal à alfabetização: um evento de letramento na comunidade. In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz. A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio eletrônico – Século XXI*. Versão 3.0. Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 2005.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchai, São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Machado, Roberto (Org.). Tradução de \_\_\_\_\_. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. Motta, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003.

\_\_\_\_\_. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. Editora Objetiva e FL Gama Design, 2009.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

MAIA, Maria Cláudia Gonçalves. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007

PAYER, Maria Onice. Escrever, (d)enunciar a verdade, sugerir sentidos. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et. alli. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et. alli. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et. alli. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

POSSENTI, Sírio. Novos objetos e novos conceitos: a análise do discurso se move. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário (Orgs.). *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, Cuiabá, n. 08, p. 164-180, 2004.

SANTOS, Maria Alice. *Tecendo a Rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. 212 f. (Tese de Doutorado).

SCHERER, Amanda Eloina. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

SILVA, Mariza Vieira da. Sujeito, escrita, história: a letra e as letras. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

SILVA, Cláudio Borges da. *"Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! Agora só falta estudar"*: a elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2007. 169 f. (Tese de Doutorado).

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SUASSUNA, Livia. *Ensino da língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TORRES, Eliana Aparecida. *Uma escola pública para aluno adulto: do fazer ao saber*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006. 310 f. (Tese de Doutorado).

TURINA, Maria Fernanda Perusso. *O fazer metodológico na educação de jovens e adultos: a prática no projeto educativo de integração social – PEIS*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008. 119 f. (Dissertação de Mestrado).

VALINO, Maria de Lurdes. *Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. 218 f. (Dissertação de Mestrado).

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2007. 294 f. (Tese de Doutorado).

XAVIER, Maria Luísa Merino Freitas. Os incluídos na escola: a negação/ocultamento do processo de disciplinamento. *In*: Maria Lúcia Castagna Wortmann; Luís Henrique Sacchi dos Santos; et. al. (Orgs.). *Ensaio em estudos culturais. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas*. 52. ed. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2007.

# **ANEXOS**

**ANEXO 1**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS**

**ODINEI INACIO TEIXEIRA**

**PERCURSOS E PERCALÇOS NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**

**TRÊS LAGOAS – MS**

**2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS

ODINEI INACIO TEIXEIRA

**PERCURSOS E PERCALÇOS NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**

Memorial apresentado ao Programa de Mestrado em Letras – do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para o Exame de Qualificação.

TRÊS LAGOAS – MS

2010

*A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.*

Paulo Freire (2009, p. 81).

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO .....  | 133        |
| <b>1 Os percursos na construção do conhecimento .....</b>             | <b>134</b> |
| <b>2 Os percalços na construção do conhecimento .....</b>             | <b>138</b> |
| <b>3 O Mestrado: novos conhecimentos e novas possibilidades .....</b> | <b>139</b> |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                      | 143        |

## APRESENTAÇÃO

Neste memorial relato alguns momentos significativos de minha vida que muito contribuíram e influenciaram na formação de transformação de minha identidade, de modo que um deles é o gosto, que sempre tive, desde a infância, pelos estudos. Contudo, saliento que a trajetória na busca pelo saber, principalmente aquele que é construído no espaço acadêmico, nem sempre é tranquila, pois muitos sujeitos (o outro) que se encontram fora das condições de produção do conhecimento científico e da pesquisa, tentam, em vão, interditar a realização do desejo da contingência da teoria e do sonho... e, conseqüentemente, a pretensão de problematizar o discurso Institucional e do Professor. Tais sujeitos que possuem o poder, resistem em acreditar que nem tudo, no meio acadêmico, do qual não pertencem, aconteça ou deixe de acontecer devido ao desejo do outro, que muitas vezes, age arbitrariamente e de forma incompreensível. Porém... nunca desejei compreender esse desejo. Assim sendo, querendo ou não, os dias passam... o tempo passa... trazendo sempre... a construção de novos saberes e de outras identidades, pois precisamos estabelecer metas, ousar<sup>48</sup> alcançá-las e superar obstáculos.

---

<sup>48</sup> Palavras incentivadoras ditas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celina no início do curso de Mestrado.

## 1 Os percursos na construção do conhecimento

Sou o filho caçula, tenho duas irmãs, e desde pequeno, em meu lar, meu pai e minha mãe sempre priorizaram os estudos para os seus filhos, uma vez que não puderam estudar. Dessa forma, meus pais estabeleceram metas para mim e minhas irmãs, das quais, uma das mais importantes foram os estudos, e assim proporcionaram todas as condições, que estavam em seu alcance, para que nós três pudéssemos estudar. Fiz vários cursos em minha infância e adolescência, dentre eles, informática e inglês, sendo que nesse segundo segmento, iniciei estudos com nove anos e concluí todos os cursos, até a proficiência em língua inglesa oferecida pela escola de idiomas Fisk – *Fisk Proficiency* e TOEFL - *Test of English as a Foreign Language* (Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira) reconhecido internacionalmente, sendo que os cursos de inglês totalizaram uma década de estudos em uma segunda língua, que ocorreu no ano de 2004.

Quando era criança, pensava em seguir outras profissões, mas a afinidade com o desejo de ensinar e a vontade de aprender sempre me mostraram que o caminho profissional que eu deveria seguir era ser professor, uma vez que enquanto cursava a 5ª Série (6º Ano) do Ensino Fundamental, a professora de história me perguntou qual a profissão que eu gostaria de seguir quando eu crescesse, e então eu disse para ela: “professor”. Lembro-me até hoje que ela me disse que se eu quisesse ser professor eu deveria cursar mestrado e doutorado para me aperfeiçoar, assim como ela fez, pois dessa forma eu seria um professor universitário, assim como ela também era. Fiquei muito empolgado na época, e sempre que me perguntavam sobre qual profissão eu gostaria de seguir, eu dizia: “quero ser professor de faculdade”. Tenho certeza que as palavras dela soaram de modo positivo em minha vida e fizeram com que eu tivesse um momento de identificação que me impulsionasse na formação e aperfeiçoamento docente.

O Ensino Médio foi o marco inicial para a construção da minha carreira docente, pois cursei o CEFAM, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, escola essa que era uma referência para a formação de jovens professores de Educação Básica I (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental) no Estado de São Paulo. Havia uma dessas escolas em Tupi Paulista-SP, a cidade onde nasci e moro atualmente, e que era considerada como uma das melhores unidades escolares do estado. Contudo, devido decisões de nossos governantes, esses centros de formação foram extintos.

Iniciei os estudos no CEFAM em 2000, aprendi muito nessa escola e tive uma formação docente muito significativa, uma vez que o Ensino Médio era profissionalizante e diferenciado, pois ocorria em quatro anos, sendo que o curso era em período integral (matutino e vespertino), e, a partir da 3ª Série desse curso, os alunos realizavam os estágios, de observação e participação, em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, que totalizavam, ao final do curso, 720 horas. Todos os alunos recebiam uma bolsa de estudos, no valor de um salário mínimo, sendo que anualmente, o CEFAM realizava a *Semana Pedagógica*, e durante uma semana, toda a comunidade e cidades da região eram convidadas a apreciar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos durante o ano letivo. Durante a *Semana Pedagógica*, sempre gostava de participar explicando aos visitantes os temas que eram abordados.

No CEFAM passei a conhecer diversas leis e autores relacionados à área da educação, como a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a EJA (Educação de Jovens e Adultos), Emília Ferreiro, Paulo Freire, Claudia Davis, José Carlos Libâneo e outros. Na 1ª e 2ª Série do CEFAM, gostava muito das aulas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, sendo que os professores dessas disciplinas, não somente no CEFAM, mas também em séries anteriores, me auxiliaram a compreender, e assim, passei a gostar muito de gramática, literatura e produções de textos. Na 3ª e 4ª Série passei a gostar muito das disciplinas da área pedagógica, dentre elas, as que eu mais gostava eram as aulas de *Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa*.

Devido ao gosto pela língua inglesa, decidi, ainda cursando o Ensino Médio, prestar o vestibular para a área de Letras. Até pensei em cursar Letras/Tradução, mas preferi Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas literaturas, pois as possibilidades de aprendizagem eram mais amplas, em diversas áreas. Em 2003, prestei diversos vestibulares em faculdades particulares da região em que moro, dentre eles, Letras Português/Inglês, na cidade de Dracena – SP, em que fui aprovado em 2º lugar e ganhei uma bolsa de estudos com desconto de 50% nas mensalidades, Letras Tradução/Interpretação em Presidente Epitácio – SP e Pedagogia em Tupi Paulista – SP que fui contemplado com uma bolsa de estudos integral por mérito devido ao 1º lugar no vestibular. Contudo, por sempre ter estudado em escolas públicas e de qualidade, também desejava cursar o Ensino Superior em uma instituição pública, e como já sabia, por intermédio de colegas e familiares que havia o curso de Letras Português/Inglês na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prestei o vestibular e fui aprovado.

Iniciei o curso de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2004, sendo que desde antes dessa época eu já sabia da existência do Programa de Mestrado em Letras no câmpus em que eu cursaria Letras. A primeira aula que assisti na graduação foi da disciplina *Introdução à Linguística*, que foi ministrada pela Professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, minha orientadora no programa de mestrado. A minha opção em cursar Letras ocorreu devido ao fato de eu gostar da língua inglesa, mas após as aulas de “Introdução à Linguística” e a elaboração de fichamentos de resumo e fichamentos de comentário que a professora solicitava para serem feitos em casa, compreendi que esses trabalhos auxiliaram muito a melhorar a minha produção escrita, uma vez que os elogios juntamente com as notas obtidas nos resumos e avaliações, me incentivaram cada vez mais a gostar das disciplinas relacionadas à linguística.

Desde 2004, devido aos inúmeros comentários que ouvia na universidade a respeito do Programa de Mestrado em Letras, comecei a consultar os folhetos disponíveis no guichê da secretaria do mestrado a respeito das etapas do processo seletivo e as sugestões bibliográficas para o ingresso no Mestrado.

A graduação em Letras foi de extrema importância para a minha formação, uma vez que convivendo no meio acadêmico com tantos professores mestres, doutores e livre docentes, cujo conhecimento e explicações possibilitaram para mim uma formação acadêmica sólida, pois ao concluir a graduação passei a ter uma nova perspectiva não somente sobre os temas abordados nas aulas do curso de Letras e que, muitas vezes, eram frequentes no meu dia-a-dia, mas também em relação aos fatos do mundo, uma vez que passei a ler o mundo e a interpretar os fatos que me cercavam de uma nova maneira.

Em 2005, participei de vários concursos públicos na área da educação, uma vez que já havia concluído o CEFAM e desejava muito ministrar aulas. Elaborei projetos de ensino para ministrar aulas para a Educação Infantil no município de Dracena – SP, sendo que fui convocado para tomar posse, mas acabei não aceitando. Participei de dois concursos públicos no município de Santa Mercedes – SP, em um deles fui aprovado em 1º lugar para ser monitor de projetos sociais, de modo que tomei posse nesse emprego e trabalhei em projetos sociais com crianças e adolescentes no período de agosto de 2005 a janeiro de 2007. No outro concurso desse mesmo município, fui aprovado em 2º lugar para professor de educação básica I (séries iniciais do Ensino Fundamental), sendo que devido ao critério de idade e títulos para desempate, acabei sendo classificado em 5º lugar, devido à pouca idade, mas fui empossado como professor em julho de 2007, e permaneço nesse cargo desde aquela época. Em 2007, fui aprovado em 1º lugar para o concurso de Professor de Educação Básica I

no município de Paulicéia - SP, sendo que fui convocado para tomar posse nesse cargo, mas acabei não aceitando.

Também participei do concurso para Professor de Educação Básica I (PEB - I) do Estado de São Paulo, no ano de 2005, de modo que também fui aprovado e atuei como PEB – I da rede estadual de ensino no período de janeiro a julho de 2007 em uma escola estadual no município de Nova Guataporanga – SP. O pouco tempo enquanto PEB – I na rede estadual de ensino ocorreu devido ao fato de que meu cargo de professor era em uma escola na capital do Estado, sendo que por empréstimo, eu poderia permanecer até um ano em uma escola estadual cujos docentes titulares de cargos estivessem afastados devido ao exercício de outras funções. Tentei a remoção do meu cargo para escolas do interior, mas não consegui, uma vez que a municipalização do ensino no oeste paulista ampliava-se cada vez mais e as escolas estaduais tornavam-se municipais. Dessa forma, quando fui convocado para tomar posse como professor no município de Santa Mercedes – SP, aceitei, pois morando no interior, poderia concluir a minha graduação em Letras na UFMS e também concorrer a uma das vagas para o processo seletivo do mestrado em Letras na área de linguística, uma vez que já havia planejado prosseguir os estudos ao terminar a graduação em 2007.

Saliento que os inúmeros comentários dos professores durante a graduação, a respeito do processo seletivo do mestrado em Letras serviram como incentivo para que eu participasse desse processo de seleção em 2007. Em 2006, as disciplinas *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I* e *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I*, ministradas pela Professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento e Professora Doutora Marlene Durigan, foram de muita importância para que eu pudesse compreender melhor o funcionamento do ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio, desde os aspectos administrativos abordados no *Plano de Gestão*, as orientações didáticas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio PCN – Linguagens Códigos e Tecnologias e as correlações com as teorias que aprendemos na graduação. Um dos requisitos para a conclusão dessas duas disciplinas foi a elaboração do *Relatório do estágio supervisionado*, uma vez que nesse trabalho, foi sistematizado o que observamos nos estágios e a articulação dessa experiência com os conteúdos já estudados acerca da prática da leitura, produção de textos e análise linguística. Em 2007, a segunda etapa dos estágios abordava a regência de aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio, de modo que desenvolvi projetos de ensino nas escolas em que estagiei e depois escrevi um ensaio, que era um dos requisitos para a conclusão das disciplinas, a respeito dessa experiência.

Os estágios e o maior contato com os PCN fizeram com que eu me interessasse em elaborar o pré-projeto para o processo seletivo do Programa de Mestrado em Letras na área da Análise do Discurso, uma vez que, inicialmente, o meu projeto de pesquisa era sobre o discurso institucional desses documentos para o Ensino Médio. Participei do processo seletivo do Mestrado em 2007, antes de terminar a graduação, sendo que a primeira etapa foi a prova de proficiência em Língua Inglesa, que achei difícil, mas fui aprovado. Continuei lendo os livros que se relacionavam à Análise do Discurso, e assim, me preparei para a prova dissertativa que ocorreu em novembro de 2007. Também fui aprovado nessa etapa, contudo, fiquei muito apreensivo com a última etapa, que foi a entrevista, de modo que ao me preparar para essa etapa, foquei-me no projeto de pesquisa que havia elaborado. Graças a Deus fui aprovado nessa etapa e passei a ter como minha orientadora a Professora Doutora Celina Nascimento.

## **2 Os percalços na construção do conhecimento**

Já sabia que a trajetória de estudos e aprendizagem no Mestrado não seria fácil, mas destaco que a minha prioridade, segundo a formação que obtive dos meus pais, sempre foi, e continua sendo os estudos, encontrei um grande obstáculo frente aos estudos que realizaria na pós-graduação. A administração do município em que eu trabalho posicionou-se contrariamente, sem fundamentação, em me dispensar, conforme a minha solicitação, dos dias de atividade docente na escola, uma vez que, para formular tal pedido, levei em consideração a LDBEN 9394/96, que dita no artigo 67, inciso II, a garantia aos profissionais da educação de “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, pois a legislação do município no *Plano de Carreira dos Docentes* é deficitária quanto ao aperfeiçoamento profissional.

Em dezembro de 2007, a equipe gestora da escola me passou a informação que lhe foi dada pela assessora de educação do município, e solicitou, de minha parte, uma decisão, pois deveria escolher entre trabalho ou os estudos no mestrado. Dessa forma, já sabendo que o município carecia de leis que tratassem do aperfeiçoamento profissional dos docentes, mostrei à equipe gestora a LDBEN. Contudo, como esperado, não surtiu nenhum efeito. Diante de tal fato, tomei a iniciativa de contratar um advogado para garantir os meus direitos, pois verifiquei que a administração municipal não poderia impor tal tipo de escolha entre trabalho

e estudos a mim, pois já havia decidido trabalhar e estudar, como tinha feito na época da graduação.

