

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Marcos Geandro Silva Ribeiro

**(DES)CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES
DA EJA NO MANUAL DO PROFESSOR**

Paranaíba/MS

2022

Marcos Geandro Silva Ribeiro

**(DES)CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES
DA EJA NO MANUAL DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas

Paranaíba/MS

2022

R37d RIBEIRO, Marcos Geandro Silva

(DES)construção das representações da EJA no manual do professor / Marcos Geandro Silva Ribeiro. – Paranaíba, MS: UEMS, 2022.
122f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvane Aparecida de Freitas

1. Representação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Manual do professor. 4. Análise do discurso. 5. Livro didático I. Freitas, Silvane Aparecida de II. Título

CDD 23. Ed. - 374

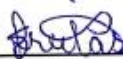
MARCOS GEANDRO SILVA RIBEIRO

**(DES)CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES
DA EJA NO MANUAL DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 15/07/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora – Participação por
videoconferência



Prof. Dr. José Antônio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência



Prof. Dr. Marcos Aurélio Barbai
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Participação por videoconferência

À minha mãe, graciosamente chamada Graça.

Aos meus filhos, Ricardo e Rafael.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS), órgão de fomento, por conceder a bolsa de estudos que contribuiu para a realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição social.

À minha orientadora, a Professora Doutora Silvane Aparecida de Freitas, pela dedicação incondicional dispensada a mim, pelas preciosas orientações, por ter me indicado os caminhos para a construção de novos saberes e propiciado a possibilidade de novas conquistas. E, especialmente, pelo carinho, paciência e preocupação que teve durante um período tão conturbado como este que vivemos.

Ao Professor Doutor Marcos Aurélio Barbai, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões e contribuições tecidas na banca de qualificação da dissertação de mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, cujos ensinamentos foram essenciais para a elaboração desta pesquisa. Em especial ao Professor Doutor José Antonio de Souza, que contribuiu de forma ímpar com indicações de leituras precisas sobre a temática da pesquisa, tanto nas aulas quanto no exame de qualificação.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, que sempre foi solícita, principalmente nos últimos meses, nos acompanhando mais de perto, ouvindo nossos anseios, dúvidas, inquietações e angústias, acolhendo e acalmando-nos, a todo o momento, positivando que tudo daria certo.

Aos meus alunos, que sempre brilham os olhos quando revelo o motivo de minhas olheiras, incentivando-me, constantemente, a ser um professor cada vez melhor.

Ao Adão Henrique Fernandes da Silva (Dady), pelo incentivo e apoio incondicional, por ter sido um esteio em meus momentos de fraqueza e uma mola propulsora quando eu pensava em desmoronar, pelos abraços de alento e palavras de amor que me motivam a continuar.

À Josiane Aparecida Souza da Silva (Jojoba), por sempre me mostrar o quanto podemos ser bons quando fazemos algo que gostamos, pelo incentivo e estímulo, e pelas injeções de autoconfiança.

Ao Ricardo Ian Souza Ribeiro (Rick), meu primogênito, pelo sorriso tranquilizador em meus momentos de angústia e pelos debates filosóficos que me organizavam as ideias.

Ao Rafael Borges Ribeiro (Rafoca), meu caçulinha, pelos constantes e fortes beijos e abraços – mesmo tarde da noite, quando varava estudando e escrevendo – que funcionaram como baterias carregadas de amor.

À Nilma Gomes Pereira (Dindinha), por sempre me mostrar que somente com esforço e dedicação chegaremos a um lugar melhor.

À Maria das Graças Silva, minha querida mãe, por ter feito de mim um homem honrado e dedicado, e por ter me incentivado a estudar, uma vez que não teve essa oportunidade, sempre acreditando em meus sonhos. Pelos momentos de escuta e de desabafo, pelo afago nas horas de desespero, pelas orações nas crises de insegurança e palavras de otimismo nos momentos mais críticos.

A todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização dos estudos no Mestrado e a conclusão desta pesquisa.

Sonho com um intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (que dizer qual revolução e qual pena), que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam arriscar a vida para fazê-la.

Michel Foucault (2005, p. 242)

RIBEIRO, Marcos Geandro Silva. (Des)construção das representações da EJA no manual do professor. 2022. 122 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”, vinculada ao grupo de pesquisa “Linguagem e Educação”. A Educação de Jovens e Adultos – EJA é tida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso, pelos mais diferentes motivos, à educação na escola convencional na idade “apropriada”. Com o intuito básico de adequar esses sujeitos às necessidades da sociedade, a EJA propõe sanar a falha na escolarização de tais sujeitos. Consideramos que cada discurso, bem como seus efeitos de sentidos, pautam-se na singularidade dos diversos acontecimentos discursivos, haja vista que todo discurso se dá na relação com outros discursos e na tensa relação entre a materialidade linguística e construções sócio-histórico-ideológicas (ORLANDI, 2020). Esta pesquisa tem como objetivo analisar as formas como os alunos inscritos na EJA são representados no manual do professor, que acompanha o livro didático, estabelecendo um diálogo entre as representações de EJA, de alunos e de professor. Partimos da hipótese que a EJA traz ao alunado a ilusão da tão almejada ascensão social. Para tanto, propõe-se as seguintes perguntas de pesquisa: Como o manual aborda a relação homogeneidade/heterogeneidade presentes na composição das turmas da EJA?; Qual a representação de aluno da EJA para o manual do material didático?. Para os gestos interpretativos utilizam-se os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, com o método arqueogenealógico de Foucault (1999, 2006), observando as regularidades enunciativas que possibilitem buscar, via materialidade linguística, as condições de produção, as formações discursivas e os interdiscursos que perpassam o discurso, visando uma discussão sobre os efeitos de sentido gerados a partir das contribuições de Brandão (2012); Coracini (2003, 2007); Orlandi (2004, 2020); Pêcheux (1988, 1990). Por meio das análises, pôde-se compreender que o manual do professor que acompanha o livro didático da EJA não comporta em suas orientações propostas metodológicas que atendam a demanda da heterogeneidade que constitui as turmas da EJA. Logo, o manual do professor não consegue abordar toda a multiplicidade de sujeitos que compõem esse alunado, desconsiderando um ou outro em suas orientações metodológicas, que acabam se aproximando de um processo de homogeneização.

Palavras-chave: Representação. Educação de Jovens e Adultos. Manual do professor. Análise do Discurso. Livro Didático.

RIBEIRO, Marcos Geandro Silva. (Des)construção das representações da EJA no manual do professor. 2022. 122 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

ABSTRACT

In this dissertation, we present the final results of the Master's in Education research developed with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line "Language, Education and Culture", linked to the research group "Language and Education". Youth and Adult Education - EJA is seen as a teaching modality that permeates all levels of Basic Education in the country, aimed at young people, adults and the elderly who did not have access, for the most different reasons, to education in the conventional school at the age "appropriate". With the basic purpose of adapting these subjects to the needs of society, the EJA proposes to remedy the failure in the schooling of such subjects. We consider that each discourse, as well as its meaning effects, are based on the uniqueness of the various discursive events, given that all discourse takes place in relation to other discourses and in the tense relationship between linguistic materiality and socio-historical-ideological constructions (ORLANDI, 2020). This research aims to analyze the ways in which students enrolled in EJA are represented in the teacher's manual, which accompanies the textbook, establishing a dialogue between the representations of EJA, students and teachers. We start from the hypothesis that the EJA brings to the students the illusion of the long-awaited social ascension. To this end, the following research questions are proposed: How does the manual approach the homogeneity/heterogeneity relationship present in the composition of EJA classes?; What is the representation of the EJA student for the teaching material manual?. For the interpretative gestures, the theoretical assumptions of French Discourse Analysis are used, with Foucault's (1999, 2006) archeogenological method, observing the enunciative regularities that make it possible to seek, via linguistic materiality, the conditions of production, the discursive formations and the interdiscourses that permeate the discourse, aiming at a discussion about the effects of meaning generated from the contributions of Brandão (2012); Coracini (2003, 2007); Orlandi (2004, 2020); Pêcheux (1988, 1990). Our analyzes made it possible to understand that the teacher's manual that accompanies the EJA's textbook does not include in its guidelines methodological proposals that meet the demand of the heterogeneity that constitutes the EJA's classes. Therefore, the teacher's manual cannot address the entire multiplicity of subjects that make up this student body, disregarding one or the other in its methodological guidelines, which end up approaching a process of homogenization.

