

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CIÊNCIAS DE LINGUAGEM**

**MARILDA DE CASTRO LARAIA**

**MEMÓRIA, DISCURSO E ENSINO:  
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS PRODUÇÕES DE  
SENTIDO**

**POUSO ALEGRE, MG,**

**2017**

**MARILDA DE CASTRO LARAIA**

**MEMÓRIA, DISCURSO E ENSINO:  
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS PRODUÇÕES DE  
SENTIDO**

**POUSO ALEGRE, MG,**

**2017**

**MARILDA DE CASTRO LARAIA**

**MEMÓRIA, DISCURSO E ENSINO:  
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS PRODUÇÕES DE  
SENTIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Análise de Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Silva Domingues

**POUSO ALEGRE, MG,**

**2017**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

CDD -410

LARAIA, Marilda de Castro.

Memória, discurso e ensino: A Educação de Jovens e Adultos e suas produções de sentido / Marilda de Castro Laraia. – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2017.

101 p.: il.

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Andrea Silva Domingues

EJA. 2. Ensino. 3. Memória. 4. Linguagem. I. Universidade do Vale do Sapucaí. II. Título.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

Certificamos que a tese intitulada **“MEMÓRIA, DISCURSO E ENSINO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS PRODUÇÕES DE SENTIDO”** foi defendida, em 2 de junho de 2017, por **MARILDA DE CASTRO LARAIA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº 24000073, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dra. ~~Andrea~~ Silva Domingues  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



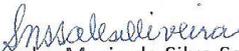
Prof. Dra. ~~Benedita Celeste de Moraes~~ Pinto  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
Examinadora



Prof. Dra. ~~Débora Raquel Hettwer~~ Massmann  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora



Prof. Dra. ~~Eni de Lourdes Puccinelli~~ Orlandi  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora



Prof. Dra. ~~Sândra Maria da Silva Sales~~ Oliveira  
Universidade do Vale do Sapucaí/Mestrado em Educação – UNIVÁS  
Examinadora

**DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL**

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000 – Fone: (35) 3449-9231

*Aos meus netos, razão do meu viver,*

*Ana Giulia,*

*Ana Clara,*

*Isabella Maria,*

*Alice e*

*João Lucas*

## AGRADECIMENTOS

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

Ao Carlinhos, meu marido, meu eterno namorado, companheiro, incentivador, meu grande amor que soube compreender as horas de ausência e de vez em quando me puxava as orelhas perguntando se eu não deveria estar estudando.

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 Aline, aos meus genros, Everton e Marcelo.

Aos meus netos, Ana Giulia, Ana Clara, Isabella Maria, Alice e João Lucas, amores da minha vida, que durante estas horas enfadonhas proporcionavam momentos de alegria e descontração.

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

À professora Eni Orlandi pelos seus ensinamentos, os quais me levaram à melhor compreensão da Análise de Discurso, e pela sua amizade, conquistada durante toda essa caminhada.

Aos professores componentes da banca examinadora: Profa. Dra. Eni P. Orlandi, coordenadora do programa de pós-graduação *stricto sensu* dessa universidade, Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto, pela sua disponibilidade em vir de terras tão longínquas e por suas contribuições desde a qualificação até a leitura final desta tese, Profa. Dra. Sandra Maria Silva Sales Oliveira, por seu carinho de sempre, seu incentivo e sua disponibilidade em

avaliar este trabalho, Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann, por sua orientação na primeira qualificação de área, por suas contribuições na qualificação final e por sua amizade.

À minha querida orientadora, amiga e incentivadora, Profa. Dra. Andrea Silva Domingues, por ter acreditado e me feito acreditar em minha capacidade para elaboração desta tese, assim como por suas contribuições nas horas necessárias e pelos “puxões de orelha”, os quais me levavam a refletir e perceber a importância deste momento tão aguardado em minha vida acadêmica.

Aos meus grandes amigos Prof. Me. Cleyton Antônio da Costa e Prof. Me. Wesley Openheimer pelo imenso carinho demonstrado durante a minha pesquisa, contribuindo muito com suas experiências tecnológicas.

Aos professores, meus depoentes, que colaboraram com a construção desta pesquisa.

Aos alunos do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Pouso Alegre, que, com suas narrativas, me proporcionaram a oportunidade de fazer esta pesquisa, que por ora se apresenta como tese.

## **RESUMO**

LARAIA, M. C. Memória, discurso e ensino: a educação de jovens e adultos e suas produções de sentidos. 2017. 101 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras Eugênio Pacelli, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

Inserida na linha de pesquisa da Análise de Discurso, o objetivo deste trabalho é a compreensão dos diferentes discursos produzidos em torno da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como nos livros didáticos utilizados no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA) na cidade de Pouso Alegre em Minas Gerais. Teórica e metodologicamente, esta pesquisa se filiou à Análise de Discurso com base nos estudos realizados por Eni P. Orlandi. Como material de análise, foi selecionado o livro didático “É Bom Aprender”, componente curricular Língua Portuguesa, editado no ano de 2009, que atende às exigências da Resolução n. 51, de 16/09/2009. Além de ter sido considerada a existência de inúmeras possibilidades de sentidos produzidos por tal livro didático e de ter sido buscada uma análise de seus efeitos de sentido, também foram realizadas entrevistas com três professores e alguns alunos da respectiva instituição com o uso da metodologia de história oral, como é desenvolvida por historiadores e analistas de discurso como, por exemplo, Domingues (2011), Pinto (2004) e Amado (2002), buscando entender, por meio do instrumental teórico da Análise do Discurso, as formas discursivas que emergem do discurso encontrado no livro didático já mencionado e no processo de ensino-aprendizagem e seus sentidos para os professores da EJA. O corpus de análise que compõe esta tese faz desta pesquisa inédita por fornecer evidências discursivas a favor da hipótese de que é possível se repensarem os materiais didáticos, o discurso e o sentido da Educação de Jovens e Adultos além de uma prática emergencial de alfabetização e de preparação de mão de obra para atender à sociedade capitalista e a seu mercado de trabalho.

Palavras-chave: EJA. Ensino. Memória. Linguagem.

## **ABSTRACT**

LARAIA, M.C. Memory, discourse and teaching: The education of youngsters and adults and their sense production, 2017. 101 f. Thesis (Doctorate), University of Vale do Sapucaí - UNIVAS, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2017

Based on Discourse Analysis research line, this work aims to comprehend different discourses produced about pedagogical practices of Youngsters and Adults Education (EJA), as well as in the didactic book used at Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA) in the city of Pouso Alegre in Minas Gerais State. Theoretically and methodologically, this research was affiliated to Discourse Analysis based on the studies developed by Eni P. Orlandi. As material for analysis, it was chosen the didactic book named “É Bom Aprender”, for Portuguese Language studies, published in 2009, which fulfill the exigencies of Resolution n.51, from September 16th, 2009. Besides considering the several sense possibilities brought up by such book and the search for an analysis of its sense effects, it was also performed interviews with three teachers and some students of the mentioned institution using oral history methodology, as it is developed by historians and discourse analysts as Domingues (2011), Pinto (2004) e Amado (2002), trying to comprehend, through Discourse Analysis theoretical framework, the discursive forms that come up from the discourse found in the didactic book previously mentioned and in the teaching-learning process and its senses for EJA teachers. The corpus for analysis that compounds this thesis causes it to be unprecedented once it provides evidences to favor the hypothesis that it is possible to rethink didactic materials, the discourse and the sense of Youngsters and Adults Education beyond an emergency practice of literacy and work force preparation to answer a capitalist society and its job market.

Keywords: EJA. Teaching. Memory. Language.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Análise de atividades escritas e orais no conteúdo de Português do Livro “É Bom Aprender”, v. 1. ....	63
---	----

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1:</b> Capa do livro didático “É Bom Aprender – Educação de Jovens e Adultos”, v. 1.....	54
<b>Ilustração 2:</b> Prefácio do livro didático “É Bom Aprender – Educação de Jovens e Adultos”, v. 1.....	57
<b>Ilustração 3:</b> Sumário do Livro “É Bom Aprender - Multidisciplinar”, v. 1.....	61
<b>Ilustração 4:</b> Sumário do Livro “É Bom Aprender – Multidisciplinar”, v. 1.....	62
<b>Ilustração 5:</b> Exercício: Produção Escrita.....	65
<b>Ilustração 6:</b> Exercício: Produção Oral e Escrita.....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AD	Análise de Discurso
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEMEJA	Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Financiamento da Educação Básica
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGCL	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem
SEA	Serviço de Educação de Adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

**CAPÍTULO I: ANÁLISE DE DISCURSO E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA ..... 286**

1.1	Texto e discurso .....	297
1.2	Memória discursiva .....	319
1.3	Formação discursiva .....	31
1.4	Acontecimento discursivo .....	34
1.5	Ideologia .....	375
1.6	Discurso fundador.....	386

**CAPÍTULO II: HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO POPULAR E O DISCURSO FUNDADOR DO/NO ALUNO DA EJA ..... 408**

2.1	Revisitando a história .....	419
2.2	O ensino supletivo no Brasil e sua oficialização .....	41
2.3	Paulo Freire e a educação de jovens e adultos.....	46

**CAPÍTULO III: O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ..... 51**

3.1	Olhares analíticos para o material didático da EJA .....	54
3.2	Os sentidos do ensino para a prática cotidiana .....	65
3.2.1	A fala e a escrita .....	70
3.3	Algumas considerações acerca do livro didático.....	75

<b>CAPÍTULO IV: UM MOVIMENTO SOCIAL NECESSÁRIO NO BRASIL</b> .....	<b>77</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>94</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Busca-se nessa pesquisa compreender as diferentes formações discursivas na prática pedagógica do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Pouso Alegre, bem como compreender as diferentes manifestações da memória e dos sentidos que estes possuem na construção do processo de identificação de seus educadores e a relação com seus alunos. Para isso, consideramos que os sentidos estão sempre administrados e nunca soltos, como destaca Orlandi (2005). Ao atribuir sentidos, os sujeitos, ao entrarem em contato com o objeto simbólico, são instados a interpretar e, ao fazê-lo, retomam os sentidos que sempre estiveram lá.

O assunto selecionado para essa reflexão despertou o interesse pelo fato de que a EJA está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que rege todo o sistema educacional de nosso país até o presente momento.

A linguagem pensada nesta pesquisa é 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 de ensino e aprendizagem, além da produção de textos e de como os fatos sociais se organizam no ensino da EJA. Faz-se importante destacar que, nesta pesquisa, que os recortes utilizados para análise são entendidos como unidades discursivas. De acordo com Orlandi (1984), a unidade discursiva pode ser descrita como os fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. Ressaltamos “que não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que ela constitui” (Orlandi, 1984, p. 14).

Com relação ao *corpus* de análise deste estudo, deve-se ressaltar que ele foi constituído por narrativas orais de alunos e professores da EJA, no Centro Integrado de Educação Santa Luzia bem como de alguns recortes do livro didático *É Bom Aprender*,

utilizado para essa modalidade de ensino. Procurou-se observar a posição-sujeito aluno e a posição-sujeito professor falando dos sentidos da EJA na sua prática e a forma de vivenciar a prática.

Com isso, buscou-se compreender as diferentes condições de produção e sentidos que dessa posição-sujeito emergem e que produzem efeitos de sentidos e auxiliam na constituição do processo de identificação e como isso ocorre. O objetivo não é descrever a trajetória da EJA, suas mazelas e/ou vantagens, mas compreender como o sujeito aluno e sujeito professor se constituem e se relacionam com a memória e a ideologia, tendo como foco o funcionamento da discussão desse processo de ensino e aprendizagem.

A memória discursiva nesse trabalho é entendida como interdiscurso, pois “alguma coisa fala antes, em outro lugar e independente” (PÊCHEUX, 1991, p. 142). A memória aqui faz parte de um processo histórico, em que há uma linguagem em funcionamento que se apropria da memória e manifesta-se de formas e discursos diferenciados.

Com o escopo de compreender as formações discursivas nas quais os sujeitos se inscrevem, a metodologia aqui aplicada foi a realização de entrevistas por meio da técnica da história oral, que busca as histórias de vida de cada narrador, possibilitando compreender o funcionamento da memória, o processo de produção do discurso e os sentidos sobre o ensino-aprendizagem e a constituição do processo de identificação dos sujeitos sociais nele envolvidos.

Importante ressaltar que é a partir desse *corpus* documental composto de entrevistas que se realizou a análise de discurso desses sujeitos para este trabalho, considerando que toda a memória interpretada pelos narradores e falada a esta pesquisadora são uma construção ideológica da relação imaginária entre sujeito e mundo.

Com os discursos falados pelos narradores, é possível compreender aspectos que não poderiam ser entendidos de outra forma, principalmente quando se refere à história de grupos excluídos dessa 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 da memória desses narradores, levantaram-se as diferentes formações discursivas do sujeito em relação ao conhecimento adquirido durante o processo de ensino-aprendizagem na EJA, utilizando-se para isso a AD. Tal campo teórico permite compreender um conjunto de narrativas diferenciadas em torno do objeto de estudo, o que faz com que se compreendam as diferentes formações discursivas no discurso dominante na sociedade em que esses sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, prosseguiu-se na observância do movimento histórico, conscientes do trabalho a ser desenvolvido, partindo da AD e entendendo memória como um constante movimento, como lugar de deslocamentos, não homogênea, onde os sujeitos são interpelados pela ideologia em suas formações discursivas e constituídos pela exterioridade na sua relação com os sentidos.

A AD nos oportunizou olhar a EJA como um acontecimento discursivo, mas especialmente, nos fez refletir sobre o sentido desse processo educacional para o sujeito aluno e sujeito professor e como a ideologia está em funcionamento.

Durante a realização das entrevistas com os sujeitos professores e sujeitos alunos foram estabelecidos o diálogo, condição fundamental para se conceber a linguagem, o que oportunizou, neste contexto, a compreensão do efeito de unidade na diversidade e as relações dos processos de ensino-aprendizagem. Ao trabalhar com a AD é que se enfocou o que se

denomina memória discursiva ou interdiscurso, trazendo para a discussão, neste estudo, a ideologia, pois, como nos ressalta 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 se considera a sociedade como um dado nem a linguagem como um produto. Sabe-se que as condições de produção dos discursos estão relacionadas às relações de poder e de lugar ocupados pelo sujeito do discurso e por seus interlocutores. É esse contexto que envolve os sujeitos, ou seja, sua situação e sua memória discursiva, numa relação de diálogo com a realidade que o circunda e com a história.

As entrevistas orais foram realizadas com três professores do Centro Municipal de EJA, que ministram aulas no CIEM Santa Luzia, onde funciona o ensino de jovens e adultos no período noturno. Tais entrevistas foram realizadas com finalidade de verificar como esses sujeitos sociais compreendem os diferentes discursos e sentidos que o ensino da EJA possui no processo de formação de discurso do sujeito. Serão analisadas também as narrativas de três sujeitos alunos da EJA, porém essas entrevistas foram feitas em outro momento e constam no arquivo dessa pesquisadora.

Antes da entrevista com cada sujeito professor e/ou sujeito aluno, preocupada com a ética da história oral, fez-se um contato prévio para a apresentação da pesquisa e de seus objetivos. Após as entrevistas orais, realizou-se uma transcrição fiel ao conteúdo narrado, que foi transformado em texto escrito, digitalizado, impresso e enviado a cada sujeito depoente para a realização da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas por meio de depoimentos referentes à formação do sujeito em relação ao discurso do sujeito professor e/ou sujeito aluno. Esse procedimento foi feito para que seja analisada a forma de contribuição para a formação do aluno como cidadão participante do seu processo de aprendizagem.

A tese apresentada teve por finalidade a realização de uma pesquisa acadêmica, com o objetivo de conhecer o discurso dos professores e dos alunos da EJA, no estabelecimento de ensino já mencionado anteriormente da cidade de Pouso Alegre, no Sul do Estado de Minas Gerais. Essa ideia surgiu ainda no tempo em que o autor deste trabalho realizou a pesquisa de mestrado, onde foi feita uma análise dos discursos legislativos desde a primeira constituição do Império, até a LDBEN, a Lei 9394/96, em todos os fragmentos que se referia à educação de adultos analfabetos e depois jovens e adultos.

Além das entrevistas orais como *corpus* documental também compôs este trabalho científico o livro didático usado pelos alunos da EJA, com o intuito de se compreenderem quais os sentidos que permeiam o fazer pedagógico desses professores. Ainda procurou-se discutir o que é trabalhar com a EJA e quais as formações discursivas ideológicas estão presente nesses livros didáticos, distribuídos gratuitamente pelo Governo Federal por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma vez que já se sabe, através de pesquisa já realizada no Mestrado, que um dos principais objetivos da EJA é preparar o sujeito aluno para sua inserção no mercado de trabalho.

Para alcançarem-se os objetivos dessa pesquisa, analisou-se o volume 1 do livro didático “É Bom Aprender”, que pretende apresentar o conteúdo de língua portuguesa. Esse livro, elaborado no ano de 2009, vem atender às exigências da Resolução n. 51 de 16 de setembro de 2009, que propõe a organização de material didático de uso exclusivo da EJA. Optou-se por analisar esse livro, dentre outros, pelo fato de que ele foi o primeiro a ser distribuído gratuitamente aos alunos pelo PNLD e pelo fato de ele estar sendo usado pelos professores e alunos no momento desta pesquisa.