Após explanar tais acontecimentos à Professora Celina, recebi todo o apoio da minha orientadora em relação ao prosseguimento dos estudos e ao mandado de segurança, que inicialmente pretendia impetrar contra a Prefeitura Municipal, caso permanecesse a posição contrária, já esperada, a minha solicitação. Aguardei o posicionamento formal do município, sendo que obtive em resposta ao meu requerimento, um simples e não esperado “indeferido”. Entretanto, essa Administração Pública deveria oferecer a explicação de seus atos, indicar os dispositivos legais em que se baseava para praticar seus atos e, nesse caso, relacionar os fatos que justificaria a negativa do pedido de licença.

Diante de tais fatos, obtive a concessão de medida liminar por alguns meses, o que permitiu que eu frequentasse aulas no mestrado e participasse de todas as atividades correlatas ao curso, sendo que a unidade coatora (Prefeitura Municipal), teve que me conceder a licença que solicitei inicialmente, de modo que não pôde efetuar, nesse período, descontos em minha remuneração, e nem realizar nenhum ato de penalização durante todo o curso, sob pena de pagamento de multa diária correspondente a meio salário mínimo revertido a mim.

A liminar que me foi concedida foi cancelada após alguns meses. Contudo, meus advogados não mediram esforços para garantir meus direitos, uma vez que foram interpostos recursos em todas as instâncias judiciais, até o Tribunal de Justiça de São Paulo, às decisões contrárias às solicitações. Ainda há um processo que está em andamento, sendo que talvez, segundo informações de meus advogados, possa ocorrer a perda do objeto, pois esse outro processo poderá ser julgado, após a conclusão do mestrado. Contudo, saliento que mesmo com a existência de impedimentos, como o da Administração do Município, que se opôs à realização dos meus estudos, estou nas etapas finais da conclusão do curso, uma vez que, enquanto são poucos os que se posicionam contrariamente, são muitos os que se posicionam em meu favor e me auxiliam na caminhada em busca do título de mestre.

### **3 O Mestrado: novos conhecimentos e novas possibilidades**

Após conversar com a minha orientadora, decidimos modificar o objeto de nossa investigação, uma vez que já existiam diversos trabalhos sobre os PCN, decidi seguir a sua orientação e analisar o discurso dos Referenciais Curriculares para o ensino de jovens e

adultos para o 1º e 2º Segmento do Ensino Fundamental (1º Ano ao 5º Ano e 6º Ano ao 9º Ano) em contraponto ao discurso de professores e alunos dessa modalidade de ensino, abordando a construção identitária desses sujeitos.

Com base em nosso projeto de pesquisa, cursei no 1º semestre de 2008, a disciplina *Semântica e Pragmática* com a Professora Doutora Vitória Regina Spanghero Ferreira. Nessa disciplina, foram abordados principalmente aspectos referentes à semântica, ou seja, ao estudo do significado na linguagem humana e à mudança de significado das palavras.

No 1º semestre também cursei a disciplina *Introdução à Linguística Textual*, que foi ministrada pela Professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento. Me identifiquei muito com essa disciplina, uma vez que pude compreender a transição da teoria da frase para a teoria do texto, e também a necessidade de um ensino que enfoque a competência textual, para que os alunos aprendam a elaborar e organizar textos coesos e coerentes. Estudei diversos autores, tais como Weinrich, Beaugrande, Dressler, Van Dijk, Charolles, Marcuschi, Maingueneau, Koch, Komesu e outros. Um dos requisitos para a conclusão da disciplina foi a elaboração de uma monografia, de modo que o meu trabalho cujo título foi *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: fatores de textualidade*, foi de muita importância em relação ao contato com a Proposta Curricular, uso das teorias para a análise dos dados e elaboração do texto científico da monografia.

A disciplina *Seminários de Dissertação* foi ministrada pela Professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, sendo que o contato com autores como Moreira; Caleffe, Orlandi, Pêcheux, Foucault, e Silvia Barbi possibilitaram um maior conhecimento a respeito do que é fazer uma pesquisa, da importância da proposta técnica metodológica de pesquisa nas análises e do emprego das normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

No 2º semestre de 2008 cursei a disciplina *Tópicos de Análise Linguística*, que foi subdividida em temas, de modo que cada um deles foi ministrado por uma professora. A Professora Doutora Marlene Durigan abordou aspectos referentes aos verbos, como pessoa, número, tempo, modo, aspecto e voz. A Professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra abordou a referenciação e o discurso, de modo que a Professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento abordou os dêiticos, e assim enfocou por meio dos textos de Cervoni, a passagem do funcionalismo à enunciação. Os temas abordados nessa disciplina contribuíram muito para as análises linguísticas que realizei na dissertação, uma vez que o

conhecimento obtido por meio dessa disciplina possibilitou uma melhor compreensão dos aspectos linguísticos presentes nos dados coletados que compuseram o *corpus* analisado.

A disciplina *Teorias Linguísticas*, também cursada no 2º semestre de 2008, possibilitou a compreensão do fascínio da humanidade pela compreensão da linguagem e sua codificação, de modo que a abordagem e a contextualização das vertentes linguísticas percorridas, nos permitiu correlacionar as origens, os neogramáticos, o estruturalismo, o distribucionalismo, o gerativismo, o funcionalismo e a enunciação. Essa disciplina foi ministrada pela Professora Doutora Marlene Durigan, Professor Doutor Rogério Vicente Ferreira e Professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento.

O mestrado me propiciou momentos muito significativos, como a participação em eventos. Em maio de 2008 participei do *Congresso Internacional de Estudos Literários e Linguísticos – CIEL – Identidades: considerações sobre a experiência*, que ocorreu na UFMS, em Três Lagoas – MS. Participei nesse evento como ouvinte, sendo que participei de um minicurso ministrado pelo Professor Doutor Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), cujo tema foi *A importância da política linguística na era de globalização*. Em setembro de 2008, participei como ouvinte do *III Seminário de Pesquisa*, na UFMS, em Três Lagoas – MS, de modo que também participei do minicurso *Introdução à Análise do Discurso* e do *Seminário de Estudos Linguísticos*, com a Professora Doutora Mônica Graciela Zoppi-Fontana (UNICAMP), que proferiu comentários e sugestões relevantes a respeito dos projetos de pesquisa dos acadêmicos do mestrado, sendo que a mim, o principal questionamento foi sobre como iria analisar a representação nos documentos oficiais e nas entrevistas. Confesso ter ficado meio perdido naquele momento, mas após esclarecimentos feitos por minha orientadora, senti que, assim como os sujeitos pesquisados, também construía aos poucos minha identidade de pesquisador e professor...

Em novembro de 2008, após enviar o resumo *Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos: entre o discurso oficial e as representações do professor* para o Grupo de Estudos Linguísticos do Centro-Oeste (GELCO), o resumo que elaborei foi publicado no CD de resumos desse grupo. Em 2009, me associei ao Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), sendo que enviei o resumo *Discurso da Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos versus discurso do professor: identidade e representação*, que foi aceito e publicado *on-line*, de modo que no mês de julho apresentei a comunicação oral no câmpus da UNAERP, em Ribeirão Preto – SP. Em outubro de 2009, apresentei a comunicação oral *Proposta Curricular para o ensino de jovens e adultos e discurso do professor: entre a identidade e a representação*, que ocorreu na UFMS, em Três Lagoas –

MS, no *V Seminário de Estudos da Linguagem*, sendo que o meu resumo também foi publicado no caderno de resumos *on-line* desse evento.

As atividades desenvolvidas no mestrado em Letras, como as disciplinas cursadas, a participação em eventos, as orientações para a elaboração da dissertação e outras, contribuíram significativamente para a minha formação e para a realização de minha pesquisa. Dessa forma, os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, com suas abordagens acerca do discurso escrito, a interdiscursividade, as condições de produção e a historicidade, possibilitaram a compreensão das ideologias presentes no discurso oficial e suas representações por parte dos sujeitos-professores e alunos da EJA e a construção de suas identidades, o que pretendi mostrar neste trabalho.

Investigar os fenômenos linguísticos sob a perspectiva da Análise do Discurso me proporcionou um maior posicionamento crítico frente aos discursos escritos presentes no meio social. Verifico que a constante busca pela construção do conhecimento é algo inerente em minha vida. Isso posto, pretendo continuar os meus estudos e cursar o doutorado. OUSAR um pouco mais...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96* – 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

## ANEXO 2



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
Câmpus Universitário de Três Lagoas  
Programa de Pós-Graduação em Letras



**O ENTRE-LUGAR NO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS (EJA): IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO**

**MESTRANDO ODINEI INACIO TEIXEIRA**

**Questionário para o professor de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos  
(E.J.A.)**

Escola: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

1- Em qual instituição você cursou a sua graduação? Em que ano você concluiu o seu curso?

\_\_\_\_\_

2- Você é graduado em qual área? Qual a habilitação?

\_\_\_\_\_

3- Você já cursou pós-graduação? Em qual área?

\_\_\_\_\_

4- Você leciona em escola estadual ou municipal? Quais disciplinas você ministra?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- Você é efetivo? Qual é a sua carga horária total?

---

6- Você leciona para o 1º ou para o 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos?

---

7- Qual é a média da faixa etária de seus alunos da E.J.A? Isso traz algum problema? Em caso afirmativo, quais são estes problemas?

---

8- Há quanto tempo você leciona em classes da E.J.A?

---

9- O que você acha da E.J.A.?

---

10- Você conhece os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos?

---

11- Você utiliza os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos? Por quê?

---

---

---

---

---

---

12- Quais são as contribuições que os Referenciais Curriculares propiciam para a sua prática pedagógica?

---

---

---

---

---

---

13- Os Referenciais Curriculares enfatizam que os projetos de educação fundamental devem ser elaborados considerando-se “que tipo de pessoa e de sociedade que se deseja formar” (BRASIL, 2001, p. 15). Você acha que as orientações da Proposta acerca dos objetivos e dos conteúdos sugeridos para a E.J.A. favorecem a formação educacional e social adequada a estes educandos? Como?

---

---

---

---

---

---

14- Os conteúdos de Língua Portuguesa apresentados na Proposta abordam o trabalho com a linguagem oral, escrita e análise linguística. Qual destas áreas você prioriza em suas aulas? Por quê?

---

---

---

---

---

---

15- Em relação à área que é priorizada em suas aulas, você segue as orientações das propostas acerca dos conteúdos e metodologias a serem trabalhados? Por quê?

---

---

---

---

---

---

16- As Propostas Curriculares salientam que trazem uma nova dimensão para o ensino de jovens e adultos, uma vez que a atual proposta é diferente das propostas curriculares anteriores. Você concorda com essa concepção? Por quê?

---

---

---

---

---

---

17- Você segue somente as orientações das Propostas Curriculares para a elaboração dos seus planejamentos e projetos de ensino ou recorre a outras obras? Por quê? Quais são as outras obras que você utiliza?

---

---

---

---

---

---

---

---

18- Você já participou de algum curso de aperfeiçoamento com abordagem a respeito do uso dos referenciais para a educação de jovens e adultos? Em caso afirmativo, como foi este curso? Quando ocorreu? Quem ofereceu?

---

---

---

---

---

---

19- Qual é sua opinião a respeito do governo municipal, estadual e federal em relação às políticas públicas?

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 3



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
Câmpus Universitário de Três Lagoas  
Programa de Pós-Graduação em Letras



**O ENTRE-LUGAR NO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO**

**MESTRANDO ODINEI INACIO TEIXEIRA**

**Roteiro para a entrevista com o professor de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.)**

Escola: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

1- Na sua graduação houve alguma disciplina específica ou conteúdos específicos a respeito da Educação de Jovens e Adultos? Em caso afirmativo, descreva como foi essa abordagem. Se não houve nenhuma abordagem acerca da E.J.A. na sua graduação, relate como você passou a conhecer o contexto educacional de jovens e adultos.

2- Descreva o perfil dos seus alunos da E.J.A. Como são os seus alunos? Dê exemplos.

3- Em sua opinião, as Propostas Curriculares consideram os educandos da E.J.A. como alunos de Ensino Fundamental ou como trabalhadores? Comente. Por quê?

4- Quais tipos de textos você utiliza para trabalhar com os alunos, uma vez que segundo as Propostas, são escassos os materiais didáticos para serem trabalhados com estes alunos. (BRASIL, 2001, p. 33-34). O que você acha do material que utiliza? Por quê?

5- Como você trabalha com produções de texto? Por que trabalha deste modo? Dá resultado? Quais são estes resultados?

6- Em relação aos conteúdos: língua oral, produção de textos, leitura e análise linguística, qual/quais conteúdo(s) você prioriza em suas aulas? Por quê? Em relação ao conteúdo priorizado, descreva como são as aulas, dê exemplos.

7- O que os alunos comentam a respeito do ensino e da escola? Dê exemplos.

8- Os alunos são otimistas quanto à formação que lhes é oferecida pela escola em relação com o mundo do trabalho atual? Por quê? Comente.

9- O que você acha a respeito dos conteúdos e das orientações didáticas e metodológicas contidas nas Propostas Curriculares? Por quê?

10- As Propostas Curriculares salientam que deve ocorrer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Você acha que as orientações das Propostas Curriculares são suficientes para que o professor desenvolva as suas aulas visando o pleno desenvolvimento da oralidade e da escrita dos alunos? Comente. Por quê?

11- Você utiliza somente as orientações das Propostas Curriculares para a elaboração de suas aulas ou recorre a outras fontes? Por quê? Cite estas fontes.

12- Você acha que a escola e o poder público incentivam o ensino para jovens e adultos? Por quê? Como? Dê exemplos.

13- Para você, o que significa ser professor?

14- Como você se vê enquanto professor da E.J.A.?

15- Você acha que a E.J.A. proporciona ao aluno a socialização?

16- O que você acha do governo federal, estadual e municipal?

## ANEXO 4



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
Câmpus Universitário de Três Lagoas  
Programa de Pós-Graduação em Letras



**O ENTRE-LUGAR NO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO**

**MESTRANDO ODINEI INACIO TEIXEIRA**

**Roteiro para a entrevista com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.)**

Escola: \_\_\_\_\_

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

1- Fale sobre sua vida antes de entrar aqui na E.J.A.

2- Por que você está no curso da E.J.A.? O que fez você vir procurar a E.J.A.? Por quê?

3- O que você espera do curso da E.J.A.? Por quê?

4- O que você pretende fazer após o curso da E.J.A.? Vai lhe ajudar? Em que, por exemplo?

5- Você já estudou em outra escola antes de cursar a E.J.A.? Descreva como eram os seus estudos.

6- O que você acha a respeito do ensino e da escola? Como é? Dê exemplos.

7- O que os seus colegas de classe acham a respeito do ensino e da escola? Por quê?

8- Você sabia que existem documentos oficiais específicos, que são as Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos, para orientar o processo de ensino/aprendizagem na E.J.A.? O que você acha do fato da existência de tais documentos? Você os conhece? Sua professora já falou sobre isso?

9- O que você acha das aulas de Língua Portuguesa? Comente. O que mais gosta e o que não gosta de fazer nessa disciplina ou no curso?

10- Você é otimista quanto à formação que lhe é oferecida pela escola em relação com o mundo do trabalho atual? Por quê?

11- Para você, o que significa ser aluno? Como é?

12- Como você se vê enquanto aluno da E.J.A.?

13- Você acha que a E.J.A. lhe proporciona a socialização? O que é essa socialização?

14- Como a E.J.A. pode lhe ajudar em relação ao futuro? Explique.

15- O que você acha do governo estadual e federal? Você acha que ele apoia a E.J.A.?

**ANEXO 5**  
**NORMAS DE TRANSCRIÇÃO**

| <b>OCORRÊNCIAS</b>  | <b>SINAIS</b>                      | <b>EXEMPLIFICAÇÃO**</b>   |
|---|------------------------------------|---|
| <b>Incompreensão de palavras ou segmentos</b>   | ( )                                | do nível de renda... ( ) nível de renda nominal   |
| <b>Hipótese do que se ouviu</b>   | (hipótese)                         | (estou) meio preocupado (com o gravador)  |
| <b>Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)</b>                         | /                                  | E com é/e reinicia  |
| <b>Entonação enfática</b>   | maiúsculas                         | Porque as pessoas reTÊM moeda   |
| <b>Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)</b>  | ::podendo aumentar para::: ou mais | Ao emprestarem os...éh::: ...o dinheiro   |
| <b>Silabação</b>  | -                                  | Por motivo tran-sa-ção  |
| <b>Interrogação</b>   | ?                                  | E o Banco...Central... certo?   |
| <b>Qualquer pausa</b>   | ...                                | São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma...retenção                           |
| <b>Comentários descritivos do transcritor</b>   | ((minúsculas))                     | ((tossiu))  |
| <b>Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático</b>                               | -- --                              | ...a demanda de moeda – vamos dar essa notação— demanda de moeda por motivo   |
| <b>Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.</b> | (...)                              | (...) nós vimos que existem...  |
| <b>Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação</b>              | “ ”                                | Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós” ... |

## ANEXO 6

### Transcrições

#### Transcrição de entrevista realizada com professor (a) da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.)

P: Na sua graduação houve alguma disciplina específica ou conteúdos específicos a respeito da Educação de Jovens e Adultos? Em caso afirmativo, descreva como foi essa abordagem. Se não houve nenhuma abordagem acerca da E.J.A. na sua graduação, relate como você passou a conhecer o contexto educacional de jovens e adultos.