Key-words: Representation. Youth and Adult Education. Teacher's Handbook. Speech analysis. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Modelo do novo “formato em U”	18
FIGURA 2: Exemplo de como as orientações aparecem no novo formato.....	18
FIGURA 3: Capa do MP que acompanha o LD da EJA	76
FIGURA 4: Trecho onde aparece o R1	77
FIGURA 5: Trecho onde aparece o R2	79
FIGURA 6: Verso da capa do MP que acompanha o LD da EJA.....	82
FIGURA 7: Trecho onde aparece o R4	84
FIGURA 8: Trecho onde aparece o R5	86
FIGURA 9: Trecho onde aparecem R6 e R7.....	87
FIGURA 10: Trecho onde aparece o R8	91
FIGURA 11: Trecho onde aparece o R9	92
FIGURA 12: Trecho onde aparece o R10	95
FIGURA 13: Trecho onde aparece o R11	96
FIGURA 14: Trecho onde aparece o R12	98
FIGURA 15: Trecho onde aparece o R13	99

SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AD-1 – Primeira época da Análise do Discurso

AD-2 – Segunda época da Análise do Discurso

AD-3 – Terceira época da Análise do Discurso

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

ARE – Aparelhos Repressores

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Imaginária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LD – Livro didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MP – Manual do professor

MS – Mato Grosso do Sul

ONG – Organização não Governamental

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – DISCURSO E REPRESENTAÇÃO	26
1.1 O processo discursivo	30
1.2 Discurso e Sujeito	32
1.2.1 Formação Discursiva (FD)	34
1.3 Condições de produção	37
1.4 Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)	39
1.5 Formações Imaginárias (FI)	45
1.6 Constituição identitária	47
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	51
2.1 Condições de produção da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	51
2.2 Educação de Jovens e Adultos: conceitos e perspectivas	60
2.3 O livro didático e o manual do professor na Educação de Jovens e Adultos	69
CAPÍTULO 3 – (DES)CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DA EJA NO MANUAL DO PROFESSOR	75
3.1 Sobre os procedimentos metodológicos	75
3.2 Representações sobre a EJA	77
3.3 Representações sobre o professor na EJA	89
3.4 Representações sobre o aluno da EJA	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

As relações econômicas e sociais que marcam uma sociedade capitalista, a qual, conseqüentemente, é permeada pelo confronto de classes, pela competitividade, e, sobretudo, pela desigualdade social, ajudam a constituir uma posição-sujeito marcada pelo assujeitamento ao que está posto. Assim, notamos na sociedade brasileira vários elementos que corroboram para a segregação¹ social dos sujeitos que não conseguem avançar, nos mais diferentes setores, seja econômico, seja social, ou, como aqui abordaremos, educacional.

O assujeitamento aqui proposto trilha pelo viés pecheutiano do discurso, que, de acordo com Orlandi (2004), é “fato que o sujeito está sujeito à (língua) para ser sujeito da (língua)”, sendo esta sua ambigüidade constitutiva, ou seja, “se é sujeito pela submissão à língua, na história”, não sendo possível haver sujeito, nem mesmo sentido, sem haver o assujeitamento à língua, remetendo-nos a um dos princípios da Análise do Discurso (AD) que afirma que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2004). É fato que, quando nascemos, entramos no processo discursivo anteriormente estabelecido na sociedade (não inventamos uma língua), herdamos a cultura, os costumes e valores que perpassava a sociedade naquela época. Assim, nos submetemos àquela determinada língua, aos valores sócio-cultural, e passamos por um processo de assujeitamento, subjetivando-nos à dada prática discursiva, teoria esta que aprofundaremos no primeiro capítulo.

A escola, para a grande maioria, é um espaço institucionalizado e legitimado socialmente, que fornece o processo de ensino/aprendizagem para discentes, relativo às ciências e à vida em sociedade. Sendo assim, pode-se dizer que o primeiro lugar social ocupado pelo sujeito é a sua casa, a instituição familiar, o segundo lugar é a escola. Há abordagens que colocam em questão o sentido da escola como lugar de emancipação e formação humana. Para autores, como Orlandi (2004), a escola é um lugar de reprodução da ordem social vigente. Em anos mais remotos, Althusser classificava a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 2003), o qual interpelaria diretamente o sujeito-aluno, impondo suas regras, inserindo-o num processo de adequação ideológica, tornando-o sujeito submisso, sobretudo, ao afirmar:

¹ Nesse sentido, segregação pode ser compreendida como a separação geográfica de grupos em razão da sua raça, etnia, religião ou qualquer outra categoria que arbitrariamente é utilizada como motivo de discriminação espacial dos seus membros, pressupondo um desequilíbrio de forças entre o grupo segregado e os autores da segregação. (SANTOS, 1979).

Na ideologia, os homens expressam, de fato, não as suas relações em suas condições de existência, mas a maneira como vivem a sua relação às suas condições de existência: o que supõe, ao mesmo tempo, relação real e relação vivida, imaginária. A ideologia é, então, a expressão da relação dos homens com seu “mundo”, isto é, a unidade (sobredeterminada) da sua relação real e da sua relação imaginária com as condições de existência reais. (ALTHUSSER, 2003, p.240-241)

Nesse aspecto, podemos identificar a escola como a principal instituição responsável pela formação ideológica de uma sociedade, resultando assim em alguns conflitos socioculturais.

Enquanto instituição, a escola é vista por Orlandi (2004), como um lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade, e afirma que “a escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade” (p. 149), e ainda que “a escola é um dos lugares – daí lugar de interpretação – em que a forma-sujeito-histórica, que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com diversos deveres), configura-se como a forma sujeito urbana: o adulto, letrado, cristão, é urbano como projeto.” (ORLANDI, 2004, p. 152).

Nesse contexto, saber escrever é um ato social, histórico, cultural e político, o qual possibilita a inserção dos sujeitos em uma sociedade grafocêntrica — aquela que possui na escrita e na leitura instrumentos de acesso aos bens culturais produzidos socialmente — e letrada — em que a leitura e a escrita são usadas como práticas sociais. Segundo Santos (1996, p. 85), “cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território”. Porém, o acesso à escrita não está disponível a todos, configurando um dos instrumentos de manutenção das desigualdades sociais. O ato de ler e escrever possibilita, então, o convívio sociocultural de homens e mulheres nos mais diferentes ambientes, em que a palavra organiza as atividades ali desenvolvidas, ou seja, os sujeitos precisam estar alfabetizados e letrados para exercerem a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

A Análise do Discurso – teoria formulada por Michel Pêcheux (2010) – propõe compreender a leitura a partir das condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem, que fazem de si e do outro e do referente. Assim, nessa perspectiva a leitura é produzida, como salienta Orlandi (1996a) ao afirmar que:

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto” (ORLANDI, 1996a, p. 186).

Neste sentido, ressaltamos que para a AD, o texto é considerado como uma unidade não fechada em si própria, estabelecendo relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos, que se abre enquanto objeto simbólico, às diferentes possibilidades de leituras (ORLANDI, 2004, p. 64). Logo, o texto refere-se à unidade que permite que se tenha acesso ao discurso, sendo esse último o que lhe interessa, pois ele é o objetivo teórico da AD, cabendo ao texto o papel de objeto empírico (de análise).