Procuramos nos atentar às produções de sentidos engendradas por este livro didático e, também, realizar interlocuções com narrativas orais de três professores do Centro Municipal de EJA da cidade de Pouso Alegre. Dessa forma, buscando entender as formas discursivas

que emergem do processo de ensino-aprendizagem e seus sentidos para esses educadores da EJA.

Além disso, também é de interesse compreender de que forma o livro didático, específico para a EJA é recebido por seus professores e alunos. Interessa-nos observar se os conteúdos existentes nesse livro são realmente de interesse desses alunos, se realmente vão contribuir para que o sujeito aluno da EJA tenha, além da alfabetização, a oportunidade de se perceber como agente de sua própria transformação. Tais questões partem do princípio de que, dentro do universo que compõe a escola, há vários elementos que se fazem presente, como textos complementares, por exemplo. No entanto, aqui, materiais como esse não serão de relevância para esta pesquisa, mas sim o livro didático, que se trata de um instrumento pedagógico e que não raramente é criticado por estudiosos que entendem que ele não pode ser o único material de ensino. Para que se possa analisar o material didático, como o livro, questiona-se, então: o que é o livro didático? Segundo Bittencourt (2004):

Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional” [...]. Constituiu também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avalia-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (p. 300-301).

De acordo com a citação acima, pode-se compreender a necessidade do uso do livro didático na sala de aula como um instrumento pedagógico para a prática docente. E, muitas vezes, ele é confundido como único material norteador dessa prática. Material este em que se nota a presença de um viés ideológico do Estado permeado nos conteúdos presentes no livro didático, até porque, esses livros são distribuídos, gratuitamente, pelo próprio Estado às escolas e aos alunos.

Com o direcionamento exigido pela lei que enuncia que a viabilização e o estímulo do aluno da EJA deve permanecer dentro do processo ensino-aprendizagem institucionalizado,

nota-se que um elemento que complementa essa inserção é o livro didático que produza sentidos a esses alunos. Um desses materiais que correspondem à Resolução n. 51, que foi promulgada em 16 de setembro de 2009, é o livro didático da Coleção “É Bom Aprender” da Editora FTD, publicado no ano de 2009.

Deve-se ressaltar que, neste estudo, não buscamos estereotipar o livro didático como herói ou vilão, mas sim refletir sobre ele como um objeto de análise impregnado de sentidos, ideologias e memórias.

Ressalta-se, pois, a importância desta pesquisa, visto que a EJA em Pouso Alegre já é uma realidade e que pode proporcionar mais uma oportunidade aos que por diversos motivos não tiveram acesso à educação em seu tempo próprio.

Para tal análise, deve-se pensar na relação do sujeito professor com o material didático, o qual ele tem acesso e que se apresenta como único material disponível gratuitamente para esses sujeitos alunos. Diante disso, questionou-se: como alunos e professores interagem com o livro didático, como é o conteúdo existente nesses livros por eles usados e qual o olhar do professor sobre esse material disponível ao aluno? E, ainda, qual o sentido que o livro didático faz para esses sujeitos alunos capaz de fazer sua história, seu dizer?

Com isso, este trabalho se desenvolveu na busca de refletir sobre a relação que existe entre linguagem e sociedade, visando a uma melhor compreensão da EJA para que esses jovens realmente se sintam inseridos na sociedade em que vivem.

Como dito anteriormente, a tese intitulada “Memória, discurso e ensino: a educação de jovens e adultos e suas produções de sentidos” foi proposta por esta professora/pesquisadora com o intuito de analisar os diferentes sentidos discursivos na prática pedagógica do ensino da EJA na cidade de Pouso Alegre, Sul do Estado de Minas Gerais.

A Constituição federal prega que a educação é direito de todos e dever do Estado. Para dar condições de educação a todos é que foi elaborada a LDBEN, Lei 9394/96, promulgada em dezembro de 1996.

Nos dias de hoje, faz-se necessário uma análise dos discursos e das interpretações que abordem temáticas referentes à implementação de direitos educacionais como, por exemplo, a Lei 9394/96, que propõe em seu artigo 37, na seção V, uma seção dedicada à Educação Básica de Jovens e Adultos que 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 (BRASIL, 2002, p. 17).

Como alerta Carneiro (2007), a lei, além de garantir e estabelecer a oportunidade de ingresso para a população de jovens e adultos que se encontra fora da idade chamada regular, também estabelece a necessidade de que se faça uma revisão pedagógica, até mesmo quanto à metodologia, ou seja, é necessário estabelecer novas organizações pedagógicas, inclusive em relação ao processo de avaliação, o qual deverá ser de forma diferenciada em relação àquelas que são aplicadas aos alunos que estão na escola na chamada “idade certa”.

No Brasil, somente no século XX é que ocorreu a propagação da alfabetização. Ela veio acompanhada de uma constituição morosa do sistema público de ensino. Até os finais do século XIX, somente uma minoria da população, como as elites proprietárias e os homens livres que residiam nas vilas e cidades, é que tinham a oportunidade de escolarização. Durante o Império, em 1872, foi realizado o primeiro recenseamento nacional brasileiro, no qual se constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Até fins do século XIX, essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890, após a proclamação da República (DI PIETRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Segundo os autores acima referidos, os políticos e intelectuais, no início do período republicano, voltaram seus discursos para a situação do povo analfabeto, pois eles percebiam que o analfabetismo era uma vergonha nacional e que se fazia urgente uma intervenção. Esses intelectuais também acreditavam que somente com a alfabetização do povo é que eles iriam conseguir elevar o país moral e intelectualmente. Compreendiam que o fato de alfabetizar o povo traria melhoria da grande massa dos pobres brancos e negros libertos e diziam ainda que a alfabetização do povo seria a iluminação e o disciplinamento dessas camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas.

Pouco, porém, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população. Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado.

Somente a partir de 1947, foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução de jovens e adultos. Isso ocorreu devido à estruturação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação (MEC). Nesse período também teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Outras duas campanhas também foram iniciadas, porém essas campanhas obtiveram poucos resultados eficazes. São elas: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Ao final dos anos 50, várias críticas foram apontadas às campanhas, devido ao caráter ilusório do aprendizado, já que se prometia concretizar em um curto período de tempo, e à inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para Arroyo (2005), já no início dos anos 60, o programa de alfabetização de adultos foi usado como estratégia de acréscimo das bases eleitorais e como argumento para a sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar. O fervor político-social do período arrumou o cenário favorável à experimentação de novas práticas de animação sociocultural desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular e de alfabetização, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. Exemplos de programas empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Os preparativos para o início das ações do Plano Nacional de Alfabetização foram interrompidos pelo golpe militar de 1964. Essa interrupção se deu pelo fato de que o educador pernambucano, Paulo Freire, a convite do governo da época, é que iria coordenar esse programa e a repressão que se abateu sobre os movimentos de educação popular acabou levando Paulo Freire ao exílio, onde escreveu as primeiras obras que o tornariam conhecido em todo o mundo (BEISIEGEL, 1984).

Já na década de 1990, o sistema das Nações Unidas deu início à realização de uma série de conferências referentes a temas sociais. A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, foi a primeira delas e reuniu 155 governos. Nessa conferência, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. No decorrer dos dez anos seguintes, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) liderou um comitê de organismos da Organização das Nações Unidas (ONU), que

buscava concentrar a ajuda internacional em nove países populosos com índices elevados de analfabetismo, situação em que o Brasil aparece ao lado de Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Admitindo que as metas de Educação para Todos não haviam sido alcançadas, a avaliação realizada em 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar, no Senegal, postergou para 2015 a consecução dos seis objetivos prioritários, entre os quais a redução, à metade, dos índices de analfabetismo, com igualdade de oportunidades para as mulheres e acesso equitativo de todos os adultos à educação básica e continuada. Já no início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos ganhou um novo caráter na agenda das políticas nacionais, em 2003, com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado e com a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), o que se iniciou a partir de 2007 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Conforme afirma Gadotti (1979), a EJA deve ter sempre o caráter de educação multicultural, ou seja, uma educação que promova o conhecimento das diferenças culturais e que gere uma integração entre elas.

Com base nas condições de produção, e segundo os pressupostos da Análise de Discurso, as condições de produção são os meios e as circunstâncias, ou seja, o contexto histórico (estrito e amplo) por meio do qual o discurso é elaborado, em que surge a EJA no Brasil, inferindo que a perspectiva de emancipação dos sujeitos não se configura na prática. De acordo com a sua trajetória no sistema educacional, a EJA sempre foi uma modalidade de ensino que apontou para campanhas com base nos princípios de solidariedade, dificultando o reconhecimento da EJA como direito legal, pois ela ficava restrita à formulação de leis e decretos, distantes da aplicação prática, como esclarece Haddad (2007, p. 5) ao dizer que “O discurso da inclusão [...] passa a ser substituído pelo discurso da limitação deste direito, agora

com novas características, onde o direito é reconhecido formalmente, mas não são consignadas as condições para a sua plena realização nos desdobramentos deste enunciado”.

Para Pinheiro e Silva (2010), os estudantes da EJA são parte integrante de uma realidade que carece de uma cultura letrada e que vive em uma sociedade onde os conhecimentos estão cada vez mais voltados às exigências mercadológicas. Apesar dessa contradição entre o legal e o real, os estudantes da EJA ainda enxergam no processo mesmo que “tardio” de alfabetização uma alternativa para o alcance de uma possível mobilidade social.

A EJA vem se mostrando uma prática emergencial de alfabetização, porém a metodologia investida por um grande número de escolas incide em trabalhar de forma a transformar a alfabetização com base na decodificação, tornando-a uma conduta pedagógica mecânica e descontextualizada, em prejuízo às propostas com base no letramento dos sujeitos. Percebe-se então que essa metodologia contribui para a formação de trabalhadores cuja habilidade se limita a exercer capacidades pertinentes ao seu ofício, e, sob esse olhar, são poucos os que refletem sobre o porquê da realidade na qual estão inseridos.

Justamente sob este aspecto que se identifica a figura do professor enquanto sujeito, capaz de intervir positiva ou negativamente na realidade do aluno, podendo, desse modo, proporcionar ao aluno uma aprendizagem ineficiente ou significativa, com vistas a uma possível transformação (PINHEIRO; SILVA, 2010).

Os resultados serão analisados usando-se a estratégia de pesquisa qualitativo-descritiva que teve como objetivo analisar as características de um determinado fenômeno, no caso deste trabalho, o processo de formação discursiva dos sujeitos integrantes da EJA de Pouso Alegre.

Este trabalho foi desenvolvido em quatro capítulos. O capítulo 1, intitulado “Análise de Discurso e sua Relação com a Pesquisa”, buscou-se apresentar um breve panorama histórico

da Análise de Discurso para que o leitor possa entender essa escolha pela AD, pelas ciências da linguagem e sua relação com a pesquisa, onde se fez uma apresentação dos principais dispositivos teóricos analíticos utilizados nas análises.

No capítulo 2, “Historicizando a Educação Popular”, apresentou-se a história da EJA no Brasil, passando por diferentes períodos até à educação popular, que foi a precursora da EJA que temos hoje no país. Também foram realizadas algumas análises das ideias do professor Paulo Freire, precursor da educação popular.

No capítulo 3, intitulado “O Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos EJA”, para a apresentação de nosso objeto de análise, utilizou-se a Resolução 51/2009 do MEC, que estipula a obrigatoriedade da edição de um livro didático específico para o ensino da EJA. Também foi usado o próprio livro didático para iniciar-se, então, a AD desse material.

No capítulo 4, intitulado “Um Movimento Social Necessário no Brasil”, para se alcançar o objetivo desta pesquisa, partiu-se da técnica da história oral como possibilidade de construção do corpus documental, utilizando as entrevistas realizadas com os professores e tendo como objeto central de análise o discurso na busca de compreendermos o sentido da EJA e a composição da memória discursiva na prática do educador.

As análises realizadas nessa pesquisa tiveram o objetivo de refletir o fazer pedagógico do professor da EJA, assim como perceber o discurso ideológico do Estado, engendrado no livro didático. Ao se trabalhar com a AD, buscou-se 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 E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA

A AD 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 na EJA e nos discursos dos sujeitos sociais que a compõe. Discursos que demonstram diferentes sentidos relacionados à busca do saber ensinar, saber escrever e saber ler dão a esperança de uma vida melhor, de trabalho e de poder, sentidos que estão sempre conectados ao mundo do trabalho e à busca de atender as exigências de um país neoliberal.

Foi com o referencial teórico da AD que se desenvolveu este estudo na busca de observar e compreender melhor o discurso produzido pelo sujeito educador da EJA. A fala dos entrevistados, o conteúdo e as imagens do livro didático e o discurso jurídico possibilita refletir sobre o que está inserido nas diferentes linguagens, tornando possível entender o interdiscurso, as formações ideológicas, os anseios, entre outros.

Ao procurar a AD para a realização desta pesquisa, buscou-se 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 os valores, o inconsciente e os resultados das vivências sociais e da historicidade que constitui uma pessoa enquanto sujeito. Na perspectiva da AD, o texto, unidade de AD, é a materialização do discurso e está sempre em movimento, é um “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007, p. 27).

## 1.1 Texto e discurso

Para Orlandi (2008), deve-se entender o texto 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 abrir-se enquanto objeto simbólico para diferentes possibilidades de leituras, logo, acontece um processo de textualização do discurso que na maioria das vezes apresenta-se com “falhas”, com defeitos. 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, ao fato de que em nossa sociedade, em nossa história, a distinção masculino/feminino é significativa e praticada socialmente (ORLANDI, 2005, p. 69).

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

Com a pesquisa impulsionada por este trabalho, que objetiva discutir os diferentes sentidos impregnados nos dizeres do sujeito professor, do sujeito aluno e do livro didático adotado para EJA, buscaram-se observar os diversos movimentos dos dizeres que constituem o discurso legislativo, quando este se refere à necessidade de se produzir um material específico para essa clientela, ou seja, ao sujeito aluno da EJA, alunos esses que chegam à escola já trazendo um saber adquirido fora das salas de aula, assim como também procurando evidenciar as diferentes formas de se referir ao sujeito, ao qual a lei menciona.

Para Pêcheux (2002, p. 26) “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”.

Portanto, o texto é visto 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, portanto, em um lugar regido e marcado por conflitos, em que vários movimentos conduzem-no como rupturas, silêncios e repetições.

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

Em relação ao texto, Orlandi (2008), ainda 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 (p. 67).

Para a AD, o texto é revestido de grande importância pelo fato de que é através dele que se pode compreender a organização da discursividade, isto é, como o sujeito significa sua posição partindo das condições da enunciação e da memória. É ainda 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 e tendo a leitura como meio para esse processo.

Pautados neste dispositivo teórico, procuraram-se observar os diferentes discursos formulados sobre a EJA, não só nos textos legislativos como também pelos sujeitos professores e sujeitos alunos entrevistados. Observou-se, por meio das materialidades discursivas, como esses sujeitos configuram os sentidos à EJA, possibilitando a análise dos diferentes sentidos que eles reportam à educação e também como se significam nesse processo de ensino-aprendizagem.

## 1.2 Memória discursiva

Ao se trabalhar com o discurso do sujeito professor e o livro didático específico para a EJA, observou-se a memória funcionando nas filiações discursivas, significando constantemente, ou seja, trazendo um discurso impregnado da ideologia coletiva, capitalista. Para esta pesquisadora, tanto o discurso do sujeito professor como o discurso impregnado no livro didático da EJA são entendidos como um ponto de encontro entre atualidade e memória, como um acontecimento discursivo que avança nos diferentes tempos históricos e na constituição da linguagem.

Nesse sentido, segundo Orlandi (2008), a memória é o interdiscurso, o saber discursivo, a memória do dizer, e sobre a qual não se possui controle, já que está relacionada ao que foi e é dito em relação a um assunto qualquer, mas, com o passar do tempo e com seu uso contínuo, esquece-se de como foi dito, por que razão foi dito e em qual circunstância e fica como já dito, construindo os 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, p. 180-181).

Ao analisar o recorte acima, pode-se observar que a memória se constituiu de dizeres já ditos e cristalizados que se renovam a cada nova situação instituída pelo processo de significação, ou seja, “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). Compreende-se que a importância da memória no livro didático é

acionada no momento em que se enuncia tal assunto, fazendo com que todas as referências a tal assunto sejam provocadas e assim elaboradas por meio dos enunciados que possibilitam a utilização do já-dito, pois o sujeito fala sempre de um certo lugar e recortando o que mais o interessa em sua forma sujeito, pois este sofre determinação da história e da ideologia, fazendo com que sua memória esteja em constante movimento, criando significado e mantendo o funcionamento do discurso, pois como já nos disse Orlandi (2010, p. 14) “a memória discursiva é parte de um processo histórico resultante a partir de uma interpretação de eventos que contesta o presente ou passado”.