No meu curso de graduação... aliás:: qualquer CURso... que a GENTE fa::z nos que eu já tenho FEItO NUNca se FAla... em CURso de jovens e adultos... principalMENTe da eja... não há não há nem comentário (P. A)

P: Como você passou a conhecer o contexto educacional de jovens e adultos?

Foi a partir do momento... que eu peguei uma SAla e comecei a trabalhá com os Jovens... aí eu tive que ir à busca procuRÁ lendo os parâmetros curriculares e a partir daí eu fui me aprefeiçoANDO (P. A)

P: Descreva o perfil dos seus alunos da E.J.A. Como são os seus alunos?

São/são alunos que vem do traBALho e eles vem à proCUra realMENTe de aprendÊ então eles tem um GRANde inteREsse interesse MUito GRANde e querem aprender LOGo (P. A)

P: Dê exemplos.

Por exemplo tem aQUEle que ele VEM que ele qué tirá a carta de motoRISta... tem o OUTro que ele VEM porque ele PREcisa arrumá um traBALho o trabalho tá exiGINdo enTÃO é aquele aLUNo... que tá presente TODos os DIas e se dedica ao máximo... ele vai a busca de experiências (P. A)

P: Em sua opinião, as Propostas Curriculares consideram os educandos da E.J.A. como alunos de Ensino Fundamental ou como trabalhadores? Comente. Por quê?

Então:: é na verDAde a proPOSTa ela tá mais volta::da pro construtiVISmo... enquanto que COMO os alunos de eja... são de iDAdes diversificadas tem aLUNos até:: os noventa Anos então ele tem o que? ele tem o tradicionaLISmo mesmo que ele não fo::i na esCOla mas ele tráis conSIgo a ideia da carTILha aquilo que os Filhos aprendERam então eles CObram tem aquela coBRANça (P. A)

P: Estes alunos são considerados como trabalhadores ou como alunos de ensino fundamental?

São considerados como TRAbalhadores... e na verdade NÃO do fundamenTAL (P. A)

P: Quais tipos de textos você utiliza para trabalhar com os alunos, uma vez que segundo as Propostas, são escassos os materiais didáticos para serem trabalhados com estes alunos. O que você acha do material que utiliza? Por quê?

O materiAL ele é o material que NÓS enconTRAmos... na verDAde não TEM um material espeCÍfico pra esse aLUNo... então o que que o professor precisa? Trabalhar a REALidade do aLUNo... o que Eles querem aprendER e de que FORma eles querem aprendER e tambÉM (digamos assim) fazê pesQUIsas... em revistas jorNAis e até MESmo... noTÍcias na televiSÃO... é:: aqueles panFLEtos de supermercados pra/quele um que não SAbe ler não sabe escrever ele quer LOGo aprendê pra ele fazê uma COMpra então cê aproVEIta os panFLEtos observan::do o NOME da mercadori::a o pre::ço da mercadori::a o NOME do merCAdo ou da LOja da farMÁcia (P. A)

P: Como você trabalha com produções de texto?

A produção de tex::to com aLUNo com alunos maiores de iDAdade no início tem que se fazer uma viSIta por eXEMPlo no jarDIM depois o aLUNo retorna à sala de aula OU Ele vai descrevê:: aQUILo que ele viu ou ele vai imaginá um outro lugar:: ... na verdade o que eles mais gostam... é de escrever o paSSAdo COMO FOI a juvenTUde como foi a mocida::de quando eles eram MOços enTÃO e::ssa é esse tipo de produção é o que eles mais GOSTam (P. A)

P: Por que trabalha deste modo?

Porque na/na verDAde tudo aQUILo que é conCREto é mais FÁcil pra pessoa expor as suas ideias (P. A)

P: Dá resultado?

Com cerTEza (P. A)

P: Quais são estes resulTAdos?

O resultado é que eles vão expor as suas ideias... expor seus pensamentos ou até aquilo que eles gostariam de ter feito e por uma razão ou outra não puderam... quando eram jovens (P. A)

P: Em relação aos conteúdos: língua oral, produção de textos, leitura e análise linguística, qual/quais conteúdo(s) você prioriza em suas aulas?

Nesse caso é priorizado a parte escrita porque é o que eles pretendem desenvolver a leitura e a escrita (P. A)

P: Em relação a estes conteúdos como são as suas aulas? Dê exemplos.

Como a sala tem aluno de vários níveis então o trabalho é diversificado porque você tem que atender: a cada um: em seu estágio (P. A)

P: O que os alunos comentam a respeito do ensino? Dê exemplos.

O que eles comentam é que hoje tem uma grande facilidade e que todos... e que todos têm acesso a escola só não vai a escola hoje aquele que: aquele que: realmente não se interessa aquele que não tem vontade a família não que a família não se preocupa... com aquela criança (P. A)

P: O que eles comentam a respeito da escola? Dê exemplos.

Qual o comentário sobre a escola? que antigamente nem: todos tinha acesso principalmente porque só podia estudar aquele que realmente tinha dinheiro aquele que tinha condições... porque que eles não estudam? Porque os pais precisavam de trabalho... não tinha ônibus às vezes morava muito longe... hoje é o contrário quem mora longe ônibus vai até a porta e chegando na escola não precisa comprar nenhum material a escola fornece o material fornece o uniforme fornece o transporte fornece a merenda... coisa que nunca eles viram (P. A)

P: Os alunos são otimistas quanto à formação que lhes é oferecida pela escola em relação com o mundo do trabalho atual? Por quê? Comente.

Sim eles são otimistas claro eles querem ter um conhecimento maior além de ter: um conhecimento querer um conhecimento maior eles querem ir para outras escolas que nós já temos alunos em quinta em oitava série e esses que estão aqui: também querem chegar até lá... nós já fomos fazer apresentações na faculdade trabalhos então qual é o sonho deles? chegar até a faculdade mesmo com a idade eles ainda: (P. A)

P: O que você acha a respeito dos conteúdos e das orientações didáticas e metodológicas contidas nas Propostas Curriculares? Por quê?

Orientações são válidas só: que: temos que pesquisar procurar outro uma outra maneira porque o aluno ele tem... ele trás consigo ainda aquele tradicional... eles cobram como eles têm o conhecimento dos filhos ou até mesmo já foram pra escola eles têm um conhecimento das cartilhas então eles... o pro... nós: professores de Eja temos que tá tendo o máximo de cuidado de encaixar também o tradicional junto com o construtivismo porque pra eles aquilo é necessário... porque ele/é a experiência que eles que/eles tinham da escola antiga então através da escola antiga é que o professor vai encaixando a escola nova o tradicional o construtivismo (P. A)

P: As Propostas Curriculares salientam que deve ocorrer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Você acha que as orientações das Propostas Curriculares são suficientes para que o professor desenvolva as suas aulas visando o pleno desenvolvimento da oralidade e da escrita dos alunos? Comente. Por quê?

A proposta é um dos apoios ela nos ajuda mas o professor sem: dúvida ele tem: que ele busca... ele tem que buscar: novos conhecimentos novos métodos... pra: atender a cada: a cada aluno da sua maneira (P. A)

P: Você utiliza somente as orientações das Propostas Curriculares para a elaboração de suas aulas ou recorre a outras fontes?

Sem dúvida... o professor não consegue trabalhar somente em cima de um: de uma proposta ele tem que recorrer a novas fontes (P. A)

P: Por quê?

Porque você tem que sempre tá se atualizando... com o mundo... que a cerca... com as notícias... tudo aquilo que envolve o conhecimento do aluno (P. A)

P: Cite estas fontes.

Revistas jornais notícias... os folhetos é:: propaganda de:: de supermercados lojas farmácias aí você vai trabalhar com eles o nome da mercadoria o preço da mercadoria pesquisar onde é mais caro onde são mais baratos onde é que vai ter lucro onde é que você vai levar prejuízo (P. A)

P: Você acha que a escola e o poder público incentivam o ensino para jovens e adultos? Por quê? Como? Dê exemplos.

Não eu acho que Ele não incentiva porquê aLunos de Eja cê veja be:m aluno até os neVENTa anos de iDAde então ele tem uma família se ele tem família ele tem Filhos ele não POde comparecer aula TOdo di::a então o que que eles aLEGam... que eles só vem na escola quando não TEM o que fazer... não ( ) eles nã::o... eles não Olham pra este la::do que e::le tambÉM TEM:: responsabiliDAde também tem o deVER com a família então se:: se encontram poucos alunos na sala de AUla simplesMENTe CHEgam e fecham a Sala o que que eles ale::gam... que não POde uma SALa funcioNÁ MENos que VINte alunos (P. A)

P: Para você, o que significa ser professor?

Para mim ser professoRa... é um praZER porquê eu me dedi::co... inteiramente ao meu trabalho GOSTo do que eu FAço SINto praZER ao ver uma pessoa com seTENta com oitenta a::nos dizer assim... “HOje eu an::do de cabeça erGUIDa HOje eu ando procuRANdo o/o que lê na minha FRENte” então é um prazer muito GRANde quando você vê aquela peSSOa que che::ga na tua sa::la sem saber absolutamente Nada da eSCRIta Nada da leiTUra... e:: chegando no final do ano você ouvir essas paLAvras é ( ) é recompensante (P. A)

P: Como você se vê enquanto professor da E.J.A.?

Eu me SINto um trabalho realiZado... porquê você trabalhando com cirANça... com a criANça você:: ... é você:: que man::da é você que doMina o:: os conteúdos você trabalha da maneIra que voCÊ Acha conveniente quanto a/aDULto é difeREnte... você tem que trabaLHÁ da maneira que Eles preFErem da maneira que Eles gos::tam que eles se sintam realizados e QUANdo eles se sentem realMENTe realiZados eles SAbem te agradeCÊ eles agraDEcem... que era aqui::lo que eles queriam... então é um prazer voCÊ trabalhá com pessoas com idade maiOR que a su::a né? então você sente assim:: bem útil perante o seu traBALho (P. A)

P: Você acha que a E.J.A. proporciona ao aluno a socialização?

Com cerTEza o aluno quan/o aluno quando chega na sala de AUla... ele vem:: a convite de um coLEga se não ele aca::ba ele não vem:: porque ele sem::te ele tem VERgonha daQUIlo que ele não SAbe com POUcoTEMpo ele já ele assim ele fica feliz porque ele já sabe ir ao merCado ele já vai numa farMácia ele vai recebê até a sua própria aposentadoRIa eles já passam a assinar então:: é::: ele ele na pra socie ele se SENte Útil na socieda::de ti::ra a ele aCaba com a vergonha eles não tem mais vergonha de entrá:: ali então toda HOra eles rePEte “aGOra eu não VEjo o di::a de recebê a minha aposentadoRIa porquê eu chego num BANco e eu falo prá:: pra mo:: realMENTe ( ) pra mo::ça eu falo pra mo::ça AGOrA eu não quero MAis colocá o de::do agora eu JÁ sei assiná eu esTOU na esCOLa” ((risos)) (P. A)

P: O que você acha do governo federal?

Olha eu Acho... que a educaÇÃO... não está melhor... devi::do... bolsa esCOLa BOLsa família TUDO aQUIlo que o governo manda pra que o aluno venha pra esco::la soMENTe pra recebê ele não vem pra aprendê e quan::do o aluno vem na escola só para receBER os beneFÍcios... ele vê pra atrapalhá ele não vem pra estudá... e quem:: sofre as consequências com isso? ... professoR e:: e cai TUDO nas mãos dos professoRes se o aluno não aPREnde o professor:: que tem que resolvê o problema... e COmo que o professor reSOLve?... alunop passa a noite na RUa... no outro dia o conselho vai lá busCÁ ou a mãe traz pra num perDÊ a bolsa... então o que o governo está fazen::do está acaBANdo com a educaÇÃO e aliás acabando até:: com os:: JO::vens do nosso país... porque isso favorece as drogas... e é por isso que enQUANto Ele FEcha dez esCOLa ele abre QUINze penitenciárias (P. A)

P: O que você acha do governo estadual?

O governo estadual:: ele o que que ele fez:: com a educação?... se lavou as mãos... jogô para o município... ele não quis nem saBÊ... porque TUDO aquilo que:: que envolve salário... que eles PASSam eles PASSam pra um tercero eles passa pra otro (P. A)

P: O que você acha do governo municipal?

Olha quanto ao governo municipal:: co::mo o meu cur::so é a eja... na administração passada porque agora cê SAbe novo prefe::ito nós tamos ape::nas com:: cinco meses né::? então na:: na administração paSSAda em ter::mos da Eja... foi muito bom::... SEMpre tivero materiAis uniFORMes... eles foram a eles foram assim favoreCIDos da melhor maneira poSSÍvel MAis ainda temos a falhas que pra Eja como eles são de iDADE eles precisam... é:: passar por um ocuLISTa e:: as dificuldade é muito

GRANde porque eles não conSEguem marcar consulta... então COmo eles são estuDANtes do município deveria ter o que:: ... uma prioriDade né? uma prioriDade porque eles esTUDam a NOite e a:: e a iluminação da SALa ela também não favoREce enTÃO tem:: pontos posiTIvo mas também não deixa de ter os PONtos negativos (P. A)

### **Transcrição de entrevista realizada com professor(a) da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.)**

P: Na sua graduação houve alguma disciplina específica ou conteúdos específicos a respeito da Educação de Jovens e Adultos?

Não de jeito nenhum... não teve NÃO (P. E)

P: Se não houve nenhuma abordagem acerca da E.J.A. na sua graduação, relate como você passou a conhecer o contexto educacional de jovens e adultos.

Bom o coMEço:: eu sou uma alu::na né:: no caso de suplência né estude::i é:: compleTEi minha me::u até o ensino fundamenta::l com/co o segundo GRAu na suPLÊncia... i depo::is eu morei em Campinas um TEMpo fiz muitos cursos lá que a prefeira ofereCIA então foi isso aí e na prática né:: uma que eu já tinha prática da aprendizagem e dipo::is a prática co::m os trabalhos que eu fiz lá em:: Campinas que eu trabalhava lá... e eu fiz vários cursos lá (P. E)

P: Descreva o perfil dos seus alunos da E.J.A. Como são os seus alunos? Dê exemplos.

Bom é o seguinte o/o/o aluno da Eja nós temos VÁrios tipos né? UNS que (já trabalharam) fora agora há poco TEMpo e acabaro perdeno te::mpo i tão aqui e outros que:: por motivo de::/de probleMa junto co/a faMÍlia problema de traba::lho é:: deixar a escola né e agora tão voltANdo... e MUITos (tinha) o so::nho mesmo di voltá estudá:: então ( ) é be::m é BEM nítido mesmo é bem diversificado né:: temos uma clientela é:: homoGÊnea é:: tudo igual num tem enTÃO tem VÁrios né:: modelito dent/o da sala de aula ((risos)) né (P. E)

P: Em sua opinião, as Propostas Curriculares consideram os educandos da E.J.A. como alunos de Ensino Fundamental ou como trabalhadores? Comente.

Bo::m eu tenho eu tenho a impressão que não porquê:: não são considerados como trabalhadores NÃO porquê:: o que o que ve::m ali não é uma vivência própria DEles o que eu/eu o que eu observo é Isso que::os alunos eles vem a procura de uma COIsa que ali na/na naquela proposta eu não acho que eles num encontra NÃO num é:: num/num vem de enCONtro ao que eles viero procurá aqui na escola (P. E)

P: Cite um exemplo.

Bom um grande exemplo é essi que eu falo que:: esses aLUno a maioria querem prestá conCURso e:: aquela proposta ela num/num vem di encontro com isso aí a maioria VEM pra prestá concurso pra fazê uMA uma VIda um futuro difere::nte do que eles tem agora do que eles conseGUIram é/o que eles não conseguiram aliás né que é i na esCOLa né:: então eles vem a procura disso aí:: e ali eu acho que aquilo aLI num/num num tá:: assi::m é:: socoRRENdo ( ) a vontade deles (P. E)

P: E por quê?

