

MARILDA DE CASTRO LARAIA

**OS MODOS DE (SE) DIZER SUJEITO-APRENDIZ: PROCESSOS DE
IDENTIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE
POUSO ALEGRE – MG.**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS
POUSO ALEGRE - MG
2013**

MARILDA DE CASTRO LARAIA

**OS MODOS DE (SE) DIZER SUJEITO-APRENDIZ: PROCESSOS DE
IDENTIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE
POUSO ALEGRE – MG.**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora ao curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, sob a orientação da Prof^a. Dra. Andrea Silva Domingues.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS
POUSO ALEGRE - MG
2013**

LARAIA, Marilda de Castro.

Os modos de (se) dizer sujeito-aprendiz: Processos de identificação na Educação de Jovens e Adultos de Pouso Alegre – MG / Marilda de Castro Laraia – Pouso Alegre: Univás, 2013.

102 f.

Dissertação de Mestrado do curso em Ciências da Linguagem – Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, 2013.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Os modos de (se) dizer sujeito-aprendiz: Processos de identificação na Educação de Jovens e Adultos de Pouso Alegre – MG.

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em __/__/__ pela banca examinadora constituída pelos professores:

Dra. Andréa Silva Domingues (Orientadora)

Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto (Examinadora)

Dr. Newton Guilherme Vale Carrozza (Examinador)

DEDICATÓRIA

A Vera Lúcia de Castro Castanheiras (*in memoriam*), minha querida e inesquecível irmã por ter sempre acreditado em mim e incentivado para essa vitória, pela sua vida brilhante, transmitindo paz, amor a todos que a conheceram.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me concedido a oportunidade de concluir este Mestrado, dando-me saúde, discernimento nas horas necessárias, paciência para mais ouvir do que falar.

Ao Carlinhos, meu marido, companheiro, incentivador, meu grande amor que soube compreender as horas de ausência.

Aos meus filhos, Carlos, Alexandre, Ana Cláudia, Ana Carla e Maurício. Grandes incentivadores de todas as horas. Não poderia deixar de agradecer também as minhas noras, Lidiane, Ana Luiza, e aos meus genros, Everton e Marcelo.

As minhas netas, Ana Giulia, Ana Clara e Isabella Maria que durante estas horas enfadonhas proporcionavam momentos de alegria, descontração. Amores da minha vida....

À Maria José (Dedé) pela dedicação, empenho e carinho no cuidado de nossa casa em minha ausência.

À professora, pesquisadora e coordenadora Dra. Eni Puccinelli Orlandi, pelo carinho ao nosso Curso de Mestrado, pela dedicação aos alunos, em especial pelos seus ensinamentos os quais me levaram à melhor compreensão da importância das Ciências da Linguagem e da Análise de Discurso.

A todos e todas docentes do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, em especial aos professores componentes da banca de qualificação e defesa Prof^o Dr. Guilherme Carrozza, Profa. Dra. Débora Massmann e Prof^a Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto pela disponibilidade, carinho na leitura e contribuições na conclusão desta dissertação.

Ao meu grande amigo Cleytinho pelo imenso carinho demonstrado durante a minha pesquisa, contribuindo muito com sua experiência tecnológica.

À professora Dra. Sandra Maria Sales de Oliveira pelo incentivo, pela confiança e pela sua amizade.

Ao professor Mestre Benedito Afonso Pinto Junho, diretor acadêmico da Unidade Fátima por sua compreensão nos momentos que necessitei do apoio administrativo e ombro amigo.

À Professora Iracema Kian Dantas pela sua dedicação na correção ortográfica deste trabalho.

À professora Mestre Laila de Castro Costa, por seu carinho e disponibilidade para fazer o abstract deste trabalho.

À Professora Darlene Mara, supervisora do CMEJA de Pouso Alegre pela acolhida e disponibilidade.

Aos meus depoentes que colaboram com a construção desta pesquisa.

A minha querida orientadora, amiga, incentivadora, Prof^a Dra. Andrea Silva Domingues por ter acreditado e me fazer acreditar em minha capacidade para elaboração desta dissertação. Pelas contribuições nas horas necessárias, pelos “puxões de orelhas” que me levaram a refletir e a perceber a importância deste momento tão aguardado em minha vida acadêmica.

Enfim, a todos e todas que de maneira direta e/ou indiretamente fazem desta educadora-pesquisadora uma iniciante da Análise de Discurso, que passa a ver, a entender e a pensar as diferentes formas de se fazer na prática docente e acadêmica.

Obrigada!

EPÍGRAFE

“A linguagem serve para comunicar e não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores.”

Eni P. Orlandi, 2005.

LARAIA, Marilda de Castro. *Os modos de (se) dizer sujeito-aprendiz: Processos de identificação na Educação de Jovens e Adultos de Pouso Alegre- MG*. Dissertação – Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2013.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Os modos de (se) dizer sujeito-aprendiz: Processos de identificação na Educação de Jovens e Adultos de Pouso Alegre - MG” teve como objetivo entender as diferentes formações discursivas na prática pedagógica do Ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Pouso Alegre, perceber as diferentes memórias e sentidos que estas possuem na construção do processo de identificação de seus educandos, bem como entender quais as formas discursivas que emergem do processo de ensino aprendizagem e seu significado para os educandos da EJA. O corpus foi composto de leis que se referem ao Ensino de Jovens e Adultos do país, do período imperial ao tempo presente, e de entrevistas em áudio, transcritas realizadas pela pesquisadora. A análise teve como referencial a Análise do Discurso (AD), sustentado, principalmente, nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Puccinelli Orlandi. Refletiu-se sobre os efeitos produzidos nos discursos legislativos e nos depoimentos orais coletados, observando-se os diferentes sentidos que um mesmo enunciado, ou mesmo uma palavra pode assumir, de acordo com a formação discursiva na qual é produzida ou reproduzida e as diferentes oscilações de sentidos de educação para os sujeitos alunos da EJA.

Palavras Chaves: Ideologia – Memória discursiva - Educação

LARAIA, Marilda de Castro. *The ways of acknowledging (oneself) fellow-apprentice: Identification Processes in Youth and Adult Education in Pouso Alegre - MG*. Dissertation - Master's Degree in Language Sciences, University of Vale do Sapucaí - UNIVAS, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2013.

ABSTRACT

The research entitled "The ways of acknowledging (oneself) fellow-apprentice: Identification Processes in Youth and Adult Education in Pouso Alegre - MG" aimed to understand the different discursive formations in the pedagogical practice of adult teaching education in the city of Pouso Alegre, understand the different memories and the meanings of them in constructing the process of identifying the students and understand what are the discursive forms that emerge in the process of teaching and learning and its significance for the students of adult education. The corpus was composed of laws that refer to the Youth and Adult Education in the country's imperial period to the present time and audio interviews, transcribed by the researcher. The analysis took as reference Discourse Analysis (AD), sustained mainly on the work of Michel Pecheux and Eni Orlandi Puccinelli. We have reflected on the effects produced in the legislative speeches and oral testimony collected by observing the different ways that a single utterance or even a word can take according to the discursive formation in which it is produced or reproduced, and the different meanings of educations for students of adult education.

Key words: Ideology - Memory discursive - Education

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

CESU - Centro de Ensino Supletivo

CESU – Centro de Educação

CMEJA – Centro Municipal da Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases 5692/71

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

SEA - Serviço de Educação de Adultos

UNESCO - Organização das Nações Unidas

UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – ANÁLISE DE DISCURSO: DISPOSITIVO TEÓRICO ANALÍTICO E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA.....	18
1.1. Breve panorama da disciplina.....	18
1.2. Análise de Discurso e sua relação com a pesquisa.....	19
1.3. Conceitos da AD trabalhados nesta pesquisa.....	21
1.3.1. Acontecimento discursivo.....	21
1.3.2. Formação discursiva.....	22
1.3.3. Ideologia.....	24
1.3.4. Paráfrase e Polissemia.....	25
1.3.5. Sujeito e Sentido.....	27
1.3.6. Condições de Produção.....	28
1.3.7. Memória Discursiva.....	29
1.3.8. Texto e Discurso.....	31
1.3.9. Processo de Identificação.....	32
CAPÍTULO II – O DISCURSO DA LEGISLAÇÃO – O SUJEITO ANALFABETO E SUAS PRODUÇÕES DE SENTIDO.....	34
2.1. Educação de Jovens e Adultos: Um pouco de história.....	34
2.2. Da Constituição Imperial de 1824 a Leis de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96.....	41
CAPÍTULO III – REVELANDO DISCURSO – O SUJEITO ALUNO DA EJA.....	57
3.1. Em busca do saber – o sujeito aluno e o seu ingresso na EJA.....	59
3.2. A EJA na trajetória de vida do sujeito aluno.....	65
3.3. A escola da EJA como espaço de saber e sociabilidade.....	70
3.4. O sujeito aluno e o professor da EJA.....	73
3.5. O sentido da EJA para o sujeito aluno.....	77
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	84
CORPUS DOCUMENTAL.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS.....	91

INTRODUÇÃO

O tema proposto nesta pesquisa “*Os modos de (se) dizer sujeito-aprendiz: Processos de identificação na Educação de Jovens e Adultos de Pouso Alegre - MG*” apresentou como objetivos: entender as diferentes formações discursivas na prática pedagógica do Ensino da EJA na cidade de Pouso Alegre; perceber as diferentes memórias e sentidos que estas possuem na construção do processo de identificação de seus educandos e entender quais as formas discursivas que emergem do processo de ensino aprendizagem e seu significado para os educandos da EJA. Para isso consideramos que os sentidos estão sempre administrados e nunca soltos, como diz Orlandi (2005). Ao atribuir sentidos, os sujeitos, ao entrar em contato com o objeto simbólico, são instados a interpretar e, ao interpretar, retomam os sentidos que sempre estiveram lá.

O assunto despertou o interesse pelo fato de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que rege todo sistema educacional de nosso país até o presente momento.

O corpus de análise deste estudo foi constituído do discurso oficial produzido pelas leis nacionais em torno da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a posição sujeito – aluno – aprendiz, falando do significado da EJA em sua formação escolar, na sua prática e forma de viver. Procuramos observar se os diferentes contextos e significados produzem efeitos de sentidos e auxiliam na constituição do processo de identificação e como isto ocorreria. Não buscamos descrever a trajetória da EJA, suas mazelas e/ou vantagens, mas perceber como o sujeito aluno se constitui e se relaciona com a memória e a ideologia, tendo como foco o funcionamento da discussão deste processo de ensino e aprendizagem.

Procuramos compreender os sentidos emanados do discurso oficial – a Lei 9394- 96, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, sendo a única Lei Federal que rege a Educação no Brasil, bem como apresentamos algumas falas e recortes extraídos das entrevistas feitas a três alunos do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Pouso Alegre (CMEJA), buscando articular o referencial teórico da Análise de Discurso da linha francesa. As análises foram realizadas com o objetivo de identificar as posições sujeitos manifestadas, explorando o interdiscurso que emerge dos depoimentos, apresentando sentidos diversos, pois “a palavra falada é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc

(ORLANDI, 1996, p. 17)”, procuramos observar em nossas análises sem nos esquecer da opacidade do texto, dita por Pêcheux (1997) buscando observar o ideológico existente entre o “dito” e o “não dito”, assim como, as condições ideológicas presentes, a reprodução e transformações das relações de produção, onde o sujeito é interpelado pela ideologia, fornecendo evidências que fazem com que a palavra ou enunciado queiram dizer o que realmente dizem.

O desenvolvimento de políticas de formação de pessoas jovens e adultas, consoantes a esse novo paradigma de educação continuada, é tema polêmico, mas permite que se identifiquem algumas indicações mais ou menos consensuais. A primeira delas relaciona-se ao reconhecimento do direito dos indivíduos traçarem com autonomia suas próprias biografias formativas. A segunda recomenda-se modificar as práticas de planejamento das agências formadoras, levando-as a realizar um “giro” da oferta para a demanda, ou seja, deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos (quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes), passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais. A terceira implica reconhecer que não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo – o trabalho e as empresas, os meios de comunicação, as organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esportes e lazer etc. –, aproveitando ao máximo esse potencial e reconhecendo a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extraescolares (HADDAD, 1992).

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. A tendência histórica à ampliação e alongamento da educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam “efeito desnivelador” cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito (FLECHA GARCIA, 1996).

Assegurar essa escolaridade mínima comum é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada para efetivá-la. Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil, no entanto, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino

presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

Ao analisar o discurso, observamos como a sociedade se significa, como o aluno da EJA se relaciona com a discursividade, uma vez que o fato de aprender é praticado por esse sujeito na forma de aprender a ler e escrever. Sujeitos estes que se identificam nesse processo, no qual operam as condições de produção que afetam o modo como se constroem os lugares de sujeito educador e sujeito educando da EJA. Nesse trilhar, é importante a compreensão do discurso, pois os alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores que tiveram pouco tempo de permanência no sistema escolar. Isso é perceptível em sua formação discursiva que denota a ausência da escola como instituição e do professor como aquele que ensina.

A memória discursiva neste trabalho é entendida como interdiscurso, pois “alguma coisa fala antes, em outro lugar e independente” (PÊCHEUX, 1991). Esta faz parte de um processo histórico, onde há uma linguagem em funcionamento, em disputa, que se apropria da memória, e se manifesta de formas e discursos diferenciados. Nesse processo de ser aprendiz da EJA, as diferentes memórias são reclamadas, há o político em jogo e a divisão dos sentidos, sendo uma de nossas buscas nesta pesquisa.

Com o escopo de compreender as formações discursivas nas quais os sujeitos se inscrevem, a metodologia aqui aplicada foi a realização de entrevistas através da técnica da História Oral, buscando as histórias de vida de cada narrador, possibilitando entender as diferentes memórias, discursos e sentidos sobre o ensino aprendizagem e a constituição do processo de identificação dos agentes sociais nele envolvidos.

Importante ressaltar que é a partir desse *corpus* documental composto de entrevistas e documentos oficiais que se realizou a Análise de Discurso desses sujeitos, considerando que todas as memórias interpretadas por nossos narradores e faladas a esta pesquisadora são uma construção ideológica da relação imaginária entre sujeito e mundo.

Os discursos falados pelos nossos narradores levam-nos a entender aspectos que não poderiam ser entendidos de outra forma, principalmente quando se refere à história de grupos excluídos desta sociedade, pois conforme se vê:

o uso do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não tem como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos (AMADO, 2002, p. 16).

A partir das muitas memórias de nossos narradores, levantamos as diferentes formações discursivas do sujeito em relação ao conhecimento adquirido durante o processo de ensino-aprendizagem na EJA, utilizando-se para isso da Análise de Discurso, que nos permite compreender um conjunto de narrativas diferenciadas em torno de nosso objeto de estudo no qual se percebe as diferentes formações discursivas no discurso dominante na sociedade em que esses sujeitos estão inseridos.

A proposta desta pesquisadora foi compreender e refletir sobre as múltiplas experiências, discursos do processo de ensino aprendido na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Pouso Alegre.

Nesse sentido, prosseguimos na observância do movimento histórico, conscientes do trabalho que buscamos desenvolver, partindo da Análise de Discurso, e entendendo memória como um constante movimento, como lugar de deslocamentos, não sendo homogênea, onde os sujeitos são interpelados pela ideologia em suas formações discursivas e constituídos pela exterioridade na sua relação com os sentidos.

Durante a realização das entrevistas com os sujeitos alunos foi estabelecido o diálogo, condição fundamental para se conceber a linguagem, oportunizando, neste contexto, a compreensão do efeito de unidade na diversidade e as relações dos processos de ensino aprendizagem. Ao trabalhar com a Análise de Discurso é que enfocamos o que chamamos de memória discursiva ou interdiscurso, trazendo para a discussão neste estudo a ideologia, pois como nos diz Orlandi (1997) o estudo da linguagem oral não pode estar separado da sociedade que a produziu. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais, em que não consideramos a sociedade como um dado nem a linguagem como produto. Sabemos que as condições de produção dos discursos estão relacionadas às relações de poder e do lugar ocupado pelo sujeito do discurso e por seus interlocutores. É esse contexto que envolve os sujeitos, a situação e a memória discursiva desses sujeitos, numa relação de diálogo com a realidade que o circunda e com a história.

A linguagem é pensada neste trabalho sempre articulada às práticas sociais e históricas, produzindo sentidos que possam oportunizar uma maior compreensão de seu objeto de estudo. E assim, preocupando-se com a relação ensino e aprendizagem, além da produção de textos, mas como os fatos sociais se organizam atrás das cortinas da EJA. Este estudo faz parte da linha de pesquisa “Análise de Discurso” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí.

Desenvolvemos este trabalho em três capítulos. No capítulo I “*Análise de Discurso: Dispositivo teórico analítico e sua relação com a pesquisa*” apresentamos um breve

panorama histórico da Análise de Discurso da Linha Francesa para que o leitor possa entender nossa escolha pela AD, pela Ciências da Linguagem e sua relação com a pesquisa, e apresentamos os principais dispositivos teóricos analíticos utilizados em nossas análises .

No capítulo II intitulado “*O Discurso da legislação: O sujeito analfabeto e suas produções de sentido*”, para apresentação de nosso objeto de análise, utilizando-nos de leituras bibliográficas, trilhamos um histórico da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, para iniciarmos então a Análise de Discurso das leis, do embasamento legal desde o Brasil Imperial ao tempo presente, em especial a Lei 9394/96 e suas diferentes interpretações e a formação ideológica.

Por fim no capítulo III “Revelando discurso: O sujeito aluno da EJA”, partindo da técnica da história oral, como possibilidade de construção do corpus documental, utilizando as entrevistas realizadas e aplicando a Análise de Discurso discutimos os significados da EJA e a composição da memória discursiva na prática do educando.

As análises realizadas no decorrer da pesquisa foram no sentido de adquirir uma melhor reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos em nosso país, em especial na cidade de Pouso Alegre, Minas Gerais, principalmente ao trabalhar com a Análise de Discurso, buscamos “pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia o objeto da linguística” (ORLANDI, 2005).

CAPÍTULO I - ANÁLISE DE DISCURSO: DISPOSITIVO TEÓRICO ANALÍTICO E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA

1.1. Breve Panorama da Disciplina

Em meados dos anos sessenta, no século XX, surgiu na França a Análise de Discurso (AD), tendo como seu precursor Michel Pêcheux¹ (1938 -1983). A Análise de Discurso surge a partir da crítica do Marxismo, da Psicanálise e da Linguística como áreas de conhecimento e não como um conhecimento cumulativo, positivista. Fatores diferentes incentivaram o surgimento da AD, seja por questões sócio históricas da época (o capitalismo avançava fronteiras, movimentos sociais contestavam cada vez mais) ou debates filosóficos referentes à epistemologia e a França, não alheia a esse movimento, torna-se o palco central do surgimento da AD e é nesse contexto com a publicação da obra de Pêcheux (1969) “Análise automática do discurso” que, “pela primeira vez na história, a totalidade dos enunciados de uma sociedade, apreendida na multiplicidade de seus gêneros, é convocada a se tornar objeto de estudo” (CHARAUDEAU, 2004, p. 46).

No Brasil, no final dos anos setenta, a grande precursora, difusora da Análise de Discurso é a professora, pesquisadora, escritora Eni Orlandi que faz da AD um lugar de referência nas ciências da linguagem e de nossos estudos.

A AD tem nos movimentos de ideias sobre o sujeito, a ideologia e a língua, sua filiação teórica. Porém, não se pauta na metafísica e se volta para o materialismo e, de modo sui generis, pensa a relação de ideologia com a língua, indo além dos linguistas que se pautam no descritivismo, ou seja, não procuram observar a ordem da língua, o homem falando, o sujeito descentrado, no mundo, dividido. Característica esta do empirismo e da inclinação aos dados, enquanto marcas detectáveis (ORLANDI, 2012).

Outra questão relevante para a AD consiste em não ter característica interdisciplinar entre a Linguística e as Ciências Humanas e Sociais. A Linguística questiona o sujeito e a situação, já as Ciências Humanas Sociais questionam a língua. A AD as questiona por não considerarem o sujeito e a situação na qual o sujeito se encontra. A AD nos mostra que para

¹ Michel Pêcheux – fundador da Análise de Discurso. Ele formulou a teoria da materialização da linguagem na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Concebe o discurso enquanto efeito de sentidos, como um lugar particular em que esta relação ocorre. Fez seus estudos na Escola Normal Superior de Paris, a qual o qualificou para ensinar filosofia em 1963. Em 1966, passou a fazer parte do Departamento de Psicologia no CNRS. Disponível no <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>, acesso no dia 23 de janeiro de 2013.

responder o que interroga é necessário que haja um deslocamento de terreno e a constituição de outra região teórica em que a relação entre o sócio histórico e o linguístico seja constitutiva, o que vincula o dizer à sua exterioridade constitui e o próprio dizer.

A teoria do Discurso, segundo Pêcheux (2002) é a determinação histórica dos processos de significação. E como o sujeito, a história não é transparente, a língua também não o é, devido a sua materialidade. E Pêcheux ao organizar a teoria de Análise de Discurso pauta-se na construção de uma disciplina que possibilite a explicação entre a interação, ideologia, discurso e língua.

Diferentemente da Análise de Conteúdo, a AD concebe como o texto está sendo engendrado, como ele significa. E exposto a dinâmica entre a análise e teoria, no que tange ao discurso, o texto configura-se como objeto. E assim, atém-se à prática da linguagem, no discurso, pois é aí que o homem falante, significa e se significa, por meio da produção de sentidos.

E segundo Orlandi (2009), a AD enfoca os processos e as condições de produção da linguagem e também a relação da língua com os sujeitos que a falam e os contextos em que são produzidos o dizer.

A Análise de Discurso não trata da língua, nem da gramática, estas coisas lhe interessam, mas seu principal material de estudo é o discurso.

Para Orlandi (2005), a AD entende a linguagem como sendo a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, sendo esta o discurso que possibilita a permanência e a continuidade em relação ao deslocamento e a transformação da realidade em que vive o homem.

1.2. Análise de Discurso e sua relação com a pesquisa

A Análise de Discurso é de fundamental importância para esta pesquisadora, pois os dispositivos teóricos analíticos da AD oportunizam uma reflexão sobre o poder da ideologia dominante que se faz presente nas leis e discursos de alunos. Discursos que demonstram diferentes sentidos relacionados à busca do saber escrever, ler, da esperança de uma vida melhor, de trabalho, de poder, sentidos sempre conectados ao mundo do trabalho, à busca de atender exigências de um país neoliberal.

Foi com o referencial teórico da AD, que desenvolvemos este estudo na busca de perceber e compreender melhor o discurso produzido pelo sujeito aluno da Educação de

Jovens e Adultos (EJA). A fala dos entrevistados nos possibilita refletir sobre o que está inserido nas diferentes falas, tornando possível entender o interdiscurso, formações ideológicas, anseios, entre outros.

Ao procurar a AD para a realização desta pesquisa buscávamos entender como os sentidos se constituem dentro do espaço da EJA, partindo do entendimento do funcionamento dos discursos, uma vez que para a AD é através do discurso que se materializam nossos valores, nosso inconsciente e os resultados de nossas vivências sociais, da historicidade que nos constitui enquanto sujeito. Na perspectiva da AD, o texto, unidade de análise, é materialização do discurso e está sempre em movimento, é um “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007, p. 27).

Na tarefa de compreender o funcionamento dos discursos dos sujeitos alunos da EJA, que estão inseridos dentro de uma sala de aula, buscando uma formação básica, que irrompa com a condição de analfabeto, que conduzimos nosso trabalho, pois o desejo de deixar de ser considerado analfabeto pelo sistema, já perpassa uma ruptura brusca em sua vivência social.

Percorrendo o contexto histórico por meio das leis que abordam a questão da educação, verificando toda a problemática que aponta a Educação de Jovens e Adultos, foi possível no desenvolvimento deste estudo, da análise do corpus documental, ir percebendo o já dito aparecendo como novo, alternâncias dos enunciados como, por exemplo, o que era antes denominado nas leis como adulto analfabeto, ao longo do tempo passou a perceber que este passa a ser nomeado como jovem e adulto que não teve a oportunidade de frequentar a escola em tempo hábil. De acordo com a AD percebemos aí o deslocamento, a metáfora que é o mesmo dizer de forma diferente dando a ideia de um novo discurso.