Assim, compreende-se a relevância do já-dito, pelo fato de que para que um discurso tenha sentido, ele deve formular-se por meio do que já foi produzido, isto é, aquilo que já foi dito, estabelecendo certo sentido. Ao passo que, quando um discurso se guia 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.

Segundo Achard (2010, p. 17), “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”. Compreende-se, partindo desse pressuposto, que cada vez que o sujeito professor da EJA retoma o dizer do livro didático, ele retoma o discurso outro, criando novos sentidos e significados, pois o sujeito não é fossilizado, estagnado no tempo, mas, sim, interage com novas redes de filiações discursivas e ideológicas que perpassam pela memória discursiva individual e coletiva.

Deve-se 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). O assunto do silêncio é fundamental nesse estudo sobre o discurso do professor

e o livro didático da EJA, já que 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 Formação discursiva**

Na AD, a noção de formação discursiva é fundamental para que se possa compreender o processo de construção de sentidos e sua relação com a ideologia, sendo esse conceito de grande importância no desenvolvimento desta pesquisa e no *corpus* escolhido para serem analisados – o discurso do sujeito professor da EJA, o discurso do sujeito aluno e o conteúdo do livro didático usado na EJA.

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 fortemente 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.

Pode-se afirmar, segundo Pêcheux (1997), 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.

Além disso, formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constantemente invadida por elementos que vêm de outro lugar e de outras formações

discursivas que nela se repetem, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais – sob a forma do pré-construído e de discursos transversos (PÊCHEUX, 1997). Compreende-se, com isso, 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, 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” (ORLANDI, 1999, p. 34).

Na formação discursiva, pode-se observar a identificação do sujeito e a constituição da ideologia, as formas como elas interagem e se relacionam e, neste estudo, buscou-se compreender como o sujeito professor da EJA, sujeito este do capitalismo, relaciona-se com a educação formal de nosso país.

Orlandi (2009), ao definir formação discursiva, analisa que o sentido não existe em si, mas 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).

Pode-se dizer que o sujeito é interpelado pela ideologia que o constitui, ou seja, o assujeitamento; isso mostra que, ao proferir, todo sujeito fala a partir de uma formação discursiva, isto é, marca sua posição de sujeito. Compreende-se, dessa maneira, que esse posicionamento resulta em constituir no sujeito uma identidade enunciativa.

As palavras significam pela história e pela língua, ou seja, não são só nossas. 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 são atravessadas por diferenças, contradições e movimentos e, portanto, não podem ser vistas como regiões fechadas e estabilizadas. São esses movimentos que, no entender da autora desta pesquisa, fazem a articulação das formações discursivas recentes com as formações discursivas já existentes, resultando em “novas” formações discursivas, o que Orlandi (1994) 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 se 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.

Segundo Orlandi (2009), 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 dessa nessa posição. Quando, ao abrir a porta para um filho a altas horas da madrugada, a mãe fala “Isso são horas?”, ela está na posição-mãe falando exatamente como as mães falam. Pode-se até dizer que não é mãe falando, é sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso a significa.

É possível, então, afirmar que o sujeito significa-se de acordo com a sua formação discursiva, assim como com 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 se trabalhou com o discurso dos entrevistados, que se acredita que possuam uma filiação discursiva remetida a uma memória e que se identificam com formações discursivas diferenciadas, sendo sujeitos sociais ativos na sociedade e que se ressignificam constantemente.

#### **1.4 Acontecimento discursivo**

Como já foi dito anteriormente, o discurso é o objeto central da AD, já que o discurso vai além da língua, porque, para a AD, o discurso não se refere somente àquilo que o sujeito produz, mas aspira além dessa produção. Pensar o acontecimento como “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p. 17) é fundamental para essa AD, que busca correlacionar o fato e a forma e salientar que o fato é compreendido, 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 acontecimentos de um determinado espaço e tempo, mas, ao contrário, devem-se observar o emaranhado, a trama e a colcha de retalhos que se constroem nos enunciados.

Para Silva (2008):

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 (p. 17).

Busca-se, neste contexto, entender a EJA não como um fato histórico, mas como um acontecimento discursivo, com discursividade, observando como o sujeito se relaciona com a

ideologia, com a língua, com a significação de sentidos e com os novos dizeres nesse 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).

Baronas e Aguiar (2009), nos apontam, seguindo a perspectiva de Pêcheux, que o acontecimento discursivo refere-se 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, portanto, nessa historicidade, nessas palavras e nesses valores em que se procura perceber a construção do sujeito professor da EJA e dos alunos para compreender como esse sujeito professor significa e o efeito de memória produzido nos livros didáticos utilizados por ele nesse processo educativo.

## **1.5 Ideologia**

A fim de se compreender o discurso do professor e o discurso inserido nos livros didáticos específicos para a EJA, a ideologia é um dispositivo teórico essencial, já que é a partir da ideologia que se é conduzido a compreender quais 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, uma vez que, de acordo com Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2001, p. 47) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”, 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 e ideológica (ORLANDI, 2011). Pode-se perceber que a ideologia manifesta-se toda vez que se produz um discurso. A ideologia intervém nas relações do sujeito com a língua 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.

Entende-se, com base nesse dispositivo teórico, que “a linguagem na Análise de Discurso é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2005, p. 15). Entende-se, no objeto de estudo desta pesquisa, o funcionamento da ideologia que se inscreve nos discursos encontrados nos materiais inseridos no livro didático elaborado pelos diferentes autores, para o ensino dos sujeitos alunos da EJA e, do mesmo modo, nos discursos produzidos pelos sujeitos professores da EJA por meio das entrevistas elaboradas para a constituição do *corpus* para esta pesquisa.

## **1.6 Discurso fundador**

O discurso fundador é de grande importância para essa tese, principalmente ao que concerne tanto ao discurso do professor da EJA, quanto ao discurso encontrado no livro didático adotado para o ensino na EJA.

Ao se atentar aos discursos fundadores do passado, onde já se dizia que é preciso acabar com o analfabetismo no Brasil, pode-se dar conta de que esse discurso além de não se concretizar, ainda permanece sendo dito até hoje por todo o poder constituído, mas de outras formas, pois, “o discurso fundador é aquele que vão nos inventando um passado inequívoco e

empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido” (ORLANDI, 2003, p. 11).

Ao analisar a citação acima, observar-se que, para Orlandi (2003), o discurso fundador, é, então, aquele discurso dito já há algum tempo e relembrado de uma nova forma e que remete ao já dito, ou seja, ao apagamento do discurso anterior por uma memória já estabelecida dos sentidos. Compreende-se ainda que o discurso fundador sofre uma resistência ao apagamento e, conseqüentemente, à produção de outros sentidos.

Retornando para a EJA, ressaltam-se os dizeres de Paulo Freire, em Gadotti (2014), quando ele diz que avançar nas políticas e ações de alfabetização, por meio do resgate do *ethos* freiriano<sup>1</sup> da educação de adultos, isto é, Paulo Freire já havia dito antes, em discursos anteriores, que era preciso um maior envolvimento das políticas públicas na educação popular e na educação dos menos favorecidos. Essa afirmação de Gadotti (2014) vem à tona quando, em 6 de novembro de 2012, o então ministro da Educação em exercício criou a Comissão “Paulo Freire, 50 anos de Angicos” para celebrar uma memorável experiência que deu origem ao Programa Nacional de Alfabetização (1964).

Ao analisar o discurso do professor da EJA, buscam-se compreender os sentidos que perpassam os discursos fundadores, já vivenciados pelo professor, e quais foram as formas de deslizes desses discursos observados ou não por esse sujeito professor, bem como identificar, nos discursos do professor e do livro didático, a dimensão do discurso fundador, ou seja, o acontecimento do discurso fundador, o acontecimento discursivo que se encontra presente na EJA atualmente.

---

<sup>1</sup> Métodos e pensamentos de Paulo Freire.

## CAPÍTULO II

### HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO POPULAR E O DISCURSO FUNDADOR DO/NO ALUNO DA EJA

Este capítulo tem como objetivo trazer um pouco da história da EJA no Brasil desde o período jesuítico perpassando até à educação popular, pois tudo que se refere à educação desses cidadãos teve seu início com esse movimento educacional. Para isso, buscou-se traçar um panorama histórico desse movimento para se entender a importância da EJA no Brasil.

Assim, trabalhou-se com várias obras que discutem a história da EJA no Brasil e sua constituição no tempo, mas sempre buscando compreender os fenômenos históricos, sociais, políticos, ideológicos, e as condições que constituem o discurso e modificam ou não o sentido no decorrer do tempo, pois:

Em história, em sociologia e mesmo nos estudos literários, aparece cada vez mais explicitamente a preocupação de se colocar em posição de entender esse discurso, a maior parte das vezes silencioso, da urgência às voltas com os mecanismos de sobrevivência: trata-se, para além da leitura dos Grandes Textos (da Ciência, do Direito e do Estado), de se pôr na escuta das circulações cotidianas, tomadas no ordinário do sentido (PÊCHEUX, 2006, p. 48).

Buscou-se entender o discurso contido em alguns textos e autores que dialogam sobre o objeto de análise, que muitas vezes é silenciado e/ou agenciado como uma forma de controle ideológico. Por isso, diferentes dizeres foram utilizados, tais como, a memória e a formação ideológica para compreender quais efeitos de sentidos que circulam cotidianamente na sociedade, pois, como alerta Pêcheux (2006), para a compreensão dos efeitos de sentidos, uma das questões fundamentais é observar como eles são produzidos, onde e como circulam e se se efetivam em um dado momento histórico.

Nos textos, é possível compreender que o sujeito aluno adulto, denominado analfabeto, no percurso da história, foi dito de diversas formas, que constituíram um senso

comum presente até os dias atuais. Assim sendo, entender esses dizeres e sua representação é um grande desafio, como alerta Orlandi (2005, p. 53) “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”.

Entende-se que os diferentes dizeres sobre os sujeitos adultos analfabetos ao longo da história aqui revisitada mostram as várias posições desse sujeito e remete à memória discursiva já cristalizada em relação a esse adulto.

## **2.1 Revisitando a história**

Segundo Sacramento (2008), no Brasil, a intenção de auxiliar jovens e adultos na construção do conhecimento vem dos tempos coloniais. Logo no início da colonização, essa função foi atribuída aos religiosos jesuítas que a fazia como ação educativa missionária. Tendo como objetivo divulgar o catolicismo no Brasil, os padres jesuítas espalharam suas escolas e seminários em quase todo o território nacional.

Ao realizar a leitura da obra de Gentil (2005), observa-se que o sistema educacional implantado pelos religiosos jesuítas, principais promotores da educação no Brasil, permaneceu em vigência por aproximadamente duzentos e dez anos. Gentil (2005, p. 3) ainda destaca que “no ano de 1854 surgiu a primeira escola noturna e, em 1876, já existiam 117 escolas por todo país”, todavia, essas escolas foram levadas ao fracasso devido à alta taxa de evasão escolar.

A história mostra que nos períodos jesuítico e pombalino a população ainda não tinha uma educação formal (compreendida como a educação oficial, ofertada nas escolas brasileiras). Somente com a chegada da corte portuguesa, em 1808, é que foram criados

cursos profissionalizantes, de Ensino Médio e Superior, e ainda cursos militares para atender as exigências do império. 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).

Ainda de acordo com Sacramento (2008), a maioria das províncias criou políticas de ensino para jovens e adultos, como o Regimento das Escolas de Instrução Primária, em Pernambuco, em 1885, que regulamentava o funcionamento de escolas para alunos maiores de quinze anos. Muitos professores nesse período propuseram-se a lecionar para os adultos, gratuitamente, no período noturno, criando-se dessa forma uma espécie de rede de caridade que tinha, como objetivo, uma melhoria de vida para as camadas populares.

Já no início do século XX, a sociedade iniciou 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).

Como se pode observar nesse rápido diálogo histórico, a EJA apresenta-se em no sistema educacional brasileiro desde tempos remotos e persiste até o tempo presente, motivação esta que torna ainda mais importante buscar entender como os discursos e seus sentidos foram se constituindo em diferentes tempos, gerações e políticas, fazendo da EJA um acontecimento histórico que gerou diferentes formações discursivas que instaurou rupturas e tornou-se também um acontecimento discursivo, pois o histórico passou a ser discursalizado. Como afirma Pêcheux (1990, p. 17), “o acontecimento discursivo é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória; é ele que desestabiliza o que está posto e provoca um novo vir a ser, reorganizando o espaço da memória que ele convoca”.

## 2.2 O ensino supletivo no Brasil e sua oficialização

O final da década de 20 é permeado por uma crise internacional de grande recessão e que permanece até meados do ano de 1945, e esse período traz grandes mudanças na política brasileira. Como aponta Furtado (2000), ocorreram duas grandes reformulações significativas que se trataram da reorganização do Estado Nacional, que se tornou um grande intervencionista, e da acumulação de capital, que transformou a economia nacional, práticas estas que alteraram um país que era regido por senhores do café e que passou a ter uma burguesia industrial automaticamente com as indústrias instaladas no país. A mão de obra, tratada aqui como proletariados, passa a ser necessária, havendo um grande crescimento da população, que deixou de ser, em sua maioria, agrária e passou ser urbana. Esse aumento de trabalhadores nas cidades fez surgir novas necessidades, como moradia e educação.

Na década de 1930, a educação básica de jovens e adultos começou a demarcar seu lugar na história da educação. Nesse período, ocorreram grandes mudanças, devido ao já abordado processo de industrialização do país, cuja efetivação era um dos objetivos de Getúlio Vargas. Nessa conjuntura, pode-se compreender mais uma vez a política do Estado ao proporcionar condições para que o sujeito adulto tenha oportunidade de estudos, porém é visível, nesse contexto histórico, a necessidade da formação da mão de obra qualificada.

Somente após a ditadura militar do governo de Getúlio Vargas em 1945 é que a EJA ganhou um destaque maior na educação, pois o país passava por um momento de redemocratização e era necessário o aumento de eleitores para o fortalecimento do governo central.

Além disso, havia um alerta da ONU para a necessidade de integração entre os povos com o objetivo de ser manter a paz e a democracia. Nessa conjuntura, observa-se a preocupação mais concentrada nas orientações da ONU, em especial da UNESCO, pois

devido ao final da Segunda Guerra Mundial, buscava-se combater o analfabetismo, visando a uma educação elementar comum que se estruturasse como estratégia de desenvolvimento socioeconômico.

É visível, nesse contexto, a formação discursiva do Estado pautada na formação continuada dos jovens e adultos, inserida com a perspectiva ideológica, ou seja, manter a paz e a democracia. É nessa materialidade discursiva que se buscou entender a EJA não como um fato histórico, mas como um acontecimento discursivo, com discursividade, isto é, observando como o sujeito se relaciona com a ideologia, com a língua e com a significação de sentidos.

De acordo com Baronas e Aguiar (2009), os novos dizeres nesse processo de ensino no Brasil remetem à perspectiva de Pêcheux na qual 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, onde as palavras são instrumentos que veiculam valores ideológicos. É, nessa historicidade, nessas palavras e nesses valores que se procurou compreender a construção do sujeito analfabeto nesta tese.

As primeiras tentativas de organização da EJA no Brasil se deram por diferentes sujeitos, militantes de melhorias populares para o ensino brasileiro, conforme Sacramento (2008, p. 1), Paschoal Leme<sup>2</sup> fez a primeira tentativa oficial de organizar o ensino supletivo nas décadas de 30 e 40, ao mesmo tempo em que surgiram experiências extraoficiais na alfabetização de adultos, como o uso da Literatura de Cordel e a carta de ABC.

De acordo com Brasil (1934) o art. n. 150 da Constituição de 1934, em seu parágrafo único, ressalta que:

---

<sup>2</sup> 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.

Parágrafo único. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos art. 5º, n. XIV, e 39, n. 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 (p. 1).

Conforme os termos legais apontados na Constituição de 1934, observa-se que já era tratada como um dever do Estado a oferta do ensino primário integral gratuito inclusive aos adultos. Com as mudanças nacionais já apontadas anteriormente, o sujeito proletariado/trabalhador passou a ter outra composição além dos saberes rurais, o que se fez necessário para a atuação nas indústrias de uma mão de obra além colher, cultivar e plantar, ou seja, saberes específicos referentes à linguagem e ao domínio das máquinas tornam-se emergenciais. Dessa forma, o sujeito adulto não alfabetizado passou a ter outro olhar frente à política do Estado, pois o mesmo Estado tem interesse em um trabalhador que produza para intensificar sua política capitalista.

Haddad e Di Pierro (2000), ao participarem da obra Educação como Exercício de Diversidade, afirmam:

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) (p. 90).

Em 1942, com toda a movimentação em busca de ampliar o ensino primário no Brasil, observa-se que se inicia então o denominado ensino supletivo para adolescentes e adultos, que tinha como finalidade orientar e coordenar projetos para a educação do adulto analfabeto. Através do Fundo Nacional de Ensino Primário, observa-se que há uma intenção de ampliação da educação primária, isto é, que os adolescentes e adultos deveriam ser atendidos

por programas de erradicação do analfabetismo. A palavra erradicação se faz muito forte, já que, conforme Houaiss (2012, p. 309) teria o sentido de “arrancar pela raiz; desarraigar”.