É purquê ali eu/eu o que eu obserVEi o que eu observo ali é que num/num tem assim u/uma aborDagem sobre o que Eles estão procuRANdo NUM TEM... então ali TEM uma coisa assi::m é:: a impressão que dá é que (vão tá na sala analfabeto) enTÃO né:: vai jogá:: umas atividade assim que não tem nada a vê co/a realidade deles que não tem nada com o que estão queRENdo (P. E)

P: Quais tipos de textos você utiliza para trabalhar com os alunos, uma vez que segundo as Propostas, são escassos os materiais didáticos para serem trabalhados com estes alunos. O que você acha do material que utiliza?

Olha eu::... os meus texto são muito diversifica::do eu tanto pego texto de revi::sta eu pegu texto de jorNAL do li::vro didático me::smo que tem MUITos livro didático que trazem textos Ótimos para serem trabalhados e eu costumo trabaLHAR como eu já disse anteriorMENTE eu costumo trabalhar com TEMas então os textos que eu/a aBORDo TEMas da atualida::de eu procuro jogar vá::rios textos procurá pesquisa e Eles também às vezes tra::zem textos ( ) abrí né u/u a viSÃO do assunto né então:: você não pode trabalhá um TEma é feCHAdo um tema tem qui sê aBERto tanto tem que compará com otras é::pocas então tem que procurá é textos mais anTIgos em textos mais moDERnos artigos NOvos... então texto assi::m eu vô procurá aondi:: aondi/eu acho que tem é TANto na interNET quanto num LIVro didático num jorNAL nu::ma reVISTA CERto num tem:: assi::m uma coisa específica lá qu/eu fico presa num LIVro nem presa naQUILo nem no outro é bem aberto (P. E)

P: O que você acha do material que utiliza? Por quê?

Ó:: eu acho (do material) pur/enquanto ainda num vi nada negativo ( ) no material nã::o eu perCEbo que o que eu faço é uma coisa que::: que/eu conSIgo fechá o meu trabalho o meu objetivo então eu traço os objetivo naquele traBAlho e/eu vejo que eu consigo... então o dia que eu percebê que não conseGUI logicamente que eu vô mudá mas por/enQUANto num qcho que/o que eu tô faZENdo... mesmo porquê eu num tenho nada lá em casa nã::o eu vô aqui eu vô ali:: então:: não tem nada... por exemplo esse a::no eu trabalho COIsas na mesma matéria no ano que vem eu posso trabalhá lá no (finzinho) vai dependê do moMENto do que fô surGINdo (P. E)

P: Como você trabalha com produções de texto?

Como eu DIsse eu trabalho por te::mas então o resulTado ( ) o resultado de um de/um TEma é uma produÇÃO então vai ser discuTido vai ser debaTido vão ser analisados vários te::xtos vai ser interpreta::do... eles serão assim BEM é::: ismiuÇAdos né? e daí então a gente vai pra produçã::o então essa produção geralMENTE ela num tá essa produção ruIM não... porquê::: porquê eles já TÃO assi::m se eu jogá por exemplo um tema vamo falá sobre o aborto vamo supor e num jogo nada a respeito do aSSUNto POde ter certeza que o aluno não VAI escrevê não vai fazê uma boa produção... mas se a gente vai fazê um deBate a gente vai procurá vários TEXto vai pegá vários eXEMplos vários arguMENtos né? então no fInAL vai dá uma boa produÇÃO tem que DÁ porque eles tã::o eles vã::o familiarIZANdo com aquele assunto né? (P. E)

P: Por que trabalha deste modo?

Olha eu trabalho deste mo::do porque olha sinceramente explicá porQUÊ eu acho assim que quando eu estuDava... é:: eu gostAVA eu achava que era um entendimento LEGAL trabalhá dessa maneira quando todos professores trabalhavam assim e::: e/eu achei assim que/que é uma maneira gostOSA de trabalhá e eu vejo satisfação NEles eu vejo que:: depois você faz um levantaMENto sobre o que foi FEItto e a gente percebe que o aluno adQUIre o conhecimento através disso daí... porque ele tá trabalhando VÁrias coisas eu não tô trabalhando nada fechado agora e nada fechado de antigaMENTe eu tô trabalhando coisas mistuRada colocando SEMpre o/o antTIgo e o NOvo ( ) e conformTANdo... então isso daí eu acho que constrói o conhecimento... porque como diz ( ) o mundo de HOje ele não é nenhum/o fruto di nenhum GÊNio... o mundo de HOje é o fruto do que? de UM:: um caminha::r da:: humaniDAde... não é? então um caminhar que vem desde a antiguiDAde então ninguém POde desprezar nada que é antigo e nem pode achá que/o que/o que é moDERno é qu/é bo::m e desprezá o antTIgo... porque NÓS somos o resultado dessa construÇÃO... os nossos aLUnos são i::sso resultado dessa construção eles não são assi::m o computador não foi um gênio qui criou ontem e hoje ele ta/aí... ele vem SENdo construído ao lon:::go da histÓria da humaniDAde se for analisar direiTiho há/há séculos atrás o computador já tava sendo construído... e ninGUÉM ach/achava que seria o que seria/o/o que tá sendo HOje... não é isso? enTÃO tu/tudo é uma construÇÃO né? (P. E)

P: E dá resultado?

Ói DÁ resulTADO... eu acreDito que SIM qué dizê:: num sô eu que vô julgá vamo perguntá ((risos)) pros aLUno ((risos)) vê/o que eles a::cham (P. E)

P: Quais são estes resultados?

Ai sei lá:: eu acho assim o/o resulTado que ve::m a gente percebeu que um aLUno que passa no vestibULAR um aluno que passa num concURso isso aí pra MIM já é um GRANde resulTado... um aLUno que sai da esCOLa feLIZ com aquilo que aprendEU que consegue eu ve::jo mu::itos aLUnos meus SENdo profeSSOres HOje... nu/é? entã::o isso aí é um/prá mim é/é/um resulTado eNORme é uma satisfação muito GRANde... né e que e alunos concuRSados e::: que fizeram boas faculDAdes quer dizer é um:: é uma construção que a gente participô disso daí ( ) isso daí pra mim já é um GRANde resultado (P. E)

P: Em relação aos conteúdos: língua oral, produção de textos, leitura e análise linguística, qual/quais conteúdo(s) você prioriza em suas aulas?

Na verDAde eu priorizo to::dos... porque a língua ela é tudo isso aí... então os meus conteúdos LÍngua portuguesa ela abrange tudo isso daí então eu::: num:: num FAço de levá pr/um lado só ( ) a língua(gem) a le/a leiTura não SÓ uma coisa não... pra se produzi BÊ::M né? tem que lê bem é::: ... se eu não me engano é o Carlos Drumonnd que fala né? lê é... “Escreve BEM” né? “quem lê” né? po/pode te certeza eu acho que/a pessoa que LÊ:: ele vai escrevê melho::r então ( ) nunca priorizá com nada aí nã::o tem que trabaLHÁ tudo num conJUNto numa coSTRUÇÃO (P. E)

P: Por quê?

Olha:: por eXEMplo você não pode pedi pra um aLUno produzi um TEXto... um aLUno que não tem o hábito da leiTura pra coMEço ele num/ele/ele não tem nem assi::m o vocabulário de::le é::: é::: minúsculo ele num tem um num tem um vocabulário bão... a pessoa que lê basTANte ele tem um vocabulário meLHOR ele aBRANge MAis né? tem um vocabulário mais aBERto... então a gente perCEbe i::sso nu::m tem como um aLUno que não tem leiTura ele num TEM... e/ele num sabe nem argumenTÁ porque ele/ele vai conseguí uma argumentação BOa em cima di/uma boa leitura... e se ele num tem uma boa leitura uma boa visão de mundo e::le num vai tê uma argumentação pra escrevê (P. E)

P: Em relação a estes conteúdos priorizados, descreva como são as aulas, dê exemplos.

Por exe::mplo apresento um TEXto... é:: dentro desse texto tem figuras de linGUAGem certo? é eu eu/num pego por exemplo eu num trabalho só TEXto vamu supor só um texto em PROsa eu pego poeSla eu pego poEmas né? então aí: eu vô rabalhá toda essa construÇÃO então pra/PRA chegá depois no na/na conclusão que é a produÇÃO eu JÁ/eu já trabalhei tu::do isso aí no MEio... por exemplo de/dentro:: do/a poesia nós temos MUITas figuras né? nós temos os paradoxos nós temos as antíteses e temos a/a toda a INverSÃO de FRAses dentro da poeSla então isso (é tudo) trabaLHado ANtes da produção:: então eles tão trabalhando aQUI e derepente eles NÃO TÃO (nem) penSANDo no que que aqui::lo vai resultá lá no fina::l aí depois é que eles vão vê o que vai saÍ né/então eu coMEço o trabalho devaga::r vô indo vô indo vô in::do PENsa que nã::o aí eles vã::o aí ( ) aí/aí quando eles vã::o produzi que eles VÃO percebê né? u/u/um:: objeTIvo... por eXEMplo no começo do ano mesmo TOdo começo de Ano quando eu pe::go uma CLASSE NOva EU SEMpre GOSTo de trabalhá a e o:: TEMA a pa-LA-vra como ela foi construÍda por QUÊ o moTIvo então eu joga lá aTRÁS eu pego TEXTos aTÉ da BÍblia... né eu pego até:: versículos da bíblia pra podê jogá pra Eles a resPEito da paLAvra da imporTÂncia da palavra na nossa vi::da... que toda vida foi usada pra comunicação né?... aí a gente vê aí eu começo com poemas eu pego poema da Cecília Meire::lles da da:: Rosana Ri::os pego do do:: principalmen::te do:: ... Manoel de Ba::rros Manoel de Barros ele trabalha MUito a paLAvra... enTÃO eu ( ) eu vô meXENdo com poesi::as e vô com TEXTos que:: que que MESmo que não fa::z a paLAvra mas Ele ele:: VAi você cai percebê que ele VAi no fundo no fundo o que ele tá jogando é i::sso a construÇÃO da palavra então eu vô trabalhando TUDO isso aí e no fiNAL né? eles vão produzi... então tem todo o o/o/o/o traBALHo da construÇÃO que é o trabalho da leitu::ra da INterpretação que se não interpretá também não vão conseguí escrevê dePOis né? ... e o fiNAL é o que:: a produção é de um aluno faZENdo né? aqui::lo que ele aprendeu num é i::sso? que ele vai é a produção do aLUno que pra MIM é prá vencêpra mi::m é o traBALHo fiNAL... agora os alunos proDUzem eles vai mostrá pra MIM o que que renDEu daquilo que eu FIZ (P. E)

P: O que os alunos comentam a respeito do ensino e da escola? Dê exemplos.

Olha:: ... eu... é uma perGUNta meio complicada do enSino... eles GOSTam eles vem a proCURa do Eja né? pessoal do Eja eles vem a procura do ensi::no e Eles GOSTam mesmo porQUE eles vem aqui e eles encontram aMIGos eles Fazem amiza::de né? e:: o que eu VEjo NEles... eles GOSTam agora:: falá da escola de uma maneira geRAL como a gente vê por aí com a vioLÊNcia e TUDO isso aí aqui:: co/a gente a gente não te::m graças à DEus então nós falamos que a realidade aQUI não é e::ssa eu vejo Eles satisFEItos eu não sei se eu esto::u engaNada quanto a isso mas eu Acho que eles estão satisFEItos quanto a isso aí que eles VÊM e proCURa de uma coisa e::: e que pelo MENos uma/de uma boa PARte eles têm enCONTRAdo (P. E)

P: Dê exemplos.

Uma coisa que Eles não GOSTam que eu perCEbo só ve::jo no noTURno no diURno nem TANto não reclama TANto ( ) que eles GOSTam mu::itos GOSTam de vir boniTinho pra esCOLa passa um perfuMInho sabe? e vem to::do arrumaDInho né? e aí:: a hora que breca no uniFORme eles num gostam... fica todo MUNdo igua::l eles não gosta mu::ito... mas Esse Ano mesmo já deu proBLEma e nós temos aLUNos que até:: ho::je não veio de uniFORme a gente perCEbe que eles não GOSTam e eles LUTam e batem de frente MESmo se eles puDERem... MAS todas as outras coisas eles GOSTam a gente percebe que:: que eles gostam bastante (P. E)

P: Os alunos são otimistas quanto à formação que lhes é oferecida pela escola em relação com o mundo do trabalho atual? Por quê? Comente.

O::lha a NOssa esCOLa... a escola que a gente ofeREce pros nossos alunos aqui:: ela não é uma escola profissionalizante... então nós nos orientamos NOssos aLUNos de uma maneira geRAL PARA os

conCURsos que eles ve::m procurá é:: pra vestibular:: não... nem TOdos (que aqui temos) vem atrais de vestibular... nós temos mais quem vem atrais de conCURso mesmo né? Agora ( ) a nossa escola ela não é profissionalizante né? entã::o é:: esse CURso técnico mesmo pra profissionais a gente não te::m aQUI... então não é a realiDAde pelo MENos pra nossa escola aqui:: não é (P. E)

P: O que você acha a respeito dos conteúdos e das orientações didáticas e metodológicas contidas nas Propostas Curriculares? Por quê?

O::lha sinceramente essas e/eu EU não SIgo pra falá verDAde EU eu tenho o meu MODO a minha metodologi::a e a gente tem feito traBALhos aQUI com a corrdenadora pedagógica e até hoje ainda não tiVEMos reclamação... quero dizê eu não SIgo as proposta NÃO... eu SIgo de acordo como eu falei eu SIgo de aCORDo né:: com o aSSUNto da construÇÃO da leiTura da produÇÃO DEles... a interPREtação mas eu não sigo proPOSTa (P. E)

P: Por quê?

Olha o que/eu sei lá:: eu acho aSSIM umas coisa moldada pré-construída é com/é que eu posso sabê se amanhã se eu for trabalhá é:: HOje por eXEMPlo eu acho que hoje o que eu vô trabalhá é um TEma mas amanhã surge um outro aSSUNto é lógico que aquele assunto tá:: mexendo MAis com co::m o cotidiano DEles é aQUIlo que eu vô trabalhá eu num vô pegá uma coisa que tá tudo desliGada do MUNdo DEles... não POSSo fazê Isso mesmo porque você vai tirá todo o inteRESse DEles pelas aula... é pra entendê meLHOR muitas coisa que tão aconteCENdo hoje... aí é LÓgico que eu jogo comparação com otras coisa ( ) coisa anteriOres... mas QUE é:: eu vô segui uma regrinha prontInha do começo do Ano eu FAço o planejaMENTo eu não SIgo planejaMENTo... eu FAço planejaMENTo e chega no final do Ano tem tanta coisa diferente que eu fiz daQUIlo aLÍ... lógico que/o o esqueleto mesmo VAi... que é/o o objeTIvo específico... mas o resTANTE você vai catando aQUI catando aLI é o dia é o dia-a-dia na VIDA tanto DEles quanto da GENte (P. E)

P: As Propostas Curriculares salientam que deve ocorrer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Você acha que as orientações das Propostas Curriculares são suficientes para que o professor desenvolva as suas aulas visando o pleno desenvolvimento da oralidade e da escrita dos alunos? Comente. Por quê?

Eu Acho que não... eu acho que não... porquê:: ali eu acho que é mui::to... é:: aquela coisa de:: dirigi... correTIinho porque tem que segui aQUIlo e eu acho que isso aí:: num funciona... que ninguém gosta de caBRESto nem EU nem aLUno (P. E)

P: Você utiliza somente as orientações das Propostas Curriculares para a elaboração de suas aulas ou recorre a outras fontes?

Olha pelo que/eu já faLEI já deu pra percebê que:: eu sigo outras fontes e MUITas outras FONtes... num tem... proposta curricular:: ela num... ela num é seguida a risca de maNERa neNHUma (P. E)

P: Por quê? Cite estas fontes.

Uai eu já expliquei agora pouco as outras fontes que eu procu::ro eu procu::ro é:: livros diDÁTicos por exemplo nós temos BONS livros didáticos que dão TODa uma orientaÇÃO todo um segMENTo é:: tanto na parte de de:: gramÁTica quanto na principalMENTe na parte liteRÁria na parte de roduÇÃO que você tem que começar com essa produçã::o com aque::la certo? isso aí a gente já aprendEU... não é? então você SAbe que é assim que funciOna e você já aprendEU ( ) certo? não importa COmo você vai aprendÊ mais o que:: você vai aprendê pra tá:: preparaDO (P. E)

P: Você acha que a escola e o poder público incentivam o ensino para jovens e adultos? Por quê? Como? Dê exemplos.