Desta forma, embasado nos pressupostos teóricos da AD da linha francesa, na área de concentração de “Linguagem e Sociedade”²; por exemplo entendendo a linguagem em funcionamento na sociedade e na história onde a língua se inscreve em relação aos sujeitos e a situação; dentro da linha de Pesquisa “Análise de Discurso” e pensando a relação do sujeito com a história e com a memória, nos processos de significação das relações do sujeito e de

² A área de concentração em Linguagem e Sociedade do Mestrado em Ciências da Linguagem tem como base a análise da linguagem funcionando na sociedade e na história. Dessa perspectiva, a língua é considerada em sua autonomia relativa, uma vez que, para significar, ela se inscreve na história, em relação aos sujeitos e à situação, e não apenas como gramática. Essa forma de pensar a linguagem, articulada às práticas sociais e históricas, pode ser muito fecunda tanto para profissionais que, conhecendo a linguagem em seu modo de produzir sentidos, levam esse conhecimento para a melhor compreensão de seus objetos, como para aqueles que trabalham o próprio ensino da língua e que se beneficiam assim de uma nova forma de pensar seu objeto ou a relação ensino/aprendizagem, incluindo aspectos não presentes em outras formas de estudos lingüísticos. Disponível em <http://www.cienciasdalinguagem.net/#!reas-de-concentrao/c1dku>. Acesso no dia 22 de janeiro de 2013.

como a linguagem produz efeito, que buscamos compreender os diversos discursos tanto legislativo, quanto do próprio sujeito aluno da EJA.

1.3. Conceitos da AD trabalhados nesta pesquisa

1.3.1. Acontecimento discursivo

Como já apresentamos anteriormente o objeto central da AD é o discurso, ou seja, vai além da língua, pois nos estudos de um analista o discurso não se refere somente àquilo que o sujeito produz, mas almeja além desta produção. Pensar o acontecimento como “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p. 17) é fundamental para esta analista do discurso, que busca correlacionar o fato e a forma como o fato é percebido, atualizado e movimentado, permanecendo sempre na memória dos sujeitos sociais.

O acontecimento discursivo não pode ser confundido com o fato ou com o acontecimento histórico, como um recorte de acontecimento de um determinado espaço e tempo, devemos observar o emaranhado, a trama, a colcha de retalhos que se constrói nos enunciados.

O acontecimento discursivo pressupõe, assim, a relação entre dizeres que, ao se cruzarem, tendem a promover rupturas, ainda que um novo dizer, por princípio, seja formulado a partir das possibilidades que esse dizer encerra. [...] busca-se compreender os acontecimentos discursivos que possibilitam o surgimento de novos espaços de significação para o sujeito (DELA – SILVA, 2008, p. 17).

Neste contexto buscamos entender a Educação de Jovens e Adultos não como um fato histórico, mas como um acontecimento discursivo, com discursividade, observando como o sujeito se relaciona com a ideologia, com a língua, a significação de sentidos, os novos dizeres neste processo de ensino de nosso país, pois:

“Trata-se então do ponto de vista pecheutiano de pensar por um lado o discurso como uma materialidade igualmente constituída por uma estrutura e por um acontecimento e, por outro, que esse estruturamento discursivo se dá sempre não na estabilidade da veiculação de valores ideológicos, mas, principalmente, na instabilidade produzida pela tensão, pelo conflito, pelo contínuo atravessamento de/entre esses valores.” (BARONAS; AGUIAR, 2009, p. 167).

Como já apontado por Baronas e Aguiar, seguindo a perspectiva de Pêcheux o acontecimento discursivo se refere ao discurso, não apenas como uma materialidade, que aglutina um significante e um significado, mas como uma materialidade repleta de

historicidade, cujas palavras são instrumentos que veiculam valores ideológicos. É essa historicidade, palavras, valores que procuramos perceber na construção do sujeito analfabeto, adulto analfabeto e/ou aluno da EJA, como este significa e como o efeito de memória é produzido nesse processo educativo.

1.3.2. Formação Discursiva

A noção de formação discursiva é fundamental na AD, para que possamos compreender o processo de construção de sentidos e sua relação com a ideologia, sendo este conceito fundamental no desenvolvimento desta pesquisa e no corpus escolhido para serem analisados – as leis e entrevistas de alunos- sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Para Pêcheux (2009) a formação discursiva está intimamente relacionada com a ideia de formação ideológica, decorrente da influência dos “Aparelhos Ideológicos do Estado” de Althusser, assim como as formações discursivas pelo menos no seu início relacionam-se intensamente com a noção de formação ideológica e, como consequência, explica a proximidade com o marxismo. O autor determina que formação discursiva é tudo que em uma certa formação ideológica, a partir de dada posição em determinada conjuntura, originada pelo estado da luta de classes, estabelece “o que pode e o que deve ser dito” sob a forma de uma articulação (PÊCHEUX, 2009).

Assim, baseado em Pêcheux (1997) podemos afirmar que a formação discursiva impõe limites entre aquilo que pode ser dito por um sujeito de uma posição discursiva e em um dado momento e em uma dada conjuntura.

É constantemente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais – por exemplo, sob a forma de pré-construído e de discursos transversos. Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais, por exemplo, sob a forma de pré-construídos e discursos transversos (PÊCHEUX, apud GREGOLIN, 2001, p. 64).

Observa-se que as palavras mudam de sentido, conforme os elementos que as invadem, sejam sociais, políticos, históricos, elas se constroem na heterogeneidade, na contradição, na fronteira fluida (ORLANDI, 1999), pois:

O sujeito se constitui por uma interpelação- que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva [...]. Esta forma-sujeito

corresponde historicamente, ao sujeito do capitalismo [...], um sujeito com seus direitos e deveres. (p.34)

É na formação discursiva que podemos perceber a identificação do sujeito e a constituição da ideologia, as formas como esses interagem e se relacionam e, neste estudo, buscamos perceber como o sujeito aluno da EJA, sujeito do capitalismo, se relaciona com a educação formal de nosso país.

Ao definir formação discursiva, Orlandi (2009) ainda nos leva a pensar que o sentido não existe em si, que é determinado pelas posições ideológicas que são colocadas em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras são produzidas, afinal:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que inscrevem. As formações discursivas por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Deste modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. (ORLANDI, 2009, p. 43).

O sujeito é interpelado pela ideologia que o constitui, ou seja, o assujeitamento; isso mostra-nos que ao proferir, todo sujeito fala a partir de uma formação discursiva, marca sua posição sujeito. Percebemos desta maneira, que este posicionamento resulta em constituir no sujeito uma identidade enunciativa.

As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras. O sujeito diz, pensa que sabe que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isto é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer ‘x’ (ilusão da entrevista in locu). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos estão ali presentes (ORLANDI, 2009, p. 32).

Tanto para Orlandi quanto para Pêcheux, as formações discursivas não podem ser vistas como regiões fechadas e estabilizadas, ou seja, elas são atravessadas por diferenças, contradições e movimentos. Movimentos estes que em nosso entender fazem a articulação das formações discursivas recentes com as formações discursivas já existentes, resultando em “novas” formações discursivas, o que a autora chama de regiões de confronto de sentidos.

As formações em contínuo movimento em constante processo de reconfiguração. Delimitam-se por aproximações e afastamentos. Mas em cada gesto de significação (de interpretação) elas estabelecem e determinam as relações de sentidos, mesmo que momentaneamente (ORLANDI, 1994, p. 11).

Para o sujeito poder ser sujeito do que ele diz, precisa ocupar um lugar, o qual vai determinar sua posição em relação a uma formação discursiva.

Quando falo a partir da posição de ‘mãe’, por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem nesta posição. Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala ‘Isso são horas?’ ela está na posição-mãe falando como as mães falam. Exatamente. Podemos até dizer que não é mãe falando, é sua posição. Ela aí está sendo dita. E isto a significa (ORLANDI, 2009, p. 49).

Percebe-se que o sujeito se significa de acordo com a sua formação discursiva assim como a posição ocupada num determinado contexto histórico-social. Dessa forma, o discurso “significa a possibilidade de trabalhar o processo de produção da linguagem e não apenas seus produtos” (ORLANDI, 2004 p.36). É na busca desse processo de produção que trabalhamos com o discurso dos nossos entrevistados, que possuem uma filiação discursiva remetida a uma memória, que se identificam com formações discursivas diferenciadas, sendo sujeitos sociais ativos na sociedade que se resignificam constantemente.

1.3.3. Ideologia

A ideologia é um dispositivo teórico essencial para compreendermos o discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos, é a partir da ideologia que somos conduzidos a perceber, nos discursos das leis e do sujeito aluno da EJA, os rumos que são indicados na formação desses discursos. Não há relação de qualquer sujeito com o mundo pela linguagem que não seja interpelada pela ideologia, pois como disse Pêcheux (apud ORLANDI) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (2001, p.47), pois o indivíduo é interpelado pela ideologia, constituindo assim a forma-sujeito-histórica, que é a do sujeito que vive no mundo capitalista. Todo sujeito está exposto à ideologia, assujeita-se, podendo estar sujeito “de” ou sujeito “a”, frente a uma constituição histórica – ideológica (ORLANDI, 2011, p.49).

A ideologia intervém nas relações do sujeito com a língua. Podemos perceber que a ideologia manifesta-se toda vez que se produz um discurso e é necessária para a constituição dos sujeitos e dos sentidos, assim como na relação do sujeito com a língua, oportunizando a formação do sentido, para que haja sentido para o sujeito.

Embasados neste aporte teórico, entendemos que “a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação” (BRAIT,

2001, p.80). Percebemos, no nosso objeto de estudo, o funcionamento da ideologia que inscreve nos discursos elaborados pelos legisladores de diferentes épocas de nosso país e, do mesmo modo, nos discursos produzidos pelos sujeitos alunos da EJA através das entrevistas elaboradas para a constituição do *corpus* para esta pesquisa.

1.3.4. Paráfrase e Polissemia

A paráfrase e polissemia “são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente” (ORLANDI, 2005, p.36). A autora demonstra que a paráfrase é aquilo que se mantém nos dizeres e polissemia é a ruptura disso, momento em que os analistas de discursos devem permanecer atentos às contradições existentes nos dizeres, pois nada está pronto e acabado, tudo se refaz, se movimenta e as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, altera-se a relação ideológica.

Podemos pensar a paráfrase como sendo uma tensão no funcionamento da linguagem, pois se formula como um dispositivo analítico que contribui na análise, em que o analista fica atento às repetições nos discursos, pois estas não se configuram como mera repetição, mas algo que possui diversos sentidos frente à materialidade discursiva.

Para a AD a paráfrase é o próprio fato do discurso, é o retorno ao já dito. Para Pêcheux “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que poderia chamar a ‘matriz do sentido’” (1997, p.169). Podemos perceber que a paráfrase para Pêcheux tem função heurística, e, na análise nos ajuda a compreender várias coisas que ao longo do dizer, vão formando famílias parafrásticas.

Ao retornar ao deslocamento, usamos a paráfrase, mas ao repetir, trazemos o novo. Paráfrase é a mesma coisa. E assim compreendemos que ao se repetir uma palavra não a repetimos simplesmente, porque a primeira palavra constitui-se matéria prima para esta repetição. Ao analisar uma materialidade discursiva, percebemos que por meio da paráfrase evidenciamos o jogo de palavras, em que o ato de repetir se inscreve em um discurso denotando não apenas o repetir por si só, mas uma forma de reafirmação de sentidos. O exercício do analista de discurso se constitui na análise do funcionamento do discurso, percebendo o contexto em que é produzido, denominado condições de produção, e da mesma maneira, compreendendo os diferentes sentidos. Sentidos estes que buscamos em nosso trabalho.

Segundo Orlandi (2005), em todo dizível encontra-se sempre algo que se mantém, ou seja, o dizível, a memória. Nisso se constituem os processos parafrásticos. Podemos compreender então que a paráfrase representa um retorno aos mesmos territórios do dizer. “Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização” (p.36). E frente às diferentes materialidades discursivas apresentadas, tanto nos dizeres legislativos quanto nas falas dos sujeitos alunos da EJA, através da metodologia empregada na AD, buscamos encontrar o dizível cristalizado na memória desses sujeitos envolvidos nesse processo educativo que enfoca exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos.

Já polissemia, ao contrário da paráfrase, define-se como deslocamento, ou seja, a ruptura na continuidade praticada pela paráfrase, estando sempre em jogo com o equívoco.

Essas são as duas forças que atuam de forma contínua no dizer, com tal intensidade que o discurso se constrói a partir dessa tensão: entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia). Apesar de os discursos serem construídos parafraseando tudo o que já foi vivenciado (ouvido, lido, aprendido, intuído, percebido, entre outras ações), em alguns momentos se consegue realizar uma ruptura e experimentar um sentido novo no dito cotidiano. E é nesse jogo que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos e (se) significam. (GOMES, 2006, p. 622).

Mediante as falas dos sujeitos alunos da EJA e dos trechos das leis que norteiam a educação, a noção de polissemia, como dispositivo analítico, proporciona maior aparato ao analista no que tange aos processos de significação. Desta forma, a polissemia parte em sua dinâmica com o equívoco. E da mesma forma, apontamos as rupturas que por ventura vêm a aparecer nas falas dos sujeitos alunos da EJA. Nisto buscamos evidenciar nos discursos as inscrições que moldam um retorno e permanência nos sentidos cristalizados sobre o que significa a EJA para esses sujeitos, ou se ocorrem deslocamentos que permitam apresentá-la com novos sentidos, os quais proporcionam a estes sujeitos alunos manifestarem-se sobre a EJA novas perspectivas.

Desta forma, percebe-se a importância deste respaldo no exercício da análise, ao perceber a movimentação inscrita nos discursos engendrados.

E como afirma Orlandi (2005), falhas e rupturas são requisitos que possibilitam a transformação e desta forma desdobrar-se-ão nos processos de significação. E da mesma maneira, como a polissemia, há rompimento da memória discursiva, ou seja, o já dito, e se constrói algo novo. Vemos que o discurso não é algo fechado, algo pronto, sempre está em movimento contínuo. Movimento este que se faz através do simbólico e da história, ou seja, é

uma condição de existência do sujeito e dos sentidos, pois ambos constituem-se na tensa relação que há entre paráfrase e polissemia.

Podemos perceber que tanto os sentidos quanto os sujeitos podem se modificar, ou seja, podem ser outros, dependendo do contexto histórico social, no qual se encontram, e de sua formação discursiva.

“A polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer” (ORLANDI, 2005, p. 38). Podemos perceber que existe uma sincronia de movimentos diferentes de sentidos em um mesmo objeto simbólico, ou seja, o novo e o já dito se confrontando e dando origem a um novo discurso.

Dessa forma este conceito muito contribuiu nas análises dos discursos legislativos, assim como nos discursos dos sujeitos alunos da EJA, corpus deste trabalho, mostrando-nos o funcionamento do discurso entre falhas, equívocos e repetições para podermos perceber de que maneira esses sujeitos alunos da EJA se significam e se fazem significar através de seus discursos.

1.3.5. Sujeito e Sentido

Orlandi (2010) diz que os sujeitos são seres simbólicos e históricos e por isso necessitam dos sentidos para viverem e que os fatos reclamam sentidos, sendo isto a história. Porém, os sentidos não se encontram na sua literalidade, ou seja, na essência das palavras. Sabemos que para que a língua faça sentido é necessário que ela se inscreva na história.

“Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Ao significar o sujeito está se significando.” (ORLANDI, 2010, p. 11). E, na dinâmica da construção do discurso, notamos a utilização daquilo que faz sentido para o sujeito, que é depositado na memória, que já são ditos e esquecidos, que ao ser ouvido novamente constituirá um novo sentido e significado, e assim se desdobrará na significação do sujeito, diante das condições de produção.

O sujeito não constitui a fonte incondicional do sentido, do significado, ou seja, não é origem, ele é constituído por dizeres de outros sujeitos. Podemos perceber que o sujeito é resultado da influência de vozes diversas, isto é, da relação do sócio ideológico, constituindo-se assim caráter heterogêneo. Esses são os sujeitos que buscamos encontrar através da realização das análises dos discursos produzidos pelos alunos da EJA. E da mesma forma, perceber como esses alunos significam a EJA e como eles se significam a partir dela. Destarte, será possível perceber a produção da trama do discurso do sujeito aluno, como um

ponto de convergências de vários outros dizeres, seja do Estado ou da própria escola, da comunidade e de seus familiares.

Na AD uma questão fundamental é a historicidade, pois quando se fala em sujeito trata-se imediatamente da relação língua/sujeito/história, assim também como quando se fala em sociedade, nos referimos à sociedade tomada na história (ORLANDI, 2010). O sujeito está entrelaçado à história e através desta vai constituir sua memória discursiva e, com base nessa memória discursiva, será capaz de formular seus dizeres, nos quais podem ser encontrados rupturas, deslocamentos, equívocos, entre outros, dependendo do momento político sócio histórico em que ele se encontra.

Segundo Orlandi, “o sujeito só tem acesso à parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história” (2005, p. 49).

Por meio do efeito simbólico o sujeito se constitui. O sujeito para falar, precisa se submeter à língua e à história, pois caso contrário ele não se constitui, ele não produz sentidos. Percebemos a necessidade da inter-relação entre a língua e a história para a formação dos discursos, pois segundo Orlandi (2005), não há discurso sem língua e também não há língua sem discurso, da mesma forma como não há acontecimento sem gestos de sujeitos, e que por sua vez não há gestos fora do acontecimento.

Percebemos que dar sentido a uma palavra é fazer com que esta palavra designe uma coisa e não outra. Os sentidos das palavras surgem das relações dos sentidos das formações discursivas e isso manifesta o efeito do interdiscurso, ou seja, da memória.

O fato de imaginarmos que somos sempre sujeitos exclui a ideia de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Diante disso, notamos as evidências que proporcionam o assujeitamento, no qual baseia-se a ação de significar e, automaticamente, significar-se.

Nesta dissertação buscamos identificar os sentidos que estão inscritos nos discursos legislativos que se referem à Educação de Jovens e Adultos, assim como também nas entrevistas realizadas com os sujeitos alunos da EJA. Procuramos perceber com nossas análises as diversas posições sujeitos adotadas por estes alunos, que configuram sentidos em sua vivência.

1.3.6. Condições de Produção

As condições de produção se relacionam com as relações de poder e do lugar ocupado pelo sujeito do discurso, assim como pelos seus interlocutores, por este motivo acreditamos que o poder do discurso de um locutor é determinado pela sua posição no discurso.

Segundo Orlandi (2007), é a materialidade das condições de produção que dispõe da vida dos sujeitos e que a determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos acontece por meio da resistência desses sujeitos que vão estabelecer outras posições e materializar outros lugares: “nem fixados ad eternum, nem desligados como se pudessem ser quaisquer uns” (ORLANDI, 2007, p. 02).

Ao procurar analisar esses sujeitos alunos da EJA, pressupomos que os mesmos, por vários fatores só puderam ter acesso à educação básica ou mesmo à alfabetização, depois da idade adulta, ou de já terem se casado e/ou até mesmo já terem criado seus filhos. Mediante este aspecto percebemos as diferentes condições de produção pautadas no contexto histórico que, para seus pais, o melhor para seus filhos constituía em estarem com os mesmos, trabalhando e colaborando no sustento da família, do que estarem na escola. E com este panorama, o sujeito aluno da EJA irrompe com a posição sujeito trabalhador, dona de casa, lavrador, entre outros e passa a constituir a posição sujeito aluno, proporcionando a ele mesmo outras perspectivas e promovendo mobilidade das condições de produção.

A noção de condições de produção compreende fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória que também faz parte da produção do discurso. “A maneira como a memória ‘aciona’ faz valer as condições de produção é fundamental” (ORLANDI, 2005, p. 30).

Em nossa análise no decorrer da escrita deste trabalho buscamos perceber como o sujeito analfabeto que busca se inserir no mundo dos letrados mediante a ideologia do estado, permanece na escola, procurando se adaptar e fazer parte de um novo grupo social, bem como se dá esse assujeitamento através das condições de produção deste sujeito aluno de EJA.

1.3.7. Memória Discursiva

Em nossas análises observamos a memória funcionando no discurso do sujeito aluno e suas filiações discursivas, onde se significam constantemente, agindo conforme o que ouviu antes, pois carrega em sua memória discursiva a ideologia capitalista. A EJA é entendida neste estudo como um ponto de encontro entre atualidade e memória, como um

acontecimento discursivo que avança nos diferentes tempos históricos e na constituição da linguagem.

Para Orlandi, a memória é o interdiscurso, o saber discursivo, a memória do dizer, e sobre a qual não temos controle. Está relacionada ao que foi e é dito em relação a um assunto qualquer, mas ao passar do tempo, com seu uso contínuo nos esquecemos de como foi dito, por que foi dito e em qual circunstância, fica como já dito, construindo nossos sentidos.

O sentido, por exemplo, de família. Desde os mais remotos tempos, quanto já se disse a propósito da família... Como a palavra família já apareceu nas diferentes falas de pobres, ricos, remediados, servos, escravos, senhores, etc, ao longo de toda a nossa história? Nem sabemos como estes sentidos chegaram e continuam a chegar até nós nos diferentes dizeres que agora mesmo estão sendo produzidos sobre família. No entanto, quando falamos 'família' temos a impressão de saber o que estamos dizendo. Como se o sentido que se foi constituindo em todo este percurso, em outros dizeres, em outras falas, fosse absolutamente transparente para nós, não nos afetasse em sua historicidade (ORLANDI, 2008, pp.180 -181).

Observa-se que a memória é constituída de dizeres já ditos e cristalizados que se renovam a cada nova situação instituída pelo processo de significação. “A memória [...] é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentidos. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer” (ORLANDI, 2010, p. 64). E, nesse processo de produzir o discurso, como salienta Orlandi, a importância da memória é acionada no momento em que se enuncia tal assunto, em que todas as referências a tal assunto são provocadas e assim elaboradas por meio dos enunciados que possibilitam a utilização do já-dito.

Compreendemos assim, a relevância do já dito, pelo fato de que, para que um discurso tenha sentido, este se formula por meio do que já foi produzido, ou seja, aquilo que já foi dito, estabelecendo certo sentido. Ao passo que, quando um discurso se norteia pela ruptura do deslocamento, ou seja, não se utiliza da memória, mas se esforça para construir um “novo” discurso, este não será concebido por grande parte da sociedade, como algo que faça sentido, pois tal discurso não segue a ideologia já cristalizada pela memória discursiva.

Dessa forma, “(...) a memória suposta pelo discurso é sempre reconstituída na enunciação. A enunciação, então, deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer, a retomada e a circulação do discurso”. (ACHARD, 2010, p.17). Podemos perceber partindo desse pressuposto que cada vez que o sujeito aluno retoma o dizer da sua volta ao sistema escolar, retoma o discurso outro, criando novos sentidos e significados, pois o sujeito não é fossilizado, estagnado no tempo, este

interage com novas redes de filiações discursivas, ideológicas que perpassa pela memória discursiva individual e coletiva.

Devemos considerar também que a “memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncio e de silenciamentos” (ORLANDI, 2010, p.59). A questão do silêncio é fundamental nesse estudo sobre a EJA, pois é possível entender que o sujeito ao não dizer, ou melhor, ao silenciar já diz algo, denotando múltiplos significados e sentidos à educação em seu viver. Sendo assim, para se conhecer o funcionamento da linguagem é preciso compreender o silêncio e seus processos de significação.

1.3.8. Texto e Discurso

Ao apontar o texto, devemos entendê-lo como uma unidade de sentido entre interlocutores, e desta forma configurá-lo como um corpus que deixa de ser texto para ser objeto discursivo, pois, se apresenta como o lugar mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem. O texto vai-se abrir enquanto objeto simbólico para diferentes possibilidades de leituras, ou seja, acontece aí um processo de textualização do discurso que na maioria das vezes apresenta-se com “falhas” (ORLANDI, 2008). Na AD o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, etc.

Uma letra ‘O’, escrita em uma porta, ao lado de outra com a letra ‘A’, indicando-nos os banheiros masculino e feminino, é um texto pois é uma unidade de sentido naquela situação. E isso refere, em nossa memória, o fato de que em nossa sociedade, em nossa história, a distinção masculino/feminino é significativa e praticada socialmente (ORLANDI, 2005, p. 69).