Se fosse atendido o objetivo da proposta, o analfabetismo no País não deveria mais existir, pois o sentido figurado da palavra erradicar conduz a pensar no desaparecimento, isto é, ao arrancar a raiz, a planta não mais cresce. Observa-se que esse sentido também permite refletir que a proposta está ligada à mudança de uma política que era baseada na agricultura e agora na industrialização. Precisava-se eliminar “as pragas” que tinham a possibilidade de atacar a nova lavoura, esta podendo ser entendida aqui como “a indústria”, ou seja, o sujeito analfabeto passou a ser uma preocupação emergente da política brasileira, que objetivava sua ascendência industrial.

Ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000), o SEA, despontava a importância da EJA na ascensão dos níveis educacionais. O responsável pela campanha, Lourenço Filho<sup>3</sup>, revelava que a educação dos adultos poderia ter pontos positivos em relação à educação das crianças. Após essa revelação, a União assumiu o comando, consentindo que as unidades federais adotassem iniciativas que regulamentassem a distribuição de fundos públicos, fazendo, assim, que se criasse o ensino supletivo integrado nas redes estaduais de ensino e ali permanecesse.

No ano de 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial, cria-se no Brasil, no Rio de Janeiro, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), que teve como objetivo atuar em projetos de educação, ciência e cultura (ABRANTES, 2008). Dentro do

---

<sup>3</sup> 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.

IBECC, instala-se a Comissão de Educação Popular, que, conforme seu parecer do ano de 1947 diz:

Definindo-se, por seus títulos, os programas próprios de cada Comissão, encontrar-se-á para a de “Educação Popular” um largo campo de atividades, o qual poderá ser assim esboçado:

- a) estudos relativos à “Educação Popular” no Brasil, no sentido de ensino “comum”, a ser a todos dispensado, e, ainda, no de preparação profissional, elementar e média, hoje, àquele muito ligada;
- b) idem, quanto ao “ensino supletivo”, ou seja, ao ensino comum não dispensado nas idades próprias (ensino primário a adolescentes e adultos);
- c) idem, quanto à educação de imigrantes e “grupos marginais”, inclusive parcelas de população autóctone;
- d) estudos relativos à democratização, ou facilitação geral do ensino comum e profissional ao maior número, e, bem assim, ao estabelecimento e orientação dos meios de difusão cultural popular (bibliotecas, museus, rádio, cinema) (ABRANTES, 2008, p. 250).

Observa-se, então, que na década de 40, devido à necessidade de um novo olhar sob a educação popular no Brasil, instalaram-se estudos relativos para sua preparação profissional, ampliando esse objetivo ao que inicialmente denominava-se como ensino supletivo, que seria aquele ensino comum dispensado nas idades próprias, isto é, para aqueles que não se alfabetizaram na infância, para que se facilitasse o ensino comum e profissional a um maior número de sujeitos da população. Com isso, homens e mulheres eram então considerados mão de obra capaz de atuar na nova ordem do país, o processo de industrialização, mas se observa acima de tudo, que a educação se faz na e pelas instituições e que aprender e educar não tem o mesmo sentido em determinado tempo e no outro.

Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001) ressalta que, em 1947, Lourenço Filho, lançou a Campanha de Educação de Adultos. O objetivo dessa campanha era que no primeiro momento houvesse uma ação extensiva com a previsão de a alfabetização ser feita em três meses e que se condensasse o curso primário em dois períodos de sete meses cada um. Após esse período, seguir-se-ia uma etapa que ele denominou de “ação em profundidade”, que era voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Nesse período, durante essa campanha idealizada por Lourenço Filho, existia no país uma concepção de que o analfabetismo era a causa e não o efeito da situação econômica, social e cultural do país, ou seja, para o novo sistema político do país, o grande número de analfabetos causava uma situação caótica na economia, uma vez que esses analfabetos não produziam o suficiente para que o país se desenvolvesse.

Na sequência, do final da década de 1950 até meados de 1960, inicia-se, no Brasil, uma elevação da educação e a alfabetização de adultos. Segundo Paiva (1973), no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, 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.

### **2.3 Paulo Freire e a educação de jovens e adultos**

Quando se fala de educação popular, torna-se imprescindível falar do educador Paulo Freire<sup>4</sup>, que consolidou um novo modelo pedagógico e criou um referencial teórico próprio, que, segundo Gadotti (2014), (no vídeo Paulo Freire Contemporâneo, dirigido por Venturi) Paulo Freire, não criou apenas um método de alfabetização, mas sim uma teoria do conhecimento, posto que sua concepção antropológica estruturava-se a partir de princípios básicos como: “somos seres curiosos”; “somos seres inconclusos”, portanto, as pessoas precisam umas das outras; “somos seres conectivos”, de ligação, o que faz com que as pessoas compartilhem o mundo com as outras.

Ao afirmar que “somos seres curiosos”, Freire mostra que as pessoas estão sempre em busca de alguma coisa, em busca do novo, e essa busca leva a compreender a importância do

---

<sup>4</sup> Paulo Reglus Neves Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial.

saber mais, característica própria do sujeito, pois, de acordo com Orlandi (2003), como o sem sentido se faz sentido e irrompe o sentido novo? Como, diante de um mundo novo, com coisas novas ainda não nomeadas, vai surgindo um sentido, vão surgindo nomes? Aqui se compreende a satisfação muitas vezes observada durante esta pesquisa, nas entrevistas com os sujeitos alunos, ao descobrirem o novo através da convivência na escola.

Ao dizer que “somos seres inconclusos”, Freire afirma que é nessa inconclusão do ser que o sujeito percebe-se como tal e que a educação funda-se como um processo permanente, ou seja, o sujeito está sempre se educando, em constante ligação com o mundo e com tudo que está à sua volta.

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* BRASIL, 2002, p. 15).

Como já foi apresentado na introdução desta tese, na década de 1960, 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 e inspirados nas suas ideias “na chamada Pedagogia da Libertação ou Pedagogia dos Oprimidos” (FREIRE, 1987).

“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” (PAIVA, 1973 *apud* GENTIL, 2005, p. 5).

A referência de Paulo Freire no processo de mudança do olhar político e crítico frente à Educação brasileira se faz muito forte até na contemporaneidade, já que o aluno passa a tomar uma posição-sujeito ativa frente ao ato de aprender/ensinar; na prática docente de diferentes sujeitos professores, como diz Freire (2006):

O mito da neutralidade da educação que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para

compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica (p. 23).

As palavras de Freire trazem um discurso que conduzem a uma reflexão profunda do sujeito professor e do sujeito aluno, considerando que a palavra neutralidade surge do conceito de neutral que, como aponta Houaiss (2012, p. 545), significa: “Que(m) não se posiciona, 2 – que(m) julga com imparcialidade, 3 – que(m) não se envolve com (alguém ou algo)”. Pensar a educação pelo mito da neutralidade é entendê-la como algo inativo, sem diferença, sem movimento, ou seja, é imaginar um projeto político educacional sem um projeto ideológico.

Como já foi apontado várias vezes, o sujeito é filiado a um saber discursivo que produz efeitos através da ideologia porque estamos falando aqui de sujeitos sociais que são interpelados por diferentes dizeres e é impossível imaginar que um projeto político pedagógico educacional seja pensado pela neutralidade, pois, “as palavras têm um sentido porque têm um sentido, e os sujeitos são sujeitos porque são sujeitos: mas, sob essa evidência, há o absurdo de um círculo pelo qual a gente parece subir aos ares se puxando pelos próprios cabelos” (PÊCHEUX, 2009, p. 32).

Observa-se então que não há negação política, já que as palavras têm sentido, assim, o que fazer puro é uma ação impossível. Ademais, há diferença nas práticas, seja ela uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica, pois, como nos alerta Domingues (2007), deve-se ter um olhar político sobre o presente, e, do presente, sobre o passado, observando as práticas vivenciadas dentro da sociedade, isso implica colocar-se diante do presente com autonomia e crítica, com compromisso social e político; e fazer da história uma autobiografia, uma avaliação constante do próprio percurso e o reconhecimento da responsabilidade histórica de cada um (FENELON; CRUZ; PEIXOTO, 2004).

A reflexão da EJA não pode ser pensada sem sua relação de disputa na sociedade, sem seu projeto político ideológico, que é permeado de discursos em movimentos que se situa e se

constitui no campo de resistência, e em oposição à hegemonia, sendo “um processo que está em permanente construção e sendo viva e dinâmica, não pode ser enquadrada em uma tipologia” (DOMINGUES, 2007, p. 24).

Paiva (1973 *apud* GENTIL, 2005) levanta as particularidades do método de alfabetização do educador Paulo Freire, onde ressalta 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 (p. 4-5).

Segundo Laraia (2013), com seus expostos, Paulo Freire arrola os problemas sociais com os problemas educacionais: a falta de oportunidade da população de ingressar na alfabetização, como já dito antes, era visto como uma das causas da marginalização no Brasil. 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, Freire fala 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.

Entende-se aqui que, ao dizer que é necessário um exame crítico da realidade existencial do educando, Freire alerta que não é possível educar alguém sem se preocupar com a autonomia e a dignidade de cada um como ser único e inacabado.

É preciso que os educadores estejam alerta para identificar as origens dos problemas do sujeito aluno, isto é, de onde vem esse sujeito, qual a bagagem trazida por esse sujeito? Qual a memória da educação que esse sujeito traz já cristalizada?

Orlandi (2008) afirma que a memória é constituída de dizeres já ditos e cristalizados e que se renova a cada nova situação. Portanto, deve-se preocupar não somente em transmitir

conhecimento, mas também conhecer o sujeito que o busca para ajudá-lo a sair da situação de opressão que o fato de não conhecer as letras o coloca.

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

Vida, pensamento e obra estão juntos em Paulo Freire. Para ele, 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. Freire tornou claro que, para contrapor aos desafios da sociedade em que vivemos, é possível educar. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996).

Mesmo com o fim deste capítulo, ainda não terminam as buscas, as ansiedades e as expectativas da autora desta pesquisa em relação à educação brasileira, muito pelo contrário, é necessário deixar um espaço novo para que novas propostas venham enriquecer esse universo do saber e da busca constante do sujeito.

No próximo capítulo, trabalhar-se-á com a análise do livro didático utilizado na formação do sujeito aluno da EJA na cidade de Pouso Alegre, especificamente no Centro Integrado de Santa Luzia, com o objetivo de compreender qual o discurso contido nesse material didático e sua relação ou não com a realidade vivida pelo sujeito aluno.

### **CAPÍTULO III**

#### **O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

No universo que compõe a escola, vários elementos se fazem presentes e, dentre eles, está o livro didático, que se constitui um instrumento pedagógico que, por vezes, torna-se alvo da crítica de estudiosos que entendem que ele não pode ser o único material de ensino. Mas o que é, então, o livro didático? Como se pode defini-lo? Segundo Bittencourt (2004), nota-se a necessidade do uso do livro didático na sala de aula como um instrumento pedagógico para a prática docente. Vale ressaltar ainda que, muitas vezes, o livro é confundido como material norteador dessa mesma prática e que, em seus conteúdos, é possível notar a presença da ideologia do Estado, responsável por distribuir, gratuitamente, os livros às escolas e aos alunos. Deve-se ressaltar que, neste estudo, não se buscou estereotipar o livro didático como herói ou vilão, mas sim refletir sobre ele como um objeto de análise impregnado de sentidos, ideologias e memórias.

Tratando-se, especificamente, do livro didático adotado para o ensino da EJA, verifica-se uma grande conquista devido ao fato de que, no período anterior ao ano de 2009, usava-se, nessa modalidade de ensino, o mesmo material didático utilizado no Ensino Fundamental regular, isto é, adotava-se, para ensinar o adulto, um material com a linguagem voltada ao ensino de crianças e de adolescentes. A partir de 2010, mudanças significativas foram observadas em relação a essa questão, já que, a partir desse ano, a EJA passou a empregar material didático específico às suas necessidades e às necessidades de seu público-alvo.

De fato, essa adequação parece muito significativa e fornece dados importantes para esta pesquisa porque é inegável a existência de uma grande diferença entre o processo de ensino-aprendizagem de uma criança e o de um adulto. Cavalcanti (1999) assinala que:

A idade adulta traz a independência. O indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e o quanto este desconhecimento faz-lhe falta. Escolhe uma namorada ou esposa, escolhe uma profissão e analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil. Esta evolução, tão gritante quando descrita nestes termos, infelizmente é ignorada pelos sistemas tradicionais de ensino. Nossas escolas, nossas universidades tentam ainda ensinar a adultos com as mesmas técnicas didáticas usadas nos colégios primários ou secundários. A mesma pedagogia é usada em crianças e adultos, embora a própria origem da palavra se refira à educação e ensino das crianças (do grego *paidós* = criança) (p. 19).

Diferentemente das crianças, que dependem sempre de um adulto e que se submetem a tal dependência em idade escolar – assim como se submete à autoridade do professor –, o aluno adulto insere-se no contexto escolar com certa independência. Essa distinção deve também ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, apesar de ter sido, historicamente, ignorada pelas escolas que comumente adotavam a mesma pedagogia para crianças e adultos. A essa educação específica para jovens e adultos, Cavalcanti (1999) propõe o termo “andragogia”<sup>5</sup>.

Diante desse contexto, emerge a necessidade de se elaborar um material pedagógico específico para os alunos da EJA. Sabedor dessa necessidade, o MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), promulgou a Resolução n. 51, de 16 de setembro de 2009, considerando a necessidade de estabelecer um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009).

Nota-se, no discurso legislador, o reconhecimento de tal necessidade já percebida anteriormente pelos profissionais da educação envolvidos no processo de ensino-

---

<sup>5</sup> Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. O termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças.

aprendizagem dos sujeitos alunos da EJA. Aqui são estabelecidas a elaboração e a distribuição de material didático que, para atender à realidade do aluno da EJA, deve apresentar-se com linguagem própria e constituir-se um instrumento que auxilie na formação desse sujeito aluno, conforme os moldes que conduzem os interesses do Estado, de acordo com a LDBEN n. 9394/96:

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.

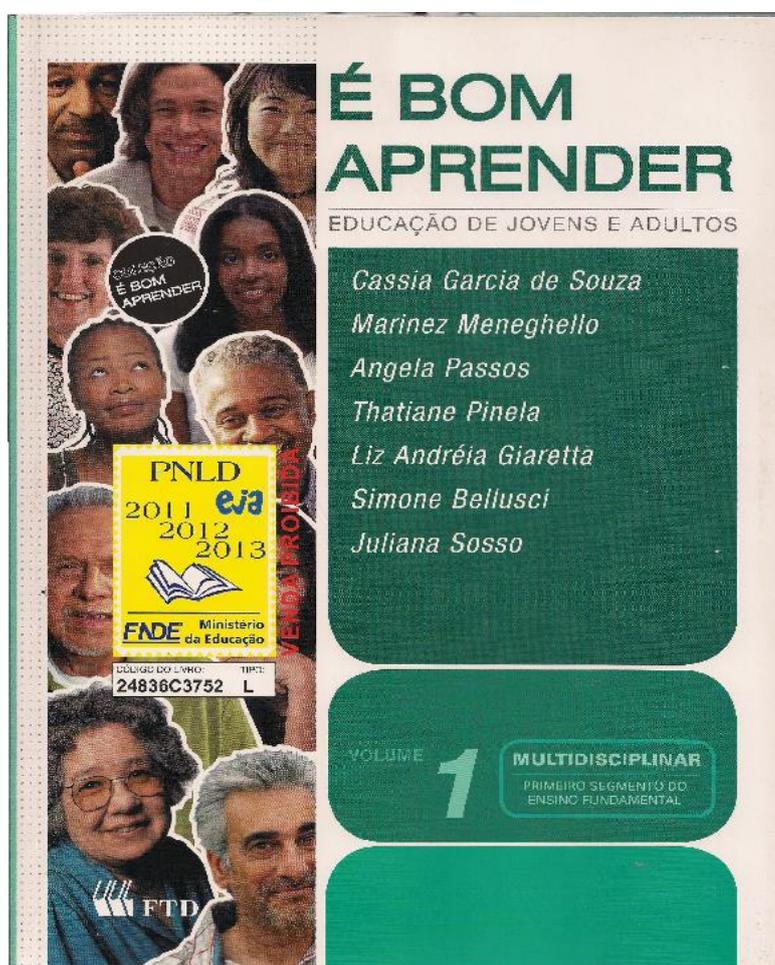
§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

A partir do direcionamento exigido pela lei, a qual enuncia a viabilização do acesso e o estímulo ao aluno da EJA, de permanecer dentro do processo ensino-aprendizagem institucionalizado, podemos observar que um dos elementos que complementa essa inserção é o livro didático capaz de produzir sentidos a esses estudantes.

Um desses materiais previstos pela Resolução n. 51/2009 é o livro didático da coleção “É Bom Aprender”, publicado pela editora FTD em 2009, e que teve alguns recortes analisados nesta pesquisa. Esse livro constitui o corpus de análise deste estudo, que intenta problematizar e compreender o processo de produção de sentidos do sujeito aluno da EJA. Na próxima seção, realizar-se-á o exercício analítico.