O::lha pelo MENos é:: aqui no cene né::: na EE de Tupi:: há um tempo atrás não tinha eja né e:: de um tempo pra cá:: tá tendo eu acho que isso aí já é um incenti::vo porque:: é PAga profeSSOres não é? então já é um incenTIvo porque dizer (que não é um incentivo) a gente tá menTINdo né porque aqui DESde que:: me parece que desde o ano dois mil e u::m... foi de dois mil e um pra cá que nós temos o Eja porque aqui não TINha e::: nós temos ( ) desde a quinta SÉrie de QUINta ao terCEIro num é? então isso aí já é um incenTIvo né:: (P. E)

P: Como ocorre esse incentivo, dê exemplos.

O eXEMPlo que eu dô:: é que:: só em tê atribuí aulas pras forfessora pra essas séries e a gente i:: vai atrás de aLUno... né? MUITas pessoas inclusive essa seMANa eu peguei um:: ( ) eu dei um trabalho pros meus alunos da sétima série e:: pedi uma produção pra Eles e NEssa produÇÃO eu vi coisas aLI que eu fiquei assim SAbe feLIZ de lê aquilo... porque que volTaro falo que:: os profeSSOres sabe? que foram em CAsa e me chaMaram pra vir pra esCOLa que ta::va funcioNANdo foi/foi EU nem

saBia um aLUno falô pra mim “Eu nem saBia que TINha a/o CURSo pra quinta SÉrie e a professora foi na minha CAsa e falô e eu voltei por causa DISSo” quer dizer isso AÍ pra mim NOssa eu fiquei super feLIZ saBENdo que:: que isso é umincenTIvo num é? num deixa de ser um incenTIvo... o aLUno morava lá:: na na:: Vila lá no num sei aonde “Eu nem sabia que a escola oferecia esse tipo de::: CURSo pras peSSOa né? ... que não TINha:: escolarIDAde pra podê prestá conCURSo tal e::: ” a pessoa feLIZ da Vida ( ) uma peSSOa com mais de quaREnta Ano falando que QUER ser um engenHEIRO... quer diZer eu falei vai TER que ir porque é que num VAi? num é? PENsa bem se essa peSSOa futuramente daqui uns DÉis ano... né? ... ele ele vai tá super agradeCIDo só que tem uma COisa ele tem que tê MUIto esFORço né sabe DISSo né? porque o Eja cê sabe muito BEM que é um é/é é bem limiTAdo são dois Anos né em UM... qué dizê o aLUno tem que sê esforÇAdo -- porque eu sei DISSo porque eu FIZ... cê tem que tê mesmo aQUIlo na sua caBÊça e segui aQUIlo -- agora desaniMÁ nã::o... nem desacursuÁ e pará no cami::nho porque MUItos DEles estão voltando por isso ( ) (P. E)

P: Para você, o que significa ser professor?

Olha:: falá a verdade pra voCÊ eu não consigo me VÊ fazendo outra coisa... entã::o... quando eu voltei estuDÁ eu voltei por vonTAdE de aprendÊ eu ti::nha esse desejo eNOR::me de aprendê... mais SER profeSSOra eu ainda não tinha na caBÊça dePOis que eu comecei conviver na esCOLa que eu trabalhEI na escola de Oásis como serVENte e aí foi sa::be foi brotando aquela raÍZ foi cresCENDO foi CREscendo... e::: eu TENho cerTEza que eu acho que/eu:: nasci pra isso... foi PENa que eu fu::i me formá be::m já::... podia tá aposentada hoje já:: há muito TEMpo... e eu GOSTo MUIto do que eu FAço e eu acho que só procurá os meus aLUno que eu dô aula e pergunta pra eles... o que que eles Acham do do JEItO que eu traBALho com Eles da mane::ira que eu trabalho com e::les e::: é uma imporTÂncia que eu dô pra eles e eu resPEItO o que eu tenho por eles porque:: se não é o aluno não tem esCOLa é isso... então os alu::no pra mim é a peça mais importante numa esCOLa não é o profeSSOR num é a esCOLa não é o direTOR não é o profeSSOR não o importante na escola é o aluno (P. E)

P: Como você se vê enquanto professor da E.J.A.?

Ai sei lá:: aí agora é uma perGUNta né pra fazê pra Eles né? ... eu sei lá eu me VEjo faZENdo um traBALho produTIvo... eu me VEjo fazendo um traBALho MUIto produTIvo porque::: ELES agradeCEm e SEMpre basta conversá com e::les a gente percebe que eles têm respeito pelo trabalho da GENTE... ago::ra::: pergunta pra eles né? ((risos)) o que que eles acham (P. E)

P: Você acha que a E.J.A. proporciona ao aluno a socialização?

Ah:: eu acreDito que SIM... só esse pessoAL que Fica em CAsa vendo/cê pensa be::m se eu fosse ficá em casa vendo TELEviSÃO... o mundo QUADRAdo na tua frente ali ó::: o mundo é reDONdo meu Filho não é quaDRAdo não cê passa a sua vida nesse mundo quadrado ali:: da tua frente que:: bom antigaMENTte era defeRENte né que o pessoal ficava ao luAR:: né? hoje em dia NÃO hoje em dia fica todo mundo enfiado dentro de CAsa assistindo televisão ( ) vendo o mundo FEito aLI sabe? de acordo com o que o OUTro qui::z... vai pra SALa de AUla vai aprendÊ vai abri tua caBÊça VAi fazê amiZAdê... NOssa isso aí é... é só fazê uma pergUNta pra um aLUno -- você QUER? -- um aluno que ficou muito tempo fora da escola e voltou... o que que você aCHA? A resposta DEle é Essa “que aqui na esCOLa eu fiz amiZAdê eu/eu passei a ver coiSAS que eu não saBia que existiA... fiquei paRAdo no TEMpo” – a expressão que eles Usam – “PaRAdo no TEMpo” qué dizê num/num cresCEU num evoluIU “Qué dizê:: alguma coisa BOa eu tô vendo na esCOLa pô” – e eu faço parte delas – ((risos)) eu me SINTo imporTANTE porque eu faço parte DELas (P. E)

P: O que você acha do governo estadual e federal?

O::lha o governo estadual pra NÓS vô analisá por/exemplo pra nós profeSSOres o governo estadual é um GRANde dum mentiROso... porque:: Ele tá querendo ser presi/presiDENTE ( ) a conversa DEle é Essa mas pra comeÇO de conVERsa essa história desse BÔ::nus aí isso tudo é balela isso é TUDO menTira... que Ele pagô Isso pagô aQUIlo... vai investiGÁ pra procurá sabê QUEM FOI que REceBEU esse dinheiro que ele falô que pago... se achá:: HEIN? TRAGA e me apreSENte... a NOssa esCOLa é tida como uma das melHÓres esCOLas o nosso índice aqui:: é UM dos MELHÓres do EsTAdo... tá? nós ficamos MUIo aCIma da média do EsTAdo... certo? nós estamos muito aCIma da média do Estado e:: quem recebeu muito aQUI não recebeu três mil reais... NÃO recebeU e se encntrá quem recebeu me apreSENte que eu não vi ainda... agora aonde é que tá esse povo que ganhô QUINze mil reais que ele tá FALANdo isso ele tá falando pra ganhá a eleição... ele é um GRANde

MENTIROSO... agora o dia que alguém me apresentá alguÉM que Tenha Ganho... isso AÍ me MOSTra porque até aGora eu num vi aINda e o goVERno FEderal pra falá a verdade eu acho mu:ito paternaLISta emBORA muita coisa muita roubalheira lá::: e essa confusão TODa que a gente vê aí tá na cara que sempre Ouve ma::is Esse paternaLISmo di:: di::: Bolsa Família e de num sei quê... isso aí é SÓ pra criÁ as peSSOas espeRANdo ( ) igual o:: o::: beija-flor que abre a boca e fica esperando a mãe vomitá a coMida DENtro... fica esperando o goVERno dá o goVERno dá/e com isso a peSSOa acosTUma acoMODa e num vai procurá pra creCÊ né? HOje mesmo eu trabalhei com meus aluno aQUEle aquele texto Mar português... num é? e::: ... e lá no poEma ( ) tem lá onde ele FAla a respeito da avenTura né? “então tem que jogá:: ao MAR...” não é? então... é:: é::: “a pessoa tem que luTÁ... eles saBIam que eles corriam o maior RISco de num voltá:: mas eles iam... porque eles iam em BUSca de alguma COISA eles TINham um objeTIvo eles iam em BUSca se morrê tudo BEM...” num é? “então mãe choRAva ( ) e os Filhos que reZAvam mas quem FOI FOI saBENdo foi luTÁ foi procurá algum/algum objeTIvo lá na FRENte... procurá a avenTura deles...” e esse negócio do paternalismo Tira essa avenTura da pessoa “Então pra QUE que eu vô lutá? o governo VAI DÁ” – então cê não tem que dá peixe pra ninguém não... ENSINA ele pescá cê não tem que ensiná o seu filho comê... cê tem Ovo na gelaDEIra tem a frigideira a frigIDEIra tá lá o óleo tá LÁ o sal tá ALI o ovo tá ALI... vai lá e acende o fogo e fritá voCÊ cê vai levá umas espiRRAda vai queimá nas primeira vez dePOIS aprende... vai chegá o dia que você vai fritá o ovo e não vai nem se espiRRá NEle num:: vai nem queimá:: por QUE? porque cê vai aprendÊ é com jeiTIInho... agora CÊ dando PRONto ele NUNca vai aprendê:: ou aPRENde? quem que aprendeu a andá de bicicleta sem levá uns to::mbo?... ã?... (P. E)

#### **Transcrição de entrevista realizada com aluno (a) da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.)**

P: Fale sobre sua vida antes de entrar aqui na E.J.A.

Minha vi::da antes d/eu entra aqui:: eu era uma pessoa assim deprimida né? porque eu sô sozinha:: e aí eu tava entrano em depreSSÃO aí:: do NADA eu falei qué sabê:: eu acho que eu vô voltá a estu::dá:: né com::tra os::: meus fi::lhos porque eles acharo aSSIM “Ai mã::e isso é besteIra né” eu falei não mai não é besteira não pelo meno EU vô tá:: aprendENO e:: tô ocupando a minha cabeça em algum lugar né e GRAças à deus eu tô me DANdo BEM:: voltando estudá pra mim tá tá:: muito ótimo eu trabalho o dia intero a noite eu venho pra esco::la num vejo a hora de vim pra ESCOLA pra mim tá muito bo::m ((risos)) (A. B)

P: Por que você está no curso da E.J.A.?

É:: por esses motivos eu voltá aprendê o que eu:: num num num aprendI NÉ? é mais ou menos essa sua pergunta né? e então é porquê na época que eu estuDAva quando eu era criANça qué dizê:: naquela época eu num:: a gente num levava a escola tanto a SÉrio e depois tambÊM eu tinha meus irmão ( ) fiquei sem pai CEdo e daí qué dizê a gente é mais trabaLHÁ do que estuDÁ né? naquela época era assim:: esTUdo era mais pra luxo então qué dizê HOje eu to levando o estudo mais a sério do que quando eu era criANça (A. B)

P: O que fez você vir procurar a E.J.A.? Por quê?

É:: esse moTIvo que eu quero aprendê estudá a:: o::: sê alguém na Vida né? até mesmo fazê um CURso porquê hoje você sem um estudo você num pode fazê um cur::so né? é num pode sê subi um poquinho mais no seu serVIço se você é vamu supor empregada doméstica cê:: precisa mudá a profissão também pra TUDO isso tem que tê um esTUdo né? uma mesmo porquê é pra isso mesmo ((risos)) (A. B)

P: O que você espera do curso da E.J.A.?

Porquê:: o CURso aí seria tudo isso que eu te respondi num seria? enTÃO pra mim sê alguém MESmo na Vida (A. B)

P: Por quê?

E porquê:: ((risos)) ah:: porquê eu me sinto importante eu acho que eu ainda sô NO::va e ainda posso sê alguém na Vida (A. B)

P: O que você pretende fazer após o curso da E.J.A.?

O que eu pretendo fazê?... é::: ... deixa eu pensá é:: eu quero sê mais assim SAbe sê mais EU MAis importante sê alguÉM na vida né? porquê hoje com quarenta e cinco ano até agora eu/inda num fu::i

num me senti ainda realizada aGora d/aGora pra FRENte que eu tô porquê eu tenho cerTEza tenho fé em deus que eu ainda vô sê alGUÉM ainda de profissão de tu::do de tu::do mu::ito importante ((risos)) pra mim a escola a escola tá fazendo muito bem pra mim

P: A E.J.A. vai lhe ajudar?

Va::i com certeza (A. B)

P: Em que, por exemplo?

Em tudo da minha VIda em tudo porquê ela é mais do que uma aMIga pra mim porque pra MIM realMENTe foi né::? hoje eu me sinto assim uma outra pesso::a porquê eu voltei estuDÁ eu me sinto assim mais imporTANte né? é:: qué dizê:: você não se sente assim aque::la pessoa inútil porque você num pode sê Nada que cê num é Nada né? HOje não hoje eu me sin::to assim sa::be assim:: eu tenho orGULho de falá assim:: eu tô in::do pra escola coloCANdo uma camiseta de escola né:: eu me SINto muito BEM ((risos)) ai pra MIM é a coisa mais importante da minha vida eu num TENho Nada mais importante do que:: eu vim pra escola porque eu sei que futuramente eu vô sê alGUÉM ((risos)) com cerTEza (A. B)

P: Você já estudou em outra escola antes de cursar a E.J.A.?

Eu comece::i né:: é:: quando eu tinha mais ou menos uns trinta e nove anos eu comecei estuDÁ ma::is:: na época num deu pra mim:: eu fui assim uns dois meses só aí:: depois fomos (seguindo assim naquela) porque os outros começavam a faLÁ:: mas vi como é imporTANte “Ai por quê que cê vai fazê i::sso?” e qué dizê cê trabalhava durante o di::a e a noite você tinha a casa pa limpÁ filho pa cuiDÁ e tu::do e:: num num levava nada a sério HOje não HOje eu já me vejo ma::is (A. B)

P: Como eram os seus estudos antes de entrar aqui na E.J.A.?

É igual eu te falei quando eu estudava realmente quando eu era ainda criança eu num levava nada a sério né? num:: tinha Nada nem gostava de escola nem gostava de escola HOje eu queria sê o que eu era quando eu era criANça pra hoje eu vê que realmente a escola é impotan::te é::: antigaMENTe eu num:: parava pra penSÁ né? o quanto a escola hoje é imporTANte pra mim... principalmente:: essas aula essas aula que eu TENho (A. B)

P: O que você acha a respeito do ensino? Como é? Dê exemplos.

O que eu acho a respeito do ensi::no? muito bom né:: a professora ela ensina muito bem MUIto BEM mesmo sabe assim ela tem assim uma paciência tremENDa e:: eu acho muito importante o estu:: o enSIno ela:: assim:: pelo motivo dela tê paciência que ela tá com DUas CLASse né:: e ela tê a paciência que ela tem é com Uma tem é c/a OUtra a gente ( ) num sabe de uma coisa ela VAi explica assim SAbe? eu acho MUIto bom (A. B)

P: O que você acha a respeito da escola? Como é? Dê exemplos.

O que eu acho a respeito da esCOLa? apesar que eu num venho direito bem ainda a escola né:: porque faiz três meses que eu tô aqui qua::tro meses que eu tô aqui em tuPI e:: pouco que eu coNHEço eu tô gosTANdo assim né:: Ontem eu passei conhecê a direTORa que eu não conhecia a direTORa né:: achei ela super legal simpÁTica bem atenciosa com a gente gosTEi (A. B)

P: O que os seus colegas de classe acham a respeito do ensino? e da escola? Por quê?

Eu acredi::to que eles GOSTam eu acredito que gostam assim como eu também gosto porquê:: ( ) eu nuca ouVI eles reclaman::do que eles não tão satisFEIto com o enSIno eu sempre vejo assim cada dia que pa::ssa eles elogiANdo até mesmo querendo que a profesora passa mais maTÉria entendeu? então eu acho que:: tá todo mun::do satisFEito com o ensino eu acredito que SIM (A. B)

P: O que os seus colegas de classe acham a respeito da escola? Por quê?

Então:: né é o que eu tô te falando né que eu acredito que TODos Eles estão conTENte né:: porquê:: eu nunca vi nenhum DEles reclaMANDo né:: e::: eu acredito que SIM eles tão satisfeito (A. B)

P: Você sabia que existem documentos oficiais específicos, que são as Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos, para orientar o processo de ensino/aprendizagem na E.J.A.?