Conforme nos alerta a autora, o discurso é uma disseminação de textos, sendo o texto uma dispersão do sujeito. O discurso não se fecha, ele é um processo em curso, não é um conjunto de textos, mas sim uma prática.

Mediante a pesquisa impulsionada por este trabalho, que visa a discutir os diferentes sentidos que se referem à educação exclusiva a jovens e adultos, buscamos perceber os diversos movimentos dos dizeres que constituem o discurso legislativo, quando se refere ao aluno, à organização escolar, entre outros, procurando evidenciar as diferentes formas de se referir ao sujeito, ao qual a lei menciona.

Para Pêcheux “o discurso permite dizer algo além do texto mesmo, com a condição de que o texto seja de certo modo realizado; o discurso deve ser tratado como práticas descontínuas que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (2002, p. 26).

Notamos como é visto o texto, não como algo em si, que só se configura com vários enunciados juntamente tecidos, mas sim uma materialidade que possibilita uma análise mais atenta, não somente a questão gramatical, mas a todo processo de produção que perpassa pelas condições de produção, pela ideologia, pela memória discursiva e pelo sujeito. O texto consiste em um lugar regido e marcado por conflitos, em que vários movimentos o conduzem como rupturas, silêncios e repetições.

O discurso permite evidenciar diversos sentidos dentro da materialidade, que é o texto. Assim, percebemos que há no texto os discursos e os sentidos, possibilitando-lhe várias leituras, ou seja, heterogêneo, sendo afetado pela discursividade.

Em relação ao texto Orlandi, ainda nos diz:

o texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, 'falando'. E a leitura percorre este processo (2008, p. 67).

Para a AD, o texto se reveste de grande importância pelo fato de que, através do mesmo, pode-se perceber a organização da discursividade, ou seja, como sujeito significa sua posição partindo das condições da enunciação e da memória. É através do texto que o sujeito pratica a relação do mundo com o simbólico que o rodeia e assim materializa os sentidos produzindo sua fala, tendo a leitura como meio para este processo.

Pautada neste dispositivo teórico, procuramos perceber os diferentes discursos formulados sobre a educação, não só nos textos legislativos como também pelos sujeitos alunos entrevistados. Observamos por meios das materialidades discursivas, como os sujeitos alunos configuram os sentidos à EJA, possibilitando a análise dos diferentes sentidos que estes sujeitos alunos reportam a Educação e também como se significam nesse processo de ensino aprendizagem.

1.3.9. Processo de identificação

Em AD, “o processo de identificação é compreendido como movimento do sujeito na relação que estabelece tanto com a posição-sujeito, como com a forma-sujeito da FD em que se inscreve”. (CAZARIN, 2004, p.129).

Entendemos que o sujeito se identifica perante suas formações discursivas, ou seja, o sujeito professor tem uma posição diferente da do sujeito aluno, numa determinada formação discursiva. Durante nosso trabalho de análise dos fragmentos retirados dos textos legislativos

que se referem à Educação de Jovens e Adultos no Brasil e assim como também nas análises realizadas nos discursos dos alunos da EJA, buscamos compreender como acontece o processo de identificação desses sujeitos.

Ao discutir a questão do processo de identificação, estamos apontando a questão da identidade. “A identidade é uma construção” (CALHOUN, 1994 apud ORLANDI, 2011, p. p, 07).

Ao explicar esta noção Orlandi aponta que

por sua vez engendram tensões, contradições, tanto da imagem que ele faz de si mesmo como em sua ação no seio da sociedade. [...] Podemos ser [...] por exemplo, simultaneamente operária, mãe, militante socialista, cristã, fumante etc. Há aí algumas misturas mas, como analista de discurso [...] afirmando que dos processos de identificação dos sujeitos individualizados, portanto dos indivíduos, com as diferentes formações discursivas, resultam posições sujeitos distintas, que, como sabemos, podem ter entre si uma infinidade de natureza de relações (2011, p. 08).

Baseado neste aporte teórico é que procuramos identificar os diferentes sujeitos inseridos no processo de ensino aprendido da EJA e suas diferentes formações discursivas e, da mesma forma, reconhecer com qual posição sujeito ele se identifica dentro e fora da escola da EJA, além de sujeito aluno. E assim, foi possível identificar quais os sentidos que são atribuídos à educação por esses sujeitos, a partir de suas formações discursivas.

CAPÍTULO II – O DISCURSO DA LEGISLAÇÃO - O SUJEITO ANALFABETO E SUAS PRODUÇÕES DE SENTIDO

Este capítulo se propõe a refletir sobre os efeitos produzidos nos discursos legislativos que se referem à educação de adultos analfabetos, desde a primeira Constituição do Império até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 2006. Analisamos os diferentes sentidos que um mesmo enunciado, ou mesmo uma palavra pode assumir de acordo com a formação discursiva na qual é produzida ou reproduzida.

Buscamos realizar uma análise do discurso legislativo onde procuramos destacar a regularidade nas suas formações discursivas e a memória ideológica dos legisladores de cada época, destacando assim o já-dito impregnado nas leis que muitas vezes nos aparecem como sendo um discurso novo.

Este trabalho filia-se à Análise de Discurso iniciada por Michel Pêcheux, nos anos sessenta na França e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi. Procuraremos trabalhar com a noção de repetição, de formação ideológica, memória, para perceber quais efeitos de sentidos estão presentes e são possíveis nas diferentes maneiras de nomear o sujeito adulto analfabeto nos discursos das Constituições e das Leis que complementam a educação no Brasil.

2.1. Educação de Jovens e Adultos: Um pouco de história

No Brasil, vem dos tempos coloniais a intenção de auxiliar jovens e os adultos na construção do conhecimento. Antigamente, essa função era atribuída aos religiosos, jesuítas, que a faziam na ação educativa missionária, exercendo grande influência na educação brasileira daquele período. Objetivando divulgar o catolicismo, os jesuítas espalharam suas escolas e seminários em praticamente todo o território nacional. (SACRAMENTO, 2008). Nessa época, o sistema educacional implementado pelos religiosos jesuítas, principais promotores da educação no Brasil, esteve em vigência por aproximadamente duzentos e dez anos (GENTIL, 2005).

Já no Império, com a expulsão dos missionários jesuítas pelo Marquês de Pombal, necessário se fez uma nova educação, na qual foram substituídos por outros educadores. Esse processo durou aproximadamente treze anos. (SACRAMENTO, 2008).

A população ainda não tinha uma educação formal nos períodos jesuítico e pombalino. Entretanto, com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, para atender às exigências do

império foram criados cursos profissionalizantes, de ensino médio e superior, e ainda cursos militares. Porém, apenas a elite política tinha acesso aos níveis secundário e superior de ensino, pois as classes inferiores continuavam frequentando apenas o nível primário de ensino (SACRAMENTO, 2008).

No ano de 1824, a Constituição Brasileira passou a garantir um sistema de educação para todos os cidadãos. O método mútuo, adotado pela lei de outubro de 1827, refletia uma desarmonia entre os objetivos das escolas e as necessidades reais, revelando o despreparo dos envolvidos na educação nacional (SACRAMENTO, 2008).

Em 1834, o Ato Adicional destinou a responsabilidade pela educação a duas esferas: às Províncias coube a educação básica e ao governo imperial a educação das elites.

Segundo Gentil (2005), “no ano de 1854 surgiu a primeira escola noturna e, em 1876, já existiam 117 escolas por todo país” (p. 3). Todavia, essas escolas foram levadas ao fracasso devido à alta taxa de evasão escolar (GENTIL, 2005).

A maioria das províncias criou políticas de ensino para jovens e adultos, como o Regimento das Escolas de Instrução Primária, em Pernambuco, 1885, que regulamentava o funcionamento de escolas para alunos maiores de quinze anos. Nesse período, muitos professores se propuseram a lecionar para os adultos, gratuitamente, no período noturno. Dessa forma, criou-se uma espécie de rede de caridade das elites, que objetivava uma melhoria de vida para as camadas populares. (SACRAMENTO, 2008).

Já o início do século XX a sociedade inicia um movimento em favor da alfabetização de adultos. Movimentos que foram pensados, em sua maioria, por intelectuais que se sentiram envergonhados com o resultado do censo de 1890, que comprovou que o analfabetismo no Brasil estava em 80% da população. (SACRAMENTO, 2008).

A primeira tentativa oficial de organização do ensino supletivo partiu de Paschoal Leme³, nas décadas de 1930 e 1940, e ao mesmo tempo surgiram algumas iniciativas políticas e pedagógicas:

³ Paschoal Leme (1904-1997) nasceu no Rio de Janeiro. Engenheiro de formação e educador, atuou na rede pública de educação como professor e administrador. Idealizador de mudanças no sistema de ensino, no final da década de 1920, participou ativamente da reforma da instrução pública. Pioneiro na educação para adultos, promoveu os cursos supletivos na União Trabalhista, quando dirigiu a Superintendência dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento. Em 1934 foi um dos autores do Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, clamando por mudanças estruturais e ideológicas no ensino público; em 1936 quando dirigia a Superintendência da Educação de Adultos, foi preso e acusado de ministrar curso com orientação marxista aos operários; durante o regime militar foi perseguido por seu ideário marxista. Disponível em http://segall.ifch.unicamp.br/site_ael/index.php?option=com_content&view=article&id=173&Itemid=90. Acesso em 26 de janeiro de 2013.

A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha como objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos; o Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos; a criação de campanhas como a Campanha de educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos; a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a campanha de Erradicação do Analfabetismo (1958). (MEC, 2002, p. 14).

Maria Clara Di Pierro (2001), cita como modelo das iniciativas políticas e pedagógicas o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que despontava a importância da educação de jovens e adultos na ascensão dos níveis educacionais. Lourenço Filho⁴, o responsável pela campanha, revelava que a educação dos adultos poderia ter pontos positivos em relação à educação das crianças. A partir daí a União assumiu o comando, permitindo que as unidades federais tomassem iniciativas, regulamentando a distribuição de fundos públicos, fazendo, assim, que se criasse e que permanecesse o ensino supletivo integrado nas redes estaduais de ensino. (DI PIERRO apud BEISIEGEL, 2001, p.59).

Na década de 1940 pela Constituição de 1934, o ensino primário fez-se obrigatório e gratuito para todos. (MEC, 2002, p.14). No final da década de 1940, início da década de 1950, a educação para o povo era uma necessidade, não só de nosso país como de todo mundo, envolta pela necessidade em acolher as demandas do desenvolvimento industrial, que encontrava-se num período de grande crescimento na época. (GENTIL, 2005).

No fim da década de 1950 até metade da década de 1960, a educação e a alfabetização de adultos estavam em elevação no Brasil. Segundo Paiva (1973), foi no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que Paulo Freire já aparece como líder de um grupo de professores pernambucanos que defendiam uma educação para adultos, que se empenhasse com a responsabilidade política e social, mas ainda com pequeno envolvimento na questão do analfabetismo no Brasil. (GENTIL, 2005).

⁴ Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897 – 1970) formou-se na Escola Normal de Pirassununga, realizou estudos complementares na Escola Normal de São Paulo e formou-se em 1929 na Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Lecionou na Escola Complementar de Piracicaba e na Escola Americana; nessa época, iniciou suas pesquisas sobre leitura e escrita, o que resultou na publicação dos Testes ABC. Em 1922/1923, empreendeu a Reforma do Ensino do Ceará. Em 1930, assumiu a Direção Geral do Ensino do Estado de São Paulo, implantando classes homogêneas com base em resultados de testes e criando o Instituto Pedagógico, no qual foi instalado um serviço de Psicologia Aplicada e oferecida a disciplina Psicologia da Educação, pela primeira vez ministrada como matéria de ensino superior. Em 1932, colaborou com Anísio Teixeira na Escola Normal do Rio de Janeiro/Instituto de Educação, como professor de Psicologia. Foi também catedrático de Psicologia na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade do Brasil. Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, em 1938, foi nomeado seu diretor; aí foram realizadas atividades de pesquisa, ensino, aplicação e difusão da Psicologia. Foi membro ativo da Associação Brasileira de Educação - ABE, signatário dos "Manifestos dos Pioneiros" das décadas de 30 e 50. Disponível em <http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/LourencoFilho.html>. Acesso em 26 de janeiro de 2013.

Já na década de 1960, os maiores de 16 e 19 anos conquistaram o direito de obter certificado de conclusão de curso ginasial, sendo que os de dezesseis anos seriam por meio de exames de madureza⁵, que eram realizados também por escolas particulares, autorizadas por conselhos e secretarias, já que não foi inicialmente especificado pela legislação quem seriam os responsáveis pelo mesmo. (MEC, 2002, p.14).

Ainda em 1960, começaram a surgir ideias de educação popular. Novas expectativas de cultura e educação ocasionadas por estudantes e intelectuais também começam a surgir nessa época, destacando-se:

[...] Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura popular do Recife, iniciado em 1961; Centros populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal da Educação de Natal e Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire. (MEC, 2002, p.14 -15).

Paulo Freire, educador, de papel fundamental no desenvolvimento da participação da EJA no Brasil, “destacava a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização.” (FREIRE apud MEC, 2002, p. 15).

Ainda na década de 1960, no ano de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, o qual previa a difusão, em todo o Brasil, de programas de alfabetização embasados na proposta de Paulo Freire, inspirados nas suas ideias “na chamada Pedagogia da Libertação ou Pedagogia dos Oprimidos.” (PAIVA apud GENTIL, 2005, p. 5). Paiva (1973) coloca ainda que “esse educador constituiu uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partindo da compreensão de que o aluno não apenas sabe a realidade em que vive, mas também participa de sua transformação.” (apud GENTIL, 2005, p. 5). Em 1963, Paulo Freire, tendo sua primeira experiência, ensinou em 45 dias, 300 adultos a ler e escrever.

Gentil, referindo-se a Paiva (1973), levantou as particularidades do método de alfabetização do educador Paulo Freire onde ressaltou que:

não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a técnica pedagógica e seus meios. Derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas e representava tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação da didática contemporânea, e da moderna. Enfatiza-se que Freire, ao partir de uma visão crítica do mundo, nos oferece em termos teórico-metodológicos uma formulação original. (apud GENTIL, 2005, pp. 4 - 5).

⁵ Até alguns anos após a década de 60 havia um curso destinado a preparar jovens e adultos para o exame de aferição do conhecimento curricular daqueles que não frequentaram o Ginásio e/ou Colégio mas que desejavam ter o respectivo diploma de conclusão: o EXAME DE MADUREZA ginasial (para maiores de 16 anos) e colegial (para maiores de 19 anos). Disponível em <http://www.anosdourados.blog.br/2011/05/imagens-velharia-curso-e-exame-de.html>. Acesso em 23 de janeiro de 2013.

Com seus axiomas, Paulo Freire arrolou os problemas sociais com os problemas educacionais: a falta de oportunidade da população de ingressar na alfabetização antes era visto como uma das causas da marginalização no país. Depois das ideias de Freire, o analfabetismo passou a ser visto como efeito de uma desigualdade social que vigorava em nossa comunidade nacional. Para que os métodos educacionais de adultos obtivessem êxito, Paulo Freire falou da importância de se “fazer um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los”. (GENTIL, 2005, p.5).

Nos períodos seguintes de nossa história, processos políticos e econômicos começaram a intervir nas ideias educacionais guiadas pelas propostas de Freire. Com o golpe militar que derrubou o governo do então Presidente João Goulart, Paulo Freire foi detido sobre a acusação de pregar o comunismo.

Durante seus 16 anos de exílio, Paulo Freire passou por turbulentos períodos, porém produtivos. Morou no Chile durante cinco anos, como consultor da UNESCO no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária; em 1969 foi nomeado para trabalhar no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social da Universidade de Harvard. Transferiu-se, em 1970, para Genebra, na Suíça e atuou como consultor do Escritório de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné Bissau e em algumas ex-colônias portuguesas, como Angola e Moçambique; ainda no Peru e da Nicarágua ajudou o governo em suas campanhas de alfabetização.

Freire foi um dos educadores mais significantes e maiores do século XX, em toda a América, Europa e África. Suas opiniões transformaram o pensamento pedagógico do universo. A fenomenologia, o existencialismo e o marxismo (sem adotar a posição ortodoxa), foram as três filosofias que assinalaram a contínua obra de Paulo Freire.

Vida, pensamento e obra estão juntos em Paulo Freire. Para Freire, os problemas e os temas principais da educação, são questões políticas e não apenas questões pedagógicas. Coerência e dedicação, juntamente com a afirmação de uma luta por uma sociedade mais equitativa, aparecem em seus trabalhos, onde ninguém é excluído. Paulo Freire tornou claro que, para contrapor-se aos desafios da sociedade em que vivemos, é possível educar.

Portanto com o golpe militar, ficaram pendentes todas as atividades. Algumas ousadas persistiram, e eram agregadas geralmente em locais públicos fechados como igrejas, associações, organizações e outros espaços comunitários (MEC, 2002, p.15).

No período entre 1965 e 1971, brotava no Recife uma entidade educacional administrada pelos evangélicos, com o objetivo de ensinar os analfabetos, com a denominação da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). (MEC, 2002, p.15).

Em 1967, surge então o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), constituído pelo Governo Federal que instalou comissões municipais em todo o país, as quais eram responsáveis por executar atividades, controlar rigidamente a supervisão, orientação e produtividade de materiais didáticos. (Di PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.61). Foi uma campanha nacional de alfabetização e de educação para jovens e adultos, que não parou de evoluir até a década de 1980. Tinha várias ações, sendo uma delas, o Programa de Educação Integrada (PEI), que agrupava “o primário em poucos anos e abria perspectiva de continuidade dos estudos aos recém-alfabetizados do Mobral.” (MEC, 2002, p.15).

Todas as iniciativas políticas de alfabetização demonstraram que a Educação de Jovens e Adultos esteve presa a projetos de assistências e de equilíbrio. Modalidades estas que não garantiam a qualidade educacional necessária (PAIVA apud FREITAS, p.2) e determinadas tentativas de rompimento dessa realidade se deram em momentos expressivos. O primeiro foi em 1958, no II Congresso da Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, cujo intuito era revisar o que havia sido feito no Brasil em Campanhas de Alfabetização, e a partir daí, buscar novas soluções para o problema do analfabetismo adulto. O segundo momento aconteceu no final dos anos de 1970 e início de 1980, quando as lutas sociais levaram o Estado a colocar em prática as conquistas do direito à educação. (FREITAS, p.02).

Na década de 1970, a ideia de uma educação popular sem intervenção de agentes externos ganha força, surgindo, assim, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), procurando reduzir a desigualdade e assegurar a “educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania.” (MEC, 2002, p.16).

Em 1985, com o fim do período militar chega ao fim também o Mobral, o qual foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR), cujo papel principal era “o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades”. (MEC, 2002, p.16). Nesse período, educadores incluídos com a educação popular foram acolhidos por programas governamentais, abrindo assim a possibilidade da união de um ideal de educação popular com uma escolarização de jovens e adultos através de programas amplos de educação básica. (Di PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.62).

Para tanto, já estava disponível, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71), que estabelecia o ensino supletivo, ampliando a escolaridade.

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. (Di PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.62).

Essa mesma lei restringiu a obrigatoriedade do ensino público de primeiro grau às crianças e adolescentes com faixa etária de 7 a 14 anos, mas como consequência, estendeu a escolaridade obrigatória que representou um desafio, uma vez que o déficit educativo era grande na população adulta. Porém, nos programas da Suplência I, destinados às séries iniciais, deu-se continuidade a uma série de experiências de alfabetização que, graças ao prestígio das propostas de Paulo Freire, demarcaram identidades pedagógicas. (Di PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.63).

Pode-se verificar, nesse mesmo período, a variedade de programas predominantes das modalidades não presenciais. Porém, ao analisar os currículos desses mesmos programas, percebe-se uma semelhança nos conteúdos do ensino regular, o modo de organização das disciplinas e sua sequência. (Di PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.64). “São poucas as experiências que inovaram nesse sentido, experimentando novos eixos curriculares e novas formas de organizar os tempos e espaços de aprendizagem, sem partir para a individualização implicada nas modalidades não presenciais.” (Di PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.64).

O fato é que, cada vez mais, os cursos se tornavam urbanizados e mais jovens os frequentavam, devido à dinâmica da escolarização brasileira e das pressões enfrentadas no mundo do trabalho. Ao invés de fazer com que fosse uma escola para público novo, o estudo supletivo tornou-se estudo acelerado para adolescentes e jovens que tinham um baixo rendimento na escola regular. As garantias constitucionais de direitos educativos que chegou ao final dos anos 80 supunham que a década de 1990 ampliaria o atendimento e a multiplicação de iniciativas de alfabetização. (Di PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64, 65).

Nos anos 90, a EJA começou a perder seu espaço na educação brasileira e a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR), que substituiu o Mobral, é extinta no governo Collor. (MEC, 2002, p.16). Com a falta de estímulo político e financeiro por parte do governo federal, os programas estaduais entraram em declínio. Os municípios que herdaram os programas, que antes eram realizados através de convênios com a Fundação EDUCAR, viram-se obrigados a assumir os programas com seus próprios recursos, não tendo o preparo gerencial e técnico necessários. (Di PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.67).

A nova lei da LDBEN n.º9.394/96, a seção dedicada à Educação Básica de Jovens e Adultos reafirmou:

O direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular. (MEC, 2002, p.17).

Percebe-se na citação acima que o direito à Educação de Jovens e Adultos é ressaltado na lei maior da Educação Brasileira, devendo ser oferecida gratuitamente a todo o cidadão que não teve a oportunidade de estudar no tempo hábil, vindo reafirmar uma busca constante de oportunizar a educação a todo cidadão brasileiro que a queira.

É nesse contexto histórico, político e social que damos início ao objetivo central deste capítulo analisar o discurso que está e se faz presente na Constituição das leis brasileiras que tratam da Educação de Jovens e Adultos.

2.2. Da Constituição Imperial de 1824 a Leis de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96

A Educação de Jovens e Adultos como vimos anteriormente teve seus primórdios desde a colonização. Durante muito tempo, ela esteve associada exclusivamente ao processo de alfabetização, devido ao fato de que toda história da alfabetização de adultos no Brasil estava a serviço dos interesses dos modelos econômicos e políticos e, como consequência, de todas as relações de poder que estavam em jogo.

Mediante tal contexto, compreendemos o Estado se preocupando em possibilitar o controle da massa nativa, por intermédio dos jesuítas, religiosos advindos da Europa, com o intuito de “impor” a língua e a doutrina da colonização. Aqui, já se apresentava um dos objetivos da educação/alfabetização de povos indígenas: facilitar a obtenção de mão-de-obra. Imbuídos em um modelo de exploração, vemos as rupturas em que o aparelho estatal impõe a sua língua.

O colonizador ao impor a sua língua aos nativos efetivamente obtém um maior controle sobre esses sujeitos, e conseqüentemente, a dominação.

A Constituição Imperial de 1824 por meio do artigo 172, parágrafo 32 diz:

“A Instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

No ano de 1824, foi promulgada a primeira Constituição Imperial. No artigo 179 dessa Constituição, a inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos cidadãos brasileiros foram garantidos tendo por fundamento a liberdade e a segurança individual. Dentre as cláusulas apresentadas nessa Constituição foi garantida a Instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Porém, segundo Rocha (2009), nessa época, só eram considerados cidadãos aqueles pertencentes à elite. Assim, ficavam excluídos do direito à educação os escravos, índios e caboclos, que não tinham acesso à escrita e à leitura. Essa exclusão implicada pela lei leva a crer que a elite dessa época não concebia a ideia de que essas pessoas pudessem se constituir como sujeitos dessa sociedade, não fazendo parte dos processos de significação. Não tendo acesso à educação, não conseguiriam se posicionar, nem interpretar os fatos, muito menos opinar em consequência à subordinação-assujeitamento desses indivíduos perante a elite (ORLANDI, 2005).