### 3.1 Olhares analíticos para o material didático da EJA

O livro didático adotado para análise é distribuído gratuitamente aos alunos pelo PNLD para EJA. O livro a ser investigado corresponde ao volume 1 – “Multidisciplinar” –, primeiro segmento do Ensino Fundamental da coleção “É Bom Aprender”. Observou-se o componente curricular Língua Portuguesa.



**Ilustração 1:** Capa do livro didático “É Bom Aprender – Educação de Jovens e Adultos”, v. 1.

A capa do livro didático analisado traz em destaque, na parte superior esquerda, o seguinte enunciado: “É BOM APRENDER”. Aprender é verbo regular transitivo, logo, exige um complemento. Daí se abre possibilidades para diferentes formações discursivas como:

“É BOM APRENDER (?)”;

“*É BOM APRENDER (!)*”;

“*É BOM APRENDER (...)*”.

Ao analisar as formações discursivas apresentadas, abre-se espaço para o questionamento do que se deve aprender, para que se deve aprender e se, de fato, é bom aprender. A investigação permite realizar uma reflexão sobre como as pessoas são significadas e significam-se por meio do discurso oficializado pelo sistema de ensino do Estado.

O sentido de aprender também pode-se tornar intransitivo, quando o analisamos em relação a não ser e não se sentir alienado em meio à sociedade em que vive, se tornando enfim outra posição sujeito.

Observamos que o verbo aprender, no recorte apresentado, demonstra que a linguagem tem uma plasticidade que permite a ela se significar diversamente, possibilitando assim uma análise mais profunda onde se leva em conta a questão da linguagem e da situação, indo além do texto em si, por isso, não falamos em fragmento. Sendo assim entendido que o verbo aprender, nesse recorte, pode ser sim Transitivo e Intransitivo, dependendo do sentido que ele apresenta.

A partir dessa particularidade da EJA, é possível refletir do ponto de vista de várias dimensões – como a política, a social e a cultural – e, embasados na problemática educacional da atualidade, buscou-se compreender a complexidade do contexto em que se insere o aluno da EJA por meio do seguinte questionamento: quais são os sentidos que a formação da EJA produz para esses sujeitos?

O desenvolvimento desta pesquisa se tratou de um importante exercício a partir do qual corroborou-se que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1975). No decorrer da construção da escrita deste texto, recorreu-se a diversas teorias que foram fundamentais à compreensão de como analistas de discurso pensam e agem. A partir

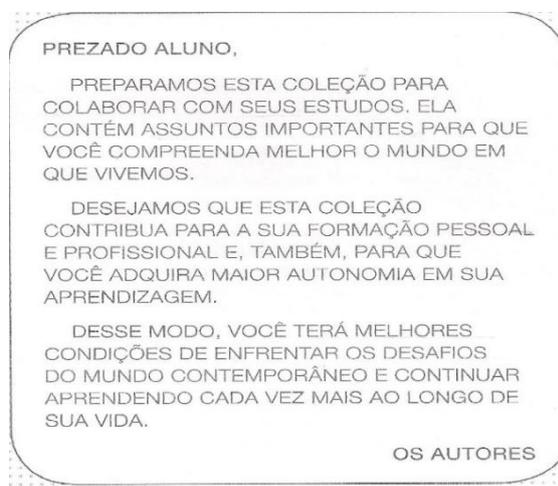
das leituras de Orlandi (2005), pôde-se problematizar, por meio da AD, a maneira de ler e de pensar sobre o que se fala e se ouve das diferentes manifestações da linguagem, sem deixar de se comprometer com os sentidos e com a dimensão política.

No que se refere à aprendizagem, pressupõe-se que o sujeito adquirirá conhecimentos que lhe possibilitarão transitar em diferentes ambientes, estabelecendo-se como sujeito ativo e participativo, capaz de uma maior reflexão de seus atos e de seus dizeres. O ato de aprender produz sentidos de autonomia, discernimento e criticidade que possibilitam que o sujeito sinta-se mais autônomo e mais crítico em relação ao mundo em que se encontra inserido e seus diferentes ambientes como no ambiente de trabalho.

Quando a aprendizagem está atrelada ao conhecimento que se estabelece ao ensino da EJA, observaram-se vários sentidos. Na enunciação “É BOM APRENDER”, compreende-se o funcionamento de uma formação discursiva amparada em certas ideologias, como a autovalorização do sujeito aluno, a esperança de ascensão social, novas oportunidades de trabalho e, finalmente, a constituição da individualização do sujeito, uma vez que há um sentido positivo para o processo de ensino-aprendizagem que exemplifica a afirmação de Orlandi (2004, p. 152-153), para quem “o conhecimento [é] considerado como modo de integração social”.

Por outro lado, sabe-se que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 21). Assim, compreendem-se diferentes sentidos produzidos pelo enunciado “É BOM APRENDER”, o qual demonstra intencionalidade, evidenciando que há benefícios que se vinculam ao ato de aprender. Isso se mostra de forma diferenciada para o aluno da EJA, que possui uma trajetória específica distante do espaço escolar. Segundo Freire (1987), aprender é gostoso, mas exige esforço.

Na análise do livro didático, chama a atenção o prefácio, onde se encontra uma mensagem dos autores aos sujeitos alunos que farão uso do livro.



**Ilustração 2:** Prefácio do livro didático “É Bom Aprender – Educação de Jovens e Adultos”, v. 1.

Tomando alguns recortes desse escrito para examiná-los à luz da AD, ao apontar o texto, deve-se entendê-lo como uma unidade de sentido entre interlocutores que configura um *corpus* que deixa de ser texto para ser objeto discursivo, já que se apresenta como sendo o lugar mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem. O texto abre-se enquanto objeto simbólico para diferentes possibilidades de leitura, por conseguinte, acontece um processo de textualização do discurso que, na maioria das vezes, apresenta-se com “falhas”. Conforme Orlandi (2008 *apud* LARAIA, 2013), 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.

A partir desta pesquisa, que visa a discutir os diferentes sentidos presentes no livro didático que se destina à educação exclusiva de jovens e adultos, buscou-se compreender os diversos movimentos dos dizeres que constituem o discurso dos autores do livro em questão quando se referem ao aluno, à organização escolar, entre outros. Procurou-se evidenciar as diferentes formas de se referir ao sujeito, o qual fará uso desse material de estudo.

Para Pêcheux (1990, p. 26), “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 que também se ignoram ou se excluem”.

Pode-se observar como é visto o texto: não como algo em si, que somente se configura com vários enunciados juntamente tecidos, mas sim como uma materialidade que possibilita uma análise mais atenta, não somente da questão gramatical, mas de todo um processo de produção que perpassa as condições de produção, a ideologia, a memória discursiva e o sujeito. Observando com mais atenção estes recortes:

*“Preparamos esta coleção para colaborar”;*

*“assuntos importantes”;*

*“contribua para a sua formação”;*

*“você adquira maior autonomia”;*

*“você terá melhores condições de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”.*

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

Além disso, “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Ao significar, o sujeito está se significando” (ORLANDI, 2010, p. 11). Na dinâmica da construção do discurso, compreende-se a utilização daquilo que faz sentido para o sujeito, do que é assentado na memória e dos já ditos e esquecidos que, ao serem ouvidos outra vez, constituirão novos sentidos e significados que se desdobrarão na significação do sujeito perante as condições de produção.

Diante disso, pode-se compreender isso claramente quando os autores dizem “assuntos importantes” e “contribua para a sua formação”. A partir desse recorte, é possível observar que, em alguma vez e em algum lugar, esse sujeito aluno da EJA já ouviu alguém lhe dizer que é na escola que se aprende e que são os conteúdos do livro didático que são os mais importantes para a sua aprendizagem.

O sujeito não constitui a fonte incondicional do sentido ou do significado, isto é, ele não é origem porque é constituído por dizeres de outros sujeitos (LARAIA, 2013). Nota-se que o sujeito é resultado da influência de diversas vozes, ou seja, da relação do socioideológico.

Quando os autores assinalam “você terá melhores condições de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e continuar aprendendo”, é notório que toda a ideologia do Estado está infiltrada nos dizeres dos autores que elaboraram o material para ser vendido ao Estado e, posteriormente, distribuído gratuitamente aos alunos das escolas públicas. Quem garante que esse sujeito aluno terá mesmo melhores condições para enfrentar os desafios desse mundo contemporâneo? Que mundo é esse que os autores desenham para esses alunos? Certamente um mundo capitalista, no qual quanto mais se produz, melhor é para todos. Mas será que realmente esses autores estão preocupados com o eu desse sujeito aluno?

Na AD, uma questão fundamental é a historicidade, pois, quando se fala em sujeito, deve-se imediatamente considerar a relação língua/sujeito/história. Da mesma forma, quando se fala em sociedade, deve-se considerá-la em seu determinado contexto histórico (ORLANDI, 2010). O sujeito está entrelaçado à história e, através dela, constitui sua memória discursiva. É com base nessa memória discursiva que ele será capaz de formular seus dizeres, nos quais podem ser encontradas rupturas, deslocamentos, equívocos, entre outros, dependendo do momento sócio histórico e político em que ele se encontra (LARAIA, 2013).

Imaginar que as pessoas são sempre sujeitos subtrai a ideia de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. A partir dessa delimitação, notam-se as evidências que proporcionam o assujeitamento, que se baseia na ação de significar e, automaticamente, significar-se.

Ao continuar analisando o livro didático, depara-se com o sumário, onde está listado todo o conteúdo estabelecido para o segmento de língua portuguesa e sobre o qual se inicia a análise.

## LÍNGUA PORTUGUESA

### UNIDADE 1 UM PAÍS DE MUITAS BELEZAS

#### LEITURA 1

Passagem de ônibus ..... 8

PRODUÇÃO ESCRITA ..... 9

#### DESCOBRINDO A ESCRITA

Alfabeto e ordem alfabética ..... 10

Vogais e consoantes ..... 14

#### LEITURA 2

Águas cristalinas chamam atenção em Bonito *Portal Terra* ..... 16

#### LEITURA OUVIDA

Cuidados básicos para se respeitar a natureza *Primotur* ..... 19

PRODUÇÃO ORAL ..... 19

#### LEITURA 3

Cartão-postal ..... 21

PRODUÇÃO ESCRITA ..... 23

#### DESCOBRINDO A ESCRITA

Letra de forma e letra cursiva ..... 25

### UNIDADE 2 TRÂNSITO: RESPEITO E EDUCAÇÃO

#### LEITURA 1

Cartaz *Conselho de Trânsito de Londrina* ..... 30

PRODUÇÃO ESCRITA ..... 32

PRODUÇÃO ORAL ..... 32

#### REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA

Sílabas ..... 33

#### LEITURA 2

Em código *Fernando Sabino* ..... 37

PRODUÇÃO ESCRITA ..... 41

#### REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA

Frase, pontuação e uso de letra maiúscula ..... 42

#### LEITURA 3

Cartum *Santiago* ..... 45

#### LEITURA OUVIDA

Solidário na porta *Luis Fernando Verissimo* ..... 46

#### DESCOBRINDO A ESCRITA

Consoante + r ..... 47

Consoante + l ..... 48

### UNIDADE 3 CONTOS DAS GENTES BRASILEIRAS

#### LEITURA 1

O Macaco e o Boneco de Cera *Betty Coelho Silva* ..... 50

#### REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA

Fala e escrita ..... 55

#### LEITURA 2

Com a morte num saco *Hernani Donato* ..... 58

#### LEITURA OUVIDA

Pedro Malasartes *Elias José* ..... 62

PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA ..... 63

#### DESCOBRINDO A ESCRITA

ç / ç ..... 64

ss / ç ..... 66

**UNIDADE 4 INTEGRAÇÃO E VALORIZAÇÃO****LEITURA 1**

Anúncio publicitário *Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida* ..... 68

PRODUÇÃO ORAL ..... 70

**REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA**

Substantivo ..... 71

Gênero do substantivo ..... 72

**DESCOBRINDO A ESCRITA**

Acentos agudo e circunflexo ..... 75

**LEITURA 2**

Portadores de deficiência ainda sofrem com preconceito e intolerância

*Carolina Mendonça* ..... 76

PRODUÇÃO ESCRITA ..... 79

**DESCOBRINDO A ESCRITA**

qu / gu ..... 81

**UNIDADE 5 DIREITO DE SER CRIANÇA****LEITURA 1**

Por que criança não pode trabalhar? *Helio Mattar* ..... 85

**REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA**

Número do substantivo ..... 89

Grau do substantivo ..... 91

**LEITURA 2**

Sonho longe *Maria Dinorah* ..... 93

**DE OLHO EM OUTRO TEXTO**

Cartum *Biratan* ..... 95

**LEITURA OUVIDA**

Declaração Universal dos Direitos da Criança ..... 95

PRODUÇÃO ESCRITA ..... 96

PRODUÇÃO ORAL ..... 97

**DESCOBRINDO A ESCRITA**

g / j ..... 99

**UNIDADE 6 SERES DO FOLCLORE****LEITURA 1**

O lobisomem *Samir Meserani* ..... 102

**LEITURA 2**

A Cuca *Sávia Dumont* ..... 106

**DE OLHO EM OUTRO TEXTO**

A Cuca *Tarsila do Amaral* ..... 108

PRODUÇÃO ORAL ..... 109

**REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA**

Adjetivo ..... 110

PRODUÇÃO ESCRITA ..... 113

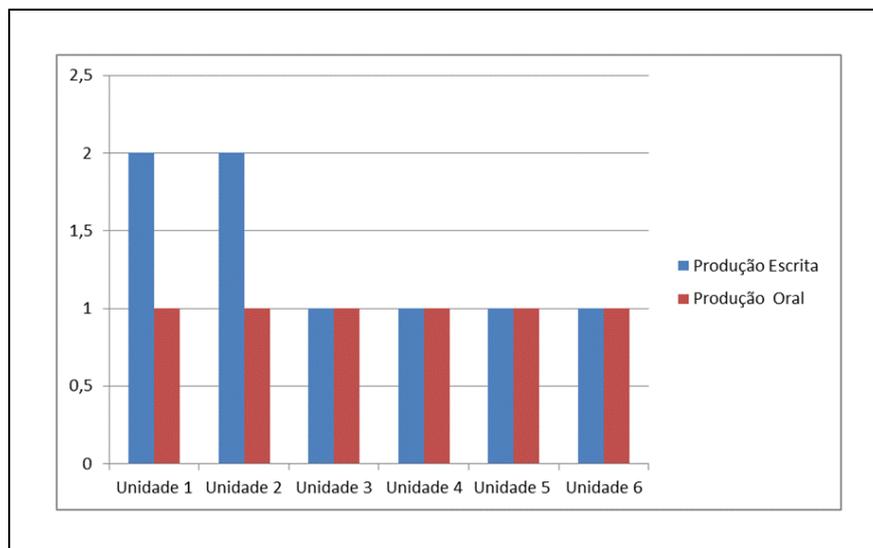
**DESCOBRINDO A ESCRITA**

s / z ..... 115

**SUGESTÕES DE LIVROS E FILMES ..... 117 e 118**

**Ilustração 4:** Sumário do Livro “É Bom Aprender – Multidisciplinar”, v. 1.

Para uma melhor compreensão na análise do sumário, construiu-se um gráfico onde foram relacionadas às atividades de produção escrita e produção oral que são trabalhadas nas unidades do segmento de língua portuguesa, que é nosso *corpus* de análise.



**Gráfico 1:** Análise de atividades escritas e orais no conteúdo de Português do Livro “É Bom Aprender”, v. 1.

Ao observar o gráfico 1, pode-se compreender que, ao iniciar o processo de ensino e aprendizagem, a autora já nas duas primeiras unidades dá mais importância à produção escrita dos alunos, isto é, não prioriza a oralidade dos mesmos, que, no entanto, está presente no dia a dia do sujeito aluno, o qual, mesmo sem ser letrado, está imbuído de muitas experiências de vida, como dizia Paulo Freire, como experiências adquiridas na “escola da vida” e na “leitura de mundo”. Segundo Gadotti (2014), na educação de adultos, é preciso harmonizar e interconectar o formal e o não formal.

A conscientização precede a alfabetização, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso não significa restringir o conhecimento aos saberes da comunidade, mas reconhecer a legitimidade do saber popular, da cultura do povo, de suas crenças (FREIRE *apud* GADOTTI, 2014, p. 18).

Ao analisar a citação de Freire e observar o gráfico 1, observa-se que os autores do livro didático adotado pelo Estado para os alunos da EJA não se preocupam com essas experiências trazidas pelos sujeitos alunos da EJA, uma vez que, como se viu no gráfico 1, já começam o processo de ensino aprendizagem da EJA priorizando a escrita em detrimento à oralidade, ou seja, às experiências trazidas pelos alunos, esquecendo-se de que a escrita é parte de nossa história e, portanto, sujeita a diferentes formas de significar, ou representar, a relação do homem com a linguagem. Dependendo das condições materiais em que se realiza, de seus meios e dos modos como se institucionaliza, resulta em diversas maneiras de promover a individualização dos sujeitos (ORLANDI, 2004).