Então:: eu nunca ouvi nunca ouvi:: MESmo (A. B)

P: O que você acha do fato da existência de tais documentos?

O que eu acho? eu acho que deve sê bão né:: eu acho que é muito bom:: apesar de/eu num tê acesso e num sabe o que que é:: né? mas eu acredito que deve sê uma coisa boa (A. B)

P: Você os conhece?

Não (A. B)

P: Sua professora já falou sobre isso?

Eu acho que não (A. B)

P: O que você acha das aulas de Língua Portuguesa? Comente.

Eu acho bom:: mu::ito bom... bom MESmo língua portuGUESa mateMÁTica ((risos)) Acho muito bom:: (A. B)

P: O que mais gosta de fazer na aula de Língua Portuguesa? o que não gosta de fazer nessa disciplina ou no curso?

O que mais GOSTa? Eu acho que não tem nada assim:: que eu não Goste eu acho que tu::do o que a professora passa eu GOSTo e é bom pra MIM eu gosto de TUDO o que ela pa::ssa num tem aquela coisa assim:: ma::is nem me::nos né:: é tudo importante pra mim:: (A. B)

P: O que você mais gosta de fazer no curso?

O que eu ma::is GOSTo... é de escrevê não de conta não:: ((risos)) conta NÃO só de escrevê mesmo porque conta às vezes me dá um BRANco assim na mateMÁTica eu sô meia ru::im meia não comple::ta (A. B)

P: Você é otimista quanto à formação que lhe é oferecida pela escola em relação com o mundo do trabalho atual?

Ah ta:: vai sê muito importante pra mim SIM principalMENTe no meu trabalho... muito mu::ito importante (A. B)

P: Por quê?

PorQUÊ:: porquê:: é::: o meu trabalho mexe muito com negócio de escrevê de fazê CONta de pesá né:: e é:: coisa assim:: que:: no momen:: eu nunca levei nada a sério mais i::sso agora nã::o agora eu tô vendo que reALmente é eu dePENdo eu dePENdo disso né:: eu preciso mesmo então eu:: é muito importante mesmo pra mim (A. B)

P: Para você, o que significa ser aluno?

O que significa eu sê aLUna... uma pessoa MUIto imporTANTE mu::ito importante MESmo EU me dô valor que antigamente eu na me dava valor HOje eu me sinto assim sabe? a muLHER ma:::is realiZAda por TUDO o que eu passei TUDO o sofriMENTo assim:: hoje falá a verDAde é:: o que eu passei lá atrás né... HOje eu me ve::jo diferente hoje eu me vejo uma mulher importante uma mulher realiZAda que EU acreDito ni mim aSSIM eu tenho cerTEza que eu vô sê alguém na Vida num vô sê um profeSSOR né? ((risos)) MAis EU vô sê alGUÉM com cerTEza de fazê um CURSo quando tive um curso pa fazê de num sei de quê a Anita tá lá fazendo sabe? é isso daí (que eu vô sê) (A. B)

P: Como é ser aluno?

Como é ser aLUno?... ah é uma coisa muito gostosa... um::ito gosTosa... ah::: eu num sei explicá de tão bom que é::... eu não sei então eu só sei assim:: eu num num NUM sei nem nem pôr paLAvras né:: pra mim falá pra você o que que é SÊ a-LUno só sei que é uma coisa mu::ito bom (A. B)

P: Como você se vê enquanto aluno da E.J.A.?

Como eu me VEjo como aluno da:: como eu me VEjo... ah:: uma criANça uma criança no primeiro Ano... coisa mais gosTosa ((risos)) ah:: eu não sei te explicá:: o fato é que eu me sinto bem:: eu me sinto uma criANça... uma menina ainda de:: escolinha aí TÃO bom pra mim:: (A. B)

P: Você acha que a E.J.A. lhe proporciona a socialização?

Eu Acho que sim... eu acho que SIM porque cê fica mais assim ma::is ma::is – como que se diz hoje? – MAis liberal né? é:: porque cê:: cê perde a vergo::nha de falá:: você aPREnde também muitas palavras que às vezes você falava errado hoje cê SAbe corrigi aquela paLAvra cê SAbe se por no meio das pessoas né:: que antigamente só ficava só de braço cruzado cabeça baixa e com verGONha de tudo né:: HOje não hoje você se sente mais importante né:: até mesmo pa faLÁ o comportaMENTo da gente também mu::da basTANte (A. B)

P: O que é essa socialização?

É:: então essa pergunta que cê fez né? é:: eu acho bem:: importante sim bem importante porquê:: é igual eu te falei pra você né:: cê se sente MAis SOLta né? mais imporTANTE assim que você sabe hoje se sabe se comporTÁ num luGAR assim numa esCOLa num num até mesmo no meio do POvo assim no meio duma LOja que antigamente... -- eu mesma me senTIa assim – eu acho que eu não fazia parte desse MUNdo sabe? que eu num sabia nem conversá nem me comporTÁ... nem fica assim perto dos/otro TUDO pra mim parecia assim que eu Era piquininiNHA... piquinininha assim:: que eu num tinha que eu num Era NAda num era ninGUÉM... hoje NÃO hoje eu me sinto GENte MESmo ((risos)) uma muLHER batalhaDORA me::mo o poBLEma foi pra:: foi po esPAço e HOje me SINto valori:: ((risos)) NÃO NÃO igual fala assim:: NÃO uma direTORa né:: e nem uma pessoa assim ( ) uma pessoa do goVERno mais Uma peSSOa imporTANTE... é isso daí essa perGUNta (A. B)

P: Como a E.J.A. pode lhe ajudar em relação ao futuro? Explique.

Co::mo po::de me:: ajudá no fuTUro?... estuDAno e Dano muita aula pra mim ((risos)) com muitas aulas pra mim pra mim:: aprendê a sê GENte isso é importante na vi::da tamém:: eu QUero ah:: eu num pretendo largá NÃO eu acho que é isso mesmo (A. B)

P: Você pretende continuar os estudos?

PreTENdo NOssa eu num vô pará por/aqui NÃO ã::ã:: eu vô::: até eu podê ficá estuDAno MESmo eu fi::co BESTa assim sa::be? tem hora que eu pa::ro aqui na minha CLASSE TEM uma seNHOrA de acho que:: eu acho que é:: noventa e poucos anos a DONa Elvira parece que é o nome dela GENte eu olho naquela mulher:: eu falo assim “GENte olha pra você vê a iDAde DELa e a NOssa iDAde... e ela ainda tá na esCOLa por que NÃO que NÓIS somos novo e num po::de tá assim né?” então:: eu acho que não tem nada que pará NÃO tem que MAis é que i pa FRENte MESmo e:: fazê CURsos e:: mais curso... eu me SINto assim SABe? eu VEjo as pessoas que faiz esses curso de enferMAGEM aSSIM GENte HOje sabe assim eu falo Ai que vonTade de tá tamém igual Elas mais eu acredito eu tenho FÉ em DEus eu vô chegá lá taMÉM d/eu tá fazendo uns CURso DEsses assim:: sabe? a hora que apaREce curSinho de enferMAGE desess outro CURso e d/eu tá aLÍ no meio tamém... eu num quero aprendê fazê só o meu nome não:: (A. B)

P: O que você acha do governo federal? Você acha que ele apoia a E.J.A.?

Ó:: pa sê sincer::a eu NÃO GOSTo DEle MA::is:: eu acho que ele apoia SIM Acho né:: apesar que eu num GOSTo DEle eu num GOSTo do que Ele fa::iz:: ma::is eu acredito que SIM eu Acho que sim (A. B)

P: O que você acha do governo estadual?

É:: o que eu Acho do/ele?... ah:: ele é:: assim:: uma pessoa assim que eu acho que:: não dá tanto apoio pras pessoa caRENte não... também não GOSTo DEle (A. B)

P: Você acha que ele apoia a E.J.A.?

Po::de SÊ que ele apoia pa num ficá atrais do LUla né? (A. B)

P: O que você acha do governo municipal?

O::lha apesar que eu num conheço Ele... não sei do jeito que ele é:: mais::... eu:: GOSTo do jeito que Ele/da ciDAde aQUI né:: porquê é o que eu comento até:: que:: en::tre DraCena e PanoRAMa TuPI é/o a cidade mais LIMpa que tem:: porquê:: ele ele:: já cobra né:: assim até mesmo assim:: você vai alugá uma CASA eu achei imporTANTE Nisso porquê você vai alugá uma CASA e o próprio proprietário da CASA já COBRA tambÉM a limpeza da:: da RU-a né? que a prefeitura COBRA... então:: eu Acho aSSIM que:: Ele né:: é um ótimo prefeito assim né:: por esse moTIvo da:: só do FAtO de você vê a ciDAde LIMpa já hoje já é:: uma:: uma grande COIsa né (A. B)

P: Você acha que ele apoia a E.J.A.?

Ah:: eu acho que SIM ele apoia... que se ele num apoiava né? eu acho que hoje nós numTAVA aQUI... eu acreDItO que sim (A. B)

### **Transcrição de entrevista realizada com aluno (a) da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.)**

P: Fale sobre sua vida antes de entrar aqui na E.J.A.

A:: minha vi::da foi uma... não teve chance de estudá de no::vo comprede? tinha que trabalhá ajudá o pa::i... e é:: uma VIDA tumultuAda fui pra São Paulo... num me arrependi di tê ido trabalhei deMAis me aposenTEi graças à Deus comprede? aí voltei... fui trabalhá ainda depois que/eu... que eu volTEI trabalhei oito Anos ainda... que eu volte::i de São Paulo... aí o médico me inventô de me abrí o peito né:: ((risos)) em dois mil e um... aí paREi de trabalhá... ( ) controlô... arumei uma muLHER depois de QUATro Anos que é essa que saiu daqui antes de mim:: comprede? ( ) na minha VIDA... mudei pra Tupi Paulista gosto da cidade aQUI... e assim vai indo (A. C)

P: Por que você está no curso da E.J.A.?

É porque eu quero... vê se eu:: aprendo mais alGUma COIsa... que não aprendi comprede? (A. C)

P: O que fez você vir procurar a E.J.A.? Por quê?

Eu:: ouvi umas pessoas faLAREm... analfabeto ((tossiu)) me desculpa hein ((tossiu)) consideRAdo analfaBeto né então foi isso aí... QUero vê se eu continuo fazendo um supleTIvo pra FRENte comprede? e assim vô levando (A. C)

P: O que você espera do curso da E.J.A.? Por quê?

É:: eu eSPero... que pra mim:: vai sê bom aprendê algumas coisas a MAis que eu aprendi:: MUIto no decorrer da VIda a gente vai aprendendo né no decorrer da VIda só como que eu (não) tive a CHANce no paSSAdo quero vê:: agora... no presente eu::: se eu vivê bastante ainda né ((risos)) que eu consiga alguma coisa compreende? e pra ficá MAis ciENte porque é o eSTUdo compreende? (A. C)

P: O que você pretende fazer após o curso da E.J.A.?

O::lha eu preTENdo... eu quero vê se FAço até o:: se dê tempo até o colegial... eu quero vê se eu consigo fazê... porque aQUI eu não sei pra onde eu vô... como vai SÊ quando VAi passá já pra:: pa QUARta e depois i pra quinta SÉrie lá pra baixo né? indo pra quinta SÉrie e anssim a gente vai INdo depois eu quero vê se eu conSIgo completá a oi a oiTava e fazê o:: colegial aí fazê um supleTIvo né com mais (A. C)

P: Você acha que a E.J.A. vai lhe ajudar em que por exemplo?

Eu acho que ela me ajuda nessa PARte de eu querê aprendê MAis no:: no decorrer do tempo (A. C)

P: Você já estudou em outra escola antes de cursar a E.J.A.?

Ah estudei o tempo de criança... estude::i:: no:: Dracena no João Vendramini... e estudei novo em Duarquina a primeira série já não me lembro o ano não sei o NOME ((risos)) (mas ô:: que já::: TEMpo) não tirei a deproma da quarta naquele tem::po porQUÊ a gente não tinha tempo de estudá então a gente repiti::a que a gente saía de maNHÃ e ia pra escola vortava tinha de armoçá e i pra roça... e hoje é deferente né:: hoje tem mais:: (A. C)

P: Descreva como eram os seus estudos.

Olha os estudo aquele TEMpo era ma::is:: sofisticAdo que HOje... aquele tempo era MAis era MAis enérgico era:: os profeSSOres tinha muita autoridade aquele TEMpo HOje o professor não tem bem dizê autoriDade neNHUma com os aluno... que hoje manda mais os aluno dentro da escola do QUE professor ((risos)) (A. C)

P: O que você acha a respeito do ensino? Como é?

O ensino HOje... não sei se eu vô faLÁ certo ou errado o ensino HOje é meio FRACO... o passado hoje é FRACO acho que até a faculDAde hoje é fraco também... que aque::le TEMpo nós tinha a quarta série e depois não TINha a quinta sexta sétima oitava ia pra admissão né:: e fazia três ano de admissão e depois já passava pra faculDAde... e hoje NÃO hoje cê tem que fazê a oiTava depois tem que fazê o::... como é que fala que eu sô leigo três ano de::... colegial três ano de colegial (A. C)

P: O que você acha a respeito da escola? Como é?

Nã::o aqui é lega::l ( ) a profeSSOra é cem por CENto... os que to::mam conta aqui::: deretora e tudo... é pessoal amiga da GENte (A. C)

P: O que os seus colegas de classe acham a respeito do ensino? Por quê?

O::lha eu achei o enSIno muito bão mais tem uns que reCLama compreende?... reCLAmam que é diFÍcil não sei o que – não é diFÍcil a pessoa tem que:: prestá atenÇÃO o professor passa por exemplo na LOsa “Premero vamo lê o TEXto pra depois dá:: a resposta” – e tem muita gente que não enTENde o texto... entã por isso que eles Acha... eles acha diFÍcil que tem aLGuNs que HOje a professora explica “anssim anssim anssin” que o próprio TEXto já:: já enSIna JÁ tá mostrando o que a gente tem que faZÊ e tem gente que não enTENde o TEXto e a professora explica e no outro DIA ele cai na MESma (A. C)

P: O que os seus colegas de classe acham a respeito da escola?

Eles GOSTam eles gostam... do apoio na esCOla... tem mu::itos que:: a maioria tem vonTade de estudá compende? que nem nós aQUI temos uma pessoa de noVENta anos ho::je ela não esta aí na classe... é vizinha MINha... ela tá acho com noventa e dois Ano a vovozinha e faiz três ano que ela está aqui (A. C)

P: Por quê eles gostam da escola?

Eu acho que a esCOla é um::: uma teraPIa pra peSSOa compreende? é uma terapia... que ANtes se/eu:: não me envolvi MAis antes de eu ficá ouvindo bobagem na televiSÃO EU vô aprendê aLGuMa COIsa porQUÊ d/amanhã eu i xplicá pra outra pessoa... eu acho que é isso daí (A. C)

P: Você sabia que existem documentos oficiais específicos, que são as Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos, para orientar o processo de ensino/aprendizagem na E.J.A.?

Nã::o eu não sabia de NAda disso daí (A. C)

P: O que você acha do fato da existência de tais documentos?

Esses documento EU Acho que se:: for pra:: pra/o enSIno é bom mais se fô pra fica engaveTado num:: num adiANta NAda se fô pra GENte pra ensiná o aDULto a criANça é útil é muito útil (A. C)

P: Você conhece estes documentos?

Não (A. C)

P: A sua professora já falou sobre estes documentos?

Não (A. C)

P: O que você acha das aulas de Língua Portuguesa? Comente.

Eu a::cho que/é um::... no meu modo de pensá é BOM pra nós isso daí... que SAbE que o brasiLEro ele num sa::be conversÁ ((risos)) então:: o brasiLEro TEM que::... que aprendê um poco MAis da LÍNgua que é a LÍNgua... que o Brasil Usa né que o brasileiro Usa que é a língua portuguesa (A. C)

P: O que você mais gosta na aula de Língua Portuguesa?

Ah:: rapaiz eu GOSTo de TUDO eu GOSTo de TUDO que::... que:: vai:: na lo::as eu... que eu sô:: até curiOso nessa parte então eu gosto de:: de tudo (A. C)

P: O eu você não gosta?

Na língua portuGUEsa?... eu:: tu-do não reclamo não (A. C)

P: O que você mais gosta no curso da E.J.A.?