Para que ocorra o processo de leitura, Orlandi (2004) considera ser necessário levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito (2004, p. 60). Assim, ler refere-se justamente a desvendar o jogo das palavras, significando e escutando aquilo que não está evidente, mas que constitui igualmente os sentidos, ou seja, as palavras não significam em si, elas vêm carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram.

Nesse ponto, apoiamo-nos no conceito de direito à educação como algo fundamental para o usufruto de outros direitos humanos. Como alicerça Haddad (2006a), a pessoa que teve acesso à educação torna-se, normalmente, um cidadão com melhores condições de reivindicar outros direitos – saúde, habitação, condições dignas de trabalho e outros. Com isso, podemos reconhecer que o direito à educação abre portas de acesso aos demais direitos sociais do cidadão.

A partir disso, concebemos a Educação de Jovens e Adultos, conhecida popularmente por EJA, como a modalidade de ensino que transparece essa posição-sujeito socialmente constituída. Leite (2013) relata que esse alunado é formado por homens e mulheres que “abandonaram” os estudos, na maioria dos casos, devido uma trajetória de vida marcada pela necessidade de trabalhar, que é colocada acima da necessidade de escolarização. Temos, nesse sentido, um sujeito que teve de buscar a simples permanência e/ou sobrevivência na dita sociedade capitalista, levado a substituir os estudos pelo trabalho. Aquele que, devido a sua condição social, teve que se tornar um imediatista econômico, que depende de seu trabalho para a complementação da renda familiar.

Com isso, afastamo-nos da ideia de que o problema do analfabetismo exista por si só, uma vez que esse problema é fruto das relações econômicas e sociais ocasionadas pelo sistema capitalista, o qual impõe suas regras aos sujeitos, tornando-os vítimas dos confrontos sociais.

Na tentativa de adequar esses sujeitos às necessidades da sociedade, surge a EJA, uma modalidade de ensino que propõe, em suas bases, sanar a falta de escolarização desses sujeitos. Assim, essa modalidade de ensino é tida como direito do cidadão, que não conseguiu ser alfabetizado na idade “regular”, objetivando que, com isso, consiga se escolarizar e alcançar a ascensão social.

É impossível pensar historicamente a EJA, sem mencionar o papel essencial de Paulo Freire, o qual foi um dos precursores nessa modalidade de ensino, trazendo uma proposta de gerar reflexões sobre o pensamento pedagógico vigente, trabalhar, com os alunos, sobre a vida dentro de uma comunidade, de uma cultura e em convivência social. Para Freire (1997), o educador reconhece seu alunado a partir de suas especificidades, e também como um ser que é ativo socialmente. Esse estudioso redefiniu a metodologia de se desenvolver o trabalho pedagógico junto a EJA, proporcionando aos professores a possibilidade de repensar suas práticas docentes ao trabalharem com essa modalidade de ensino, valorizando a diferenciação desta para as demais modalidades de ensino. Nesse sentido, buscamos em Freire (1997) a argumentação de que

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeitos porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 1997, p. 46).

O que devemos observar neste ponto é que, o alunado da EJA é composto, como apresentado anteriormente, por trabalhadores que, em geral, são provedores de uma família, contando com um tempo escasso para a efetiva dedicação aos estudos. Além disso, detêm um conhecimento de mundo extremamente diferente uns dos outros, devido às suas práticas sociais estarem relacionadas às mais diversas profissões. Ou seja, há uma heterogeneidade muito marcante nesse alunado, diversidade esta que deve ser respeitada e aproveitada, cujas condições de letramento devem ser ampliadas durante todo processo de escolarização do sujeito.

A EJA, em nosso país, encontra-se às margens da educação, uma vez que, as condições de produção em que esta modalidade de ensino surgiu no Brasil, desde 1890, revelam que a notória preocupação com a alfabetização de jovens e adultos mascarava o real interesse da burguesia, a qual era, além de aumentar o número de eleitores passíveis de

manipulação, devido o falso letramento, havia também a necessidade de se ter mão-de-obra “qualificada” para atuar no processo de industrialização, configurando, assim, a permanência do poder sob a guarda da burguesia.

Buscando a melhoria dessa modalidade de ensino, o Estado vem realizando investimentos na EJA com fito de obter uma melhor qualidade e equidade no processo ensino/aprendizagem desse alunado. Como exemplo disso, destacamos a implantação do livro didático na EJA, que veio no intuito de facilitar a prática docente, auxiliar o aluno em sua escolarização, dinamizar o processo de alfabetização, além é claro, de promover a igualdade dos conteúdos trabalhados em diferentes escolas, para que, caso o aluno necessite transferir-se de instituição, não sinta muita diferença entre os conteúdos trabalhados.

No entanto, esses preceitos de qualidade objetivados com a implantação do livro didático na EJA, rompem com alguns dos ideais valorizados por essa modalidade de ensino. Um deles refere-se ao respeito ao conhecimento cultural e de mundo de cada um dos discentes, o qual se torna questionável a partir da implantação do livro didático. Para Foucault (2006), todo enunciado é diferente em sua forma, uma vez que são dispersos no tempo, formando um conjunto ao se referirem a um único e mesmo objeto, obtendo, assim, a formação discursiva. A partir dessa afirmação de Foucault, indagamos sobre a constituição da identidade do aluno da EJA, bem como as representações de sujeito presentes no manual do professor que acompanham os livros didáticos.

Minha experiência, enquanto professor da Educação de Jovens Adultos, tanto no ensino público quanto no privado, há mais de 15 (quinze) anos, bem como os estudos nas graduações de Letras e de Pedagogia, despertaram-nos algumas inquietações sobre as representações de alunos e professores que os materiais didáticos – livros, manuais, apostilas, guias – construíam, principalmente pensando na heterogeneidade na constituição das turmas da EJA, acreditando também que esses materiais didáticos são perpassados por condições de produções como as determinações oficiais que direcionam e regulam suas orientações metodológicas. Partindo dessas premissas, bem como de nossa vivência como professor da EJA e usuários desses materiais didáticos, emerge-se, então, a busca por possíveis respostas a essas inquietações.

Assim, nesta pesquisa, nos preocuparemos em questionar as formas que os alunos inscritos na EJA são representados pelo manual do professor, o qual é responsável pela orientação das práticas docentes na utilização do livro didático junto a esse alunado que é, em sua essência, marcado pela heterogeneidade de sujeitos.

Considerando que cada discurso, bem como seus efeitos de sentidos, ampara-se na singularidade dos mais diversos acontecimentos discursivos, como seria possível elaborar um material didático voltado a essa modalidade de ensino que tem, como alunado, sujeitos tão diferentes? Além disso, como se dá a orientação metodológica aos professores que utilizarão esse material didático no processo ensino/aprendizagem destes alunos, haja vista que todo discurso se dá na relação com outros discursos e na tensa relação entre a materialidade linguística e construções sócio-histórico-ideológicas? (ORLANDI, 2020). Logo, prescrever em um manual sobre como o professor deve pautar sua prática docente junto a um alunado que apresenta características consideravelmente heterogêneas, despertou-nos curiosidade.