Como alerta Orlandi (2004), a maneira como o sujeito se expressa na escrita, torna-o individualizado, interpelando-o em sujeito pela ideologia, pelo discurso fundador do estado que o constitui e pela relação com as instituições e os discursos oficiais.

Para Freire (*apud* GADOTTI, 2014), valorizar o saber popular não quer dizer que se deva tentar “escolarizar” o conhecimento tradicional, descontextualizando-o e submetendo-o a critérios alheios ao local onde foi produzido durante a história de vida do sujeito aluno. O objetivo do autor é estabelecer pontes entre o saber primeiro e o saber sistematizado, científico, entre diferentes saberes e experiências, tendo como base critérios de relevância social e cultural.

Ademais, ao dar continuidade à análise do gráfico 1, observa-se que a partir da terceira até a sexta unidade a autora já passa a seguir os conceitos preconizados por Gadotti (2014), ou seja, passa a harmonizar e interconectar o formal e o não formal ao igualar as atividades de produção escrita com a produção oral.

Para a AD, o texto, aqui nesse livro didático visto como produção escrita é revestido de grande importância pelo fato de que é por meio dele que se pode compreender a organização da discursividade, isto é, como o sujeito significa sua posição partindo das

condições da enunciação e da memória. É ainda 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 esse processo.

### 3.2 Os sentidos do ensino para a prática cotidiana

Logo às primeiras páginas do livro analisado, encontra-se o exercício apresentado na ilustração 3, que propõe que o aluno simule a necessidade de realizar uma viagem para outra cidade e, para tanto, preencha a ficha de identificação para passageiros. A atividade mostra-se adequada às exigências da Resolução n. 51, que, retomando para melhor compreensão do leitor, afirma que se deve estabelecer um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009). Devendo, dessa forma, o livro didático servir satisfatoriamente para o aluno da EJA, diferenciando-se das atividades exploradas por um livro didático adotado pelo ensino regular.

**PRODUÇÃO ESCRITA**

PARA EMBARCAR EM UMA VIAGEM DE ÔNIBUS QUE NÃO SEJA DENTRO DA PRÓPRIA CIDADE, É PRECISO PREENCHER UMA FICHA INDIVIDUAL DE IDENTIFICAÇÃO DE PASSAGEIROS. VEJA A REPRODUÇÃO DE UMA.

**SEM FRONTEIRAS**

FICHA INDIVIDUAL DE IDENTIFICAÇÃO DE PASSAGEIROS

**PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO**

Bilhete de Passagem Nº: \_\_\_\_\_ Polizona: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Origem: \_\_\_\_\_ Destino: \_\_\_\_\_

Data de viagem: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do passageiro: \_\_\_\_\_

Nº Doc. Ident.: \_\_\_\_\_ Datado Expedidor: \_\_\_\_\_

Exteriorizador: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Fonte: \_\_\_\_\_ Ass. Passageiro: \_\_\_\_\_

Motivo de viagem	Viagem ou Trabalho	Turismo ou Passado	Visita Familiar	Estúdio	Saúde	Outros
( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**É NECESSÁRIO APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO DE IDENTIDADE NO ATO DO EMBARQUE**

IMAGINE QUE VOCÊ ESTÁ PRÉSTES A EMBARCAR EM UM ÔNIBUS. PREENCHA A FICHA DE IDENTIFICAÇÃO ACIMA COM SEUS DADOS PESSOAIS.

**UNIDADE 1 > UM PAÍS DE MUITAS BELEZAS** **9**

**Ilustração 5:** Exercício: Produção Escrita.

O referido exercício da página 9, demonstrado na ilustração 3, incentiva o aluno a construir uma produção escrita ligada diretamente a uma necessidade básica, que é seu direito de ir e vir. Esse exercício que possibilita a produção escrita se evidencia como um texto que vai ao encontro da observação de Orlandi (2003, p. 196), para quem “o texto não é o lugar de informações – completas ou a serem preenchidas – mas é processo de significação, lugar de sentidos”. Assim, entende-se que o ato de preencher uma ficha individual de identificação, para o sujeito aluno da EJA, ultrapassa a simples ação de copiar seus dados, mas sim de uma significação que produz múltiplos sentidos, como, por exemplo, viajar sozinho sem depender de outra pessoa, iniciativa que oportuniza a conquista de maior autonomia diante de seus pares.

Aqui, instaura-se um processo de produção de sentidos, a partir do qual o sujeito aluno vê, nos exercícios propostos pelos materiais didáticos, que há não somente a promoção da aquisição de conhecimentos, mas também a utilização prática desse conhecimento em seu dia a dia.

Deve-se atentar, inclusive, ao enunciado “Sem Fronteiras”, que se refere a uma empresa fictícia. Esse enunciado dá possibilidade a diferentes sentidos, que estabelecem sintonia com o anseio do aluno da EJA, que é de estar na escola e adquirir conhecimentos, mesmo que básicos, que contribuam para uma vida mais fácil e autônoma. O aluno espera não necessitar mais de outras pessoas para preencher uma ficha de identificação porque essa dependência provoca-lhe constrangimentos. Ao se perceber capaz de preencher tal ficha, esse sujeito terá a sensação de ter adquirido a tão almejada autonomia. Nota-se, também, no exercício proposto, uma linguagem que faz parte do seu cotidiano marcado por obstáculos que o não saber estabelece.

Além disso, deparando-se com o exercício acima e ao analisá-lo, não se poderia deixar de retornar ao discurso do aluno, que foi explorado por esta pesquisadora na ocasião da

elaboração de sua dissertação de mestrado, onde se procurou analisar e compreender os sentidos do discurso do sujeito aluno da EJA. Após a aluna L. S. N., uma senhora de 37 anos residente no bairro Jardim Paraíso, de profissão promotora de vendas, aluna do 4º ano do Ensino Fundamental I, ter seu posicionamento a respeito da EJA ouvido, depara-se com as seguintes observações:

Recorte 2:

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

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

Entrevistadora: O que mudou? Você acha que mudou alguma coisa? O que mudou?

Entrevistada: *Ah mudou porque se eu ficá em casa, cê vai preocupá 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. Mudô bastante viu? Muito...Muito...*

Entrevistadora: Por exemplo?

Entrevistada: *Prá pegá circular, ajudô bastante porque você vê o nome do circular, entendeu? Porque cê que não tem muito estudo você fica com medo, entende? Eu vou pegá 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?*

No recorte 2, quando se perguntou para o sujeito-aluno, qual era o sentido que a EJA estava fazendo em sua vida, foi obtido como resposta 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?*”. Compreende-se uma formação discursiva que indica o desejo de mudança, sobretudo da posição de sujeito dona de casa para a de um sujeito mais atuante e autônomo. Pode-se dizer, então, que esse sujeito tenta romper com sua memória discursiva ideológica, a qual preconiza que lugar de mulher é no ambiente doméstico, cuidando dos filhos e de seus

afazeres do lar. De acordo com Orlandi (2005, p. 30), “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 [...]”.

Além disso, após romper com a barreira da memória discursiva cristalizada, a de que o sujeito mulher deve permanecer no ambiente doméstico e cuidar da casa e dos filhos, esse sujeito desloca-se para posição sujeito aluno e torna-se capaz de produzir um novo sentido que demonstra essa nova posição no contexto em que vive.

Quando foi questionado sobre as mudanças proporcionadas pela EJA, o sujeito aluno diz: “*Mudô bastante viu? Muito... Muito... [...] Prá pegá circular, ajudô bastante porque você vê o nome do circular, entendeu? Porque cê que não tem muito estudo você fica com medo, entendeu? Eu vou pegá circular errado, vô pro bairro errado, entendeu?*”. O fragmento “*Mudô bastante viu? Muito... Muito...*” permite compreender nova repetição, que, em termos discursivos, não representa somente uma reprodução, mas uma retomada que sempre traz alguma coisa nova. Como afirmam Malidier *et al.* (1997), esse novo está em outro lugar, no retorno ao arquivo, o que se pode dizer memória discursiva ou conjuntura histórico-social, ou seja, o sujeito em questão está construindo uma nova memória discursiva.

Pode-se compreender o discurso desse sujeito aluno como uma demonstração de tomada de autonomia, uma vez que, ao citar a possibilidade de tomar um ônibus sem precisar da interferência de outros sujeitos à sua volta, identifica-se, nesse sujeito entrevistado, certa satisfação. Pode-se atribuir essa satisfação ao fato de ele se perceber capaz de se locomover sozinho, sem a ajuda de um terceiro sujeito, isto é, esse sujeito aluno, ao ser capaz de decodificar as letras e conseguir saber para onde vai o ônibus que espera, acaba percebendo-se um sujeito de direito e de fato, haja vista que ele se inclui no rol dos que sabem ler e, com isso, apodera-se de uma autonomia.

Ainda a respeito da entrevista, analisando outras formações discursivas, observa-se 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?*”. A participante do estudo diz ter medo de tomar o ônibus porque, sentindo-se incapaz de ler qual o destino do veículo e contando com o auxílio de alguém, sente que pode ser conduzida a um lugar ao qual não deseja ir. Freire (1987) diz que o oprimido é aquele que não tem autonomia de ir e vir por si só, dado que pode ser enganado por 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, pode-se observar esse efeito de sentido quando ela produz seu discurso a respeito do medo, associando-o à falta de estudo, logo, é possível supor que talvez esse sujeito já tenha passado por situações semelhantes que integram sua memória discursiva e que se materializam em seu discurso atual.

Com base nessa análise, pode-se afirmar que o exercício analisado está em consonância com a necessidade do aluno da EJA. Com isso, o aluno, ao fazer o exercício proposto pelo livro didático, está aprendendo na prática, como fazer para pegar um ônibus para se locomover em suas necessidades diárias.

Na sequência, verifica-se o seguinte recorte : “*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 entrevistado demonstra saber que, mesmo adquirindo conhecimento intelectual, não ficará ausente das dificuldades próprias do mundo capitalista no qual vive. Nota-se, nesses dizeres, certa preocupação em se sentir inserida junto aos sujeitos mencionados por ela como sendo sujeitos portadores de diplomas, os quais, em sua visão, também enfrentam dificuldades.

Esse recorte permite reiterar o pensamento de Orlandi (2004, p. 152), que aponta que o “importante é fazer a escola ir para a rua”. Os conhecimentos partilhados no âmbito escolar devem ter sintonia direta com o cotidiano do aluno da EJA.

Com base nessa citação acima, mais uma vez compreende-se a importância do livro didático da EJA, que está inserido no dia a dia do sujeito aluno, trazendo atividades que condizem com a necessidade cotidiana do aluno, que se constitui sujeito capaz de trabalhar e produzir para o Estado.

### 3.2.1 A fala e a escrita

A seguir, analisar-se-á um exercício do livro “É Bom Aprender”, que estimula o uso da linguagem oral atrelado à produção escrita.

**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**

Muitas histórias vão sendo contadas e recontadas ao longo do tempo, passando de geração em geração. Os contos populares são um exemplo disso.

É provável que você saiba ou conheça alguém que saiba contar histórias incríveis. Pensando nisso, vamos realizar o **Momento do Conto**. Se você não se lembrar de nenhuma história, pode pesquisar uma em livros ou com alguma pessoa que conheça.

Leia, a seguir, as orientações que poderão auxiliá-lo na realização dessa atividade.

- Treine, em casa, a história que vai contar. Isso lhe dará maior segurança no momento de narrá-la.
- No momento de contar a história, empregue um tom de voz que possa ser ouvido com clareza: nem alto nem baixo demais.
- Observe se na história que vai contar é importante descobrir características dos personagens para facilitar a compreensão. O mesmo deve ser observado em relação ao cenário da história.
- Use e abuse de gestos e expressões faciais que possam dar ainda mais “vida” a seu conto.
- Evite a repetição exagerada de marcas de fala, como: né, tá, então, daí e outras. O uso excessivo dessas palavras pode tornar a história cansativa e desmotivar os ouvintes.



Depois de contar e ouvir as histórias, registre por escrito, em seu caderno, a história que narrou aos colegas. O professor dará orientações para a realização nessa atividade.

UNIDADE 3 > CONTOS DAS GENTES BRASILEIRAS 63

**Ilustração 6:** Exercício: Produção Oral e Escrita.

No exercício da página 63, apresentado na ilustração 3, verifica-se uma atividade que prioriza a oralidade e a escrita. No início do capítulo em que se encontra o exercício acima, está incluso um conto referente a Pedro Malasartes, personagem fictício que sempre quer “tirar vantagens” de todas as situações. O exercício em análise vincula-se a esse conto.

Primeiramente, busca-se saber, do sujeito aluno, se ele conhece ou não alguém que conte histórias. A atividade não requer que o sujeito aluno somente redija uma história, mas que a conte, a interprete e a expresse. Para que o exercício seja realizado em sala de aula, o último tópico apresentado orienta: “Evite a repetição exagerada de marcas da fala, como: né, tá, então, daí e outras”.

Assim sendo, o aluno partilhará oralmente o conto que escolheu, no entanto, não o contará de forma livre. Identifica-se aqui a necessidade de se construir uma linguagem moldada pelo padrão correto. Tal exercício, por meio do qual a oralidade é trabalhada de modo evidente, produz o sentido de normatizar a linguagem dos alunos: “Evite [...] né, tá, então, daí e outras”.

O moldar da linguagem do estudante é apenas um dos aspectos que configura a educação, pois vê-se a escola como “um dos lugares [...] em que a forma-sujeito-histórica que é a nossa (capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana: o adulto letrado, cristão, é urbano como projeto” (ORLANDI, 2004, p. 152).

A aquisição da linguagem padrão se faz pelo processo regido por limitações e recomendações: “Evite”. O sujeito aluno se significa como não analfabeto mediante o uso da escrita. Assim, o seu uso no interior da escola e a sua linguagem devem ser reformulados para corresponder às exigências da sociedade ou mesmo para que ele possa ser ouvido ao reclamar seus direitos e cumprir seus deveres. Vê-se, inclusive, que a utilização desses termos na fala, no interior do espaço escolar, indica vícios de linguagem e o seu não uso justifica-se como possibilidade de “tornar a história cansativa e desmotivar os ouvintes”.

Observa-se uma preocupação em trabalhar a oralidade da forma dita correta e, a partir dessa mesma perspectiva, é possível examinar a narrativa abaixo que contempla a questão da fala da contribuição do ensino da linguagem na EJA para a sua vida cotidiana.

Recorte 3: fala da aluna L. S. N.

Entrevistadora: Com 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 arrumá trabalho, entendeu? Sei lá. Pra você aprendê a falá melhor. Então muita coisa cê convive com as pessoas, né? Conversa, porque primeiro eu não talvez não vou conversá como tô conversando com você hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu? Talvez hoje não, talvez você fica aberta pra conversá, pra falar alguma coisa entendeu? Ajuda bastante. É, ajuda bastante.*

Ao analisar, no recorte 3, a resposta que a entrevistada apresentou ao questionamento, nota-se sua preocupação com a trajetória de sua vida, quando comenta: *“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?”*. Observa-se, nesse momento, uma formação discursiva a partir da qual o sujeito demonstra certa insegurança quando fala e reforça a afirmação com uma pergunta para a entrevistadora. Cabe, portanto, compreendê-la como uma afirmação já ouvida pelo sujeito, mas nem sempre entendida. Dessa forma, pode-se aportar em Orlandi (2005, p. 43), que diz que *“todo discurso se delinea na relação com os outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”*.

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

Além do mais, é possível indicar ainda que houve uma formulação de sentido quando o sujeito, segundo ele mesmo, projetou esse conhecimento adquirido na EJA para o resto de sua vida.

Em outro recorte da formação discursiva do sujeito acima, observa-se a preocupação em se manter no mercado de trabalho. Essa preocupação torna-se evidente quando comenta que o estudo servirá para que possa conseguir um emprego. Como se nota na seguinte frase: *“Pra arrumá trabalho, entendeu?”*. Verifica-se que, para a entrevistada, a educação também é uma forma de preparação para que ela possa se inserir no mercado de trabalho. Nesse sentido, expressa-se a perspectiva ideológica do sistema capitalista no qual vivemos, no qual o sujeito imagina-se mais valorizado pelo fato de estar produzindo. Vale indicar também que esse produzir não se constitui somente no fato mecânico da produção em si, mas sim como forma de ruptura, de independência desse sujeito, que, ao ser produtivo, terá como resultado uma maior independência financeira, a qual lhe possibilitará um deslocamento social.

Como se vê, existe, nesse recorte, uma preocupação – reconhecida como natural devido à própria idade da entrevistada – em se preparar melhor para continuar no mercado de trabalho, porém em melhores condições, ou, em outras palavras, na condição de sujeito letrado.

Na sequência da entrevista, observa-se outra formação discursiva: *“Sei lá. Pra você aprendê a falá melhor. Então muita coisa, cê convive com as pessoas, né? Conversa”*. Analisando esse discurso, deve-se considerar um sujeito que está buscando algo melhor para sua vida, que está tentando entrar em um mundo do qual acha que não faz parte. Para a entrevistada, o mundo dos que tiveram estudo é completamente diferente do mundo em que ela se sente inserida. Orlandi (2008, p. 99) ajuda a compreender essa situação ao afirmar que “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”.