Do CURso aqui:: da esco::la eu gosto mais da matemática... a matemática que eu:: me aprofundo MAis (A. C)

P: O que você não gosta no curso da E.J.A.?

Oh:: por enquanto do que ve::io eu tô gostando de TUDO tô gostando de TUDO... porque tudo o que a professora ta:: ensinando eu tô gostando de TUDO (A. C)

P: Você é otimista quanto à formação que lhe é oferecida pela escola em relação com o mundo do trabalho atual? Por quê?

Né:: eu sô otiMISTA que:: suponhamos pra MIM já não VAi... já num vô fazê suCEsso nessa parte só vô:: ficá mais aprendê tal o que/eu não aprendi MAis pros jovens é muito bom... porquê os JOvens tem que::... ele tem que estudá::... tem que estudá:: o jovem de HOje não teve essa oportuniDAde HOje eles têm a oportunida::de só não estuda HOje quem não que né? (A. C)

P: Para você, o que significa ser aluno?

O que significa ser alu::no?... pra mim:: significa sê um aLUno HOje que eu tô procurano aventurá numa COIsa... se eu fô conversá com os professô eu vo tê um:: como explicá o que/eu tô aprendendo na esco::la... acho que é isso daí (A. C)

P: Como é ser aluno?

É bom:: é bom:: é bom e intereSSANte né... porquê sim né... que é uma coisa que a GENte tem a oportunidade... de aprendê MAis COIsas... na VIda (A. C)

P: Como você se vê enquanto aluno da E.J.A.?

Ah:: eu me vejo que:: que pra mim é intereSSANte compreende? pra mim é interessante sê aluno daqui:: da escola... e daí por diante (A. C)

P: Você acha que a E.J.A. lhe proporciona a socialização?

E::u:: acho que SIM... eu PENso que SIM (A. C)

P: O que é essa socialização?

SocializaÇÃO... pra gente tá ma::is:: socialização é a gente tá MAis por dentro do que se PASSa compreende? entre os ami::gos tu::do os profeSSOres que eu acho que é:: uma socialização isso daí:: (A. C)

P: Como a E.J.A. pode lhe ajudar em relação ao futuro? Explique.

Pode me ajudá:: numa parte... numa parte do meu inteREsse também:: compreende?... eu... fazê o que eu quero (nas coisa) daí por diANte (A. C)

P: O que você acha do governo federal?

O::lha::... pra sê sincero eu nunca votei NEle pra sê sinCEro... HOje... o::... no modo di viVÊ siGUNdo as pesquisa... a inflação tá lá embaixo né/a inflação não tá lá embaixo NÃO a inflação tá lá em CIma ((risos)) eu SEMpre fui con::tra Ele eu fui metalúrgico em São Paulo... teve co/aquelas bagunça de greve eu NUNca apoiei Ele maltratei Ele MUItas ve::zes compreende? chamei de vagaBUNdo chamei ele de ladrão ((risos)) formador de quadri::lha chamei Ele de analfaBEto qui nem conversá ele sabi::a ((risos)) naquele tem::po... conheci Ele nós eRA metalúrgio em mil novecentos e setenta e Oito que ele começô co/AS... as greve né as greve porque fazê greve (numa sessão) né:: eu trabalhava na Mercedes-Benz na fábrica em São BerNARdo... e daí:: por diANte depois Ele foi estuDANdo até HOje ele não fala o português CLARo ele não SAbE falá ain::da ((risos)) SÓ que Ele faiz as COIsas... ele pu::xa a sardi::nha... (não é que eu gosto) e TUDO o que ele faiz:: ele num tá sendo

um MAL presidente em vista dos OUTros Ele só tá judiando de NÓS aposentado ele tá judiando mu::ito que eu:: acho que eu me aposenTEi e a aposentaoria foi inteGRAL aquele TEMpo eu pagava oito por CENto de INSS a firma pagava MAis Olto... pra:: pra MIM então era dezesseis por CENto e por que HOje ele não me dá:: o aumento inteGRAL por quê? compreende? então daí:: por diANTE e vai::... HOje/eu:: imaGIno que HOje... no nosso país::... se tirá ele fora não tem outro pra substituí... compreende? no Brasil não tem um HOMem aí pra administrá o Brasil como deve sê administrado... é isso que eu te falo (A. C)

P: Você acha que o governo federal apoia a E.J.A.?

O::lha:: não sei se ele tá apoian::do como não sei não posso te respondê porque eu nã::o não assisti essa repotage o que eu:: o que eu VEjo ele tá DANdo a... apoio pra esTUdo só estudá eu vi ele tá dando esse apoio e acho que ele:: ele dá apoio pra essa esCOLa que nós esta::mos aQUI também... imagino eu (A. C)

P: O que você acha do governo estadual?

O::lha::: seu nome é mesmo é::? (...) O (...) O... EU acho que e::le... o NOsso esTAdo... sempre foi um estado de governo laDRÃO isso eu falo pra você... -- por quê? – cê tira um um carro novo... aqui cê vai pagá de IPVA quantos?... no Mato Grosso é quaRENta por CENto do valor de um nosso aqui compreende? e a frota maior do Brasil tá aonde? num tá no esTAdo de São Paulo e ouTRAS coisas a MAis que:: esses pedágio que montaro aí é tu::do um robo é um assal::to passa o:: o usuário do:: das esTRAda tá sendo lesado em todas PARTes e o goVERno de HOje eu num:: ( ) do PSDB HOje eu não apoio MAis não aPOio ninGUÉM HOje... que:: o que NÓS fazemo na nossa vi::da é elegê um ladrão ((risos)) isso eu falo pra você... o SERRa já foi alGUMA coisa no tempo que ele fo::i miNISTro... mais depois daí pra cá fracasso também o Alckmin fracaSSÔ o Fernando Henrique ajudô afundá uma PARte do:: do país:: (A. C)

P: Você acha que o governo estadual apoia a E.J.A.?

Eu Acho que nã::o... eu acho que não... eu nunca VI eles comentAREm nunca VI nada falando... que Acho que tem aTOR que apoia MAis essas esCOLas do que:: o goVERrno do esta::do (A. C)

P: O que você acha do governo municipal?

O::lha esse aqui por enQUANto ele tá::... é uma pessoa muito ( ) conversa com a gente em qualquer lugar que ele esTEja... mai pra:: administraÇÃO tá sendo ce::do ainda pra gen::te vê o que ele vai fazê compreende? o apoio eu ele vai dá:: pra esCOLa... ajuda pros professoRES que e::les tem que dá:: pros professores municIPAis pros professores se interessá MAis pelo serVIço né? pelo ensi::no Seu João é uma pesso::a que/eu conversá na ru::a e::le vem conversá com a GENte muito bão nessa parte aí (A. C)

P: Você acha que o governo municipal apoia a E.J.A.?

O::lha não posso te falá NAda mais eu acho que:: ( ) ele apoia... ele aPOia que ele até mandô fazê um jornalzi::nho aí:: ((risos)) eu acho que ele apoia (A. C)

### **Transcrição de entrevista realizada com aluno (a) da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.)**

P: Fale sobre sua vida antes de entrar aqui na E.J.A.

Ah:: eu tiNHA::: dificultadi di ajudá meus... meus filhu na tarefa... ah na na tarefa da iscola... (eles) perguntava as coisa pra mim i eu num sabia i xplicá... nem lembrava... intão aí::... eu pensei ( ) quando meus filhu crece mais um poco eu vo voltá pra iscola... num importa o tempu qui seji... eu vô voltá... (A. D)

P: Por que você está no curso da E.J.A.?

Ah pra mim fica um::a pessoa mais... alfa... alfabetizada pra::... prestá concursu... mudá di impregu... - - porque eu num... eu num tô contenti nunu qui eu faço -- então eu penso assim com o estudo eu vô consegui:: uma coisa melhor... através do esTUdo... sem o estudo eu ( ) continuar no mesmo lugar que eu tô e eu quero ir pra FRENte por/isso que eu voltei estudar (A. D)

P: O que fez você vir procurar a E.J.A.? Por quê?

Então... que nem eu ti falei... a dificuldade nas tarefa dos meus filhu e quiria aprendê mais... e::: prestá concurso quem ( ) uma faculdade... quem sabe eu tenhu planos... gostaria de sê psicóloga eu gostaria... então eu queria:: chegá nessa nesse nessa meta... através do eja (A. D)

P: Por quê?

Ah puque sem esTUdo... hoje em dIa... eu té conselho meus filhu... tem que estudá:: não faça que nem a mãe que demorô esse tempo todo pa voltá tem que continuá a es... tem que estudá:: enquanto é NOVO... mais nunca é tarde que eu tenhu quarenta e dois ano eu achei que eu tinha que voltá... pra mim.. quem sabe tê uma profissão melhor porque:: é isso que eu quero pra minha vida (A. D)

P: O que você espera do curso da E.J.A?

Ah::: qui/eu:: consiga... passá num conCURso qui/o que eu aprendi aQUI... quando eu vê a... na/na prática eu consigo fazê a prova certinhu (A. D)

P: Por quê?

Purque aí eu vô vê si/eu si/eu aprendi mesmo... as minha DÚvida... e é isso que eu acho (A. D)

P: O que você pretende fazer após o curso da E.J.A.?

Pretendo fazê cursos... porque no momento eu não POSSo entrá numa faculdade pelo ganho ( ) ganho que eu tenho num dá... mais cursos todos cursos que tivé eu vô fazê... informática todos que tivé em D. onde for eu vô... eu vô fazê ( ) (A. D)

P: E vai lhe ajudar?

VAI acredito que sim... porque várias colega minha que tinha a mesma profissão que eu... doméstica ( ) tudo voltaro a estudá depois de casada hoje elas conseguiram... todas tão no... prestô co/concurso e passaram... então eu pretendo tamBÉM lutá:: que nem elas lutaro... (A. D)

P: Em que vai lhe ajudar, dê exemplos.

Ah::: minha vida financeira... porque eu ganho eu e meu marido... o ganho nosso é muito POCO então a gente LUta ele faz BICO e VAI e eu co/as faXIna pra compleTÁ RENDA e... e ganho tamém um poco ( ) da ajuda assim da do do governo... do governo fedeRAL é como fala? renda cidadã bolsa família pra compleTÁ... o/as conta porque não dá o ganho (A. D)

P: Você já estudou em outra escola antes de cursar a EJA?

NÃO... é que estudei quando eu era criança na escola de G... na escola:: gervásio fernandes cunha... eu estudei lá de primeira a quarta série aí eu passei pra quinta e não fui fazê matrícula... aí passô um ANO passô DOIS... aí eu só voltei depois de casada pra escola que é o Eja (A. D)

P: Descreva como eram os seus estudos.

Ai... pra mim naquele tempo eu era uma pessoa muito tímida tinha muito medo do profeSSOR e eles era assim::... batia nas criança... intão eu tinha muito MEDo usava uma régua ( ) falá si voCÊIS num aprendÊ EU VÔ BATÊ... intão eu... eu... sempre o tempo... o tempo todo com MEDo e tinha MEDo -- i meus meus irmão falava que:: que se eu fosse pra quinta séri ia sê pi-OR que eles eras BRAvo ia sê terrívi tanto -- aQUEle MEDO fêiz eu travá o estudo... num i::: não fui... passei mais não fui prá:: pra quinta séri... fui voltá depois de adulta (A. D)

P: E hoje ainda existe este medo?

Receio sim... receio eu tenho:: alguns professores ainda eu tenho... ((tossiu)) então porque tem uns que é muito DU::RO sabe? -- AH se você FALTÔ:: num vai tê num/não vô dá NOTA que ( ) vai sê assim... só quem tivé presente na aula que vai tê essa NOta se não num vai tê -- então a gente fica meio com aquele receio sabe? tem/tem professor qui cê si sente BEM outros NÃO... você fica travada na aula dele inTERinha a aula... então eu ainda tenho esse ((palmas)) eu gostaria de num tê eu ainda TENho esse medo (A. D)

P: O que você acha a respeito do ensino e da escola? Como é? Dê exemplos.

Eu acho mui/excelente o ensino... porque:: essa essa chance que déro pra nós voltá:: recuperá o tempo perdi::do... é MUItO BOM... eu não tenho o que reclamá pra mim tá excelente (A. D)

P: O que você acha da escola?

Oh/eu só não concordo com o horário só... mas di di:: di resto muito bom (A. D)

P: Como é o ensino?

O enSINO eu acho que é:: ótimo o ensino é::: tem alGUmAs umas algumas professora que são muito DURas na hora de dá aula ela/elas não intendi assim que é a correRIA você não pega fácil a maTÉria... tem vez que num qué repiti::: a explicaÇÃO então tem hora que a gente encontra alguma dificuldade aINda mas nem TOdos tem exceÇÃO (A. D)

P: Dê-me um exemplo de como é a escola.

Ah:: pra mim eu não tenho o que reclamá NÃO pra mim tá ÓTIMO porque déro essa chance pra NÓIS então tem que:: agarrar ela com unhas e dente ((risos)) (A. D)

P: O que você acha da escola?

Que nem eu ti falei... EXCELENTE... que nem eu ti falei vô repiti di novo... o hoRÁRIO que eu acho MUIto... que entra depois ( ) é entra sete HOra que cê tem que tá na escOLA fecha o portão eu não concordo com Isso... aí tem que esperá pra você entrá na outra AUla... eu acho eRRADO só essa parte AÍ (A. D)

P: O que os seus colegas de classe acham a respeito do ensino e da escola?

Ai tem uns que acha bão otros que acha que algumas aula que tem num vai SÊ proveiTADA eles acha aSSIM que tinha que tê:: passá mais as aula que cê VAL... é:: assim aproveitada prá conCUR prá conCURso ( ) tem umas que eles fica até desanimado em assisti... e FAla GENTE isso num vai servi pra NÓIS... então eu gostaria que tivesse a/assim MAIS portuGUÊ::S MAIS é::: o que vai se usado ni concurso redação MUIta redação que a gente... nessa HOra você se embanana de fazê redação (A. D)

P: Por quê?

É porquê TEM que sabÊ fazÊ ( ) fazê uma redação que não tem senTIDO NEM coMEÇO NEM MEIO NEM FIM cê é reproVADO (A. D)

P: Você sabia que existem documentos oficiais específicos, que são as Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos, para orientar o processo de ensino/aprendizagem na E.J.A.?

Não (A. D)

P: O que você acha do fato da existência de tais documentos?

Eu acho exceLENte (A. D)

P: Você os conhece?

Não (A. D)

P: Sua professora já falou sobre isso?

Não (A. D)

P: O que você acha das aulas de Língua Portuguesa? Comente.

Eu acho ótima aula de língua portuguesa MUIto imporTANTE... porque::: quando tem conCURso tem redaÇÃO cai tem veiz dissertaÇÃO tem que sabê fazê... si num sabê vai sê reproVADO... então é muito importante eu acho que tinha que tê até mais AUla porque muitos aluno sai da esCOLA e não SAbE fazÊ redação então:: por/isso que eu acho MUIto importante é::: aula de língua portuguesa (A. D)

P: O que mais gosta e o que não gosta de fazer nessa disciplina ou no curso?

RedaÇÃO... redação eu num:: num consigo fazer e/a dissertação tamém... então eu tenho dificulDAde de:: de fazê (A. D)

P: O que eu ( ) a parte que eu mais gostei foi da literaTURA ai as as história sobre machado de aSSIS foi falano assim... ela levô nós na sala de:: de vídeo pra assisti CADA:: pra falá cada tema de cada um:: que foi feito... e eu gostei MUIto dessa parte (A. D)

P: E o que você não gostou?

Ah:: eu não gostei de dissertação que eu num sabia fazê e redação (A. D)

P: Em relação ao curso, o que você mais gosta?

O CURso a aula de portuGUÊS é:::... filosofia eu também eu gosto... o que mais deixa eu lembrá... é::: química eu acho muito difícil química NÃO tô gosTANDO de química de jeito neNHUM A::I como é diFÍCIL... e::: sociologia também eu GOSTo... acho muito legal (A. D)

P: Você é otimista quanto à formação que lhe é oferecida pela escola em relação com o mundo do trabalho atual?

Eu SÔ (A. D)

P: Por quê?

Porque:: sem o estudo da ( ) sem o esTUdo a gente num é nada enTÃO eu acho assim que agora eu tô:: clariô mais a vida/as coisa pra mim:: tudo o que eu... tudo o que eu aprendi aQUI eu:: vô levá pra frente (A. D)

P: Isso vai lhe ajudar no mundo do trabalho?