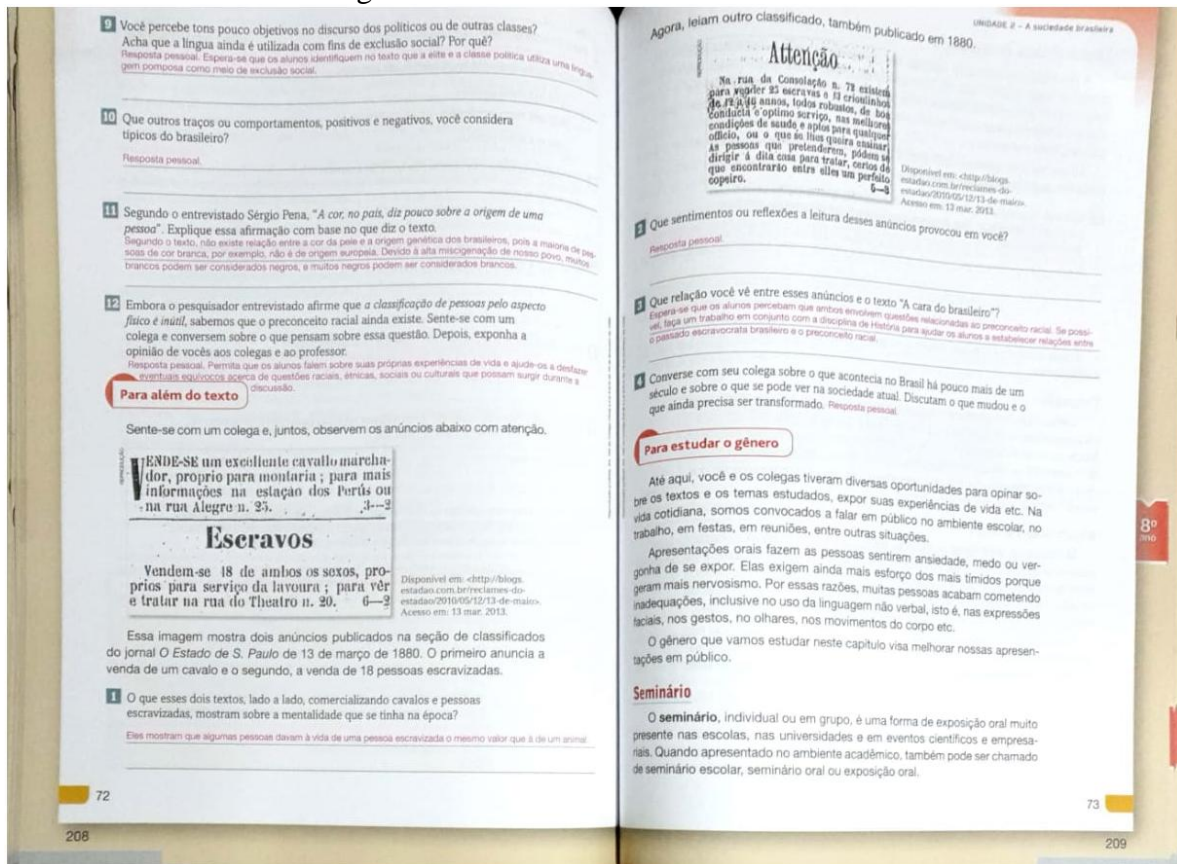
Entendamos por Manual do Professor o material que busca oferecer referências fundamentais para o trabalho do professor, sendo comum que todos os materiais didáticos tenham, além de sua versão direcionada ao aluno, esse volume próprio para o professor. Como orientação para as editoras e profissionais da educação, o edital do Programa Nacional do Livro Didático 2020 define como Manual do Professor “Aquele utilizado pelo professor, em correspondência com o Livro do Estudante, para aperfeiçoar-se, expandir seus estudos, preparar os planos de aulas e de avaliação formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes”. (Edital PNLD 2020, p. 24).

Logo, a proposta definida pelo próprio PNLD é que o material seja útil em vários aspectos para o professor, inferindo que um bom Manual do Professor deve conter elementos para aprimorar, ampliar, organizar, planejar e completar a prática pedagógica em sala de aula. Em sua tese de doutoramento, Takeuchi (2017) ressalta que:

O manual didático surgiu com a escola do final do século 19 como recurso unificador do ensino. Como livro de leitura, compêndio ou livro de lições de casa, alguns deles foram mais consumidos por professores e aspirantes a professores do que por crianças, dadas as suas características materiais aqui exploradas, aliadas ao limites da organização da formação docente. Como vimos, o diálogo com professor foi um instrumento poderoso de disseminação em perpetuação das obras didáticas na escola ao longo do tempo. (TAKEUCHI, 2017, p. 193)

A partir do Programa Nacional do Livro Didático de 2014, o Manual do Professor tomou um novo formato, considerado pelo próprio PNLD mais eficaz e compreensível, apresentando o livro do aluno no centro, em tamanho reduzido, e os direcionamentos metodológicos aparecem em volta do conteúdo, justificando, assim, o nome de “formato em U”, devido à nova diagramação adotada. Com esse novo formato, o professor não precisa mais ir até o fim do livro para ver as orientações, pois está tudo na própria página de conteúdo.

Figura 1: Modelo do novo “formato em U”



Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, pp. 208-209.

Figura 2: Exemplo de como as orientações aparecem no novo formato

◊ **TEXTO COMPLEMENTAR**

Lourinha Bombril

Para e repara
Olha como ela samba
Olha como ela brilha
Olha que maravilha

Essa crioula tem o olho azul
Essa lourinha tem cabelo Bombril
Aquele índia tem sotaque do sul
Essa mulata é da cor do Brasil

A cozinheira tá falando alemão
A princesinha tá falando no pé
A italiana cozinhando o feijão
A americana se encantou com Pelé

Häagen-Dasz de mangaba
Chateau canela-preta
Cachaça *made in* Carmo dando a volta no planeta
Caboclo presidente
Trazendo a solução
Livro pra comida, prato pra educação

LOS PERICOS; VIANNA, Herbert. *Lourinha Bombril*. Em: PARALAMAS DO SUCESSO. Nove luas. Rio de Janeiro: EMI Music, 1996. Faixa 1.

Se possível, toque a canção para que os efeitos de sentido da letra e os elementos sonoros possam ser percebidos e mais bem explorados. Ela pode ser encontrada no site da banda Os Paralamas do Sucesso: <<http://osparalamas.uol.com.br/cds/9-luas-1996/>>. Discuta com os alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre seus significados.

Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 42.

O alunado ingressa na EJA confiante no discurso do Estado, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (MEC 1998), que lhe apresenta esta modalidade de ensino como ferramenta que proporciona a inclusão social. Oferecida como uma escolarização harmônica entre o currículo, o respeito ao conhecimento cultural do aluno, bem como ao conhecimento prévio (conhecimento de mundo) de cada um dos discentes, em suas mais diversas heterogeneidades.

Nesse sentido, Pêcheux (1988) salienta que existe uma articulação entre ideologia e inconsciente, a partir do qual seu funcionamento despreza a existência da ideologia e valoriza a estrutura subjetiva que constitui o sujeito, fazendo emergir “a necessidade de uma teoria materialista do discurso” (PÊCHEUX, 1988, p. 153). Assim, a constituição da identidade do sujeito é interpelada pela construção dos sentidos, ou seja, as metodologias didáticas propostas pelo Manual do Professor são permeadas por uma determinada ideologia, a qual exercerá influência sobre a prática do docente atuante na EJA.

Todo discurso, segundo Orlandi (2020), se dá na relação com outros discursos, e ainda, na tensa relação entre a materialidade linguística e construções sócio-histórico-ideológicas. Para tanto, apoiar-nos-emos no arcabouço teórico da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, bem como o ponto de vista teórico-metodológico foucaultiano, a fim de nortear a presente pesquisa.

A Análise do Discurso de linha francesa, sob a luz da perspectiva discursiva, compreende as práticas discursivas pelo viés dos discursos que constituem o sujeito, criando assim, um jogo de representações identitárias, as quais se manifestam no discurso de maneira intersubjetiva, devido às suas especificidades e à identidade do sujeito, uma vez que este se reflete no próprio discurso, emergindo assim a palavra como materialidade linguística, atribuindo a esse sujeito sua existência histórica.