Vemos o ato de ler e escrever destinados e garantidos a apenas uma parcela da sociedade, que é reconhecida como cidadão. O sujeito-cidadão refere-se ao indivíduo que faz a elite econômica neste momento no Brasil. Assim, grande parte da sociedade composta por brancos pobres, negros escravizados e indígenas, bastaria somente, a doutrinação católica realizada pela oralidade, sendo que o acesso à leitura e à escrita era tido como desnecessário e inútil para esses segmentos sociais.

Em Abril de 1879, foi publicado o Decreto nº 7.247 que rezava:

Art. 8, parágrafo 4º. O governo poderá criar ou auxiliar nas províncias cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos.
--

Dessa maneira, percebemos que o governo poderia criar ou auxiliar nas províncias, cursos destinados aos adultos analfabetos em nível primário, adultos esses, que para essa pesquisadora, constitui o sujeito aluno. Além disso, pode possibilitar a ideia de proporcionar ao sujeito-analfabeto o mesmo direito de outros e com isso, pode-se perceber aí a noção de discurso, que é compreendida como um efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997). O Estado aponta a necessidade, mas se esquivava da responsabilidade, percebe-se isso na utilização do enunciado “poderá”. Como diz Orlandi (1997, pp. 20-21), “em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido, sem por isso perder a relação com os outros (implícitos)”. Entretanto, esses cursos, com duração de duas horas diárias, estariam disponibilizados apenas aos adultos livres do sexo masculino. O que se nota é que mais de meio século havia se passado, e a continuidade de algum modo de exclusão de determinada

parte da sociedade estava vigente. Aqui, compreendemos que o contexto histórico-social é constituído por meio do sentido, porém, o sentido nem sempre está preso à palavra, “nem tampouco pode ser qualquer: há uma determinação histórica” (ORLANDI, 1996, p. 27). A Análise de Discurso nos diz que os sentidos são determinados historicamente e que o sentido dominante se constituiu na formação discursiva, que se encontra relacionada a uma formação ideológica. Ao determinar que fossem atendidos apenas adultos livres e homens, as mulheres e pessoas reclusas ficaram excluídas dessa oportunidade ao letramento, da oportunidade de assunção a uma posição cidadão na sociedade.

O artigo ora analisado aponta a possibilidade de organização de espaços para o ensino e a manutenção dos mesmos. Através desse recorte discursivo, nos deparamos com uma postura ideológica, marcada por conveniências em que os governos não são cobrados de forma efetiva na execução de tal dizer. E, com este corpus, ainda segundo Brandão (2005, p.38), que são as formações discursivas, que em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode e que deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.

Com a Proclamação da República, no de 1889, surge então a Primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada no dia 24 de fevereiro de 1891.

Com a organização desta Nova Constituição, os legisladores no seu artigo 70, parágrafo primeiro determinam:

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:
2º) os analfabetos;

Meio a um contexto transitório no viés político, percebemos o silenciamento do Estado diante da instrução gratuita, porém este mesmo Estado determina que o exercício do voto está diretamente ligado à alfabetização e com a retirada da gratuidade ocorre o descompromisso do Estado com a Educação Básica. E automaticamente ele se esquia do compromisso de alfabetizar a população pobre, população essa que só teria acesso à educação se o Estado lhe desse gratuitamente. Simultaneamente, esse mesmo Estado diz que é sujeito-eleitor o sujeito-alfabetizado. O discurso se materializa no dito e não dito nota-se o Estado permeando um pressuposto em que condiciona o sujeito-analfabeto como não cidadão, pelo fato de revestir os homens maiores de 21 anos, que cumprem a legislação vigente. Assim,

subentende-se que os sujeitos-analfabetos não se constituem como cidadãos, pois para o texto legislativo só é cidadão, aquele que exerce o direito ao voto, o sujeito alfabetizado. Assim, Orlandi (2005, p. 82), afirma: “O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)”.

Daí percebe-se a contradição do poder institucionalizado. Por que retirar a gratuidade do ensino, uma vez que o Estado diz que para se constituir um sujeito-eleitor é preciso ser alfabetizado? Segundo Orlandi (2005, p.42), o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.

Ainda segundo Orlandi (2005, p.36), os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. Entendemos que a paráfrase então representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, ou seja, produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer já sedimentado.

Cursos noturnos destinados à “instrução primária” eram sugeridos pelas associações civis que os ofereciam em estabelecimentos públicos, mas essas instruções estavam condicionadas ao pagamento das contas de gás (Cf. decreto nº13 de 13.01.1890 – Ministério do Interior). Contudo essas iniciativas eram autônomas de alguns grupos, clubes ou associações que tinham como objetivo principal formar eleitores ou mesmo atender exigências específicas como nos diz Moura (1999, p. 24), “tomam a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos das leituras e da escrita”. Percebemos aí, mais uma vez o apagamento do sujeito cidadão, que se deve transformar através da “alfabetização” um sujeito capaz de votar. Segundo Orlandi

ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (2005, p.53).

Percebemos então nesse discurso dos membros das instituições da época que eles não visavam somente ao sujeito alfabetizado, mas sim ao sujeito capaz de ir às urnas e votarem naqueles que conviessem à sociedade da época, pois sabemos através da história que nesse período se praticava o voto de “cabresto”, ou seja, os sujeitos eleitores não exerciam sua vontade, apesar de se acharem autônomos, votavam em quem seu patrão mandasse.

Com o caminhar da história, já no governo de Getúlio Vargas, pela primeira vez, em caráter nacional, instituída na Constituição Brasileira de 1934, reconhece-se a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família (art. 149). Em seguida, no artigo 150, onde se estabelecem as metas do Plano Nacional de Educação, diz que o ensino primário deverá ser integral, gratuito, de frequência obrigatória, inclusive para os adultos.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

Ao estruturar uma Constituição, o Governo estabelece direitos e deveres do sujeito-cidadão e no que tange, especificamente, à Educação é direito de todos, embora o governo não assumira sozinho esta tarefa, dividindo-a com a família.

Ao materializar o discurso oficial, elencando que educação é direito de todos, pode-se perguntar: Quem são esses todos? Manifesta-se nesse discurso a homogeneização do sujeito. Ou seja, o Estado pretende com isso tornar iguais todos os sujeitos-cidadãos.

Os sujeitos se movimentam em espaço de interpretação afetado pelo simbólico e pelo político, dessa forma, esses espaços têm sua materialidade. Espaço administrativo, institucionalizado e organizado. E, nesses espaços “em que se configuram os processos de manifestação concreta de sentidos de cidadania que podem ser pensados fora das condições materiais de existência destes indivíduos (sujeitos individuados) na sua relação com a sociedade” (ORLANDI, 2010, p.14).

Conforme analisa Guerra (2009, pp. 7-8), o discurso se constitui sobre o primado do interdiscurso: todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade. “Então, pode-se conceber a memória discursiva como sendo esses sentidos já cristalizados, legitimados na sociedade e que são reavivados no intradiscurso. Este é, muitas

vezes, apagado pela ideologia, para produzir o efeito de homogeneidade discursiva, espaço de deslocamentos, de retomadas, de conflitos, de regularização” (GUERRA, 2009, pp. 7-8).

A Constituição cita ainda no seu artigo 150, que compete à União o “ensino primário integral gratuito, extensivo aos adultos”. Percebe-se nesse contexto a volta da gratuidade da educação básica, inclusive para o sujeito-adulto. Nesse período a indústria brasileira ganhava um grande impulso. Vargas tinha como objetivo principal efetivar a industrialização do país, privilegiando as indústrias nacionais, para não deixar o Brasil cair na dependência externa. Com leis voltadas para a regulamentação do mercado de trabalho, medidas protecionistas e investimentos em infraestrutura, fez a indústria nacional crescer significativamente nas décadas de 1930-40.

Com esta conjuntura, compreende-se mais uma vez a política do Estado, quando proporciona condições para que o sujeito-adulto tenha oportunidade de retornar aos estudos, porém é perceptível, nesse contexto histórico, a necessidade da formação da mão-de-obra qualificada.

Mediante a necessidade de uma formação rápida e eficaz que gerasse resultados nesse processo de industrialização no Brasil, percebemos no artigo analisado a materialização do discurso frente ao contexto histórico. E assim vemos o *corpus* legislativo como uma manifestação dessa memória discursiva.

Os dados não têm memória, são os fatos que nos conduzem à memória lingüística. Nos fatos temos a historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, olharmos o texto como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona (ORLANDI, 1997, p. 58).

Com este aporte pode-se perceber a presença da memória discursiva nos discursos oficiais da época.

E em 1946, uma nova Constituição volta seu olhar para a educação:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem faltas ou insuficiência de recursos;
- III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

Permeados pela gratuidade do ensino primário, a Constituição elenca que o mesmo só poderá ser ministrado por meio da língua nacional. Pauta-se no paradigma de controle, em que a língua nacional aparece como obrigatória, nesse momento remetemo-nos a M. Pêcheux (1983, apud ORLANDI 2004, p.47), quando diz que “a relação entre estrutura e acontecimento, colocando a interpretação como parte irrecusável da relação do homem com a língua e com a história”. Entendemos que a língua está aquém e além do homem, ou seja, essa relação não acontece no âmbito de seu controle, é uma relação que o constitui enquanto tal.

Como elenca Payer em seus estudos:

a questão fundamental que objetivamos compreender e apontar no processo da edificação social brasileira [...] diz respeito [...] mais ao fato (político: discursivo, simbólico) de ter havido – e de haver – um silenciamento, na ordem do discurso, sobre a forma consistente de presenças das línguas dos imigrantes (além das outras) no desenrolar dos fatos que edificam a sociedade brasileira enquanto nação considerada homogênea linguisticamente (2006, p.19).

A formação da sociedade brasileira se deu pela imposição da língua tida como nacional, e foi no ambiente escolar que se instituiu este silenciamento das outras línguas, mencionado pela autora, na ordem do discurso do sujeito aluno, buscando-se com isso uma homogeneidade linguística reforçando uma unidade nacional.

O item III do artigo 168 estabelece que as empresas que possuem um número de funcionários acima de cem pessoas, são obrigadas pelo Estado a manter o ensino primário gratuito dentro da empresa para seus funcionários e, também, aos seus filhos. Com a essa exigência, das empresas, em manter o ensino básico, o trabalhador a verá como benefício. Aqui se manifesta:

o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. Mas há outras formas de silêncios que atravessam as palavras, que ‘falam’ por elas, que as calam (ORLANDI, 2005, p. 83).

De acordo como o aporte teórico acima mencionado, compreende-se que o governo transfere a responsabilidade da educação do sujeito-adulto para as empresas que o emprega. Da mesma forma, nota-se que ao manter tal ensino, as empresas adquirem a autonomia na contratação de professores e, conseqüentemente, o controle do conteúdo que será ensinado.

Assim, entendemos que esta relação empresa e ensino norteia-se pelo viés ideológico estatal. Como diz Orlandi: “A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo [...] há uma contradição entre mundo e linguagem e ideologia é trabalho desta contradição.” (2004, p.31).

Da mesma maneira, essa base legal estende-se aos menores e aos filhos dos seus trabalhadores, moldando a visão desses filhos para que deem continuidade ao trabalho de seus pais e com isto reverencia a importância do trabalho e do ensino na fábrica.

No ano de 1961 foi sancionada então a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61. Pela primeira vez o Estado se preocupa em formular/estabelecer uma lei específica para a Educação Nacional. Lei esta que em comparação às outras perpetua a educação como direito de todos.

Art.27. O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderá ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondem ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos.

De modo enfático reafirma-se a língua nacional como forma exclusiva de alfabetização. Mais uma vez encontramos a repetição Língua nacional, o que se pode afirmar que, como já foi dito por essa pesquisadora em outras vezes, é o já dito em outras leis.

Determina a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos 7 anos de idade. Especifica, ainda, que só será ministrado na língua nacional. Dá oportunidade, também, aos sujeitos que por qualquer motivo não tiveram acesso à escola nessa época de sua vida, oferecendo-lhes classes especiais ou mesmo cursos supletivos que respeitem seu nível de desenvolvimento.

Incentivados a começarem a sua escolaridade mediante o pressuposto de que a educação é direito de todos, o Estado oferece essa chance, formando classes especiais, ou seja, classes para adultos, realizando um deslocamento do convencional, pois é um agrupamento voltado para adultos, que necessita de uma metodologia diferenciada da usada

para os alunos de sete anos. Daí a ocasião de formação de cursos supletivos, onde o sujeito aluno vai complementar seus estudos que por qualquer motivo o fez parar.

Aqui vemos o discurso do texto legislativo articulando o sujeito aluno para que este se molde aos interesses do Estado, que é a formação de mão de obra apta para o mercado de trabalho.

Segundo Orlandi, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas que são colocadas em jogo em um processo sócio histórico, onde as palavras são produzidas. “As palavras mudam de sentidos segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seus sentidos destas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais estas posições se inscrevem” (2005. pp. 42-43).

A partir de 31 de março de 1964, com a tomada do poder pelo governo militar, os projetos de Educação de Jovens e Adultos pensado pelo educador Paulo Freire, passaram a ser vistos como ameaçadores para o novo regime de governo. Desta forma, os programas de alfabetização foram assumidos pelos novos governantes dando-lhes um perfil assistencialista e conservador.

Assim, durante a ditadura militar e até aproximadamente meados de 80, as práticas de alfabetização no âmbito oficial são utilizadas como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico. (MOURA, 1999, p. 32).

Surge então uma lei específica criando uma fundação - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mas “silenciam Paulo Freire”, (ORLANDI, 2012, p.19). Essa lei tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo e proporcionar a educação continuada de adolescentes e adultos. Ainda segundo Orlandi (2012, p.19) “com seus programas, leis, inclusive na Universidade, com o pretexto da modernização, jogam o país em grave crise da educação”.

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Analisando o *corpus* legislativo depara-se com o conceito “alfabetização funcional” como atividade prioritária do MOBRAL. Que tem a função de promover a aprendizagem da leitura e escrita do sujeito-adulto. Deste modo, o MOBRAL cria condições para o sujeito se tornar capaz de participar como sujeito-cidadão e, conseqüentemente, habilita-o para o mercado de trabalho.

O intuito do MOBRAL que era alfabetizar não foi efetivamente executado, pois a maioria somente “desenhava” o próprio nome. Assim, defrontamo-nos com o viés ideológico que permeava o MOBRAL, em que o sujeito-aprendiz atribuía como benefício tal formação, porém este movimento não permitia a reflexão e a criticidade, mas sim a atuação no mercado de trabalho.

Propunha-se a alfabetização a partir de palavras chaves, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (MEC, 1997, p. 26).

Percebe-se a preocupação mais latente, com as orientações da Organização das Nações Unidas, em especial a UNESCO, pois com o final da Segunda Guerra Mundial, buscava combater o analfabetismo, visando a uma educação elementar comum que se estrutura como estratégia de desenvolvimento socioeconômico.

Verifica-se neste contexto, mais uma vez, o acontecimento discursivo pautado na formação continuada dos jovens e adultos, inserido com a perspectiva ideológica norteadada pela Ditadura Militar.

Com nos diz Pêcheux, que:

(...) a ideologia não é uma pura falsa consciência, uma pura alteridade, mas o indicio de um problema real, segundo a expressão de L. Althusser, é o modo através do qual os homens vivem suas condições de existência. Isto implica que assim como os homens, em uma formação social, têm um lugar que lhes assinala seu papel desempenhado no processo produtivo, assim como eles participam das práticas políticas, eles participam igualmente das práticas religiosas, filosóficas, em uma palavra, ideológicas. Para sintetizar este conjunto de práticas: formações complexas de montagens de noção, de representações, imagens de um lado, e de outro, montagens de comportamentos-atitudes-gestos, o conjunto funcionando como normas práticas que governam a atitude e tomada de posição concreta dos homens e de sua história. (1997, pp. 85-86).

Os trabalhos para a Educação de Jovens e Adultos por determinação legislativa dividem os períodos, pautados no requisito da faixa etária. Que educação será ministrada?

Ao apontar como fase inicial, aqui se apresenta como processo de alfabetização. Nisto, o Mobral constitui-se como um instrumento ideológico corporificado no interesse capitalista.

Os sujeitos-analfabetos são denominados como aqueles que são “os adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos” porque se percebe aí a preocupação com o sujeito até 30 anos, pelo fato de o próprio sujeito encontrar-se no auge do seu vigor para produzir, visto que essa produção é bem aceita no mundo capitalista que se mantém.

Assim, nota-se uma formação discursiva ideológica, pois, como diz M. Pêcheux (apud ORLANDI) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (2001, p. 47). Em relação a isso, Pêcheux (1975) nos diz ainda que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, constituindo assim a forma-sujeito-histórica, que é sujeito capitalista. Aqui se entende que todo sujeito para ser sujeito tem que estar sujeito à ideologia, ou seja, assujeitar-se, isto é, assujeitar-se às normas do Estado.

Orlandi (2011, p. 49) diz que o sujeito é sujeito “de” e, ao mesmo tempo, está sujeito “a”. O que se pode chamar de contradição pela interpelação. A interpelação é de natureza e é em relação à ideologia, no simbólico (língua). O que acontece é que, o modo como se dá essa interpelação hoje, produz um sujeito submetido ao estado.

Em agosto de 1971, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692/71), a qual regulamentava a Educação de Jovens e Adultos, que começava a fazer parte da legislação educacional brasileira, em seu capítulo específico para o Ensino Supletivo, que recomendava aos Estados atender jovens e adultos.

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Percebe-se novamente uma repetição na formação discursiva do Estado, no que tange à questão da escolarização do sujeito-adulto que por qualquer motivo não tenha tido acesso à escola, em seu tempo hábil. Essa repetição indica um dizer parafrástico que volta aos mesmos espaços dos dizer, ou seja, diferentes formulações do mesmo dizer. “Este dizer parafrástico em que os enunciados se repetem de forma literal e por paráfrase, não rompe com a memória

instituída e retêm os movimentos dos sentidos e dos sujeitos” (MARQUEZAM, 2008, p. 05), a nosso ver, sujeitos analfabetos.

Esse gesto de nomeação politicamente determinado quer dizer que mesmo ao se trocar de nome (*adultos analfabetos* para *adolescente e adultos*) o sujeito não deixa de significar. O político e o histórico na língua aparecem com o jogo das palavras oriundas de distintas formações discursivas e diferentes historicidades. Com isso, o sujeito analfabeto nomeado na lei “adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria”, não deixa de existir e de produzir sentido. A re-nomeação continua a produzir sentido.

Nesse contexto histórico no qual se constitui o sujeito-analfabeto pelo discurso da legislação, o enunciado da Lei 5692/71: “suprir, a escolarização escolar para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”, constitui-se aí um desdobramento da identidade genérica, ou seja, aquele sujeito analfabeto passa a ser classificado como sujeito que não deu continuidade aos seus estudos, ou seja, pressupõe-se que esse sujeito já tenha tido a oportunidade de ter ido à escola. Com este desdobramento na nomeação do sujeito analfabeto para o sujeito que não concluiu, a legislação realiza um isolamento que permite a comparação, a avaliação e com isso, a classificação dos sujeitos (HAROCHE, 1992). Por meio dessa classificação, percebe-se a intenção de conhecer o outro, de fazê-lo transparente, previsível e que não represente nem surpresa e nem ameaças.

Segundo Orlandi (1997) partindo do ponto de visão da análise discursiva do silêncio, a ação de classificar o outro realiza um movimento de quebra com o silêncio e ali fixa, enche o lugar de sentido, ou seja, há um silenciamento do enunciado “analfabeto”. Ainda segundo Orlandi (1997), a fixação de sentidos dá a ilusão de que o dizer limita a profusão de sentidos, ao passo que o silêncio pode gerar muitos sentidos.

De acordo com Marquezan (2008), a classificação representa uma tentativa de não negar o outro e sim de fazê-lo conhecido; um procedimento de demarcação de suas características de identidades e de suas diferenças para torná-lo interpretável e passível de dominação.

Ainda para Marquezan, o fato de fazer o sujeito pertencer a uma classe permite também estabelecer diferenças entre sujeitos que têm o mesmo pertencimento e aqueles que não o têm. Essa diferenciação baseia-se no reforço das semelhanças entre os sujeitos de um mesmo grupo e nas diferenças com/entre sujeitos de grupos diferentes.

A classificação de sujeito analfabeto e de sujeito que não concluiu seus estudos justifica, hierarquiza e ameniza as diferenças. As diferenças tornam-se a materialidade de

classificação desde o momento em que o sujeito analfabeto é constituído como “um objeto de estudo, uma área para desenvolvimento, um campo de ação” (GRIGOLETTO, 2002, p. 82).

Nessa nomeação, ao considerar as condições de produções, há uma movimentação do sentido e do sujeito analfabeto. Essa movimentação ocorre, de acordo com Guimarães (1996) compreende-se que a existência de algum dizer anterior possibilita condições para a existência do nome, pois não é possível haver enunciação a não ser dentro de um contexto histórico.

Para Guimarães (2005, p. 75), a designação ao se instituir, “instala como lugar de estabilidade referencial um sentido de apagamento do outro. A política do sentido está, assim, na língua, a partir da constituição de sentidos da enunciação”.

Após a promulgação da Carta Constitucional de 1988, verifica-se a necessidade da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Com a colaboração de alguns intelectuais deu-se início a redação da citada lei, que na Seção V privilegia a Educação de Jovens e Adultos.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Ao se analisar este fragmento da Lei 9394/96, depara-se mais uma vez com a formação discursiva ideológica do Estado, uma formação voltada para a atuação do sujeito como trabalhador, quando ocorre o já-dito em outras leis anteriores, onde “o ensino deverá ser gratuito aos adultos que não tiveram acesso ao sistema educacional em sua idade própria”. Nota-se um deslocamento da materialidade discursiva, em que o sujeito que antes era chamado “analfabeto” passa a ser denominado como sujeitos jovens e adultos.

Conforme Orlandi (2008, p. 59), “o interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer”. A inserção da expressão “Educação de Jovens e Adultos” expõe o sentido da memória existente

em documentos posteriores. Efeito este produzido pela relação com o interdiscurso e a memória discursiva. “Algo fala antes, em outro lugar, independente” (Orlandi, 2008, p. 59). Nota-se a presença do discurso documental institucionalizado, memória que se acumula, mas que ganha novo enunciado.

O corpus legislativo aponta para a formação de outro sentido. O sentido do aluno ganha novas perspectivas quando se diz que deverão ser consideradas as suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Ocorre uma mudança nas condições de produções, como afirma Orlandi “a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia” (2005, p. 46).

No parágrafo 2º, nota-se a presença da expressão “trabalhador na escola”. Aqui é notada a preocupação do poder constituído em manter o trabalhador inserido no sistema escolar, contribuindo assim com sua formação continuada, o que trará benefícios para ambos, pois, quanto mais o aluno trabalhador se qualifica, mais e melhor produzirá, correspondendo às metas do mercado de trabalho, constituindo desta forma um assujeitamento do aluno em relação aos interesses do Estado.

“O sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz” (M. FOUCAULT, 1969 apud ORLANDI, 2005, p. 49).

Ao final dessa análise, podemos perceber que em todos os textos, em todas as leis até hoje elaboradas no Brasil, em relação à Educação de Jovens e Adultos, os legisladores se mostram preocupados com a escolaridade desses sujeitos, nota-se sempre a presença de uma discursividade que promove a obrigatoriedade e o direito à educação a todo cidadão brasileiro e também a relação com o trabalho.

Percebe-se a preocupação dos legisladores em serem autores dessas leis e desses benefícios. Segundo Orlandi (2005, p.75), “um texto pode até não ter autor específico mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria”.

Nesse contexto, onde necessariamente precisa-se de um autor, encontramos várias vezes nos discursos legislativos o já dito em outros discursos anteriores, onde outros legisladores já tinham se colocado como autores.

A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor (ORLANDI, 1988 apud, ORLANDI, 2005, p.76).

Notamos durante nossas análises que a posição sujeito autor, encontra-se durante todo o contexto histórico, onde cada legislador repete o já dito, ou seja, uma formação discursiva pressupõe uma outra.

Segundo Orlandi,

a função de autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constituía pela repetição, esta parte da história e não mero exercício mnemônico. Ou seja, o autor, embora não instaure discursividade [...], produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável (2004, pp.69-70).