Em outra sequência discursiva, a entrevistada relata: “*porque primeiro eu não talvez não vou conversá como tô conversando com você hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu? Talvez hoje não, talvez você fica aberta pra conversá, pra falar alguma coisa entendeu? Ajuda bastante. É, ajuda bastante*”. Compreende-se, nesse discurso, que esse sujeito aluno da EJA já está se sentindo em uma situação privilegiada, pois quando diz: “*talvez não vou conversá como tô conversando com você hoje, eu tinha mais dificuldade, entendeu?*”, coloca-se 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), é necessário lembrar que sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo, na tensão da língua com a história, onde entram o imaginário e a ideologia. Observa-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 se nota que o sujeito aluno em questão retoma a sua memória quando diz que talvez, anteriormente, ela não se sentisse em condições de dialogar com pessoas vistas como superiores a ela. Compreende-se que a entrevistada já se percebe em uma situação mais privilegiada, uma vez que ela já se significa como sendo uma pessoa capaz de conversar em igualdade de condição. Ao retornar a sua memória histórica, ela fixa um sentido novo numa nova conjuntura.

### 3.3 Algumas considerações acerca do livro didático

O uso do livro didático adequado à linguagem e às experiências do aluno integra a formação do estudante da EJA. Compreende-se a constituição desse material formulado com uma linguagem que produz sentidos aos alunos, jovens e adultos, que dele fazem uso, significando-o e se significando. O livro analisado apresenta algumas situações que contribuem de modo prático na vida do aluno, propiciando, dessa forma, a formação de um aluno que sirva aos interesses do Estado.

A partir das análises das falas do sujeito aluno – aprendiz da EJA –, foi possível tecer alguns sentidos sobre a singularidade do sujeito, que, em seus discursos, transmite desejos e contradições a se ver inserido em um sistema educacional. Os exames realizados possibilitaram entender e compreender que, “de um lado há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido da linguagem com o mundo” e que “toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas” (ORLANDI, 2005, p. 10).

Ao analisar o livro didático da EJA, observa-se que ainda falta muito para que seja alcançado o objetivo proposto na Resolução n. 51, que traz a obrigatoriedade do livro didático específico para o aluno da EJA, isto é, aquele aluno que por algum motivo não conseguiu se alfabetizar na “idade certa”. Aliás, segundo Antunes e Brandão (2014), a educação deveria estender-se até longos anos na vida de cada pessoa. Portanto, segundo a autora, toda idade é certa para aprender, mas para isso não basta investir só na infância, é preciso educar também os pais e os familiares. Para tanto, será necessária uma nova política de EJA, a ter como objetivo primordial a superação e a perspectiva restrita de uma simples e apresada alfabetização de rudimentos do ler e escrever.

Segundo Antunes e Brandão (2014) é inaceitável que apenas 3% dos educandos adultos que se alfabetizam encontrem oportunidades de continuar os seus estudos no sistema regular de ensino.

Não se pretende, com este estudo, esgotar o assunto relacionado ao livro didático da EJA, e muito menos ainda tornar o livro didático da EJA o vilão dos problemas educacionais encontrados. Ao contrário, novas análises e novas propostas virão para completar esta pesquisa.

## CAPÍTULO IV

### UM MOVIMENTO SOCIAL NECESSÁRIO NO BRASIL

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

Pode-se observar, então, que o sujeito se identifica diante suas formações discursivas, isto é, o sujeito professor tem a sua formação discursiva diferente da formação discursiva de seus alunos. Quando se analisam os recortes retirados do discurso do professor, busca-se compreender como o processo de identificação desse sujeito professor acontece.

Para Orlandi (2011), o processo de identificação pode ser entendido como:

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 (p. 8).

Com base em Orlandi (2011), procuraram-se identificar os diferentes sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizado da EJA e suas diferentes formações discursivas, além de reconhecer com qual posição sujeito o professor se identifica e quais os sentidos que o docente, sujeito professor, atribui à educação, a partir dos discursos fundadores já ditos antes e cristalizados em sua memória discursiva.

Segundo Domingues (2011, p. 21), “a História Oral tem sido uma das grandes contribuições aos estudos de experiência de homens e mulheres em diversos e diferentes setores”. Baseando-se nesse aporte teórico e embasando-se na Análise de Discurso, a AD dos professores da EJA foi realizada.

Para Orlandi (2005), a formação discursiva é básica na AD. Ela permite a compreensão do processo de produção dos sentidos, ou, em outras palavras, 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, procurou-se compreender como se realiza o processo de formação dos sentidos dos sujeitos professores da EJA.

Trabalhar-se-á, agora, com um trecho da entrevista oral realizada com um educador da EJA e transformada em documento escrito. Para tal, o discurso do professor D, de quarenta e quatro anos, que ministra a disciplina de matemática há oito anos na EJA do Ensino Fundamental, será analisado.

Pesquisadora: Professor, como o senhor vê o aluno da EJA? Como cidadão? O senhor o vê?

Professor: *O aluno de EJA é assim, um aluno especial, né? Ele contribui muito para a sociedade, porque trabalha, tem aquele interesse de aprender, ele quer se desenvolver também, então antigamente tinha um pessoal que era bem mais velho, né? Então, vinham aqui por causa do convívio, queria só aprender mesmo só pro dia a dia. Mas agora a gente sente que estes alunos de hoje, além de querer aprender para a vida deles, eles querem também uma profissão. Eles querem usar essa aprendizagem no trabalho deles.*

Diante dessa resposta do professor D, é possível separar alguns recortes da fala dele para análise. Uma delas chama a atenção, quando o professor afirma: “*O aluno de EJA é assim, um aluno especial, né? Ele contribui muito para a sociedade, porque trabalha*”.

O entrevistado, aqui sujeito professor, destaca que o aluno da EJA é um “*aluno especial*”, por ele já contribuir para a sociedade com sua mão de obra. A noção de formação dos jovens e adultos para atender ao sistema capitalista e à mão de obra necessária para os empregadores leva o aluno da EJA a ser considerado “especial”, ou seja, é visto como aquele que deve ter aptidões específicas para usá-las em seu trabalho e, em sua maioria, direcionadas a um único fazer, algo automático. Podemos, aqui, rememorar a cena do filme de Charlie

Chaplin, intitulado “Tempos Modernos”, em que os homens precisam apenas apertar e girar botões. Destaca-se, pois, na formação discursiva desse professor, uma memória já cristalizada, na qual já se disse que o sujeito, para colaborar com a sociedade, deve produzir, isto é, deve trabalhar e atender às necessidades do sistema.

Após realizar as leituras, percebe-se que a noção foucaultiana de discurso se refere ao conjunto de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva.

A noção de formação discursiva tomada de empréstimo a Michel Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada [...]: uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas) (PÉCHEUX, 1990, p. 314).

É sob essa perspectiva que se identificou a figura do professor enquanto sujeito, capaz de intervir negativa ou positivamente na realidade do estudante, podendo, desse modo, permitir ao estudante uma aprendizagem ineficiente ou significativa, com vistas a uma possível transformação.

Para Orlandi (2001), uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando, no processo discursivo, os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social.

Sob esse aporte, pode-se compreender a intenção do professor ao se propor a ensinar esses sujeitos alunos da EJA, em dar condições para que o sujeito aluno venha ocupar o seu lugar dentro da sociedade, fazendo com que sua posição sujeito saia do imaginário e passe para o real, que é ser um cidadão letrado para o mundo do trabalho.

Segundo Gadotti (1979), a Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural.

Por outro lado, para Pinheiro e Silva (2010), os estudantes da EJA são parte integrante de uma realidade carente de cultura letrada, em meio a uma sociedade cujos conhecimentos se

tornam cada vez mais específica às exigências do mercado. Os autores enxergam, no processo “tardio” de alfabetização, uma alternativa para o alcance dos objetivos traçados pela sociedade do trabalho, vislumbrando, desse modo, uma possível mobilidade social.

No entanto, as ações que movem a EJA vêm se configurando como uma prática emergencial de alfabetização, na qual a metodologia abordada por um grande número de escolas consiste em voltar suas ações unicamente para a alfabetização com base na decodificação, constituindo uma conduta pedagógica mecânica e descontextualizada, em detrimento às propostas com base no letramento dos sujeitos, contribuindo, desse modo, para a formação de trabalhadores cuja aptidão se limita a exercer habilidades pertinentes ao seu ofício, atendendo apenas aos interesses capitalistas de um país neoliberal. Sob esse viés, poucos realizam uma reflexão sobre as causas da realidade na qual estão inseridos, reproduzindo muitas vezes discursos fundadores, do qual excluem o passado do presente e não planejam um futuro diferente.

Continuando as análises, observa-se nos recortes a seguir da fala do professor D: *“antigamente tinha um pessoal que era bem mais velho, né? Então, vinham aqui por causa do convívio, queria só aprender mesmo só pro dia a dia”*. Essa resposta do professor faz ressurgirem as respostas ouvidas por alguns alunos da EJA, em uma pesquisa anterior, onde se trabalhou o discurso do sujeito aluno da EJA e já foi possível observar essa característica dos alunos mais velhos onde o sujeito entrevistado não destacava o estudo em si e sim o acolhimento por intermédio da sociabilidade, convivência que estar na EJA produz e significa para ele. Segundo Laraia (2013), para o analista de discurso, o dizer tem relação com o não dizer, o que deve ser acolhido e praticado na análise. Isso permite refletir que talvez, fora da EJA, o sujeito aluno não tenha esse acolhimento que diz ter na EJA. Como diz Ducrot (1972 *apud* ORLANDI, 2005, p. 82) “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)” Assim, o implícito se revela no dito desse aluno da EJA.

Todavia, retornando ao trabalho atual, a fala do professor faz compreender mais uma vez que muitos alunos, os mais velhos, ingressam na EJA em busca de novas amizades, mesmo afirmando que estão ali porque não tiveram oportunidade de estudar quando mais novo. Porém, esse discurso é somente um discurso já ouvido antes, é um já dito, e esse sujeito já ouviu dizer antes que existe uma escola para aquelas pessoas que não estudaram no “tempo certo”. Mesmo assim, os pesquisadores não podem deixar de compreender que esses sujeitos alunos, apesar de dizerem que não “sabem nada”, trazem um conhecimento imensurável, que é o conhecimento de vida, a sua experiência, sua vivência, que, como já foi dito anteriormente, aprendeu na “Escola da Vida”, como ensinou Freire (1987).

Novamente no que diz respeito à AD, deve-se entender que esse discurso é um discurso fundador, isto é, um discurso que alguém já afirmou antes, que para se saber alguma coisa é preciso frequentar a escola, em outras palavras, que é preciso buscar o saber institucionalizado, o saber pelo saber.

Em outro recorte da fala do sujeito professor D, ele diz: *“Eles querem usar essa aprendizagem no trabalho deles”*. Entende-se nessa fala que o professor reproduz o discurso do sujeito aluno que, talvez ao ser questionado por que estava ali na EJA, tenha dito ao professor que estava na EJA por causa do trabalho. Como analista de discurso, pode-se intuir a presença da memória discursiva do sujeito aluno da EJA, que já ouviu dizer que, para possuir um bom trabalho, é preciso estudar. Pode-se compreender, nesse discurso do sujeito aluno e do sujeito professor, a perspectiva ideológica do sistema capitalista no qual se vive, no qual o sujeito imagina-se mais valorizado pelo fato de estar produzindo.

Entende-se, através desse discurso, que mais uma vez a escola é vista como local onde se deve preparar o sujeito para o mercado de trabalho, e o que se aprende na escola deve ser

útil para o sujeito aluno ingressar no mundo da produção e que esse produzir não se baseia somente no fato mecânico da produção em si, mas sim como forma de ruptura, de independência desse sujeito, que, ao ser produtivo, vai ter como resultado uma maior independência financeira, a qual lhe possibilitará um deslocamento social.

Na sequência da entrevista, há outras formações discursivas do Professor W. O., vinte e quatro anos, há seis anos atuando na Educação de Jovens e Adultos.

Pesquisadora: Professor, o que a EJA significa para você como professor?

Professor: *A EJA é muito importante, pois possibilita o retorno aos estudos àqueles que não tiveram oportunidade. No entanto, nos dias atuais está sendo uma forma de retirar dos turnos (matutino e vespertino) aqueles alunos acima da idade regular, que atrapalham o bom desenvolvimento dos mais novos.*

Os dizeres do professor contêm um discurso já produzido anteriormente por outras pessoas, como os próprios legisladores, quando da instituição da Lei das Diretrizes Básicas (LDB) da educação (LDB 5692/71), a qual regulamentava a EJA, que estava começando a fazer parte da legislação educacional brasileira e que, em seu capítulo específico para o ensino supletivo, recomendava aos estados para atenderem jovens e adultos. Conforme descrito no Art n. 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 (BRASIL, 1071, p. 1).

Pode-se entender o discurso do professor como um já dito, ou seja, esse dizer já foi ouvido anteriormente por ele. Como afirma Orlandi (2005), algo que já tenha sido dito, mas que, por qualquer motivo tenha sido esquecido, não deixa de ter um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma nova formulação. Portanto, esse já dito anteriormente contribuiu para uma formação discursiva, dita nova, porém já cristalizada em sua memória discursiva. Com isso,

nota-se que o sujeito professor retoma a sua memória quando diz que a EJA possibilita o retorno aos estudos àqueles que não tiveram oportunidade.

Prosseguindo com as análises, quando, por meio de seu discurso, o professor diz: “[...] *nos dias atuais está sendo uma forma de retirar dos turnos (matutino e vespertino) aqueles alunos acima da idade regular, que atrapalham o bom desenvolvimento dos mais novos*”. Novamente, deve-se recordar da pesquisa anterior, quando já havia surgido essa formação discursiva, porém dita pelo próprio aluno da EJA, que reclamava que os alunos mais novos “*atrapalhavam*” os mais velhos. Essa formação discursiva era: “*Como a gente volta a estudá na idade mais avançada, entendeu? Daí cê tem dificuldade pra estudá com jovens, entendeu? O jovem é mais barulhento*”.

Corroborando com o aluno acima, esse fato já vem sendo comprovado pelos órgãos competentes da educação e já é inclusive nomeado de juvenilização da clientela da EJA. Esse acontecimento acontece devido à grande incidência de reprovação dos alunos do ensino regular, mas foi uma forma que o governo encontrou para dar continuidade a esses jovens que, por causa da repetência, distanciaram-se da escola regular.

Na sequência da entrevista, aparecem outras formações discursivas da professora A. S., cinquenta e seis anos, professora de língua portuguesa há 12 anos na EJA.

Pesquisadora: Professora, por que a senhora dá aulas na EJA?

Professora: *Bom, eu poderia ter escolhido o ensino regular, mas eu escolhi EJA porque eu me considero com o perfil de EJA. Eu acho que língua portuguesa é muito bacana, tem que ter muita dedicação e é... Eu gosto de ver o aluno crescer, eu gosto que ele não fique parado no tempo. Então eu me considerei com o perfil de EJA. É de carinho, de dedicação, de ver aquela pessoa que não sabia quase nada, pode desenvolver um pouquinho mais a linguagem, pouquinho mais a escrita, é uma coisa de amor mesmo, né? Uma coisa de amor.*

Analisando o discurso da professora A. S., deve-se atentar quando é perguntado para ela por que ela leciona na EJA e então ela responde: *“Eu poderia ter escolhido o ensino regular, mas eu escolhi EJA porque eu me considero com o perfil de EJA”*. Para as análises, sobre o recorte em que a professora diz: *“Porque eu me considero com o perfil de EJA”* é válido fazer algumas reflexões.

Qual será o perfil do professor da EJA? O que será que o professor da EJA precisa ter de diferente em relação ao professor do ensino regular? De acordo com a pedagogia de Freire, percebe-se que o professor da EJA, antes de se atentar à pedagogia, deve usar da andragogia, isto é, usar da arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. O termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças.

Pinto (1994), em seu livro *Sete Lições Sobre Educação de Adultos*, afirma que:

A alfabetização de adultos é um processo pedagógico qualitativamente distinto do infantil [...] que o “equivoco” dos pedagogos que tratam igualmente adultos e crianças deve-se ao fato de eles são pensarem e Educação no seu “contexto concreto” e que “lhes falta a noção do caráter existencial da Educação [...] a diferença de procedimento pedagógico se origina na própria diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto (p. 72).

Com base na citação acima, é possível compreender mais uma vez o porquê do desinteresse do aluno da EJA, já dito anteriormente nesta pesquisa, pois se sabe que o adulto não quer e não aceita ser tratado como criança, haja vista que o sujeito aluno da EJA quer ser visto como o sujeito que traz uma bagagem de vida e que carrega consigo uma formação discursiva própria dele, que é independente da formação discursiva das pessoas letradas, mas que não deixa de ser a sua formação discursiva, o que faz remeter à Orlandi (2009), que afirma que 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, ou seja, o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Ainda nas análises, surge uma formação discursiva que, segundo Orlandi (2009), faz pensar que o sentido não existe em si, mas que é determinado pelas posições ideológicas que são colocadas em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras são produzidas. No seguinte recorte da fala da professora: *“Porque eu me considero com o perfil de EJA”*, observa-se a posição ideológica da docente, que, diferentemente de outros professores, acredita que, para ser professora da EJA, é necessário ter um perfil diferente.