Eu acho que vai... tenhu ceteza e tenho fé que vai (A. D)

P: Para você, o que significa ser aluno? Como é?

Ah ser aluno é muito imporTANTE... que a gente aprende mais a:: dar valor no esTUdo a respeitá os professor na sala de aula... e aprende ser um verdadeiro cidadão... eu acho importante ser aluno (A. D)

P: Como é ser aluno?

Ah:: é tudo di bom viu... porque muito tem vontade de estudá:: porQUE a gente va::i voltando a adolescência ((risos)) nem parece que tem ((risos)) que tem a idade que tem então eu acho muito

importANTE... gostei muito de tê voltado estudá: e pretendo continuá: porque: foi muito bom pra mim e eu tô ajudadndo tô conseguindo ajudá meus filho nas... nas atividade da escCOLa então é importante... e até comparo as coisa... Olha o que eu tô APRENDENDO eu falo assim pro meu filho Olha eu tô aprendendo Isso iGUAL o SEU... se eu precisá do inGLÊIS eu tenho aQUI Ó e tá batendo cerTINHO... então é tão importante eu achei bom demais (A. D)

P: Como você se vê enquanto aluna da E.J.A.?

Ah:: eu me vejo uma pessoa:: melhor... que antes eu era uma pessoa tímida nem consegui::a:: conversá se expressá e agora através do eja eu tô me:: resgaTANdo e perdendo a timiDEZ quando tenho que falá quando tenho que lê eu LEio... quando tenho que:: é:: se eu fiz uma redação e eu tenho que lê eu LEio então tá perdendo a timideiz então eu acho excelente sê um aluno do eja... porque a gente VAI perdeno o medo... medo que tinha... quando era criANça vai acabando aos pouco (A. D)

P: Você acha que a E.J.A. lhe proporciona a socialização?

Eu acho... que através do e-ja todo mundo aprendeu tê um conheciMENTo abriu... vai abri portas pra TODO MUNdo todo mundo tá:: tá pensando assim... quando eu sai daqui:: eu vô pra faculDAde eu vô fazê curso eu vô ser enfermeira outros fala eu vô ser... eu vô CONSEGUI qué sê químico cada um tem um so::nho ali na sala de aula... TEM UNS QUE TEM UNS QUE pretende paRÁ mais tem otros que não vão paRÁ vai continuá lutando prá conseguí... o que a meta que ele qué na vida (A. D)

P: O que é essa socialização?

Essa socializaÇÃO é ( ) abri caminhos... pra Vida... a gente qué:: um ganho melho::r qué:: uma vida melhor pra família ( ) todo brasileiro SONha uma vida melhor pro seus pro seus Filho né? Até ajudá os pais tamém nas dificulDAde então por isso que eu acho que tem que tê:: o estudo pra tê essa socialização (A. D)

P: Como a E.J.A. pode lhe ajudar em relação ao futuro? Explique.

É assim eu acho que:: pra gente consegui entrá na faculDAde tem que terminá o eja... e... prá:: tê um emprego melHOR pra fazer:: conCURso TUdo eu acho que ela ela ajuda pra TUdo... que sem o eja... nenhum de nós teria essa chance de resgatá o tempo perdido... através do eja pra mim foi ótimo (A. D)

P: Igual eu falei da outra vez... abri posta pra uma vida melHOR... porque:: sem o eJA... como que:: eu conseguia eu conseguiria ia entra pra faculDADE ou prestá um conCURso então eu acho que foi exceLENTE pra abri caminhos pra todo mundo (A. D)

P: O que você acha do governo estadual?

Ah:: eu não acho muito bom não... porque eles não valoriza o professor... eu Acho do tempo que eles tão sem aumento eles tinha que valorizá mais os professor que eles passa tanto... tanta dificuldade na sala de AUla aluno agreSSIvo... então eu acho assim que tinha que aumentá o salário deles um salário digno porque faz tempo que não auMENta eles reCLaMa... então eu acho que devia valorizá ma::is essa parte e mandá as coisa que a escola preClSa... tudo difícil fica ligando ligando prá:: prá vim alguma coisa pra esCOLa... o kit mesmo demorô de vim... a bolsa num veio até HOje ((risos)) ( ) esperando a bolsa (A. D)

P: Você acha que ele apóia a E.J.A.?

Ah:: eu acho que:: eu acho que si::m acho que sim ele deve apoiá que se não apoiasse será que tinha o eja? acho que não (A. D)

P: O que você acha do governo federal?

Tem as partes boas e as ruins... as boas é que ele/ele ajudô a a classe média que é a bolsa família a renda cidadão... então as pessoa consegue compleTÁ o seu ganho ( ) com esse dinheiro ( ) mais na parte assim de surgi penitenciária muito penitenciária eu sô contra isso... porque eu acho aSSIM que ninGUÊM qué ficá PREso... as pessoas precisa de imprego isso que devia vim imprego mais imprego pro/interior FÁbrica... essas coisa e todo mundo cobra isso que qué impREGo e tá vindo penitenciária eu SÔ CONTRA eu não SÔ a FAVOR (A. D)

P: Você acha que ele apoia a E.J.A.?

Devia apoiá MAis eu acho... valorizá MAis porque é um ensino muito bo::m e as pessoa vai resgatá o tempo perdido porque ela não teve chance de estuDÁ quando era criANça voltÔ... aDULto... eu acho ótimo (A. D)

### **Transcrição de entrevista realizada com aluno (a) da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.)**

P: Fale sobre sua vida antes de entrar aqui na E.J.A.

Bom:: eu:: sentia muita dificuldade em LÊ eu era uma pessoa Tímida HOJE eu me expesso meLHOR sou uma pessoa mais aTIva até no meus no MEus GESTo conSIgo aonde eu chegá eu podê:: sê uma pessoa... MAis aBERTa... é assim que eu me SINto (A. F)

P: E antes de entrar na E.J.A., como é que era?

TÍmida feCHAda NUM tinha boa leitura pegava um livro pa lê só gagueja::va totalmen::te diferente do/agora (A. F)

P: Por que você está no curso da E.J.A.?

Porque eu quero caçá um:: assim um:: serVIço melhor eu quero mi sentí meLHOR comigo MESma como eu JÁ DISse e volto a diZÊ eu era uma pessoa totalMENTe feCHAda consegui:: me abri mais com ( ) me realiZANdo MAis então eu acho isso legal (A. F)

P: O que fez você vir procurar a E.J.A.?

Olha eu:: eu me acha::va assim:: eu queria atinGÍ uma COIsa que ache que ficou PAra trás então eu vim buscá aQUÍ a minha identiDAde eu vim busCÁ uma COIsa que eu aCHEI que eu TINha perDido e tando aqui HOJE então:: me sinto realizada (A. F)

P: Por quê?

Porquê:: porquê como eu/eu já DISse e eu volto a diZÊ porquê eu era uma pessoa extremamente diferente e hoje eu já consi::go... tê um poco MAis da minha identiDAde consigo sê eu MESma consigo a dá resposta MELHOR que antigamente eu não conseguia dá:: hoje eu já conSIgo respondê adequadamente (A. F)

P: O que você espera do curso da E.J.A.? Por quê?

Eu esPEro conseGUI fazê um CURSo consegui fazê um um:: vestibULAR conseGUI passá é isso que eu esPEro (A. F)

P: Por quê?

Pra mim conseguí um:: trabalho meLHOR é::: é TUDO o que eu QUERO (A. F)

P: O que você pretende fazer após o curso da E.J.A.? Vai lhe ajudar? Em que, por exemplo?

preTENdo e vô conseGUÍ fazê um::: curso de técnico em QUÍmica (A. F)

P: Vai lhe ajudar?

Com cerTEza (A. F)

P: Em que, por exemplo?

Por exemplo em MUITas uSIna que tá teno por aí:: um serVIço meLHOR é o que eu preTENdo e VÔ conseGUI (A. F)

P: Você já estudou em outra escola antes de cursar a E.J.A.?

Já na escola das Duas Barras e eu parei com DEZ anos (A. F)

P: Descreva como eram os seus estudos.

Bo::m mais eu pretendia tê chegado mais longe mais num deu CERto (A. F)

P: Como era o estudo naquela época?

mu::ito bão apesSAR da dificulDADE Era gosTOso tinha que andá quatro quilômetro a PÉ:: até chegá no GRUpo que era das Duas Barra que ainda HOJE ainda EXISTe mais finalMENTe consegui/eu ainda tirá a quarta série (A. F)

P: O que você acha a respeito do ensino e da escola? Como é? Dê exemplos.

Eu acho que a gente busca mu::ita coisa boa dentro da esCOLa sabendo uSÁ os enSIno e:: eu acho que:: a pessoa que tem cabeça chega aonde que QUÉ estuDANdo (A. F)

P: O que você acha da escola?

MaraviLHOsa principalmente pra MIM que pare::i tão CEdo e voltei tão tar::de ((risos)) (A. F)

P: O que você acha do ensino?

Bo::m a pessoa que que aprendÊ CHEga LÁ num importa a iDAde (A. F)

P: Como é o enSIno?

Mu::ito bom... são pessoas adeQUAdas que tá ensinando a GENte... enFIM... muito bom (A. F)

P: Como é a escola?

Bo::a... uma esCOLa muito bo::a adapTAda TEM TUDO o que a gente neceSSIta aQUI (A. F)

P: Dê um exemplo de como é o ensino.

As pessoa que ensina a gen::te são pessoas é::: pessoas que são/já forMAda pra isso né? enTÃO eu qcho que:: dentro do/da meDida do poSSÍvel... procura sempre tá::: porque é/é/o Eja né? então procura SEMpre tá::: adequado a ensiná a GENte nu::m proCesso aceleRado e avanÇAdo então acho que ((são)) peSSOas que:: (A. F)

P: Dê um exemplo de como é a escola.

A esCOLa é bo::a... veio veio pra gente na hora CERta... então eu acho que é isso daí (A. F)

P: O que os seus colegas de classe acham a respeito do ensino?

Mu::ito BÃO porque eles também têm SONho preTENde concluí o SONho então pra eles também é como eu (A. F)

P: O que eles acham a respeito da escola?

Bo::a também porque:: aqui:: eles tão conseguindo concluí:: puque a gente primero num TÍnha né? o terceiro colegiAL então ago::ra a gente tá pretendendo... concluí JUNto e é o que a ge::nte vai consegui (A. F)

P: Você sabia que existem documentos oficiais específicos, que são as Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos, para orientar o processo de ensino/aprendizagem na E.J.A.?

Si::m conheCI (A. F)

P: O que você acha do fato da existência de tais documentos?

Muito bão porquê é um processo aceleRAdo é um lugar que a gente não tem mui::to TEMpo e são documentos valiOsos porquê o tempo da GENte é TUDo né? (A. F)

P: Você conhece estes documentos?

Sim... foi uma professora nossa que falô desses docuMENto como ela já tava dando aula pro Eja professora Elza então ela:: apresentô pra GENte o livro que ela tem (A. F)

P: O que você acha das aulas de Língua Portuguesa? Comente.

Acho boa... gosto muito de redaÇÃO... na parte também de/da leiTura porquê eu num sabia lê eu só gaguejava e (isso) daí me ajudô mu::ito (A. F)

P: O que você não gosta de fazer nessa disciplina ou no curso?

O que eu num GOSTo? eu acho que NAda... tudo o que inclui alí eu GOSTo (A. F)

P: O que você mais gosta no curso?

O que eu mais GOSTo é a matemática mais só que:: nos últimos TEMpo eu num tô conseGUINDo acertá muito ((risos)) (A. F)

P: O que você não gosta no curso?

O que eu num GOSTo foi do uniforme que:: que colocaro pra (turma) do terceiro esse Ano... FOI até:: de soldAdo... tudo manCHAdo com coisa de exército num me agradÔ ((risos)) (A. F)

P: Você é otimista quanto à formação que lhe é oferecida pela escola em relação com o mundo do trabalho atual?

Si::m (A. F)

P: Por quê?

Porquê eu Acho que vai me ajudá mu::ito concluí o terceiro... porquê até hoje eu:: e... teve veis que eu não consegui fazê o conCURso por caso de não tê:: o terceiro no comPLEto (A. F)

P: Em relação ao mundo o trabalho, em que vai te ajudar?

Vai me ajudá concluí conCURso vai me ajudÁ a:: o conheciMENto que eu tô teno aGOrA com certeza eu vô consegui fazê um conCURso e vai me ajudá MUIto (A. F)

P: Para você, o que significa ser aluno?

Uma viTÓria chegá aqui onde que eu Tô sê aLUno foi maraviLHOso... porquê eu fui aONde que/eu LÁ aTRÁIS buscá os os docuMENto MEu há:: vinte e QUATro ano VINte e cinco ano eu num tenhu cerTEza se foi vinte e cinco ou se foi vinte e QUATro mais eu pra mim tá SENDo aLUna novaMENTe NO::ssa é maraviLHOso... às vezes te::m pessoa que chega ni mim e esPANta “AI mais voCÊ com TRINta e SEis ano voltô à esCOLa” eu falo volTEi porque pra mim vai sê uma viTÓria sê aLUna de no::vo num mi importa as ruguinha que eu tô tendo NÃO ((deu risada)) pra mim é vitoriOso sê aLUno MAraviLHOso (A. F)

P: Como é ser aluno?

É uma maraVilha é:: sabe? identifica você aJUda voCê na sua personaliDade ajuda voCÊ a::: TUDO que:: sabe? ajuda eu a saí de CAsa a deiXÁ meus Filho deiXÁ MEu esPOso mais eu conSIgo chegá lá:: eu tenho cerTEza e fê em DEus ((deu risada)) que ele TÁ comIgo (A. F)

P: Como você se vê enquanto aluno da E.J.A.?

Ah:: eu me VEjo uma pessoa realiZAda... eu esPEro conseGUÍ meu objeTIvo atraVÉS de... de tê voltado a estuDÁ o Eja (A. F)

P: Você acha que a E.J.A. lhe proporciona a socialização?

Sim (A. F)

P: O que é essa socialização?

Através de:: de tê conquiSTAdo mais aMIgos professoRes tambÉM... isso tem sido muito bom pra mim (A. F)

P: Como é estar socializado no meio destas pessoas?

É maraviLHOso porque através DEles a gente coSEgue vê:: que num é só a GENte que TEM que luTÁ Eles também tão luTANdo (A. F)

P: Como a E.J.A. pode lhe ajudar em relação ao futuro? Explique.

Conquistando um espaço de serVIço meLHOR... me:: ajudando também a me adaptá:: em CERTos ambientes que ( ) ... priMEIro não conseGUIa cheGÁ lá:: e eu espero conquistá através do Eja muito mais esPAço na minha Vida (A. F)

P: O que você acha do governo estadual?

Eu acho e::le bÃO... na medida do possível... eu acho que eles são bom na parte de ajudá:: as pessoa que nem muitas pessoa caRENte tem mu::itas pessoas também que eles ajuda co/a co/as Bolsa das/da faculDAde o pro o proJEto também:: da:: ... através da Bolsa Escola da Família mu::itos aluno caRENte tamém conseGUIU estudá:: e está sendo realizado através DISSo então eu acho Isso um proJEto um::ito bÃO na parte DEles (A. F)

P: O que você acha do governo federal?

Eu acho que eles divia de:: ajudá MAis né? porque eles tem como/eles TÃO lá em Cima eles tem condiÇÃO de tá:: ... coloCANdo certos TIpos de eSTUDO... a MAis pas peSSOa dá mais BOLsa... estendê MAis eu acho que eles tem condição DISSo né? e pra isso que eles tão LÁ então eles divia de olhá pras classe mais BAIxa (A. F)

P: Você acha que o governo estadual apoia a EJA?

A::cho na medi::da do possível SIM (A. F)

P: Em que, por exemplo?

Em ter ajuDAdo as pessoa... com Livro com caDERno Eles mandÔ... então eu acho que eles TÊM ajudado SIM (A. F)

P: Você acha que o governo federal apoia a EJA?

Eu... o federal eu acho que NÃO... porque eles são mais limiTAdo a CERTos TIpo de::: de ajuda né? eu acho que eles divia de:: de olhá mais nessa PARTE de educaÇÃO né? e vê como é que é que os JOvem e as criANça até as pessoa de mais iDAde tambÉM... e vê a GENte como ser huMAno que a gente é:: a gente tamém tem vonTade de aprendÊ né? então eles divia de tá:: ... estendendo MAis como a PARTE dos professoRes também né? então:: eu acho que eles divia de vê:: de colocá mais professoRes pra podê tá:: ENSiNANdo eu acho que é uma parte que eles divia de vê também (A. F)