No nosso *corpus* de análise, que foram os textos legislativos, desde a Primeira Constituição do Império, até a Lei atual, que normatiza a Educação de Jovens de Adultos no Brasil, e ao analisamos os fragmentos dessas referidas leis pudemos perceber a função de autoria de nossos legisladores quando ao formularem os textos legislativos inscrevem sua formulação no interdiscurso, ou seja, os legisladores na função de autor historiza o seu dizer, se representa nesse lugar, assumindo assim a produção de um evento interpretativo.

Parafraseando Orlandi (2005, p.82), algo que já tenha sido dito mas que, por qualquer motivo tenha sido esquecido, não deixa de ter um efeito sobre o dizer que atualiza-se em uma formulação.

Ao final deste capítulo, podemos compreender certa crise normativa nas leis e nos projetos nacionais em torno da educação.

Esse movimento de alteração das leis e ausências dessas corresponde a um processo da busca da modernização, industrialização, do aumento de capital que exige a mão de obra especializada, alfabetizada.

Constatamos várias mudanças nas leis e a tomada da consciência crítica ao processo anterior. A lei anterior destaca a necessidade da educação do sujeito adulto analfabeto e na nova encontramos a criação de uma nova forma de ensino aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos.

Com essa lei a geração toma consciência da necessidade da EJA. Quando olhamos para os discursos oficiais, somos conduzidos a pensar a posição legal do país frente ao EJA, onde há uma inscrição ideológica e a busca de uma nação que tenha formação educacional além dos anos iniciais, porém ainda distante da realidade, pois representa um projeto que busca a capacitação e a revisão de direito “educação básica” que não foi oportunizado por diferentes maneiras por jovens e adultos.

No início as leis eram uma afirmação de direitos educacionais básicos “ler e escrever”. Porém observa-se hoje um país republicano em busca de uma educação de qualidade, com o objetivo de colocar novamente o trabalhador no trilho correto onde a língua é fundamental, eis a necessidade do saber ler e escrever, pois ele ainda não estudou o suficiente para estar inserido de legalidade.

Ao final deste capítulo, pudemos perceber uma mudança, ou seja, um deslizamento no sentido de Educação de Jovens e Adultos, que antes nos parecia ter como objetivo a formação do cidadão, ou mesmo, dar condição para que o sujeito seja capaz de interagir com o mundo a sua volta. Mediante o contexto sócio histórico atual percebe-se uma tendência à formação do sujeito apto a produzir, característica própria do cenário do mundo capitalista ao qual vivemos.

CAPÍTULO III - REVELANDO DISCURSO - O SUJEITO ALUNO DA EJA

Para realização desta dissertação trabalhamos inicialmente com a análise de documentos escritos – as leis e daremos continuidade às nossas análises e escrita com o *corpus* de investigação, constituído a partir das entrevistas orais aqui adotadas e realizadas com alunos do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Pouso Alegre (CMEJA), entendendo e realizando essas entrevistas como uma arte, que como nos orienta Domingues:

a arte de falar contém complexidade, beleza e ludicidade. Estes elementos foram expressos tanto ao longo de bons bate-papos, quanto de conversas formais. Assim como a pintura, a escultura, a música, a dança ou até mesmo a literatura - considerados elementos de expressão e comunicação artísticas - a fala exige a criação constante de manifestações singulares, que, embora estejam mergulhadas na rotina e no senso comum, deles se distingue (2011, p.15).

Foram realizadas três entrevistas, cujas falas dos entrevistados foram transcritas fielmente. Tivemos como objetivo principal, perceber como se dão os diferentes sentidos da Educação para o sujeito aluno da EJA.

Ao decidirmos qual metodologia adotada para este trabalho de pesquisa, procuramos a Coordenação do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos “Profª Jandyra Meyer Azevedo”, situado à Praça João Pinheiro nº 114, no Centro da cidade de Pouso Alegre para solicitar permissão para que pudéssemos ter acesso aos alunos. Logo após a explanação do nosso objetivo, realizamos as entrevistas num total de três alunos que se apresentaram espontaneamente.

Metodologicamente usamos a técnica da História Oral, buscando as experiências e sentidos dos entrevistados sobre a Educação de Jovens e Adultos. Pois segundo Portelli,

a primeira coisa que torna a História oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados. Isto não implica que a História Oral não tenha realidade factual. Entrevistas sempre revelam sentidos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas (1997, p. 31).

Preservamos a identidade de nossos entrevistados, após a transcrição fiel ao falado, os depoimentos foram digitalizados, impressos e juntamente com a gravação em áudio, disponibilizados aos depoentes para possível revisão ou correção, em seguida apresentamos a carta de cessão e/ou **o consentimento informado livre e esclarecido**⁶, explicando

⁶ Documento assinado pelo entrevistado no qual ele autoriza a utilização de sua entrevista como material para estudo.

verbalmente toda a importância deste documento para preservação da ética da pesquisa e somente depois o uso dessas narrativas passaram a ser incorporados a este trabalho científico como nos orienta a ética da História Oral.

Conforme estudos de Domingues, “a História Oral tem sido uma das grandes contribuições aos estudos de experiência de homens e mulheres em diversos e diferentes setores” (2011, p. 21). Baseado neste aporte teórico e embasado na AD é que se realizou a análise do discurso dos alunos da EJA.

Segundo Orlandi (2005), a formação discursiva é básica na AD, ela permite a compreensão do processo de produção dos sentidos, ou seja, a sua relação com a ideologia. Essa noção dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. Norteados por este aporte teórico analítico procuraremos compreender como se realiza o processo de formação dos sentidos dos sujeitos alunos da EJA, ou seja, qual a relação com a ideologia e estabelecer o porquê das regularidades no funcionamento do discurso.

Buscamos ainda compreender como o sujeito aluno da EJA constitui-se através da sua formação discursiva, quais as suas formações ideológicas, pois ainda segundo Orlandi (2005) “as palavras não tem um sentido nelas mesmas”, ou seja, elas derivam seus sentidos das formações discursivas nas quais se inscrevem, e por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas e o que será possível ver neste a problemática que mantém esta formação discursiva.

Orlandi (2008) diz que o objeto da Análise de Discurso, é o discurso, e que a Análise de Discurso é a forma de conhecimento desse objeto e que há três modos de “opacidade” a do sujeito, a da língua e a da história. Pretende-se então através do discurso dos sujeitos da EJA, perceber essa opacidade, que se consiste na falta da evidência dos dizeres.

Segundo M. Pêcheux (apud ORLANDI, 2001, p.47), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. São esses discursos, do sujeito aluno da EJA que iremos analisar para descobrirmos qual o sentido que faz para ele ser ou ter sido aluno de EJA.

Quanto à afirmação de não existir sujeito sem ideologia, M. Pêcheux (1975), nos diz que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e que é dessa maneira que se dá a forma-sujeito-histórica. Podemos compreender então que todo sujeito para ser sujeito precisa estar sujeito à ideologia, isso é, assujeitar-se, o que nos lembra (ORLANDI, 2011, p.49) quando afirma que o sujeito é sujeito “de” e, ao mesmo tempo, está sujeito “a”, o que podemos chamar de contradição pela interpelação.

Como já foi dito, a ideologia se faz presente todas as vezes que se produz um discurso. Aqui nos interessa entender o sujeito, na sua formação discursiva, pois esse campo nos permite entender como a língua acontece no homem e, assim, estrutura-se no acontecimento discursivo, no nosso caso esse acontecimento é a educação da EJA. Por isso vamos analisar o discurso do aluno da EJA.

Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito) (ORLANDI, 2005, p.40).

São essas posições que queremos localizar nos discursos do sujeito aluno da EJA.

3.1. Em busca do saber – o sujeito aluno e seu ingresso na EJA

Passaremos a analisar o discurso da Senhora L. S.N, de 37 anos, moradora do Bairro Jardim Paraíso, de profissão Promotora de Vendas, que é aluna da EJA do quarto ano do Ensino Fundamental.

Transcrição 1

Entrevistadora: *Primeira coisa, por que você veio estudar na EJA?*

Entrevistada: *Ah, porque eu sabia muito pouco, entendeu? E eu precisava do estudo. Porque eu tenho três filhos, né? Porque a gente precisa, a gente precisa ensinar eles também, né? Precisa manda eles pra escola pelo menos a gente vindo, né? Só que na época eu não sabia que tinha aqui o CEMEJA, só tinha a...só sabia que tinha o CESU, e lá se faz, tudo bem, ensina muito bem ,também, mais é mais difícil, porque o professor vai mais pouco, né? O professor tá todo dia presente, é difícil? [Aqui ela se refere ao CEMEJA] É! Você tem que vim todo o dia, a gente que tem fio, tem casa, tem que deixa os fios, né? É difícil. Tem dia que tem que ter coragem, mais como a gente vê as pessoas de mais idade que tá vindo todo o dia, tem bastante senhora, eles dão animação pra gente, vindo, dão força, entendeu? Mais é difícil. Entendeu?*

A entrevistada, nosso sujeito aluno neste momento, mostra de imediato que ela se sente necessitada do saber, quando ela diz “*eu sabia pouco, entendeu?*” Aqui, nota-se a tomada de consciência mediante a realidade na qual está inserida, juntamente com os filhos que já frequentam a escola. Percebe-se quando ela afirma “*porque eu tenho três filhos, né?*”

Porque a gente precisa, a gente precisa ensinar eles também, né?”. Com este dizer, deparamo-nos com a posição sujeito-mãe antes de ser tornar sujeito-aluno, quando ela demonstra a preocupação e necessidade de ter que ensiná-los. Nesse momento este sujeito se depara com a realidade de que não tem o conhecimento necessário para ensinar seus filhos. Assim ela se assujeita à condição de aluno. Compreendemos, assim, um deslocamento da posição sujeito-mãe para sujeito-aluno, devido ao fato dela, ideologicamente, achar que é mais importante, nesse momento, sua formação como sujeito-mãe. Com este movimento, ela assume a posição de sujeito-aluno com vistas a desempenhar bem o papel de sujeito-mãe, dando sentido ao seu ingresso na escola.

Orlandi (2005) nos diz que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas. Essa posição ideológica em que ela se encontra nesse momento é a posição sujeito-mãe que a impeliu a se assujeitar ao sistema escolar.

Continuando nossa análise, a entrevistada faz referência ao CESU (Centro de Ensino Supletivo), no qual o sistema de ensino diferentemente da EJA, o aluno estuda em casa e quando sente necessidade procura o professor que em sistema de plantão o atende no CESU. Por isso, a entrevistada diz ser mais difícil. Nota-se, aí a necessidade da entrevistada da presença constante do sujeito-professor no processo de ensino-aprendizagem. Qual seria o motivo que a leva a dizer que, com o professor presente, torna-se mais fácil para ela aprender?

Compreendemos em seus dizeres a formação ideológica de que o professor sempre sabe mais, transmitindo com mais segurança seu aprendizado.

Quando ela diz que é difícil sem a presença do professor é porque demonstra não ter segurança. Não há a utilização da palavra “insegura”, mas de acordo com Orlandi podemos perceber que

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm haver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Deste modo, as margens do dizer, do texto, também, fazem parte dele (2005).

No entanto a escolha da EJA é devido ao fato da presença constante do professor, a escolha se pauta no já-dito que o professor é detentor de um grande saber e que esse mesmo professor vai transmitir a ela este saber. Quando a entrevistada se manifesta discursivamente referindo-se ao fato de que sem a presença do professor é mais difícil, confrontamo-nos com o

efeito do já-dito, que por meio de M. Pêcheux (1997, p. 167) “‘algo fala’ sempre, ‘antes, em outro lugar, independentemente””.

Ao observar parte da transcrição 1 - “*é difícil? É! Você tem que vim todo o dia, a gente que tem fio, tem casa, tem que deixa os fios, né?*” percebemos o sacrifício, talvez ela esteja deixando de fazer alguma coisa para estar ali naqueles momentos.

Segundo Pêcheux (1975), sabemos que um acontecimento discursivo surge de uma estrutura, compreendemos aí o rompimento de uma estrutura já formada, no caso, a casa dela, os afazeres que ela deixou de lado para se fazer presente à escola.

Na fala “*Você tem que vim todo o dia*”, ressaltamos o fragmento “*tem que*” consistindo-se a obrigatoriedade imposta pelo sistema no que se refere à presença diária do aluno, contribuindo para uma maior dificuldade do sujeito-aluno adulto que na maioria das vezes tem que trabalhar para se manter.

Continuamos com a fala da entrevistada da transcrição 1 destacamos o seguinte fragmento: “*Tem dia que tem que ter coragem, mais como a gente vê as pessoas de mais idade que tá vindo todo o dia, tem bastante senhora, eles dão animação pra gente, vindo, dão força, entendeu? Mais é difícil. Entendeu?*”

Aqui notamos por meio de dizeres da entrevistada, elencando uma postura de resistências mediante as dificuldades no que se refere aos estudos, pois além de trabalhar como promotora de vendas, tem suas obrigações como trabalhadora do lar, muitas vezes o cansaço se manifesta, porém com a sociabilidade com outras alunas, que ela mesma identifica como “*senhora*” demonstra a determinação e dedicação, pelo fato de ver idosas almejando o início e/ou a continuação dos estudos.

Ao destacar em sua fala “*dão força*”, a entrevistada se refere às alunas mais idosas como um exemplo de comportamento, atitude e dedicação aos estudos, mesmo que a formação educacional na EJA perpassa ou desdobre em dificuldades.

Na sua construção discursiva, a entrevistada utiliza-se da expressão “*entendeu?*”. Ela busca se fazer compreendida diante de sua fala, reforçando seu discurso por meio de uma interpelação/repetição interrogativa. Assim compreende-se que a repetição é um evento, um acontecimento, quando dizemos pela segunda vez, ou seja, quando insistimos é porque estamos pressupondo que o outro não entendeu. Quando repetimos estamos dizendo aquela coisa primeira e mais alguma coisa.

Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e

linguagem e mundo têm suas mediações. Daí a necessidade da noção de discurso para pensar estas relações mediadas. Mais ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) desta relação (ORLANDI, 2004, p. 12).

A partir da citação acima podemos dizer que a mediação existente (que é o discurso) entre a realidade da entrevistada da transcrição 1 e o mundo, compreendemos quão pertinente se faz, pois desta maneira, é possível analisar a problemática que constitui a presença de um adulto na EJA, frente às dificuldades e desafios que esta formação desdobra.

Passaremos a analisar o discurso da Senhora A. A. E., de 58 anos, moradora do Bairro São Geraldo, de profissão doméstica e casada, estudante da EJA está no quarto do Ensino Fundamental.

Transcrição 2

Entrevistadora: *Dona A. por que a senhora está na EJA?*

Entrevistada: *Ah eu estou na EJA porque eu nunca tive oportunidade de estudá, né? Não tive oportunidade de estudá quando era mais jovem, né? Casei, vieram os filhos, né? Trabalhando. E agora depois dos filhos casados, resolvi voltar a estudar, né? Aprende um pouquinho.*

Percebemos nesta sequência discursiva que mais uma vez o sujeito-aluno está tentando recuperar um tempo perdido, buscando, mesmo que tarde, a realização de um sonho que é saber ler e escrever.

A entrevistada nos diz que “*eu nunca tive oportunidade de estudá, né?*”, por que será que ela não teve esta oportunidade? Podemos imaginar que talvez tenha sido a falta de escola perto de sua casa, ou falta de incentivo de seus pais, que devido ao contexto histórico daquela época não se dava muito importância aos estudos, principalmente das filhas mulheres, as quais deveriam ser preparadas para o casamento.

A discursividade, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de que os sujeitos, em suas posições, e os sentidos, constituem-se pela sua inserção em diferentes formações discursivas. Estas se definem como aquilo que o sujeito pode e deve dizer numa situação dada em uma conjuntura dada, e refletem no discurso, as formações ideológicas (ORLANDI, 2012, p. 152).

Conforme podemos perceber com este aporte teórico, deduzimos que a entrevistada da transcrição 2 assujeitou-se à situação imposta, produzida pela sua formação discursiva e ideológica como falta de oportunidade.

Em seus dizeres: “*Casei, vieram os filhos, né? Trabalhando. E agora depois dos filhos casados, resolvi voltar a estudar, né?*”.

Mais uma vez podemos perceber que a entrevistada abre mão de seu sonho, de sua necessidade de saber, dessa vez por causa dos filhos, “*vieram os filhos, né?*”, mais uma vez então ela se assujeita à situação do contexto histórico que está vivendo e, de acordo com M. Pêcheux (1975), diz que as palavras, as expressões não têm sentido em si, elas tiram os seus sentidos das formações em que se inscrevem. Podemos dizer que esse sujeito analisado está inscrito, e os seus dizeres, numa Formação Discursiva materna, ou seja, está assumindo sua posição-sujeito mãe, que os sentidos por ela produzidos se configuram por esta formação discursiva. Esta formação discursiva se historiciza em sua prática e se resignifica na medida que é retomada. Percebe-se através de sua fala a busca de novas oportunidades, visto que a função mãe até então exercida já não se configura mais como primordial, pois seus filhos já estão casados, cada um cuidando de sua vida, o que a faz buscar novos sentidos, novas oportunidades, que ela busca através da educação.

Continuando com as análises, encontramos o seguinte fragmento, “*Aprende um pouquinho.*” Nesse momento a entrevistada assume a posição sujeito-aluno, e deixa transparecer sua alegria em poder estar ali, naquele ambiente de aprendizado, pelo qual ela esperou tanto tempo. Percebe-se nesse contexto o pressuposto e o subentendido (O. DUCROT, 1972 apud ORLANDI, 2005, p. 82). Quando a entrevistada diz “*Aprende um pouquinho*” presume-se que ela não sabia nada antes de estar ali na EJA. Não precisaria ela dizer que não tinha estudo antes de ingressar na Escola da EJA. Podemos nos questionar ao fazer tal análise, o que significa “*Aprende um pouquinho*”? Percebe-se aí um conformismo na fala do sujeito entrevistado, ou seja, aquele mínimo que ela adquiriu, coloca-a em uma nova posição sujeito, ela já não se sente como analfabeta.

A entrevistada demonstra em sua fala certo conformismo quando diz “*nunca tive oportunidade de estudar*” configurando um fato natural esta falta de oportunidade, tanto é que ela conviveu bem, durante muito tempo, com essa situação, mas num determinado ponto de sua vida ela busca adquirir os conhecimentos oferecidos pela escola, mas busca, pautando-se no básico, como escrever e ler.

Segundo Orlandi (2005), o posto (o dito) traz necessariamente consigo esse pressuposto, ou seja, o não dito, mas presente. Porém o motivo fica subentendido, ou seja, o subentendido depende do contexto no qual está inserido. Ainda de acordo com Orlandi (2005), devemos considerar na Análise de Discurso que há sempre no dizer um não-dizer necessário.

Analisamos agora o discurso do Senhor B.D. de 70 anos, morador do Centro de Pouso Alegre, aposentado, aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental. Esta entrevista foi realizada no dia 06 de novembro de 2012 às 15:50, nas dependências do CMEJA, situado à Praça João Pinheiro, nº 114, em Pouso Alegre, MG.

Transcrição 3

Entrevistadora: *Seu D. conta para nós por que o senhor está aqui na EJA?*

Entrevistado: *Olha, eu tô aqui porque é... eu não tive estudo direito, né?... Não tive... eu trabalhava muito né?, então eu sai. Meus pais foram embora e eu fiquei com minha tia, aí eu fui pra Jacaré pro lados de lá, eu... servi... fui fazer o alistamento, o alistamento e me seguraram lá.*

Ao nos depararmos com a formação discursiva do Senhor D, “*Olha, eu tô aqui porque é... eu não tive estudo direito, né ?.*” Notamos mais uma vez a presença do sujeito sem estudo e destacamos aqui, ser possível percebermos que os alunos mais velhos que frequentam a escola da EJA, na sua maioria chegam lá dizendo que não tiveram estudo algum, ou seja, vão em busca do saber institucionalizado, o saber pelo saber.

Ao destacar outro fragmento do discurso do entrevistado, “*eu trabalhava muito né?*”, podemos notar que o discurso se repete, ou seja, deparamo-nos com a regularidade do discurso, que segundo Orlandi.

O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2005, p.22).

Podemos destacar então que as pessoas mais idosas, salvo exceções, não estudavam no tempo considerado certo, por terem que trabalhar visto que em tempos mais antigos, no Brasil, a maioria do trabalho não exigia tanto estudo como se exige hoje.

Ao seguirmos com nossas análises, deparamo-nos com a seguinte formação discursiva. “*Meus pais foram embora e eu fiquei com minha tia, aí eu fui pra Jacaré pro lados de lá, eu... servi... fui fazer o alistamento, o alistamento e me seguraram lá.*”

Nesse instante, percebe-se uma mudança na fisionomia do entrevistado, o que podemos dizer que nesse momento o senhor D. reporta-se ao passado e instiga suas lembranças, ou seja, retoma, faz um deslizamento para outros sentidos, outros modos de significação, o que vem nos confirmar que sempre estamos filiados a uma memória discursiva

que nos determina. “A memória histórica se imprime na linguagem e nos sujeitos, constituindo-se dos mais fundamentais elementos do dizer” (PAYER, 2011, p.37).

Embasados no aporte teórico acima, podemos dizer que a relação do discurso com o histórico, para a memória histórica constitui-se elemento fundamental nas práticas de significação.

Ao entendermos que estamos sempre filiados a uma memória discursiva podemos perceber também como os sujeitos em sua forma-histórica são determinados pelas Formações Ideológicas. Desse modo a ideologia, ou seja, a relação imaginária que liga os sujeitos às suas condições materiais de existência torna-se essencial para a constituição dos sujeitos e dos sentidos e também na relação do sujeito com a língua para que faça sentido, ou seja, para que haja sentido para o sujeito.

3.2. A EJA na trajetória de vida do sujeito aluno

Nossa análise procurará perceber quais contribuições a EJA traz para a vida do sujeito aluno.

Transcrição 1

Entrevistadora: *O que você espera que a EJA contribua na sua vida?*

Entrevistada: *Ah eu acho que é uma coisa que vai servi pra mim pro resto da vida, né? Porque o estudo serve pro resto da vida, né? Pra arrumar trabalho, entendeu? Sei lá. Pra você aprende a falar melhor. Então muita coisa, cê convive com as pessoas, né? Conversa, porque primeiro eu não talvez não vou conversar como tô conversando com você hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu? Talvez hoje não, talvez você fica aberta pra conversar, pra falar alguma coisa entendeu? Ajuda bastante. É ajuda bastante.*

Ao analisarmos a segunda pergunta feita à nossa entrevistada deparamo-nos com a preocupação do sujeito com a trajetória de sua vida, quando ela diz: “Ah eu acho que é uma coisa que vai servi pra mim pro resto da vida, né? Porque o estudo serve pro resto da vida, né?” Percebemos nesse momento uma formação discursiva, onde o sujeito demonstra certa insegurança, quando ela mesma fala e reforça a afirmação com uma pergunta para a entrevistadora. Podemos compreender como uma afirmação já ouvida pelo sujeito, mas nem sempre entendida.

Aqui nesse momento podemos nos aportar em Orlandi, quando ela diz que “todo discurso se delinea na relação com os outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (2005, p.43).

O sujeito nesse caso já tinha ouvido falar antes que o estudo serve para toda vida, e guardado em sua memória, espaço dos efeitos da lembrança do esquecimento, das repetições, das redefinições, das rupturas e das transformações em um dado processo discursivo (Pfeiffer, 1995).

Continuando a análise acima podemos dizer que houve uma formulação de sentido, quando o sujeito projeta esse conhecimento adquirido na EJA, segundo ele mesmo, para o resto da vida, pois como nos diz Orlandi (2008) na Análise de Discurso, o sujeito é posição entre outras, e subjetiva-se na medida mesmo em que projeta sua situação, ou seja, seu lugar no mundo para sua posição no discurso.

Em outro fragmento da formação discursiva do sujeito acima observamos a preocupação em se manter no mercado de trabalho, quando ela diz que o estudo vai servir para ela arrumar trabalho. “*Pra arrumar trabalho, entendeu?*” Percebe-se que, para a entrevistada, a educação também é uma forma de preparação para que ela possa se inserir no mercado de trabalho. Seguindo essa perspectiva ideológica do sistema capitalista no qual vivemos, onde o sujeito imagina-se mais valorizado pelo fato de estar produzindo. Podemos perceber também que este produzir não se constitui somente no fato mecânico da produção em si, mas sim como forma de ruptura, de independência deste sujeito, que ao ser produtivo vai ter como resultado uma maior independência financeira, a qual possibilitará um deslocamento social.