Para Pinto (1969, p. 67), “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, e Freire (1996) completa que a procura se dá porque não existe aprendizagem sem a pesquisa; a boniteza é pelo fato de que, para se aprender, necessita-se de um lugar arejado, limpo, iluminado e de uma comunidade de aprendizagem, e, finalmente a alegria é o resultado do prazer em aprender.

Por outro lado, no que diz respeito ao discurso e da posição ideológica da professora A. S.:

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 mesmo, 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).

Com base nessa afirmação de Orlandi (2009), pode-se afirmar que as formações discursivas não devem ser vistas como regiões estabilizadas e fechadas. Pelo contrário, elas são atravessadas por diferenças, contradições e movimentos. Movimentos esses que, para nosso entendimento, fazem a articulação das formações discursivas recentes com outras formações discursivas já existentes e que resultam em “novas” formações discursivas, o que a autora chama de regiões de confronto de sentidos.

Há outro dizer da professora que chama a atenção quando ela diz: *“É de carinho, de dedicação, de ver aquela pessoa que não sabia quase nada, pode desenvolver um pouquinho*

*mais a linguagem, pouquinho mais a escrita, é uma coisa de amor mesmo, né? Uma coisa de amor”.*

Novamente, é possível se deparar com a posição-sujeito da professora que não está somente preocupada que seu sujeito aluno aprenda a escrever e a ler, conforme exige a legislação para que ele se torne um sujeito letrado. Essa professora apresenta um discurso ideológico de amor ao próximo e demonstra saber que, para que o sujeito aprenda, ele precisa sentir-se amado, ele precisa sentir-se sujeito da situação em que está inserido. Segundo Laraia (2013), a ideologia intervém nas relações do sujeito com a língua e pode-se compreender que a ideologia manifesta-se toda vez que se produz um discurso e que ela é necessária para a constituição dos sujeitos e dos sentidos, assim como na relação do sujeito com a língua, dando oportunidade à formação do sentido para que, assim, haja sentido para o sujeito.

Diante disso, entende-se, então, que a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, haja vista que diferentes materiais ideológicos configurados discursivamente participam do julgamento de uma situação (LARAIA, 2013).

Ao finalizar essas análises, pode-se compreender nesse objeto de estudo, isto é, no discurso dessa professora, o funcionamento da ideologia que está inscrito em seus discursos. Sabe-se que muitas coisas ainda poderiam ser exploradas nessa pesquisa, mas o objetivo deste trabalho não é esgotar o assunto e espera-se que outros possam dar continuidade a ele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo interpretar as diferentes formações discursivas produzidas na prática pedagógica, assim como também no livro didático utilizado pelos sujeitos professores e sujeitos alunos do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, de Pouso Alegre, MG.

A análise se baseou em estudos feitos durante toda a trajetória, principalmente por meio dos estudos realizados por Eni P. Orlandi, dentre outros autores. Buscou-se compreender, por meio do interdiscurso, das formações discursivas e da memória dos nossos entrevistados, aqui nomeados sujeito-aluno e sujeito-professor, o sentido da EJA, tanto para a formação do sujeito-aluno, como para a realização profissional do sujeito-professor. Consideramos, para isso, que os sentidos estão sempre administrados e nunca soltos, como nos ensina Orlandi (2005), ou seja, ao atribuir sentidos, os sujeitos, ao entrarem em contato com o objeto simbólico, são convidados a interpretar e, ao interpretar, esses mesmos sujeitos retomam os sentidos que sempre já estiveram lá.

O intuito foi compreender como o sujeito aluno significa ao estar na EJA, bem como o que a EJA significa para esse sujeito que busca na esperança de recuperar um tempo dito por ele e para ele como tempo “perdido”. Além disso, ao mesmo tempo, compreender como o ser professor da EJA faz sentido para o sujeito-professor, visto que ao docente é dada a responsabilidade de contribuir com esse tempo já dito antes, “perdido”.

Procurou-se entender, nesta tese, as diferentes condições de sentidos e produção emergidas da EJA, as quais auxiliam e produzem efeitos na constituição do processo de identificação, e também como isso ocorre.

Ao se trabalhar com o discurso dos sujeitos aluno e sujeitos professor da EJA, por meio das fontes, isto é, através do *corpus* de pesquisa, foi possível compreender as diferentes materialidades discursivas, além da construção das sequências discursivas e constatar como

esses sujeitos se constituem, e também como se relacionam com a memória e a ideologia, apresentando como foco o funcionamento da discussão deste processo de ensino e aprendizagem.

Nesta tese, entende-se a memória discursiva como interdiscurso, pois, segundo Pecheux (1991), alguma coisa fala antes, em outro lugar independente. Então, compreende-se que, no processo de ser professor e aluno da EJA as diferentes memórias são reclamadas, pois há a ideologia em jogo e a divisão dos sentidos.

Esta pesquisa abarca autores como Domingues (2011), historiadora e analista de discurso, Pinto (2004) e Amado (2002), historiadoras que auxiliaram com a técnica da História Oral, por meio da qual foi possível entender as diferentes memórias, assim como os sentidos e discursos existentes na história de vida dos narradores desta tese. Objetivo consistiu em compreender a memória já cristalizada no sujeito aluno da EJA sobre o ensino e aprendizagem e como se constitui o procedimento de identificação desses sujeitos sociais envolvidos neste processo.

A AD permitiu compreender um conjunto de narrativas diferenciadas em torno do objeto de estudo, no qual se podem compreender as diferentes formações discursivas no discurso dominante da sociedade em que esses sujeitos estão inseridos.

Também utilizamos como material de análise nesta tese, o livro didático, material instituído pelo MEC, em 2009, para uso dos alunos como material de estudo e para os professores como material de apoio. A finalidade, ao trabalhar com o livro didático específico para a EJA, foi compreender quais sentidos permeiam o fazer pedagógico desses docentes e o que é trabalhar com a EJA. Procurou-se, ainda, compreender quais as formações discursivas ideológicas se encontram em tais livros didáticos, visto que são distribuídos gratuitamente pelo Estado aos alunos.

Como já foi citado anteriormente, não se buscou aqui estereotipar o livro didático como herói e nem mesmo como vilão, mas compreendê-lo como um objeto de análise impregnado de sentidos, ideologias e memória.

No decorrer do estudo sobre a EJA, é impossível deixar de refletir sobre o discurso de Paulo Freire, em relação à Educação Popular no Brasil, pois todo pesquisador que utiliza esse tipo de material para estudo sabe que Paulo Freire foi o grande idealizador da Educação Popular no Brasil, juntamente com outros intelectuais da época. Segundo Gadotti (2014), Paulo Freire não criou apenas um método de alfabetização, mas sim uma teoria do conhecimento.

Ao trabalhar com as ideias de Paulo Freire, a finalidade foi analisar o discurso desse grande educador, com o objetivo de entender as formações discursivas e ideológicas impregnadas nos seus dizeres, pois, como ensina Orlandi (2008), a memória é constituída de dizeres já ditos e cristalizados, os quais se renovam a cada nova situação.

Segundo Laraia (2013), com seus axiomas, Paulo Freire relaciona os problemas sociais aos problemas educacionais. Para Freire, o analfabetismo era o efeito de uma desigualdade social que vigorava em nossa comunidade nacional. Aqui se coloca uma interrogação: será que esse problema não persiste até hoje? Será que essa desigualdade social ainda não é a grande responsável pelo grande número de analfabetos que ainda existem em nosso país? Seria uma ideia para uma nova pesquisa.

Compreende-se que ainda há o distanciamento entre o discurso legislativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da EJA, o livro didático e o fazer do professor, bem como as novas orientações pedagógicas estabelecidas por esses documentos, pois se sabe que a prática pedagógica pode se distanciar do que se estabelece como um ensino desejável, com isso, constituindo uma lacuna de sentidos e, naturalmente, a atribuição ao outro, neste caso, ao sujeito professor o encargo de administrar um ensino imposto pela própria proposta.

Ao finalizar esta pesquisa, pode-se entender que a EJA ainda exclui dos sujeitos alunos, principalmente dos mais velhos, o direito de aprender. Na análise de discurso dos documentos oficiais, a trajetória da Educação Popular, do ensino supletivo, do livro didático e do discurso de nossos narradores, aqui intitulados sujeitos alunos, evidenciou-se a preocupação com o saber institucionalizado. Este, por sua vez, é ineficiente, pois está longe da realidade social excludente, que não favorece ao sujeito aluno Jovem e Adulto a sua volta à escola ou muitas vezes o seu primeiro ingresso à instituição, devido à característica desse público, na grande maioria, constituído por sujeitos que trabalham e já trazem em sua bagagem as experiências de vida, ou seja, são alunos que devem ser tratados de forma diferenciada, prática essa não notada na EJA.

No decorrer da análise das formações discursivas encontradas no livro didático em questão, observou-se o seguinte recorte: 'É BOM APRENDER (!)'. Com isso, questiona-se: o que se deve aprender e para que se deve aprender?

A ideologia presente no discurso do livro didático permite pensar que a preocupação com o aprender do sujeito jovem e adulto analfabeto sempre esteve presente no cotidiano dos cidadãos. Essa ideologia revela o efeito de sentido da preocupação do enunciatador, pela não historicização da desigualdade social que existe e se coloca como um entrave ao desenvolvimento do país.

Aprender produz sentido de autonomia, discernimento e criticidade, oferecendo a possibilidade ao sujeito jovem e adulto de se sentir mais autônomo e mais crítico em relação ao mundo em que está inserido e seus diferentes ambientes, principalmente o ambiente de trabalho, o qual é mais comum para esse sujeito.

A escolarização possibilita a conscientização dos sujeitos e também a interpretação e a construção de sentidos distintos dos que já foram estabilizados. A EJA os aproxima de várias grandezas como a política, a social e a cultura. Embasados na problemática educacional da

atualidade, buscou-se compreender a complexidade do contexto no qual está inserido o livro didático da EJA e por meio do questionamento: quais os sentidos que a formação da EJA produz para os sujeitos alunos?

Segundo Orlandi (2008), devemos entender o texto como uma unidade de sentido entre interlocutores que configura um *corpus*, que deixa de ser texto para ser objeto discursivo. O texto abre-se, enquanto objeto simbólico, possibilitando diferentes leituras, ou seja, há um processo de textualização do discurso. O discurso não se fecha, ele é um processo em curso: não é, portanto, um conjunto de texto, mas sim uma prática (LARAIA, 2013).

Na análise do livro didático da EJA, compreende-se que ainda falta muito para se alcançar o objetivo proposto na Resolução n. 51, que traz a obrigatoriedade do livro didático específico para o aluno da EJA.

Dando continuidade à pesquisa, foi possível deparar-se com o discurso do sujeito professor da EJA. Procurou-se compreender como acontece o processo de identificação desse sujeito professor da EJA. Para Orlandi (2011, p. 8), “[...] o processo de identificação por sua vez engendram tensões, contradições, tanto da imagem que ele faz de si mesmo como em sua ação no seio da sociedade”.

Com base em Orlandi (2011), identificaram-se os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da EJA, como também a diferentes formações discursivas do sujeito professor da EJA.

O professor, quando questionado sobre como ele vê o sujeito aluno da EJA, relata que o “*estudante da EJA é um aluno especial*”, pelo fato de ele já contribuir para a sociedade com o seu trabalho. Observa-se aí mais uma vez a noção de formação dos jovens e adultos para atender ao sistema capitalista e à mão de obra para o mercado de trabalho, portanto, mais uma vez nos aparece a ideologia capitalista engendrada no discurso do professor, que já traz

consigo a formação discursiva a que a escola serve, para formar cidadão capaz de produzir para o Estado.

Retornando à AD, surge o discurso fundador, ou seja, o já dito antes por alguém, pois para se saber alguma coisa é preciso frequentar a escola, isto é, é preciso buscar o saber institucionalizado, o saber pelo saber.

Ao fim desta pesquisa, sobre o discurso do sujeito professor da EJA, compreende-se o funcionamento da ideologia inserida em suas formações discursivas.

Não houve a pretensão de esgotar as diversas possibilidades de interpretação e de construção de diferentes sentidos. Espera-se ter contribuído para que os leitores possam entender que a linguagem funciona diferentemente para e nos diferentes grupos, ou seja, na medida em que diferentes materiais ideológicos discursivamente configurados participam do julgamento de uma determinada situação, conforme Laraia (2013). Constatou-se também a preocupação com a produção de discursos analisados como estáveis e tal movimento apresenta a ilusão de homogêneo e estável, ao tentar passar a noção do estável, o enunciador acaba por difundir ideologias que tornam eterno o seu controle sobre a sociedade.

Augura-se que os sujeitos professores e sujeitos alunos envolvidos na EJA, em especial os sujeitos alunos que não tiveram a oportunidade de se escolarizar na chamada “idade regular”, possam compreender que na elaboração das políticas públicas educacionais há um movimento ideológico. Sendo assim, os programas educacionais nem sempre poderão acolher, de modo eficaz, todos os sujeitos a serem atendidos.

Não se pode omitir a necessidade, por parte de nossos governantes, de uma nova política de preparação e desenvolvimento de políticas públicas que realmente possam atender às reais necessidades dos sujeitos alunos da EJA, a fim de se poder realmente pensar em uma sociedade mais justa e igualitária. Isso só acontecerá quando houver uma educação de qualidade que objetive realmente a promoção e o desenvolvimento dos sujeitos, em outras

palavras, quando a educação brasileira voltar seus olhos para o pensamento de Paulo Freire e deixar que os oprimidos o deixem de ser.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, A. C. S. **Ciência, educação e sociedade**: o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) e da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (FUNBEC). 2008. 312 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/15976>>. Acesso em: 16 set. 2016.

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **Papel da memória**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ANTUNES, Â.; BRANDÃO, C. R. Uma data para lembrar, um sonho a retomar. In: GADOTTI, M. **Por uma Política educacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

ARROYO, M. G. O direito a mais tempo de escola. **Um outro olhar**, v. 4, p. 36-40, 2005.

BARONAS, R. L.; AGUIAR, G. F. de. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: o político na charge. **Bakhtiniana**, *São Paulo*, v. 1, n. 2, p. 165-182, 2. sem. 2009.

Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/3017/1948>>.

Acesso em: 14 jan. 2017.

BEISIEGEL, C. R. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, V. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1984.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2106.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução n. 51 de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2016.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAVALCANTI, R. A. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, n. 6, ano 4, jul. 1999.

CAZARIN, E. A. **Identificação e representação política**: uma análise do discurso de Lula (1978-1998). 2004. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5521/000427421.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XXI, n. 55, nov., 2001.

DOMINGUES, A. S. **A arte de falar**: redescobrimo trajetórias e outras histórias da Colônia do Pulador - Anastácio-MS. 1. ed. Jundiaí, SP: PACO, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cultura e memória**: a festa de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis - MG. 2007. 131 f. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13012>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

FENELON, D. R.; CRUZ, H. F.; PEIXOTO, M. R. C. **Muitas memórias outras histórias.**

São Paulo: Olho d' Água, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil.** São Paulo: Publifolha, 2000.

GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

GENTIL, V. K. **EJA:** contexto histórico e desafios da formação docente, 2005. Disponível em:

<[http://www.drearaguaina.com.br/educ\\_diversidade/fc\\_eja/Municipios/texto\\_para\\_leitura\\_de\\_safios\\_da\\_eja.pdf](http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_de_safios_da_eja.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2008.

HADDAD, S. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos:** um balanço de experiências de poder local. São Paulo: Anped, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago., 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007)>.

Acesso em: 26 abr. 2016.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LARAIA, M. C. **Os modos de (se) dizer sujeito-aprendiz**: processos de identificação na educação de jovens e adultos de Pouso Alegre, MG. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre: Univás, 2013.

Disponível em: <[http://m.univas.edu.br/Repos\\_Biblioteca/00000000000000000022.pdf](http://m.univas.edu.br/Repos_Biblioteca/00000000000000000022.pdf)>.

Acesso em: 12 mar. 2016.

MALDIDIER, D. *et al.* Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. (Org.). **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. 1. ed. Campinas, SP: RG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestos de leitura.** Campinas, SP: Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Papel da memória.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Segmentar ou Recortar. **Estudos**, Uberaba, v. 10, p. 09-26, 1984.

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

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1991.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000089678>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

PINHEIRO, S. R. S.; SILVA, A. P. A. Uma discussão sobre as políticas públicas em EJA. In: III ENNTEFH? Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana, Maceió, 2010.

PINTO, A. V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, B. C. M. **Nas veredas da sobrevivência:** memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SACRAMENTO, I. **A educação de jovens e adultos no Brasil,** 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/4105/>>.

Acesso em: 15 ago. 2016.

SILVA, S. C. D. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil:** a imprensa na constituição da TV como grande mídia. 2008. 225 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 2008. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000436084>>. Acesso em: 18 jul.

2016.