Nesse sentido, temos que todo enunciado é diferente em sua forma, segundo Foucault (2002), e, quando se referem a um mesmo objeto, são dispersos no tempo e formam um conjunto, constituindo uma formação discursiva. A partir disso, a análise dos discursos que permeiam o manual do professor do livro didático utilizado, especificamente, nas turmas da EJA possibilitará a (des)construção dos efeitos de sentido de tal alunado, que carrega em sua formação traços tão heterogêneos, oportunizando a compreensão sobre como esse material comporta tal heterogeneidade.

O *corpus* a ser analisado compreende um manual do professor de um livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (2013), organizado pela Editora Moderna, sob a responsabilidade da socióloga Virginia Aoki, direcionado exclusivamente às turmas da EJA. Nesse formato, o livro traz em seu conteúdo duas partes principais, sendo a primeira parte a versão do aluno, porém com as respostas esperadas (gabaritos) e as orientações ao professor, já a segunda parte, um espaço dedicado exclusivamente ao docente da EJA, intitulado Guia e Recursos Didáticos, onde estão inscritos o histórico da EJA no Brasil, as expectativas dos alunos dessa modalidade de ensino, o papel do professor, a organização da coleção, a avaliação na EJA, e as orientações gerais e específicas da disciplina.

Visando a melhor entender o apreço por esse livro didático (LD), fez-se necessário transitar entre as orientações presentes na primeira e na segunda parte, com o fito de (des)construir as representações de aluno da EJA que emergem no discurso do referido material. Esse manual do professor sofrerá recortes pontuais e específicos para a realização da análise, no intuito de melhor atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, ou seja, problematizar o processo de constituição identitária do aluno da EJA, pela análise do discurso presente no manual do professor que acompanha o livro didático, a partir da subjetividade do sujeito e da heterogeneidade na composição desse alunado.

Esse livro didático foi selecionado por ter sido adotado pela Escola Estadual São José de Cassilândia-MS, da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, nos anos de 2014, 2015 e 2016. Além de se tratar de uma publicação de uma editora renomada nacionalmente, Editora Moderna, com diversas obras aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático, nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Para a realização da análise da materialidade linguística desta pesquisa, utilizaremos o método foucaultiano arqueogenealógico, que apresenta a noção de arqueologia, problematizando as regras que permeiam as formações discursivas de determinado discurso, constituindo com isso o arquivo, quanto à genealogia, remete-nos às conflituosas relações de poder exercidas no discurso.

Mediante o exposto, temos como foco, compreender os efeitos de sentido que perpassam a materialidade discursiva, bem como observar as regularidades enunciativas que possibilitem buscar, via materialidade linguística, as condições de produção, as formações discursivas e os interdiscursos que perpassam o discurso do manual do professor do livro didático da EJA. Visando a uma discussão sobre os efeitos de sentido gerados a partir das

contribuições de Brandão (2012); Coracini (2003, 2007); Orlandi (2004, 2020); Pêcheux (1988, 1990).

Para tal, nesta investigação, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa como procedimento metodológico, buscando aprofundar no tema em questão, com o fito de problematizar o processo de constituição identitária do aluno da EJA e o jogo de imagens que os autores do LD fazem desses sujeitos, de modo que na seleção dos recortes, na interpretação e análises dos dados foram utilizados distintos procedimentos, sendo: a) escolha do livro a ser analisado, tendo como pré-requisito seu efetivo uso em sala de aula; b) escolha de um LD dentre os vários que são utilizados pelos alunos da EJA; c) seleção e organização dos enunciados, buscando atender aos objetivos da pesquisa; d) análise e interpretação, considerando o arcabouço teórico, vislumbrando a aplicação dos conceitos relacionados aos fenômenos estudados.

Tudo isso, sempre buscando atender aos objetivos específicos da pesquisa, permeando entre a possibilidade de interpretar as representações do manual do professor sobre o aluno; descrever como aparecem as relações de saber e poder no manual do professor (doravante MP); e interpretar como o (MP) aborda a questão da heterogeneidade que constitui o alunado da EJA.

Uma vez demarcado o objeto de pesquisa, que é o discurso do (MP) do livro didático da EJA, tratemos agora de situar o leitor sobre as pesquisas já realizadas sobre a problemática que, de certa forma, aproximam-se do nosso objeto de pesquisa, as quais forneceram-nos parâmetros para que chegássemos ao tema em discussão, bem como forneceram subsídios para que pudéssemos dialogar com esta pesquisa. Entre tantas pesquisas, verificamos a existência de poucos trabalhos a respeito do discurso do (MP) do livro didático utilizado exclusivamente na EJA. As pesquisas mais recorrentes sobre a temática dessa modalidade de ensino referem-se à área da educação e investigam, em sua maioria, a alfabetização e o letramento na EJA, ou ainda, o livro didático adotado em outras modalidades de ensino. A seguir, dedicamo-nos a apresentar algumas pesquisas, selecionadas pela aproximação da temática, com seus respectivos resultados.

Ao consultar o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, verificamos que Ferreira (2016), da Universidade Estadual de Santa Cruz, em sua dissertação de mestrado profissional, intitulada *A leitura nos manuais da EJA do II segmento: reflexões teóricas e didático-pedagógicas* investigou e analisou o livro didático da segunda etapa do II segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA (equivalente ao 8º e 9º ano), no intuito de responder de

que forma o livro didático contribui para a formação do leitor, para isso, adotou como *corpus* o livro EJA Moderna – Educação de Jovens e Adultos – Componente Curricular: Língua Portuguesa. Os principais resultados da pesquisa se dão em três aspectos. Primeiramente, são necessários ajustes nas atividades de leitura e compreensão de texto, atentando para a sua quantidade, que por vezes torna-se excessiva. Em segundo lugar, observou-se que as práticas de análise linguística apresentam-se de forma descontextualizada. Por fim, é necessária uma ampliação na composição dos gêneros textuais de forma a atender as especificidades do público dessa modalidade, cuja faixa etária varia entre quinze a mais de sessenta anos. Sobre os resultados apresentados, destaca-se que a pesquisa pode colaborar na escolha do livro didático, possibilitando ao professor uma reflexão crítica na seleção do material. Como produto final, foi apresentado o Guia de Recomendação para Escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa, da EJA.

Já Lobo (2015), em sua dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS, com o título *Um estudo do discurso do livro didático no ensino de língua portuguesa: Representações do Outro*, reflete sobre o livro didático enquanto instrumento de apoio aos professores no ensino de línguas e o advento das novas tecnologias, considerando seis recortes do livro didático de língua portuguesa que compõem o corpus – materialidade linguística – visando a identificar, a partir das regularidades existentes na escrita/língua, possíveis representações desses sujeitos sobre si, sobre o outro e sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem da língua, com o intuito de lançar um olhar sobre os dizeres dos livros didáticos e compreender os elementos que interferem no processo de identificação do sujeito–professor, sob o viés da Análise do Discurso de linha francesa como percurso teórico, já que o objetivo do trabalho foi investigar a influência do livro didático na definição de conteúdos escolares e nos planos de ensino, com o intuito de contribuir para o ensino de línguas no bojo do discurso sobre as novas tecnologias e dos manuais didáticos. No desenvolvimento da pesquisa, foi considerado que as relações de saber/poder/sujeito presentes no livro didático de língua portuguesa reforçam o discurso mediado pela globalização, cujas “práticas de si” são a pirâmide central, impondo ao sujeito a angústia pela incompletude, por ser diferente ao portar o conhecimento vindo de manuais didáticos, em que o sujeito vivencia o silenciamento ao “saber ouvir e cumprir normas”, cujos alicerces são parte do processo de globalização, o que reforça as relações de poder apresentadas no enfoque pedagógico vigente, em especial em programas nacionais como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do MEC.