Destacamos nesse fragmento, como já dissemos acima, uma preocupação, reconhecida como natural, devido até mesmo à idade da entrevistada em se preparar melhor para continuar no mercado de trabalho, porém em melhores condições, ou seja, na condição de sujeito letrado.

Ao seguir com a entrevista, encontramos outra formação discursiva “*Sei lá. Pra você aprende a falar melhor. Então muita coisa, cê convive com as pessoas, né? Conversa*”.

Ao analisarmos esse discurso, deparamo-nos com um sujeito que está buscando algo melhor para sua vida, está tentando entrar em um mundo do qual acha que não faz parte, para ela o mundo dos que tiveram estudo é completamente diferente do mundo em que ela se sente inserida. Conforme Orlandi, “o sujeito, na Análise de Discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (2008, p.99).

Em outra sequência discursiva a entrevistada relata: *“porque primeiro eu não talvez não vou conversar como tô conversando com você hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu? Talvez hoje não, talvez você fica aberta pra conversar, pra falar alguma coisa entendeu? Ajuda bastante. É ajuda bastante.”*

Compreendemos nesse discurso que esse sujeito aluno da EJA, já está se sentindo em uma situação privilegiada, pois quando ela diz *“talvez não vou conversar como tô conversando com você hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu?”* ela se coloca em uma outra posição em que antes não se via, ou seja, ela se diz agora mais capaz de conversar com as pessoas. Parafraseando Orlandi (2008) devemos nos lembrar de que sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo, ou seja, na tensão da língua com a história, onde entram o imaginário e a ideologia. Percebe-se o deslocamento e o uso da memória discursiva. Ela se vê antes e agora na EJA.

O papel da memória histórica seria, então, o de fixar um sentido sobre os demais (também possíveis) em uma dada conjuntura. Ou ainda, vista deste ângulo, “à memória estaria reservado o espaço da organização, da linearidade entre o passado, presente e futuro, isto é, a manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social” (MARIANI, 1993 apud PFEIFFER, 1995, p. 25).

Aqui nota-se que sujeito-aluno em questão retoma a sua memória quando nos diz que talvez anteriormente ela não se sentisse em condições de dialogar com pessoas vista por ela como superior a ela, podemos compreender que a entrevistada já se percebe em uma situação mais privilegiada, ou seja, ela já se significa como uma pessoa capaz de conversar em igualdade de condição. Ao retornar a sua memória histórica ela fixa um sentido novo numa nova conjuntura.

Transcrição 2

Entrevistadora: *Com o que a senhora espera que a EJA contribua na sua vida?*

Entrevistada: *Até aqui tem me ajudado muito, me ajuda bastante, porque eu tenho, eu tinha muita vontade de saber ler e escrever, né. Mesmo nos trabalhos, que eu trabalhei em casa de família, confecção, restaurante, i chegava no serviço ali sempre mandava a gente anota alguma coisa, né. Por exemplo na confecção trabalho, ligava e falava “anota tanto pedido aí pra”... Eu não sabia anota. Ai quando eu cheguei aqui...*

Entrevistadora: *E como a senhora fazia na hora em que mandavam a senhora anotar? Como a senhora fazia?*

Entrevistada: *E falava pro rapaz né “ó eu não sei lê e escreve não tem como anotá”.*

É!

Entrevistadora: *Daí a senhora pedia para alguém?*

Entrevistada: *Daí outra pessoa ia e anotava.*

Entrevistadora: *Como a senhora se sentia nessa hora?*

Entrevistada: *A gente se sente tão humilhada né? Que...meus pais não tiveram condição de me pô na escola na época na roça, né, na roça, tinha estudo mais a gente não tinha condição de estudar. Depois que eu cheguei aqui, que eu vi que tinha oportunidade de... que eu já andei outras cidades, não tive oportunidade porque era muito longe, né, onde eu morava. E aí quando eu cheguei aqui, fiquei sabendo que tinha essa escola aqui e eu procurei e tô aqui, vai pra quatro anos que eu tô aqui na escola (risos).*

Na fala da senhora da transcrição 2, deparamo-nos mais uma vez com a regularidade do discurso, em comparação com a entrevista da transcrição 1, ou seja, ela da mesma forma tinha muita vontade de saber ler e escrever. E, nessa sequência discursiva, percebe-se nitidamente a memória do sujeito em seus dizeres “*eu tenho, eu tinha muita vontade*”, que acontece na e da memória do sujeito. Sabe-se que todo acontecimento discursivo se situa em relação a uma memória, podendo reforçá-la ou mesmo ir contra ela. No caso de nossa entrevistada esse acontecimento discursivo está reforçando a memória, a qual é concebida pela Análise de Discurso com interdiscurso, ou seja, não se representa e que só podemos analisar seus efeitos produzidos no sujeito e nos efeitos de sentido.

E no fragmento “*Mesmo nos trabalhos, que eu trabalhei em casa de família, confecção, restaurante, i chegava no serviço ali sempre mandava a gente anota alguma coisa, né. Por exemplo na confecção trabalho, ligava e falava “anota tanto pedido aí pra”... Eu não sabia anota.*” Mais uma vez a entrevistada demonstra a falta que o estudo fez para ela durante todo o tempo que a mesma não teve acesso. Mesmo interagindo com outros sujeitos no mercado de trabalho, ela se sentia limitada pelo fato de não saber ler e escrever. Podemos perceber isto quando ela nos diz: “*Por exemplo na confecção trabalho, ligava e falava “anota tanto pedido aí pra”... Eu não sabia anota.*”

Nesse momento a entrevistada demonstra que se sentia constrangida devido ao fato de ter que recorrer a uma outra pessoa para anotar alguma coisa, da qual ela não é capaz. Esse sujeito enuncia de uma situação (lugar) no mundo para sua posição do discurso. Quando esse

sujeito constringido fala e ele se significa, o sujeito e sentido se constituem simultaneamente “na articulação da língua com a história” (Orlandi, 2001, p. 99).

Continuando nossa entrevista ao questionar a nossa entrevistada como ela se sentia nessa situação temos como resposta: “*A gente se sente tão humilhada né?*”. Ela generaliza ao utilizar o enunciado “*a gente*”, ou seja, ela recorre à memória discursiva ao se lembrar de outros sujeitos de sua convivência que passam ou tenham passado pela situação dela. Nota-se aí, o sujeito interpelado pela ideologia, mas se percebe também a ruptura dessa situação quando o sujeito citado procura modificar sua posição tentando escrever uma nova história de vida. Também percebemos, mais uma vez, que o sujeito aluno da EJA preocupa-se em adquirir novos conhecimentos visando a sua participação no mercado de trabalho.

Transcrição 3

Entrevistadora: *O que o senhor espera que a EJA vá contribuir em sua vida?*

Entrevistado: *Ah, eu espero bom. Eu tó contente aqui. Professora muito boa, tudo atenciosa, tudo delicada, pra mim tá sendo uma glória.*

Ao analisar a transcrição 3 quando perguntamos qual a contribuição que ele espera que a EJA traga para vida dele, nos deparamos com a seguinte formação discursiva: “*Ah, eu espero bom. Eu tó contente aqui. Professora muito boa, tudo atenciosa, tudo delicada, pra mim tá sendo uma glória.*” O que se percebe é que esse sujeito em questão demonstra uma certa felicidade em estar naquele ambiente o qual ele diz que é “*bom*”, onde ele se sente acolhido quando diz que as professoras são atenciosas, são delicadas, podemos notar aí a carência explícita muito presente em sujeitos com mais idade. Nota-se certo deslocamento de outros discursos já vistos em transcrições anteriores, pois o sujeito entrevistado não destaca o estudo em si e sim o acolhimento por intermédio da sociabilidade, convivência de estar na EJA produz e significa para ele. Para o analista de discurso o dizer tem relação como o não dizer o que deve ser acolhido e praticado na análise, isto nos reverte a pensarmos que talvez fora da EJA, ele não tenha esse acolhimento que ele diz ter na EJA. Como nos diz O. Ducrot “diferentes formas de não-dizer (implícito), o pressuposto e o subentendido, este autor vai separar aquilo que deriva propriamente da instância da linguagem (pressuposto) daquilo que se dá em contexto (subentendido)” (1972 apud ORLANDI, 2005, p.82). Assim, implícito se revela no dito deste aluno da EJA.

3.3. A Escola da EJA como espaço de saber e sociabilidade

Ao observarmos o trecho da entrevista da aluna L. S.N. realizada no dia 06 do mês de novembro de 2012.

Transcrição 1

Entrevistadora: *Como você se sente dentro da escola da EJA?*

Entrevistada: *É muito bom, entendeu? A escola deles é muito bom, espero que eles aumenta mais, passa pra sede, pra oitava série, entendeu? Até oitava pelo menos, a pessoa vai fazer os outros anos, daí fica mais fácil. Como a gente volta a estudá na idade mais avançada, entendeu? Dai cê tem dificuldades pra estudá com jovens, entendeu? Você acaba tendo dificuldade, porque o jovem é mais barulhento, né. Você tem que ir pro lado deles também, mais são mais barulhentos, entendeu? Parece que não tem mais tanto compromisso, entendeu? Nós tem mais dificuldade pra aprender.*

Iniciemos nossa análise pela seguinte sequência discursiva: “*É muito bom, entendeu? A escola deles é muito bom, espero que eles aumenta mais, passa pra sede, pra oitava série, entendeu?*” Nota-se a satisfação da entrevistada e a preocupação com a continuidade dessa oportunidade, a qual ela não quer perder de maneira alguma. Quando ela diz: “*É muito bom, entendeu? A escola deles é muito bom*”. Ela quer dizer muito mais do que realmente ela diz, a situação discursiva em seu sentido lato é o que determina a circunstância da enunciação. Percebe-se nesse momento que houve um significado maior para ela como sujeito-aluna, tanto é que ela quer que se estenda o ensino pelo menos até à oitava série, o que seria nos dias de hoje, de acordo com a LDB 9394/96, o nono ano do Ensino Fundamental.

Ao prosseguir com nossa análise nos deparamos com a palavra “*deles*”, conseguimos entender que a entrevistada se refere aos poderes institucionalizados, Prefeitura, Estado e até mesmo os professores. Mas como analista de discurso podemos nos perguntar, por que “*deles*” e não “*nosso*”? Por que o sujeito aluno neste caso não se coloca como sujeito com a ideia de pertencer àquele grupo. Percebe-se, pois, que o aluno tem a escola como se fosse algo que alguém tivesse “emprestado” para ela, aquele local, ela ainda não tem o conhecimento necessário para perceber que tem o direito àquela escola, ela deveria se sentir sujeito daquela escola e não ver a escola sendo oferecida a ela como favor. Percebe se um sentimento de gratidão para com a escola.

Porém ao continuar falando de como ela se sente dentro da Escola da EJA, notamos certo desconforto de nossa entrevistada ao nos relatar da dificuldade que ela encontra de conviver com os sujeitos-alunos mais novos. Ela nos diz: *“Como a gente volta a estudá na idade mais avançada, entendeu? Dai cê tem dificuldades pra estudá com jovens, entendeu? Você acaba tendo dificuldade, porque o jovem é mais barulhento, né.”*

Esse é um fato já comprovado pelos órgãos competentes da educação, que vem sendo chamado da juvenilização da clientela da EJA, fato esse que está ocorrendo devido à grande repetência dos alunos no Ensino Regular. Foi uma maneira que o Governo encontrou de dar continuidade a esses jovens que por causa da repetência se distanciaram da Escola Regular devido à faixa etária estabelecida para se permanecer na escola, assunto já abordado no primeiro capítulo deste trabalho.

Continuando, nos deparamos com o seguinte fragmento: *“Parece que não tem mais tanto compromisso, entendeu? Nós tem mais dificuldade pra aprender.”*

Detectamos nessa sequência discursiva certo descontentamento pelo fato do sujeito-aluno se sentir prejudicado em relação ao processo ensino-aprendizagem, devido à presença dos alunos mais novos, o que ela chama de falta de compromisso. Ao dizer *“Nós tem mais dificuldade pra aprender.”* podemos pensar que sujeito e sentido se constroem ao mesmo tempo, interpelados pela ideologia. Assim quando esse sujeito-aluno fala da dificuldade que os mais velhos têm de aprender fará sentido para ela porque essa dificuldade está inscrita na sua memória discursiva, ou seja, ela já ouviu, não sabe onde e nem de quem, que os mais velhos têm dificuldade de aprender em relação aos mais jovens. Percebe-se também uma questão de experiência própria, ou seja, refere-se a uma questão de relação com o outro, estabelecendo certos conflitos entre sujeito mais velho, que já tem seus objetivos mais estabelecidos, com sujeito mais novo que demonstra certo descompromisso, característica essa própria da maioria, do aluno adolescente.

Do ponto de vista discursivo somos seres históricos e simbólicos, ou seja, de acordo com Orlandi (2012), *“há em todo sujeito uma necessidade de laço social”*, necessitamos fazer parte de um corpo social que nos faça completos. Por esse motivo nos identificamos mais com quem tiver os mesmos interesses ou pelo menos parecidos. É por isso que percebemos certo desconforto desse sujeito-aluno, de ter que conviver com outros sujeitos-alunos, que não comungam da mesma ideia.

O sentido do discurso dela é o de aprender e não outro. Parafraseando Orlandi, podemos dizer que as palavras não têm sentido em si mesmos, por isso percebe-se a derivação

dos sentidos das palavras do sujeito-aluno entrevistado da formação discursiva em que estas palavras estão inscritas.

Transcrição 2

Entrevistadora: *Como a senhora se sente dentro desta escola de EJA?*

Entrevistada: *Ah, eu sinto muito bem, nossa depois que eu tó aqui cada dia eu tenho aprendido bastante, a gente aprende bastante né. Mesmo com dificuldade que a gente tem que não é igual a criança mais né, a idade. A gente que tem casa, filho, marido, neto. [...] eu sou evangélica e na minha igreja i eu posso ajudar no culto na igreja evangélica, então tirando, essa oportunidade que eu tive de vim pra escola, essa hora que eu tó aqui eu me sinto muito bem.*

Diferentemente do entrevistado da transcrição 3, nota-se que essa entrevistada já destaca com mais ênfase o que ela aprende na escola da EJA. Ela diz se sentir bem, mas o que notamos é que o mais importante para ela é o fato dela estar cada dia aprendendo mais. Nota-se uma repetição do discurso de outros sujeitos entrevistados quando destaca a formação discursiva, e reforça que o adulto tem mais dificuldade de aprender que a criança. Continuando com seus dizeres, a entrevistada acima deixa transparecer a preocupação e ao mesmo tempo a satisfação de poder colocar esse aprendizado a serviço de sua igreja, lugar de grande representação para o sujeito religioso.

No fragmento da entrevista “*essa hora que eu tó aqui eu me sinto muito bem*” ao dizer que o fato de estar lá ela se sente bem, pode se perceber o processo de significação que constitui os sentidos da entrevistada, pois na AD o sujeito, ao dizer, se significa, quando ela diz que se sente bem ela está se significando.

Transcrição 3

Entrevistadora: *Como o senhor se sente dentro da escola de EJA?*

Entrevistado: *Me sinto feliz.*

Entrevistadora: *Feliz? Por quê? O que faz o senhor se sentir feliz aqui dentro.*

Entrevistado: *Aqui é tudo. As professoras, diretoras, diretores todos estão muito bom. Os alunos são cento por cento e pra mim é um céu.*

Mais uma vez podemos notar na fala do senhor D. que percebemos, independentemente de adquirir conhecimentos intelectuais, o estar na EJA é para o senhor D. quase um refúgio. Mais uma vez encontramos na formação discursiva dele o dito e o não-dito, pois ele nunca diz que não se sente feliz em outro recinto onde ele convive, mas ele exalta sempre que estar na EJA o faz sentir-se muito feliz.

Quando o senhor D. diz “*me sinto feliz*” ao voltarmos para esta expressão podemos perceber que o entrevistado se sente bem em estar ali e indiferentemente de estar ou não aprendendo alguma coisa. O simples fato de ele poder estar ali inserido com aquelas pessoas, convivendo com pessoas que o valorizam o torna mais feliz.

Percebemos então que esse sujeito, o senhor D. é o resultado do processo de assujeitamento e, particularmente de identificação, ele se identifica como um sujeito feliz.

Ao prosseguimos com nossas análises encontramos a expressão “*pra mim é um céu*” compreendemos nessa formação discursiva uma projeção imaginária, que segundo Orlandi

Mecanismo de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são sujeitos físicos nem seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares do sujeito – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição (2005, p. 40).

Quando se refere ao céu ele remonta à sua memória discursiva e revive uma ideologia impregnada de sentidos nessa mesma memória discursiva. Com isso ele passa a reproduzir em seu discurso atual a imagem de que estar no céu é estar no melhor lugar.

3.4. O Sujeito aluno e o professor da EJA

Como todo processo de ensino-aprendizagem, na escola da EJA também pensamos que seja de suma importância a relação professor/aluno para que realmente o processo possa desenvolver-se. Por isso procuramos conhecer através das análises dos discursos dos sujeitos-alunos da EJA como se dá essa relação.

Transcrição 1

Entrevistadora: *Como você vê o professor de EJA?*

Entrevistada: *Eles são muito bom, entendeu? Você respeita eles, eles respeita ocê. Eles são muito bom, entendeu? Porque o meu primeiro professor daqui, a primeira*

professora foi a Rosana, a Rosaninha, depois foi a Júlia, é uma ótima professora também, entendeu? Agora que eu já tô aqui na sexta série que é variado, cada hora é um, entendeu? Mais são muito bom também, ensina muito bem.

Ao analisarmos mais essa sequência discursiva vamos perceber como o sujeito-aluno da EJA vê os seus professores, o que de certo modo contribui para a constituição das condições em que o seu discurso se produz e com certeza, para seu processo de significação.

Ao ser perguntado como ela vê o professor da EJA, ela nos diz: “*Eles são muito bom, entendeu? Você respeita eles, eles respeita ocê.*” Podemos perceber uma relação de respeito mútuo, ou seja, o sujeito aluno sente que ao respeitar ele também é respeitado, o que faz com que esse sujeito se signifique como sujeito realmente, porque sabemos que muitas vezes esse sujeito não recebe o merecido respeito da sociedade em que vive, pelo fato de não pertencer ao mundo letrado.

Como analista de discurso podemos nos ater à expressão acima analisada, mas voltando nosso olhar para a situação inversa, ou seja, parafraseando-a, poderíamos analisá-la assim: “*Você não respeita eles, eles não respeitam você*”. Percebe-se então um movimento de troca, a forma do dizer coloca em contraponto esse outro lado, ou seja, eles são bons, mas só se você respeitá-los.

Estamos interessados em compreender o sujeito, no campo discursivo, porque isso vai nos permitir compreender como a língua acontece no homem e, assim se estrutura no acontecimento discursivo, no caso aqui o acontecimento é o respeito, que o sujeito-aluno percebe que o professor da EJA tem por ele.

Segundo M. Pêcheux (2002), o acontecimento discursivo é o ponto de encontro da memória e da atualidade. Podemos compreender, portanto, que esse acontecimento discursivo pode pressupor a relação entre dizeres que podem ocasionar rupturas, mesmo ainda que um novo, ou outro dizer, irrompa no enunciado do respeito, mesmo assim, a ideologia nos sujeitos que por ela foram interpelados, como vemos, está presente. Aqui se percebe essa ideologia já impregnada no sujeito-aluno da EJA, aquela ideologia de que o sujeito com pouco estudo não merece respeito do sujeito- letrado.

Ao seguirmos com nossas análises podemos destacar a seguinte sequência discursiva: “*Porque o meu primeiro professor daqui, a primeira professora foi a Rosana, a Rosaninha, depois foi a Júlia, é uma ótima professora também, entendeu?*”.

Orlandi (2005, p.42), diz que na Análise de Discurso não podemos menosprezar a força que a imagem tem na constituição do dizer, e ainda, que o imaginário necessariamente faz parte do funcionamento da linguagem, que ele é eficaz, que ele não “brota” do nada. Conseqüentemente, se assenta no modo como as relações se inscrevem e são regidas na história, em uma sociedade como, por exemplo, a nossa, por relações de poder.

A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (ORLANDI, 2005 p, 42).

Percebemos então que ao dizer que seus professores são muito bons, que ensinam bem, o sujeito-aluno se apoderou da imagem desses professores para constituir seu dizer.

A Análise de Discurso é importante pelo fato de que através dela se pode atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos em suas diferentes discursividades e, explicitar o modo como os sentidos se produzem, ou seja, compreender melhor o que nos está sendo dito.

É preciso referir os sentidos às condições de produção, ou seja, estabelecer as relações que o mesmo mantém com a memória e remetê-lo a uma formação discursiva e não outra.

Transcrição 2

Entrevistadora: *Como a senhora vê o professor de EJA?*

Entrevistada: *Como eu vejo, eu vejo ele assim um amigo, né, são muito amigo. Eu principalmente a diretora, as professora ela são uma família, né. Uma família. Eu acho muitos legal, mesmo nossa, não tem como explicá.*

Dando continuidade a nossas análises, destacamos a seguinte sequência discursiva: “*Como eu vejo, eu vejo ele assim um amigo, né, são muito amigo*” compreende-se que sua fala direciona na perspectiva que amigos são aquelas pessoas que se preocupam em ajudar, fazer com que cresça, estabelecendo uma relação de cooperação. Percebe-se da mesma maneira que ela não vê o professor como aquela pessoa investida de autoridade, de poder e sim um sujeito que se propõe a suprir suas necessidades tanto como sujeito-aluno como sujeito-cidadão.

Como nos diz Orlandi (2003), todo discurso se origina de outro discurso e nos remete a outro, desta maneira compreendemos que não podemos falar em um discurso mas sim em estado de um processo discursivo. Devemos compreender esse estado como resultado de processos discursivos solidificados, institucionalizados.

Ao analisamos o trecho seguinte: “*Uma família. Eu acho muitos legal, mesmo nossa, não tem como explicá.*” Destacamos o termo “*uma família*” podemos perceber que a materialidade discursiva aqui em questão, demonstra a importância dada a instituição família, tanto é que o sujeito-aluno compara a escola à sua família. Isto nos remete a visualizar esta conexão estabelecida, ou seja, assim como ela se sente bem junto com sua família, ela também se sente bem na escola. Percebemos que essa memória funciona de forma metafórica, e desliza por uma formação discursiva, neste caso a formação discursiva da imagem de família. Ao mesmo tempo que ela diz “*não tem como explicá*” ela já tenta explicar utilizando-se da imagem da família, que para ela é o lugar onde as pessoas devem se preocupar umas com as outras.

Transcrição 3

Entrevistadora: *Como o senhor vê o professor de EJA?*

Entrevistado: *Gostei muito. A educação dele. Professores muito boa. Não tem um que não seja desonesto. Tudo as professora muito bom, desejo felicidade pra eles.*

Diante da fala, notamos que ele gosta de todos, ele se sente feliz como disse em outras colocações, mas percebemos também que pelo fato dele não dominar a língua ao dizer: “*Não tem um que não seja desonesto*” ele está afirmando que todos os professores são “desonestos”. Segundo Orlandi (2005), quando se pensa discursivamente a linguagem torna-se difícil traçamos limites exatos entre o mesmo e o diferente. Podemos então considerar que o funcionamento da linguagem se baseia na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. De acordo com a autora nos processos parafrásticos em todo dizer sempre há alguma coisa que se mantém, ou seja, o dizível, a memória.

Podemos perceber também ao trabalhar com análise da sequência discursiva “*Não tem que não seja desonesto*” a noção de equívoco, a qual Ferreira nos apresenta:

A relação com o equívoco afeta toda a língua. Sob diferentes formas, encoberto sob diferentes marcas sintáticas, o equívoco se manifesta, vem à tona e ganha corpo e significação. O modo de materializar-se pode ser pelo viés da falta, do excesso, do repetido, do parecido, do absurdo, do non-sense, e por aí se estendem as possibilidades. O que há de comum em todas elas é a ruptura do fio discursivo e o impacto efetivo na condição de fazer e desfazer sentidos (1994, p.134).

Com base na citação acima podemos dizer que o sujeito aluno entrevistado equivocou-se, ou seja, quando ele diz “*não há um que não seja desonesto*”, nos dá a impressão de que todos são desonestos, mas na realidade, o que ele pretendeu dizer foi justamente o contrário,

ou seja, ele quis dizer que todos são honestos. Assim “pensar nesse sujeito de linguagem, então, significa pensar na própria relação desse sujeito com o mundo das coisas, que é desde sempre simbólica, sujeita ao equívoco, por não se tratar de uma relação termo a termo entre sujeito, palavra e mundo” (CARROZZA, 2011).

3.5. O sentido da EJA para o sujeito aluno

Ao darmos continuidade ao nosso trabalho passamos a analisar os discursos dos sujeitos alunos da EJA, para percebermos qual a contribuição da EJA na vida desses sujeitos alunos.

Transcrição 1

Entrevistadora: *Você acha que a EJA está contribuindo na sua vida?*

Entrevistada: *Eu acho que sim, bastante.*

Entrevistadora: *Em que sentido?*

Entrevistada: *Ah, sei lá porque a gente vê o mundo de outro jeito daí, né cê tem capacidade de ensiná os filhos, igual tô falando pro cê, pra conversa, pra resolver mais as coisas, entendeu? Também pra vê na hora que a gente tive com dificuldades a gente pergunta pra eles e eles fala, principalmente os professores, entendeu? Então é bom, pelo menos são professores, são amigos são tudo, entendeu?*

Ao ser perguntada sobre qual é a contribuição da EJA para sua vida, nossa entrevistada nos diz que: “*Eu acho que sim, bastante.*” Insistimos e perguntamos : Em que sentido? Ela então torna a nos responder: “*Ah, sei lá porque a gente vê o mundo de outro jeito daí, né cê tem capacidade de ensiná os filhos, igual tô falando pro cê, pra conversa, pra resolver mais a coisa entendeu?*” Nota-se nessa sequência discursiva que o sujeito em questão já está dizendo que vê o mundo diferente, ou seja, ele já está dando outro significado ao mundo em que vive. Nota-se aqui o deslocamento do discurso produzido por ele. O fato dele se sentir mais independente o conduz à memória discursiva, é a partir dos processos de produção do discurso que os acontecimentos histórico-sociais ganham sentidos.

Segundo Orlandi “para a análise de discurso, este deslocamento significa a possibilidade de se trabalhar o processo de produção da linguagem e não apenas seus produtos” (2004, p.36).

Podemos perceber no discurso do sujeito acima citado, esse deslocamento que Orlandi diz. Esse sujeito já está produzindo seu discurso, ou seja, já se encontra em processo de constituição, ele tem uma filiação discursiva que se remete a uma memória, ele se identifica em sua formação discursiva.

Orlandi (2004) nos lembra de que a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem que se deve considerá-la em seu duplo aspecto, sendo eles o linguístico e o histórico e que ambos são indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos, sentidos esses que o significam. “O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído” (ORLANDI, 2004, p.37).

Percebe-se na fala da entrevistada, que diferentemente de outros discursos já analisados anteriormente, ela não vê a possibilidade de estar na EJA como forma de produção, mas sim, como uma maneira diferente de ver o mundo, com possibilidades de ajudar os filhos em relação à tarefa da escola e resolver outros problemas ligados a sua vida diária. O que podemos perceber é a passagem de um discurso ao outro movido pela perspectiva de autonomia.

Transcrição 3

Entrevistadora: *Em quê o senhor acha que a EJA contribuiu na sua vida?*

Entrevistado: *Ah eu acho.*

Entrevistadora: *No quê por exemplo?*

Entrevistado: *Ah eu aprendi bem.*

Entrevistadora: *O que mudou na sua vida?*

Entrevistado: *Ah mudou muita coisa, mudou que muita coisa que eu não sabia tó aprendendo, cabe aprendendo. Tó sentindo muito feliz aqui.*

Começamos nossa análise pela seguinte parte da transcrição acima “*Ah eu aprendi bem [...] Ah mudou muita coisa, mudou que muita coisa que eu não sabia tó aprendendo, cabe aprendendo. Tó sentindo muito feliz aqui.*” Mais uma vez o sujeito aluno destaca que se sente muito feliz, isto nos mostra a regularidade do discurso produzido por ele. Percebe-se que acontece o processo de aprendizagem, ao qual se pode até atribuir o fato de que esse sujeito se sinta motivado para frequentar a escola, visto que o simples fato dele estar lá contribui para que aconteça o aprendizado.

Transcrição 1

Entrevistadora: *Que sentido a EJA está fazendo na sua vida?*

Entrevistada: *Ah eu acho que sim....*

Entrevistadora: *O que mudou, se você acha que mudou alguma coisa o que mudou?*

Entrevistada: *Ah mudou porque se eu ficá em casa, cê vai preocupa com casa, com filhos, entendeu? Talvez a mesma coisa da pessoa que não teve muito estudo, muito deles tem medo de voltá, muitos deles não voltem pra escola porque que existe esta escola, entendeu? Meu caso mesmo, eu morei aqui, tô morando aqui doze anos já, quase na época eu não sabia que existia. Fiquei sabendo pela uma colega minha que trabalha num posto de saúde, entendeu? Daí eu vim pra cá. Mudo bastante viu? Muito...Muito...*

Entrevistadora: *Por exemplo?*

Entrevistada: *Prá pegá circular, ajudo bastante porque você vê o nome do circular, entendeu? Porque cê que não tem muito estudo você fica com medo, entende? Eu vou pegar circular errado, vô pro bairro errado, entendeu? E você sabendo cê, entende? Porque por mais assim que tenha dificuldade, porque todo mundo tem dificuldade, entendeu? Até quem estuda, tem um monte de diploma, ele tem dificuldade na vida, entendeu?*

Ao perguntarmos para o sujeito aluno da transcrição 1, qual o sentido que a EJA está fazendo em sua vida, nos deparamos com a seguinte formação discursiva: “*Ah eu acho que sim [...] Ah mudou porque se eu ficá em casa, cê vai preocupa com casa, com filhos, entendeu?*” percebe-se uma formação discursiva com dizeres de desejo de mudança mesmo, mudanças essas da posição de sujeito dona de casa para um sujeito mais atuante com mais autonomia. Podemos dizer então que esse sujeito tenta romper com sua memória discursiva ideológica, que lugar de mulher é em casa cuidando dos filhos e dos afazeres da casa.

De acordo com Orlandi “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção discursiva. A maneira como memória ‘aciona’, faz valer que as condições de produção são fundamentais (...)” (2005, p.30).

Ao romper com a barreira da memória discursiva cristalizada, de que o sujeito mulher deve permanecer e cuidar da casa e dos filhos, esse sujeito desloca-se para posição sujeito aluno e torna-se capaz de produzir uma nova formação discursiva que demonstra este nova posição deste sujeito no contexto em que vive.

Ao ser questionada em que mudou sua vida o sujeito aluno nos diz: *“Mudo bastante viu? Muito...Muito... [...] Prá pegá circular, ajudo bastante porque você vê o nome do circular, entendeu? Porque cê que não tem muito estudo você fica com medo, entendeu? Eu vou pegar circular errado, vô pro bairro errado, entendeu?”*.

Ao percebermos o fragmento *“Mudo bastante viu? Muito... Muito...”* nos deparamos com uma repetição, a qual se sabe que em termos discursivos, esta repetição não é apenas reprodução é sim retomada, ou seja, traz sempre alguma coisa nova, como nos diz Guilhaumou e Maldidier (1997), esse novo está em outro lugar, no retorno ao arquivo, o que podemos dizer, memória discursiva ou conjuntura histórico-social, ou seja, esse sujeito em questão está construindo uma nova memória discursiva.

Continuando, podemos compreender a fala desse sujeito aluno como uma demonstração de tomada de autonomia, pois ao citar a possibilidade de tomar um ônibus sem precisar da interferência de outros sujeitos a sua volta, percebe-se nesse sujeito entrevistado certa satisfação. Ao retornarmos a outras formações discursivas percebemos que o sujeito aluno usa a expressão *“medo”* quando diz: *“Porque cê que não tem muito estudo você fica com medo, entendeu? Eu vou pegar circular errado, vô pro bairro errado, entendeu?”*.

Quando ela diz que tem medo de pegar o ônibus, se sentindo incapaz de ler para onde vai aquele ônibus e, ao precisar de alguém para indicar qual ônibus tomar, ela sente que pode ser conduzida para outro lugar que ela não quer ir. Paulo Freire (1987) diz que o oprimido é aquele que não tem autonomia de ir e vir por si só, pois pode ser enganado por esse outrem.

De acordo com Pêcheux (1969 apud GADET; HAK, 1997), discurso é efeito de sentido entre locutores. Ao analisar a fala da entrevista da transcrição 1 podemos perceber esse efeito de sentido quando ela produz seu discurso a respeito do medo, associando-o à falta de estudo.

Podemos supor que talvez esse sujeito já tenha passado por situações semelhantes o qual faz parte de sua memória discursiva, materializando-se em seu discurso atual.

Ao prosseguirmos em nossas análises, encontramos o seguinte fragmento: *“Porque por mais assim que tenha dificuldade, porque todo mundo tem dificuldade, entendeu? Até quem estuda, tem um monte de diploma, ele tem dificuldade na vida, entendeu?”*. O sujeito aluno da transcrição 1 demonstra saber que mesmo adquirindo conhecimento intelectual, ele não ficará ausente das dificuldades próprias do mundo capitalista no qual vivemos. Notamos nesses dizeres certa preocupação em se sentir inserida junto aos sujeitos ditos por ela como sujeitos que *“tem um monte de diploma”*, que na visão desse sujeito aluno esses também enfrentam dificuldades.

Transcrição 2

Entrevistadora: *E EJA fez sentido na sua vida? Como? Cite exemplos.*

Entrevistada: *Fez sentido, fez bastante sentido.*

Entrevistadora: *Dá um exemplo pra mim?*

Entrevistada: *O sentido deles né que... é... deu tá aqui em Pouso Alegre na escola. Porque eu já queria ir embora daqui como tem a escola aqui eu achei por bem ficar mais um pouco. Quando eles me aceita eu ficando, né (risos) É então tá tendo sentido, a escola me deu um sentido, incentivo de eu tá morando aqui em Pouso Alegre.*

O sujeito entrevistado deixa transparecer que a permanência dela na cidade de Pouso Alegre se dá somente pela presença da escola na cidade. Segundo Orlandi

As formas de individuação do sujeito pelo Estado estabelecidas pelas instituições, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. É o sujeito individuado, de natureza sócio-histórica ideológica, indivíduo já afetado pela língua e pela ideologia que se identifica pela sua inscrição na diferentes formações discursivas, de que resultam distintas posições sujeitos, relativamente as formações sociais (2011, p. 22).

De acordo com a citação acima podemos dizer que o sujeito da transcrição 2 é um sujeito individuado pela instituição escola, que demonstra em sua formação discursiva ser um sujeito responsável e dono de sua vontade, pois se quisesse e se não fosse pelo de fato de estar na escola da EJA já teria se mudado de Pouso Alegre.

Podemos perceber também um novo sentido para a educação, ou seja, um sentido de fixação. O sujeito acima entrevistado, sem perceber, está atribuindo um novo sentido à educação, sentido esse que poderíamos chamar de sentido de fixação, ou seja, o fato de encontrar a oportunidade de estudar faz com que ele se fixe em Pouso Alegre e não em outro lugar.

Percebe-se pela sua formação discursiva que esse sujeito é um sujeito afetado pela língua e pela ideologia mostrando e afirmando sua posição sujeito.

Transcrição 3

Entrevistadora: *A EJA fez sentido na sua vida?*

Entrevistado: *Já fez, porque eu aprendi muita coisa.*

Entrevistadora: *O quê, por exemplo?*

Entrevistado: *Ah, eu escrevia pouco né, lia muito pouco, hoje eu tô lendo bem (risos).*

Ao analisarmos o discurso do sujeito da transcrição 3, o mesmo ao ser questionado se a EJA fez sentido em sua vida, ele nos diz: “*Já fez, porque eu aprendi muita coisa. [...] Ah, eu escrevia pouco né, lia muito pouco, hoje eu tó lendo bem (risos).*” Percebe-se em sua sequência discursiva um deslocamento da situação anterior, ou seja, do sujeito que antes dizia não saber muita coisa, para um novo sujeito que se denomina conhecedor de “*muita coisa*”, segundo o próprio entrevistado.

Percebe-se que esse sujeito significa-se como um sujeito que já sabe ler e como ele próprio diz “*lendo bem*” e com isso afirma sua identidade, sua memória discursiva o significa. Sempre nos significamos em nossas posições sujeitos, ou seja, significamo-nos no discurso e no dizer.

Ao finalizarmos nossas análises deste capítulo, podemos perceber a formulação da memória discursiva dos sujeitos-alunos da EJA da cidade de Pouso Alegre, interpelados pela ideologia em seus discursos, notando assim os sentidos e efeitos que se desdobram das materialidades discursivas que apresentam o contexto histórico da EJA. E, nesse cenário que pauta na formação do ensino básico de jovens e adultos, ali almejam interagir com maior autonomia no mercado de trabalho e no seu dia-a-dia para sua realização pessoal.

Realizando deslocamento em suas posições sujeitos que ao dizer, ao discursar sobre suas condições de sujeitos que não tiveram oportunidade de terminar seus estudos na época dita como certa, se significam no mundo por suas formações discursivas.

Podemos perceber que o discurso produz sentido ou efeito de sentidos nos sujeitos que os produzem e observar isto durante as entrevistas analisadas. Dentro do imaginário desses sujeitos interpelados pela ideologia, percebe-se a fala cristalizada de outros dizeres.

Constatamos certa repetição nos discursos um efeito parafrástico e dá-nos a impressão de que os sujeitos, embora sendo sujeitos distintos, tinham a mesma memória discursiva. Os dizeres se repetiam na busca de melhora de vida, de emprego melhor, de ter autonomia como sujeito atuante na sociedade. Podemos pensar que o discurso do sujeito aluno da EJA configura-se em um discurso semelhante para todos os integrantes da EJA.

Os sujeitos por nós entrevistados são todos sujeitos que estão em busca da formação básica para se integrarem na sociedade. Embora apareçam várias formações discursivas diferentes, percebemos na realidade as memórias discursivas se repetindo a partir dos movimentos de identificação dos sujeitos, ou seja, a de que o estudo é ponte para uma melhor condição de vida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O fato de ser uma educadora que há mais de trinta anos milita e atua pelos caminhos da educação em busca de poder contribuir, não só com o meu trabalho, mas também com o interesse em buscar sempre um crescimento pessoal para contribuir sempre com a melhoria da educação em nossa cidade, é que me induziu, ao término deste estudo, buscar através da AD uma compreensão dos discursos das leis e dos sujeitos alunos da EJA.

Desta maneira fui motivada a perceber, nessa forma diferenciada de educação, as várias maneiras encontradas pelo sistema educacional brasileiro para atingir o sujeito aluno, contribuindo com sua formação, tanto como cidadão capaz de intervir no mundo o qual está inserido, como também prepará-lo para atuar no mercado de trabalho.

A questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aproxima-nos de várias dimensões como política, social, cultural, entre outros e embasados na problemática educacional da atualidade buscamos compreender a complexidade do contexto em que nos debruçamos na formação de aluno da EJA, questionando-nos: Quais são os sentidos que a formação da EJA produz para esses sujeitos?

O desenvolvimento desta pesquisa se constituiu em um importante exercício realizado, onde não houve discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1975) e no decorrer da construção da escrita desta dissertação, passamos por teorias que foram fundamentais na compreensão de como pensamos e agimos como analistas de discurso, bem como o significado da Linguagem e da AD na constituição do trabalho. Fomos conduzidas a partir da AD, em especial das leituras de Eni Orlandi (2005), a problematizar nossa maneira de ler e de pensar sobre o que falarmos e ouvirmos nas diferentes manifestações da linguagem, preocupadas sempre em estar comprometidas com os sentidos e o político.

Ao realizar as análises do embasamento legal que rege a Educação de Jovens e Adultos de nosso país, nos deparamos com o ir e vir da memória (DOMINGUES, 2011), com a memória institucionalizada, com o deslizamento de sentido da EJA, que busca a formação do sujeito apto a produzir, para servir ao mundo capitalista, neoliberal no qual estamos inseridos.

Pudemos compreender certa crise normativa nas leis e nos projetos nacionais em torno da educação. Esse movimento de alteração de leis e ausências destas corresponde a um processo da busca da modernização, industrialização, aumento de capital que exige a mão de obra especializada e alfabetizada.

No início, percebemos que as leis era uma afirmação de direitos educacionais básicos “ler e escrever”. Com o passar da história observa-se hoje um país republicano em busca de uma educação de qualidade com objetivo de colocar novamente o trabalhador no trilho correto onde a língua é fundamental, eis a necessidade do saber ler e escrever, pois ele ainda não estar inserido de legalidade.

A partir das análises das falas, entrevistas do sujeito aluno - aprendiz da EJA, foi possível tecer alguns sentidos sobre a singularidade do sujeito, que em seus discursos transmite desejos, contradições ao se inserir no sistema educacional, onde nos conduziu a entender e a perceber que, de “um lado há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido da linguagem com o mundo, toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas (ORLANDI, 2005, p.10).

Pudemos perceber as diferentes oscilações de sentidos de educação para os sujeitos alunos da EJA, pois ao analisarmos as falas desses sujeitos, a educação algumas vezes, era vista como:

- Um mecanismo de entrada no mercado de trabalho, no mundo capitalista, com o sentido de produzir;
- Forma de mobilização social, onde o sujeito demonstra por meio do seu discurso, o que se encontra em sua memória discursiva, constituindo algo cristalizado que, por meio dessa formação, pode galgar uma nova posição social;
- A mesma forma da educação com o sentido de fixação, o sujeito pressupõe que pode fixar-se a um determinado lugar ou situação, simplesmente pelo fato de que ali ele tem acesso a essa educação;
- A educação com sentido de mudança, constituindo assim uma oportunidade que o sujeito encontra para mudar de vida, tanto no aspecto social, cultural.

Nos discursos legalizados e dos sujeitos alunos da EJA foi que observamos a relação da língua com a ideologia, a produção dos sentidos e como as palavras mudam de sentido cotidianamente. Assim a constituição desta pesquisa, em especial a conclusão do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, proporcionou reflexões a acerca dos discursos da e sobre a EJA em nosso país e na cidade de Pouso Alegre – Minas Gerais, a partir das formações discursivas do sujeito aluno – aprendiz nos deparamos com

efeitos de sentidos que nos conduz a como esses são classificados dentro do embasamento legal de nosso país e como interagem em suas práticas cotidianas.

Cabe ressaltar que é de extrema importância refletir como esse sujeito aluno aprendiz ainda vive sob o sistema de dominação, no meio das diferenças de classes sociais, da exploração de mão de obra capitalista, na disputa de poder que ocupam os diferentes atores sociais dentro do sistema educacional do Brasil, que ainda possui em seu meio um espaço de diferença, de exclusão, que classifica.

Contudo, esta pesquisa é apenas um olhar, sobre o qual se configurou pautado em uma problematização dos sentidos dos sujeitos alunos da EJA, manifestado como contexto de discussão referente à educação sempre presente na sociedade atual. Deixamos em aberto para que novos estudos possam vir a surgir e a contribuir com a Educação de Jovens e Adultos de nosso país.

CORPUS DOCUMENTAL

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em www.mec.gov.br>. Acesso em 13 de agosto de 2012.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 1891. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em 29 de julho de 2012.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 29 de julho de 2012.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1967. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em 06 de agosto de 2012.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 02 de agosto de 2012.

_____. *Constituição Política do Império do Brasil*, 1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm . Acesso em 27 de julho de 2012.

_____. *Decreto-Lei nº 7.247*, de 19 de abril de 1879. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf . Acesso em 27 de julho de 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Base de 1961*, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 02 de agosto de 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Base de 1971*, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 08 de agosto de 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC-SEF, 1997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (Org.). *Papel da memória* 1. ed. Campinas: Pontes, 1999.
- AMADO, J. (org.). *Usos e abusos da história oral*. 5ed., Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.
- BARONAS, R. L.; AGUIAR, G. F. de. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: o político na charge. IN: *BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-182, 2o sem. 2009.
- BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão cognitiva. In.: *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 8º ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.
- CARROZZA, G. *Consumo, publicidade e língua*. Campinas- SP: Editora RG, 2011.
- CAZARIN, E. A. *Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula (1978-1998)*. Tese de doutoramento. Instituto de Letras. UFRGS, 2004.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D.. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação de tradução: Fabiana Komesu. SP: Contexto, 2004.
- DELA-SILVA, S.C. *O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia*. Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas, 2008.
- DI PIERRO, M. C. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. 2000. 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- DOMINGUES, A. S. *A arte de falar: redescobrimo trajetórias e outras histórias da Colônia do Pulador - Anastácio-MS*. 1. ed. Jundiá - SP: PACO, 2011.
- FERREIRA, M. C. L. *A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambiguidade ao equívoco*. Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas, 1994.
- FLECHA GARCIA, R. *Efeito desnivelador y educación comunicativa: Educación de jovens y personas adultas em Espanha*. Barcelona: Crea, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADET, F; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Betânia S. Mariani [et all] 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

GENTIL, V. K. *EJA: contexto histórico e desafios da formação docente*. Universidade de Cruz Alta, Publicação: 08/11/2005, <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kantiz%20Gentil_nov2005.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2008.

GOMES, A. M. T. *O desafio da Análise de Discurso: Os dispositivos analíticos na construção de estudos qualitativos*. In: R Enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2006 out/dez; 14(4):620-6.

GREGOLIN, M. R. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha a nossa vã autoria? In: GREGOLIN; BARONAS, R. (orgs.). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2001.

GRIGOLETTO, M. *A resistências das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas, Unicamp, 2002.

GUERRA, V. M. L. A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas. In: *An. Sciencult*, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Os sentidos de cidadão no Império e na República do Brasil. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Org.). *Língua e cidadania: O português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

HADDAD, S. *Tendências atuais na educação de jovens e adultos*. Em Aberto, Brasília, out./dez. 1992, vol. 11, nº 4.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Tradução: Orlandi, E. São Paulo: HUCITEC, 2002.

MALDIDIER, D. [et all] Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: *Gestos de leitura: da História no Discurso*. Eni P. Orlandi (Org.) Campinas, SP: Unicamp, 1997.

MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 14, nº 3, Marília. Setembro/Dezembro de 2008.

MOURA, T. M. M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygostsky*. Editora UFAL: Macéio, 1999.

ORLANDI, Eni. (Org.). *Discurso e Políticas Públicas Urbanas - A Fabricação do Consenso*. 1. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

_____. (Org.). *Discurso, Espaço, Memória: Caminhos da identidade no sul de Minas*. 1ª. ed. Campinas: RG, 2011.

_____. (Org.). *Historia das ideias linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. 1. ed. Campinas: Pontes/UNEMAT, 2001.

_____. (Org.). *Língua e Cidadania: o Português do Brasil*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. (Org.). *Papel da memória*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *As Formas do Silêncio*. 6. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *O que é linguística?* 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____; IANNI, O. ; LAJOLO, M. P. *Sociedade e linguagem* (colab.) 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. (Org.) *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi – 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. *Análise de discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

_____. *Discurso e Texto: Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: 3ª Edição, Pontes Editores. 2008.

_____. *Discurso em análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4ª edição. Campinas: Pontes. 2004.

_____. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAYER, M. O. *Memória da Língua. Imigração e Nacionalidade*. 1. ed. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. *Memória da imigração e processos de identificação em mídia jornalística*. In: *Discurso, Espaço, Memória – Caminhos da identidade no Sul de Minas* – Eni Puccinelli Orlandi: Campinas, Editora RG, 2011.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso (AAD 69)*. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethânia S. Mariane... [et all] 3. Ed., Campinas, SP: Editora do Unicamp, 1997.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2º ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. Original francês: PÊCHEUX, M. *Lesvérites de la Palice*. Paris: Maspero, 1975.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 3º ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PFEIFFER, C. R. C.. *Que autor é este?* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1995.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. In: *Revista Projeto História*. PUC, São Paulo, n. 14, 1997.