Na tese de doutorado de Andrade (2014), apresentada ao Programa de Doutorado em Linguística e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada *Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna*, encontramos uma reflexão que se debruça sobre o que denominamos gênero do discurso manual do professor de Língua Portuguesa e também sobre o discurso do professor em torno desse manual, sob os pressupostos teóricos de Bakhtin e seu Círculo, referentes à linguagem e sua natureza dialógica e ideológica. A pesquisadora utilizou como *corpus*, o manual do professor que se constitui do livro do aluno, contendo respostas para as atividades desenvolvidas, recados e instruções para o professor, e mais um encarte ou apêndice que se configura uma construção discursiva, cujo objetivo é tratar dos diversos temas relativos à proposta da obra. Com o objetivo de entrever o modelo de ensino e aprendizado de língua materna que se efetiva na obra, os discursos que dão forma a esse modelo, a função do livro didático na proposição desse ensino e aprendizado e a posição do professor sobre esses eventos, foram utilizados, como procedimento metodológico, comparações entre uma obra dos anos de 1990 e uma obra dos anos 2000, a partir do que foi examinado tanto aspectos do discurso que se dirige ao professor (por meio do encarte/apêndice), como também a consonância entre o que, no corpo desse discurso, se diz realizar e o que de fato se realiza (no livro do aluno). Concluindo, a autora da tese verificou que a qualidade do livro didático, no que se refere o ensino e o aprendizado de língua portuguesa, ainda, não responde satisfatoriamente a esse empreendimento, entre outras razões discutidas na pesquisa, pelo fato de o professor não ser contemplado nesse processo.

Ao consultar o acervo digital da USP verificamos que a pesquisadora Silvestrini (2016), na tese de doutorado em educação *O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA*, demonstrou que, ao tecerem a relação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa, os atores da educação podem materializar o ato educativo por meio de um trabalho criativo emancipador, objeto investigado na pesquisa, considera o conceito de trabalho em sua dimensão humanizadora; o conceito criativo no diálogo entre as dimensões da práxis e o conceito emancipador relacionado à intencionalidade do trabalho. Essa tese tem, por base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, cujos objetivos foram demonstrar que o objeto de pesquisa se relaciona à constituição dos próprios sujeitos, professor e estudantes, que de forma consciente se envolvem no processo de formação. Além de investigar a linguagem fílmica como instrumento de trabalho no processo de formação de professores para atuarem, entre outras, na modalidade EJA,

problematiza a contribuição de um trabalho criativo emancipador na internalização dos saberes sobre a EJA, tendo como instrumento a linguagem fílmica em seu fruir e fazer. Como resultados, a pesquisadora observou a contribuição da linguagem fílmica no processo de formação dos dois atores envolvidos no processo. A professora aproximou-se das singularidades dos estudantes, em especial dos adultos da turma, suas experiências com a modalidade EJA e identificou a prática social como ponto de partida e de chegada do processo de ensino/aprendizagem. Os estudantes tiveram a oportunidade de criar canais de comunicação e de refletir sobre suas histórias de vida, além de desconstruírem pré-conceitos relacionados ao adulto estudante, em especial a mulher, internalizando mais significativamente os saberes envolvendo a modalidade EJA.

Como se observa, não há aqui uma pretensão de exaurir todos os trabalhos desenvolvidos nessa área, mas somente elucidar que somente um trata de fato do manual do professor, porém não das representações de sentido da EJA no viés discursivo. Portanto, pela pesquisa desenvolvida nos sites mencionados, observamos que ainda faltam investigações sobre o discurso do manual do professor de livros didáticos da EJA. Assim sendo, esta será a principal contribuição que esta pesquisa trará para o mundo científico: problematizar a circulação do discurso presente no manual do professor do LD da EJA.

A presente dissertação encontra-se organizada em três capítulos, sendo o primeiro intitulado de “Discurso e identidade”, oportunidade em que abordamos os principais conceitos da Análise do Discurso de linha francesa que fundamentaram e orientaram nossas análises, sobretudo, no que tange ao discurso, ao sujeito, à ideologia e às condições de produção, buscando apresentar e discutir um arcabouço teórico que norteie as análises dos recortes apresentados no terceiro capítulo.

O segundo capítulo, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos”, apresenta a historicidade dessa modalidade de ensino no Brasil, além de abordarmos sobre o contexto de produção do manual do professor do livro didático utilizado exclusivamente na EJA. Nesse capítulo, preocupamo-nos, também, em apresentar sucintamente como se dá a constituição do livro didático utilizado na EJA, bem como este se diferencia daqueles utilizados em outras modalidades de ensino.

Já no terceiro capítulo, “(DES)Construção das Representações de Sentidos da EJA no Manual do Professor”, abordamos os procedimentos metodológicos e procedemos à interpretação dos recortes selecionados, buscando identificar a construção identitária desse

alunado, e ainda as representações e jogo de imagens que o manual do professor faz sobre a EJA, sobre o professor da EJA e o aluno da EJA.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões e possíveis contribuições à academia, ao contexto pesquisado e aos demais pesquisadores da área. Concluimos que a análise do *corpus*, sob uma perspectiva discursiva, permitirá uma reflexão que conduza pesquisadores e educadores ao encontro de leituras que tragam novas perspectivas ao ensino na EJA.

CAPÍTULO 1 – DISCURSO E REPRESENTAÇÃO

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2002, p. 28).

Uma vez introduzido nosso objeto de pesquisa – o manual didático do professor da EJA –, dando ao leitor uma visão concisa do assunto pesquisado, contextualizando-o de forma delimitada dentro da área do conhecimento, e esclarecendo sobre o que investigamos, passaremos ao primeiro capítulo, partindo de uma revisão bibliográfica de algumas obras básicas da análise do discurso de linha francesa, serão apresentados a seguir alguns conceitos, próprios desse campo de estudo, que serão utilizados no decorrer deste trabalho.

Neste primeiro momento, procuramos fazer um resgate da história da gênese da AD, bem como a apresentação de um quadro teórico-epistemológico, partindo, então, para noções de discurso, sujeito, ideologia; formação discursiva, condições de produção e constituição identitária.

Diferentemente de outros métodos de análise de dados, a Análise do Discurso (AD) de linha francesa jamais constituiu um campo de pesquisa homogêneo, o desenvolvimento da AD exige do pesquisador uma aproximação com a sua historicidade, sem a qual se corre o risco de tentar desenvolvê-la em dissonância com seus fundamentos.

A Análise de Discurso passou por três épocas, de acordo com Pêcheux (1990), sendo que a primeira época (AD-1) abrangeu a exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural, ou seja, propunha aos linguistas um modo de abordar a relação entre língua e história, levando-as a pensar a exterioridade no interior do objeto língua. Nessa vertente, a produção discursiva é concebida como uma máquina fechada em que há um sujeito-estrutura que determina a produção de seus discursos, sendo passível de análises por meio de uma máquina lógico-semântica; a língua natural é a base da multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos, desenvolvendo, assim, a corrente estruturalista que se desfez após a AD-1, pois recusa o inatismo humano, impulsionando o

deslocamento teórico, o que resulta em desconstruções e reconfigurações do quadro teórico da AD-1.

A segunda época (AD-2), também, é marcada pelo dispositivo analítico da maquinaria discursivo-estrutural, porém, com deslocamentos que deixam de se relacionar entre si pelo efeito da justaposição. Pêcheux (1990) evidenciou a justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual, uma vez que a conversão filosófica mostrou que os processos discursivos são estruturados, de acordo com o conceito de formações discursivas de Michel Foucault, para fazer funcionar dentro do quadro materialista de (de)subjetivação da linguagem, juntamente ao conceito de formação ideológica, que evidencia a existência do exterior. Essas concepções mostram que as inovações abordam o deslocamento na construção dos *corpus* discursivos, que permitem trabalhar com influências internas desiguais, e assim, ultrapassam a concepção de justaposição contrastada. O quadro epistemológico da AD-2 articulou três áreas do conhecimento, atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, sendo: a) o materialismo histórico; b) a linguística; c) e a teoria do discurso.