ROCHA, A. P. T. Q.. *O impacto do discurso docente na redação de alunos da educação de jovens e adultos: um olhar sobre a autoria*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, 2009.

SACRAMENTO, I. *A Educação De Jovens E Adultos No Brasil*. 7/02/2008. Disponível em:< <http://www.webartigos.com/articles/4105/1/AEducacaoDeJovensEAdultosNoBrasil/pagina1.html#ixzz0zEV2pFWs>. Acesso em 15 de agosto de 2012.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO 1

Entrevista da elaboração da dissertação de mestrado da aluna Marilda de Castro Laraia, com a senhora L. L. N.

Entrevistadora: Qual sua idade?

Entrevistada: Eu tenho trinta e sete anos.

Entrevistadora: Onde você mora?

Entrevistada: Eu moro na Rua Aparecida Ribeiro, Jardim Paraíso.

Entrevistadora: Pouso Alegre, né? Você trabalha L.?

Entrevistada: Eu só mexo com venda. Eu mexo com produtos da Jequiti. Estudo se não dá tempo.

Entrevistadora: É vendedora autônoma, né? Produto?

Entrevistada: Jequiti.

Entrevistadora: Jequiti?

Entrevistada: Jequiti do Silvio Santos.

Entrevistadora: Jequiti é do Silvio Santos (risos) então L. como eu te falei é uma entrevista para o meu trabalho. Você como aluna da EJA, eu gostaria de ouvir algumas coisas de você tá bom?

Entrevistada: Certo.

Entrevistadora: Primeira coisa, porque você veio estudar na EJA?

Entrevistada: Ah porque eu sabia muito pouco entendeu? E eu precisava do estudo. Porque eu tenho três filhos, né? Porque a gente precisa, a gente precisa ensinar eles também, né? Precisa manda eles pra escola pelo menos a gente vindo, né? Só que na época eu não sabia que tinha aqui o CEMEJA, só tinha a... só sabia que tinha o CESU, e lá, se faz tudo bem, ensina muito bem também, mais é mais difícil, porque o professor vai mais pouco, né? O professor tá todo dia presente e difícil? É! Você tem que vim todo o dia. A gente que tem fio, tem casa tem que deixar os fios, né? É difícil? Tem dia que tem ter coragem, mais como a gente a vê as pessoas de mais idade que tá vindo todo o dia, tem bastante senhora, eles dão animação pra gente, vindo, dão força entendeu? Mais é difícil, entendeu?

Entrevistadora: o que você espera que a EJA contribua na sua vida?

Entrevistada: Ah eu acho que é uma coisa que vai servi pra mim pro resto da vida, né. Porque o estudo serve pro resto da vida, né. Pra arrumar trabalho, entendeu? Sei lá. Pra você aprende

fala melhor. Então muita coisa, ce convive com as pessoas né. Conversa porque primeiro eu não talvez não vou conversar com como tó conversando com vocês hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu? Talvez hoje não, talvez você fica aberta pra conversa, pra falar alguma coisa, entendeu? Ajuda bastante. É ajuda bastante.

Entrevistadora: como você se sente dentro da escola da EJA?

Entrevistada: É muito bom, entendeu? A escola deles é muito bom, espero que eles aumenta mais, passe pra sete pra oitava serie entendeu? Até a oitava pelo menos a pessoa vai faz os outros anos, dai fica mais fácil. Como a gente volta a estuda na idade mais avançada, entendeu? Dai ce tem dificuldade pra estuda com jovem, entendeu? Você acaba tendo dificuldade, porque o jovem é mais barulhento, né? Você tem que i pro lado deles também, mais são mais barulhentos, entendeu? Parece que não tem mais tanto compromisso, entendeu? Nois tem mais dificuldade pra aprende.

Entrevistadora: É diferente.

Entrevistada: è bem mais diferente e é muito bom.

Entrevistadora: Como você vê o professor da EJA?

Entrevistada: Eles são muito bom, entendeu? Você respeita eles, eles respeita ocê. Eles são muito bom, entendeu? Porque o meu primeiro professor daqui, a primeira professora foi a Rosana, a Rosaninha, depois foi a Júlia, é uma ótima professora também, entendeu? Agora que eu já tô aqui na sexta série que é variado, cada hora é um, entendeu? Mais são muito bom também, ensina muito bem.

Entrevistadora: Você acha que a EJA tá contribuindo na sua vida?

Entrevistada: Eu acho que sim, bastante.

Entrevistadora: Em que sentido?

Entrevistada: Ah, sei lá por que a gente vê o mundo de outro jeito daí, né? Cê tem capacidade de ensiná os filhos, igual tó falando pro cê, pra conversa, pra resolve mais as coisas, entendeu? Também pra vê na hora que a gente teve dificuldade a gente pergunta pra eles e eles fala, principalmente os professores, entendeu? Então é bom, pelo menos são professores, são amigos são tudo, entendeu?

Entrevistadora: Que bom!

Entrevistada: São bom!

Entrevistadora: A EJA faz sentido na sua vida? Como, quero que você me cite um exemplo. Diga como é, cite um exemplo.

Entrevistada: Ah, eu acho que sim porque... tudo bem, ocupa um pouco tempo da gente pra vim pra escola as vezes você tem outras coisas para fazer, mais uma coisa que é pro bem da gente, entendeu? Ajuda bastante, ajuda bastante até hoje.

Entrevistadora: Que sentido a EJA está fazendo na sua vida?

Entrevistada: Ah, eu acho que sim...

Entrevistadora: O que mudou, se você acha que mudou alguma coisa, o que mudou?

Entrevistada: Ah, mudou porque se eu ficar em casa, cê vai preocupa com casa, com filho, entendeu? Talvez a mesma coisa da pessoa que não teve muito estudo, muito deles tem medo de volta, muitos deles não voltem pra escola porque existe esta escola, entendeu? Meu caso mesmo, eu morei aqui, tó morando aqui, doze anos, já, quase, na época eu não sabia que existia. Eu fiquei sabendo pela uma colega minha que trabalha num posto de saúde, entendeu? Daí eu vim pra cá. Mudo bastante viu? Muito... muito...

Entrevistadora: Por exemplo?

Entrevistada: Pra pegá circular, ajuda bastante porque você vê o nome do circular, entendeu? Porque cê que não tem muito estudo você fica com medo, entendeu? Eu vo pegar circular errado, vou pro bairro errado, entendeu e você sabendo ler, entendeu? Por que por mais assim que tenha dificuldade, porque todo mundo tem dificuldade, entendeu? Até quem estuda, tem monte de diploma, ela tem dificuldade na vida, entendeu? Daí miora bastante, porque nossa você pega circular, ocê vai pra onde você quer, se quiser viajar já te ajuda bastante. Você lê placa, né? Depende do lugar que você vai, então, ajuda muito, muito, muito mesmo.

Entrevistadora: Então tá valendo a pena?

Entrevistada: Tá valendo a pena.

Entrevistadora: Mais alguma coisa?

Entrevistada: Eu acho que espero vocês divulga mais que existe a escola talvez tem que gente que não saiba.

Entrevistadora: E a família, como a família vê isto pra você ela apoia?

Entrevistada: Meu marido apoia. É meu marido que fez eu volta a estuda, entendeu?

Entrevistadora: Ele tem estudo?

Entrevistada: Ele tem um monte de diploma. Daí ele fez eu volta a estuda, sei lá, estes dias ele falou assim pra mim:” Ah não é bom você pra escola mais não porque eu tó com um pouco de ciúmes” Eu falei: “Não que isto”. Vo continua vou até o fim, você não quis que eu fosse, agora eu vou. Porque a pessoa vê que a pessoa muda, a cabeça da pessoa também muda, porque a pessoa que não tem estudo a cabeça da pessoa é outra, entendeu? Não pensa talvez

assim e aí a pessoa muda. Ajuda muito, muito mesmo, entendeu? Espero que passe pra mais pessoas que não tem

Entrevistadora: Oportunidade?

Entrevistada: Oportunidade na vida, porque estudo é única coisa que pessoa tem.

Entrevistadora: L. muito obrigada você vai me ajuda bastante.

Entrevistada: De nada.

TRANSCRIÇÃO 2

Entrevista com A. A. E., tem cinquenta e oito anos, mora no São Geraldo e do lar e aluna da EJA, aqui de Pouso Alegre. Dona A. esta entrevista é para elaboração da dissertação de mestrado da aluna Marilda de Castro Laraia. A entrevista está ocorrendo hoje, dia seis de novembro de 2012, às 15 horas e 21 minutos.

Entrevistadora: Dona A. porque a senhora está na EJA?

Entrevistada: Ah eu estudo na EJA porque eu nunca tive oportunidade de estuda, né? Não tive oportunidade de estuda, né? Não tive oportunidade de estuda quando era mais jovem né? Casei, vieram os filhos, né? Trabalhando. E agora depois dos filhos casados, resolvi volta a estuda, né? Aprende um pouquinho.

Entrevistadora: A senhora é daqui de Pouso Alegre?

Entrevistada: Não, não sou.

Entrevistadora: A senhora veio de onde?

Entrevistada: Eu vim de São Paulo.

Entrevistadora: De São Paulo?

Entrevistada: É!

Entrevistadora: Porque a senhora veio para Pouso Alegre?

Entrevistada: É que meu esposo trabalhava em São Paulo, ele aposento e resolveu vim.

Entrevistadora: Vim pra Pouso Alegre. E o que a senhora espera que a EJA contribua com a sua vida?

Entrevistada: Até aqui tem me ajudado muito.

Entrevistadora: Pode falar.

Entrevistada: Me ajudo bastante, porque eu tenho, eu tinha muita vontade de sabe ler e escrever, né? Mesmo nos trabalhos, que eu trabalhei em casa de família, confecção, restaurante, i i chegava no serviço ali sempre mandava a gente anota alguma coisa, né? Por exemplo na confecção trabalhava, ligava e falava: “Anota tanto produto ali pra..” eu não sabia anota. Ai quando eu cheguei aqui...

Entrevistadora: E como a senhora fazia neste, na hora que mandava a senhora anota? Como a senhora fazia?

Entrevistada: Eu falava pro rapaz né? “Ó eu não sei lê e escreve não tem como anotá, né?” É!

Entrevistadora: Dai a senhora pedia para alguém?

Entrevistada: Daí outra pessoa ia e anotava.

Entrevistadora: Como a senhora se sentia nesta hora?

Entrevistada: A gente se sente tão humilhada né? Que... meus pais não tiveram condição de me pô na escola na época na roça, né? Na roça, tinha estudo mais a gente não tinha condição de estudar. Depois que eu cheguei aqui, que eu vi que tinha oportunidade de... que eu já andei outras cidades, não tive oportunidade porque era muito longe, né? Onde eu morava. E aí quando eu cheguei aqui, fiquei sabendo que tinha essa escola aqui e eu procurei e tô aqui, vai pra quatro anos que eu tô aqui na escola (risos).

Entrevistadora: A senhora começou a fazer que ano? Desde do primeiro ano?

Entrevistada: Primeira série.

Entrevistadora: E agora a senhora tá em que ano?

Entrevistada: Eu tô na terceira série.

Entrevistadora: Terceira série do nível fundamental.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Como a senhora se sente dentro desta escola da EJA?

Entrevistada: Ah, eu sinto muito bem, nossa. Depois que eu tô aqui cada dia eu tenho aprendido bastante, a gente aprende bastante, né? Mesmo com a dificuldade que a gente tem que não é igual a criança mais né? A idade. A gente que tem casa, filho, marido, neto.

Entrevistadora: Quantas preocupações.

Entrevistada: Né? Eu sou evangélica e na minha igreja e eu posso ajudar no culto na igreja evangélica, então tirando, essa oportunidade que eu tive de vim pra escola, essa hora que tô aqui eu me sinto muito bem.

Entrevistadora: A senhora acha que a EJA contribui com sua vida? Como?

Entrevistada: Tem me ajudado muito, né? Porque eu era uma pessoa assim, eu entrei em depressão é, devido de ficar parada muito problema na família. Depois eu que eu entrei aqui, a escola me ajudou muito. O tempo que eu fico aqui distrai minha mente, de eu aprender bastante assim, que no que é aprendido como os professor, é, os professor é muito amigável, né? Diretor, ajuda bastante tem me ajuda.

Entrevistadora: Como é que a senhora, a senhora começou a falar, como a senhora vê o professor da EJA?

Entrevistada: Como eu vejo, eu vejo ele assim um amigo, né? São muito amigo. Eu principalmente a diretora, as professora, eles são uma família, né? Uma família. Eu acho muito legal, mesmo nossa, não tem como nem explicar.

Entrevistadora: A senhora acha que a EJA faz sentido na sua vida?

Entrevistada: Faz.

Entrevistadora: Como? Dá um exemplo. Que dê sentido.

Entrevistada: O sentido é de a gente tá vivendo. Vive mais, sempre eu falei pro meu esposo, se eu não morasse aqui em Pouso Alegre e não tivesse estudado na escola eu não taria viva, né? Eu falo pro meu esposo e ele dá maior apoio de eu estar aqui estudando. Ele dá um maior apoio, nossa, chega na hora de vim pra escola...

Entrevistadora: Ele tem estudo, seu esposo?

Entrevistada: Tem. Ele dá maior força porque eu entrei em depressão com problema de saúde e os médicos falam pra mim curá uma azia, uma casa de recuperação, aí foi quando me falaram pra i lá na escola da EJA, eles ajuda as pessoas, os professores não é só lê e escreve, ele dão varias atividades pra gente inclui né, estudo tudo.

Entrevistadora: E isto mudou alguma coisa em sua vida?

Entrevistada: Ah mudou.

Entrevistadora: Fez sentido na sua vida?

Entrevistada: Fez sentido, fez bastante sentido.

Entrevistadora: Dê um exemplo pra mim.

Entrevistada: O sentido deles me que... é... deu tá aqui em Pouso Alegre na escola, porque eu já queria ir embora daqui e como tem a escola aqui eu achei por bem ficar mais um pouco. Quando eles me aceita eu vou ficando, né? (risos) É está bom tendo sentido, a escola me deu um sentido, incentivo de eu tá morando aqui em Pouso Alegre.

Entrevistadora: Se não fosse a escola teria indo embora?

Entrevistada: Ah já tinha.

Entrevistadora: Ido pra onde?

Entrevistada: Eu e meu esposo tem vontade de voltar pra terra dele, que é Viçosa, a gente já morou lá né e ele tinha vontade de volta pra lá, mais ai ele falou “não, quando oce tá estudando é tá gostando”. Então ele, a gente tá por aqui ainda.

Entrevistadora: E a hora que a senhora acaba o oitavo ano. O que a senhora pretende fazer?

Entrevistada: Olhe, meu sonho, meu esposo fala pra mim, mais eu falo pra ele se eu tenho condições de fazer mais, porque a idade já tá chegando, né? E ele... meu sonho é tirar a carteira de motorista mas tirando disto o que eu pretendia fazer daqui pra frente acho assim que eu aprender a ler e a escrever já uma... nossa... um sonho muito grande. Só de eu saber ler e pega um livro e lê hoje é uma alegria muito grande sabe já e... é?

Entrevistadora: O que a senhora acha diferente da pessoa que sabe lê, da pessoa que não sabe lê?

Entrevistada: A pessoa que sabe lê tem uma visão melhor, tem uma visão melhor, igual eu viajo assim, quando eu tenho condições de viajar então chega numa rodoviária você pergunta,

depende de pergunta pra pessoa é... para onde este ônibus vai, pra onde que ... e você chega na rodoviária e já vê os números, né? Os ... as placas para onde vai, nossa, né. E gosto de se senti assim, né, não é mais depende dos outros.

Entrevistadora: Dá um alívio, se sente bem?

Entrevistada: Sente mas... é mais segura, né. Mais segura.

Entrevistadora: Dona A. muito obrigada, a senhora vai me ajudar muito com suas palavras.

Muito obrigada mesmo.

Entrevistada: Ah brigada eu que agradeço.

TRANSCRIÇÃO 3

Entrevistadora: Seu D. , Boa tarde.

Entrevistado: Boa tarde.

Entrevistadora: Nós vamos entrevistar o senhor Benedito David, ele é mais conhecido como Seu D. , tem setenta anos, mora no centro de Pouso Alegre, aposentado. Esta entrevista está sendo no dia seis de novembro de dois mil e doze, às quinze horas e 10 minutos. É uma entrevista para a elaboração da dissertação do mestrado da aluna Marilda de Castro Laraia. Seu D. , Boa tarde.

Entrevistado: Boa tarde.

Entrevistadora: Seu D. , conta para nós porque o senhor está aqui na EJA?

Entrevistado: Olha, eu tó aqui porque é...eu não tive estudo direito, né. Não tive... eu trabalhando muito, né. Então eu sai. Meus pais foram embora e eu fiquei com minha tia, aí eu fui pra Jacareí pro lados de lá, eu...servi... fui fazê o alistamento, o alistamento e me seguraram lá.

Entrevistadora: No quartel?

Entrevistado: Me seguraram lá e ia passa eu a policia. Quando eu entrei de policia, eu tive um ano e sete mês, só. Aí, não gostei. Achei que pra mim não era vantagem, e porque eu tenho muita dó (risos).

Entrevistadora: O senhor falou que seus pais foram embora, eles foram para onde?

Entrevistado: Foram pro Paraná. É Paraná. Pra longe. Ai eu fiquei, aí a coisa, lá... Fui embora pra Aparecida do Norte. Trabalhei na Aparecida do Norte. Quando minha tia daqui, de são João da Mata, foi e me acho e me trouxe pra cá. Trouxe pra cá e eu fiquei... e não conhecia Pouso Alegre não. Aí morei com eles lá e muito tempo, trabalhei muito lá na ro...mexia com vacas e estas coisas. Aí um dia, uns amigos meu vinha para Pouso Alegre, memo, convido pra vim pra cá. Falei: Vó fica quinze dias em Pouso Alegre e logo eu vortô. Vim e fiquei até hoje (risos).

Entrevistadora: Tomo a água do Mandu.

Entrevistado: Aí acabei ficando aqui memo, e por fim acabei arranjando um casamento, acabei casando aqui memo (risos). E tó aqui aí já tive pouco estudo, estuda foi muito pouco, não tive tempo de estudá e aí achei aqui. Agora tó aposentado memo vó tenta estuda um pouco, aprende um pouco mais nesta minha vida (risos).

Entrevistadora: O que o senhor espera que a EJA vá contribuir em sua vida?

Entrevistado: Ah, espero bom. Eu tó contente aqui. Professora muito boa, tudo atenciosa, tudo delicada, pra mim tá sendo uma glória.

Entrevistadora: Como o senhor...o senhor já mais ou menos já falou como o senhor se sente dentro desta escola?

Entrevistado: Me sinto feliz.

Entrevistadora: Feliz? Por que? O que faz o senhor se senti feliz aqui dentro?

Entrevistado: Aqui é tudo. As professoras, diretoras, diretores, tudo estão muito bom. Os alunos cento por cento e pra mim é um céu.

Entrevistadora: É?

Entrevistado: Gostei muito. A educação deles. Professoras muito boa. Não tem um que não seja desonesto. Tudo as professoras muito bom, desejo felicidades pra elas.

Entrevistadora: o senhor acha que e EJA contribuiu na sua vida?

Entrevistado: Ah eu acho.

Entrevistadora: No que por exemplo?

Entrevistado: Ah eu aprendi bem.

Entrevistadora: O que mudou na sua vida?

Entrevistado: Ah mudou muita coisa, mudo que muita coisa que eu não sabia tó aprendendo, cabei aprendendo. Tó sentindo muito feliz aqui.

Entrevistadora: A EJA fez sentindo sem sua vida?

Entrevistado: Já fez, porque eu aprendi muita coisa.

Entrevistadora: O que por exemplo?

Entrevistado: Ah, eu escrevia pouco né, lia muito pouco, hoje eu tó lendo bem (risos).

Entrevistadora: É?

Entrevistado: Tó aprendendo e espero aprende mais, se Deus quiser.

Entrevistadora: O que o senhor faz hoje que o senhor não fazia antes de entrar na EJA?

Entrevistado: O que eu faço hoje e não fazia...

Entrevistadora: O que por exemplo? Dê um exemplo?

Entrevistado: Porque eu... eu... só assinava o nome só e num...não sabia ler. E agora eu tó lendo...

Entrevistadora: E o fato de o senhor saber ler, o que mudou na sua vida?

Entrevistado: Ah mudou muita coisa, mudou porque fico contente, chego em casa a muiê pergunta: “o que cê aprendeu?” e conto pra ela e eu sou muito feliz, não sabia ler...

Entrevistadora: E a sua esposa sabe ler?

Entrevistado: Sabe lê, ela tem um estudo muito grande.

Entrevistadora: É? E ela dá apoio ao senhor?

Entrevistado: Dá apoio pra mim. A família minha e da minha muié e da minha parte do..lá Paraná são tudo, ah, a família da minha muié tudo elas são diretora.

Entrevistadora: E de escola?

Entrevistado: De escola, e no final ocê pode conhece a Telma.

Entrevistadora: Telma?

Entrevistado: Ela foi diretora lá na Cidade Jardim, agora ela tá trabalhando aqui na Prefeitura, e fizeram uma eleição e ela perdeu.

Entrevistadora: Sei.

Entrevistado: Mais ela dá apoio. Prefeitura lá cima.

Entrevistadora: Telma casada cm Simão?

Entrevistado: Não, casada com Mario Gomes.

Entrevistadora: João Argolo. O que o senhor é dela?

Entrevistado: Eu sou padrasto dela?

Entrevistadora: O senhor é padrasto dela? Eu conheço a Telma. E fui professora do filho dela, o Joãozinho.

Entrevistado: Ah é? Ele morreu. Deus levô ele.

Entrevistadora: Fui professora dele. Como o mundo é pequeno, né? (risos) O senhor acha que a EJA trouxe alguma coisa diferente pro senhor?

Entrevistado: Trouxe, trouxe.

Entrevistadora: Tenta lembra para mim. Uma coisa assim, que o senhor era capaz de fazer antes de entrar aqui na EJA e agora o senhor se sente capaz de fazer.

Entrevistado: Ah eu falo verdade eu não sabia de nada memo, mas depois que eu entrei aqui eu tó sabendo bem, bem coisinha memo, eu não tó malfabeto de tudo (risos).

Entrevistadora: E tirando assim parte de escola, vamos levar isto para sua vida, o quê que mudou em sua vida? O fato de o senhor estar frequentando esta escola?

Entrevistado: Ah... melhor muito.

Entrevistadora: O senhor como pessoa.

Entrevistado: ah, melhor muito. Eu fiquei muito satisfeito. Vejo muitos os alunos daqui, tudo estima eu, chego aqui. Tudo os meio trapa... meio loco aí (risos). Eles me abraça, eles me...

Entrevistadora: São os portadores de necessidades especiais.

Entrevistado: Eu dou muito valor neles. Sou muito contente.

Entrevistadora: O senhor convive bem com eles?

Entrevistado: Eu convivo muito.

Entrevistadora: E eles convive com o senhor?

Entrevistado: É convivem comigo e que quero muito bem eles, adoro eles.

Entrevistadora: Tem algum em sua sala? Não.

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Não. Tem uma sala diferente, né?

Entrevistado: Não, não tem. Tá tudo ali, minha sala é diferente, mais chego ali, fico contente, eles me abraçam.

Entrevistadora: Eles querem carinho?

Entrevistado: Eles querem carinho. Eu dô carinho pra eles, porque eu gosto deles.

Entrevistadora: Com certeza.

Entrevistado: Se eles são assim é porque Deus mandou eles. E porque eles não tem a noção também, né? Agradeço as professoras que tão dando aulas pra eles lá, que tenha paciência. Porque sabe como é ele, né?

Entrevistadora: Não é fácil não, né Seu D.?

Entrevistado: É deve dá muito trabalho (risos).

Entrevistadora: Seu D., muito obrigada, o senhor vai me ajudar muito com sua entrevista.

Entrevistado: De nada. Muito obrigado de me trazerem aqui (risos).