É na terceira época (AD-3), que nasce a ideia de sujeito essencialmente heterogêneo, clivado e dividido, e também a ideia de desconstrução da maquinaria discursiva, pois se provou que uma formação discursiva (FD) se constitui por interdiscursividade, visto que, os discursos de uma FD não são independentes, mas inerentes a ela. Pêcheux (1990) ressalta que a concepção do outro sobre o mesmo começa desconstruir a noção de máquina discursiva estrutural, sendo que surge a interação entre a análise linguística e a análise discursiva, cuja preocupação desestabiliza regras sintáticas e formas de sequencialidade, logo, o desenvolvimento de encadeamentos intradiscursivos interfrásticos permitiu a abordagem do estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos. Pêcheux (1990) ainda enfatiza que, a partir da AD-3, emergiram-se muitas dúvidas como consequência de uma teoria que se construiu com o surgimento de novos trabalhos de análise de discurso e que contribuíram para o desenvolvimento das concepções de análise de discurso por ele propostas.

Em resumo, são notórias nas fases da Escola francesa da AD, as diversas diferenças de uma em relação à outra, e que elas mesmas foram as próprias provocadoras, resultando na concepção de discurso que se têm atualmente, partindo de um movimento de desconstrução – e não destruição – e reconfiguração teórico-metodológica. Com isso, torna-se possível compreender a intenção da AD em entender o discurso como um procedimento brotado no e pelo meio histórico da sociedade em que o sujeito está inserido.

Em sua constituição epistemológica, como salientam Pêcheux e Fuchs (1975, pp. 163-164), a AD se inscreve na confluência de três regiões do conhecimento científico, as quais estão, de certa forma, “atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”, sendo elas:

- I- O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações;
- II- A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
- III- A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

O quadro epistemológico da análise do discurso, segundo Orlandi (1996b), tem como objetivo o conhecimento do processo de produção da linguagem que se dá na articulação dessas três regiões do conhecimento. Assim, torna-se de suma importância ressaltar que a AD traz de outras áreas de saber, como a psicanálise, o marxismo, a linguística e o materialismo histórico, alguns conceitos que ao se integrarem ao corpo teórico do discurso, deixam de ser aquelas noções com os sentidos estritamente originais e se ajustam à especificidade e à ordem própria da rede discursiva.

Com isso, a língua passa a ser entendida na realidade do discurso, deixando de ser vista como um sistema ideologicamente neutro, estável. As palavras isoladamente não são dotadas de significados, elas vêm carregadas de sentidos que não se sabe como se constituíram. Porém, diante de uma palavra, há o convite à interpretação e, ao mesmo tempo, uma ilusão que o objeto simbólico efetivamente signifique. Orlandi (1999) ainda salienta que:

A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 1999, p. 16).

Assim, a AD recorta seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da linguística imanente, que se centra na língua. Com isso, a língua, que tem na AD autonomia relativa, vai funcionar como base, como lugar material na qual vão se realizar os processos discursivos, e ainda, considera a relação entre os processos que entram em jogo na constituição da linguagem (processos histórico-sociais), ou seja, a linguagem e a exterioridade. Assim, a linguagem não é vista apenas como suporte de pensamento, nem somente como instrumento de comunicação, mas sim, como mediação necessária e relação constitutiva e transformadora, entre o homem e a realidade natural e social.

Ao explicar sobre as três épocas da AD, Gregolin (2004) evidencia que Pêcheux aborda as reconstruções no campo teórico da análise do discurso de linha francesa quanto à articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a história. A AD-1 iniciou-se com a tese de doutorado *Análise automática do discurso* (1969), que é caracterizada pelas releituras que Pêcheux realizou acerca dos estudos de Saussure, concebendo a língua enquanto sua sistematicidade e seu caráter social, tendo-a como a base dos processos discursivos em que estão envolvidos o sujeito e a história. Sobre a concepção de discurso, “cruzam-se Saussure (relido por Pêcheux), Marx (relido por Althusser) e Freud (relido por Lacan)” (GREGOLIN, 2004, p. 61). A linguista salienta, ainda, que:

[...] as teses althusserianas sobre os aparelhos ideológicos e o assujeitamento propõem um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente (um sujeito que não é fonte nem origem do dizer; que reproduz o já-dito, o já-lá, o pré-construído). A metodologia – derivada do estruturalismo harririsiano – propõe a ‘análise automática’, por meio da qual busca-se colocar em evidência traços do processo discursivo, a fim de determinar os enunciados de base produzidos pela ‘máquina discursiva’. (GREGOLIN, 2004, p. 62).

A autora reforça que após realizar autocríticas, Pêcheux considera que os princípios metodológicos, utilizados na análise automática do discurso, levaram a análise às invariâncias e às paráfrases de enunciados repetidos. Essas críticas instauram a “segunda época”, que é caracterizada pela heterogeneidade, pelo outro e pela problematização metodológica. Com isso, Pêcheux aprimora as relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, formulando a teoria dos dois esquecimentos – que abordaremos no próximo tópico.

O sentimento de identidade do sujeito, apontado nos estudos de Coracini (2007), emerge da necessidade do outro, pois a imagem do sujeito como completo é construída pelo olhar do outro, ou seja, é pelo e no olhar do outro que o sujeito se vê como indivíduo, assim o outro sujeito acaba sendo internalizado como sendo o eu. Logo, esse outro constitui o sujeito como sujeito da linguagem, pelo discurso que enuncia o modo pelo qual o sujeito é constituído de determinada maneira. A autora reforça essa ideia ao afirmar que “tanto como a língua, o sujeito completo é também promessa e só promessa – já que não existe, que é falta; essa representação deflagra, assim, ao mesmo tempo, a dispersão do que seja uma língua ou um falante [...]” (CORACINI, 2007, p. 143).

Logo, a linguagem é um lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, desvinculada de suas condições de produção, pois é considerada elemento de mediação necessário entre o homem e sua realidade e um modo de ação social. Assim, a linguagem não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como lugar em

que a ideologia se manifesta concretamente, não constituindo um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação e transmissão de informações.

Nesse sentido, o discurso é efeito de sentido, é um modo de produção social. Ele não é neutro, não é natural, nem inocente, pois se encontra engajado numa intencionalidade, por isso é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Relacionando ao nosso *corpus*, buscaremos compreender como o discurso constante no manual do professor traz as representações de aluno, professor e até mesmo da própria EJA, buscando nas recorrências dos recortes as materialidades que possibilitem entendermos essas representações.

1.1 O processo discursivo

Buscaremos aqui explicar sinteticamente a estrutura metodológica dentro da perspectiva da AD, considerando a constituição do arquivo, do *corpus* e dos recortes discursivos, que, atrelados, formam elementos fundamentais para compreender o processo discursivo. Essas noções são de suma importância para identificarmos a construção de nosso texto e explicarmos o modo como atuamos dentro da estrutura científica.

Considerando a noção de arquivo apresentada por Pêcheux (1997), que o apresenta como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, compreendemos que nosso trabalho enquanto sujeito-pesquisador segue ancorado em uma perspectiva teórica que marca a não evidência dos documentos reunidos em um arquivo, colocando-nos em uma relação particular no trabalho de leitura do arquivo, com os documentos ali alocados, não a única possível, mas uma dentre várias possíveis, construindo, com isso, gestos que resultam nos recortes que possibilitam o acesso ao *corpus* da pesquisa.

É importante ressaltar que o arquivo está diretamente relacionado ao discurso, por isso é constituído por questões relacionadas ao ideológico, histórico e político, e, como afirma Pêcheux (1997), é marcado por esquecimentos e silêncios em seu processo de consulta, estruturação e montagem. Assim não é possível demarcarmos o espaço do arquivo como sendo claro, transparente e/ou evidente. A AD rompe com o entendimento do arquivo como lugar no qual a verdade é obtida, já que a história não é exterior, mas constitutiva dos processos de produção dos sentidos.

Não se define o arquivo com um simples resultado do trabalho de leitura e seleção de documentos, mas como um espaço do político e da institucionalização dos sentidos, como salienta Bastos (2018), ao ressaltar que:

Pensar o arquivo é atuar com aquilo que pode ou não ser posto em circulação, conseqüentemente, acessado, lido e, também, interpretado, produzindo sentidos. A forma como determinado arquivo é constituído já marca as relações com os gestos de interpretação, visto que as fontes selecionadas previamente para prover os documentos são afetadas pelo ideológico e o político. (BASTOS, 2018, p. 50)

Partindo dessa premissa, compreendemos que conseguimos o acesso aos recortes discursivos, por meio do *corpus* selecionado do arquivo, o que marca uma relação constitutiva que merece destaque, discorrendo sobre o modo como cada parte foi obtida para a nossa pesquisa.

Por meio do acesso a diversos livros didáticos destinados ao público da EJA, disponíveis tanto fisicamente nas escolas que trabalhamos com esse alunado, quanto em formato *on-line*, é que chegamos ao arquivo desta pesquisa. Arquivo que apresenta, além do livro do aluno, as orientações metodológicas que norteiam o trabalho do professor. Um arquivo que é múltiplo, polissêmico, constituído entre as tensões ideológicas que envolvem os textos normativos que orientam a produção do texto instrucional pedagógico, os gestos de escrita desses materiais e as políticas públicas de acesso e disponibilidade desses livros.

A relação com o arquivo da pesquisa começou com a definição do tema a ser discutido e suas respectivas delimitações. Escolher como campo de observação o manual do professor que acompanha o livro didático da EJA é um gesto que marca um corte inicial importante, pois impõe nosso primeiro limite, já que temos uma quantidade imensa de livros e manuais voltados a tantas outras esferas sociais, que não somente a educação.

Desse modo, optamos por atuar com o manual do professor do livro didático da EJA. Definido o livro, passamos à delimitação dos espaços discursivos que seriam consultados, para depois estabelecer a relação com os arquivos e seus elementos textuais. Iniciamos com a seleção da editora Moderna, pela amplitude e grande circulação no espaço nacional. Depois, buscando delimitar o arquivo, selecionamos o manual do professor que acompanha o livro didático dos anos finais do ensino fundamental, do componente curricular de Língua Portuguesa, referente ao PNLD EJA 2014.

O trabalho de consulta aos textos desse espaço discursivo permitiu o acesso aos recortes que selecionamos buscando compreender a recorrência de discursos que pudessem emergir representações do manual do professor do livro didático da EJA sobre o aluno, os

professores e sobre a própria EJA. Assim, partindo desses recortes, constituiu-se o nosso *corpus* de pesquisa.

1.2 Discurso e Sujeito

A partir do que vimos até este ponto, conforme enfatiza Orlandi (2020), a AD não trata da língua ou da gramática – por mais que ambas lhe interessem –, ela trata do discurso, ou seja, do percurso, do curso, do movimento que se tem durante a prática discursiva. O discurso, neste sentido, é a palavra em uso, é a prática da linguagem observada quando o homem se utiliza desta ferramenta em suas práticas sociais.

Acerca da concepção do discurso, Gregolin (2004) destaca que, após realizar autocríticas, Pêcheux considera que os princípios metodológicos utilizados, na análise automática, resultaram no efeito do “primado Mesmo sobre o Outro”, ou seja, levou a análise às invariâncias e às paráfrases de enunciados repetidos. Dessa forma, Pêcheux aprimora as relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, formula a teoria dos dois esquecimentos, abordando que “sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a fonte do dizer, pois este se apresenta como uma evidência”. (GREGOLIN, 2004, p. 62).

Faz-se necessário apresentar, antes mesmo de entramos nas especificidades do que seja discurso, os dois esquecimentos discursivos apontados por Pêcheux, sendo o nº 1, o esquecimento ideológico, da instância do inconsciente, o qual resulta do modo como somos afetados pela ideologia, sendo que, por ele, temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos quando, na verdade, retomamos sentidos já pré-existentes, além da questão de que os sentidos são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história; já o nº 2, o esquecimento da ordem da enunciação, compreende que o dizer sempre poderia ser outro, o que formaria famílias parafrásticas, e produz, em nós, a realidade do pensamento – uma ilusão referencial, quando haveria uma relação direta entre pensamento – linguagem-mundo. De acordo com Orlandi (2020, p. 34), o esquecimento é estruturante, é parte constitutiva do sujeito e do sentido. Essas “ilusões”, como as qualifica, devem ser entendidas como “necessidades para que a linguagem funcione nos sujeitos e nas produções de sentidos”.

Na AD, busca-se compreender os efeitos de sentido gerados, a partir do uso da língua em sociedade, enquanto trabalho simbólico que completa o trabalho social geral, que constitui o próprio homem e sua história. Orlandi (2020) explana os estudos da AD da seguinte forma:

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto do deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2020, p. 13).

Para a autora, o primeiro ponto a se observar é que a AD não se dedica à língua enquanto sistema abstrato, mas sim à língua em uso e suas maneiras de significar, gerando produções de sentido que fazem parte da vida dos homens, seja enquanto sujeitos ou enquanto membros de uma determinada forma de sociedade, ou seja, como seu próprio nome já indica, a AD se dedica a analisar o discurso, considerando aspectos como materialidade linguística e o sujeito afetado pela história em seus procedimentos analíticos.

Em decorrência disso, a AD não trabalha com a história e a sociedade como elementos independentes do fato que elas, juntas, significam. Orlandi (2020) ressalta que

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2020, p. 15).

Nota-se, com isso, que o discurso é o lugar onde podemos observar a relação estabelecida entre a língua e a ideologia, possibilitando compreendermos como a língua produz sentido por/para os sujeitos.

A noção de discurso, de acordo com Orlandi (2020), supera ideias como as propostas pelo esquema elementar da comunicação, que se constitui de emissor, receptor, código, canal, referente e mensagem. Para a AD, o discurso não é uma simples transmissão de informação, superando essa ideia de linearidade, em que emissor e receptor atuam numa sequência de fala e decodificação. De acordo com Orlandi (2020),

Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um

complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2020, p. 19).

Segundo a autora, o discurso se trata de processos de identificação do sujeito, correlacionados à argumentação, à subjetivação, à construção da realidade, tornando as relações de linguagem em relações de sujeitos e de sentidos, proporcionando efeitos de sentidos múltiplos e variados, atribuindo ao discurso a definição de “efeito de sentidos entre locutores”. (ORLANDI, 2020, p. 20).

Esses efeitos de sentido estabelecem um vínculo entre o pensamento e formação de uma nova representação que, segundo Pêcheux (1988), emerge da identificação simbólica produzida pelo sujeito. Assim, para a Análise do Discurso, o sujeito nada tem a ver com a noção idealista e imanente do sujeito em si, consciente e dono do seu dizer, mas sim, um sujeito do inconsciente, materialmente constituído pela linguagem e interpelado ideologicamente. Logo, o sujeito não é a origem, não é a fonte do seu dizer, porque na sua fala outras falas se dizem. Entende-se que esse sujeito é assujeitado por algo que não lhe é inerente, mas que vem “de fora”, de um “exterior”, de “um outro”, concebido como ideologia.

1.2.1 Formação Discursiva (FD)

Diferente de Pêcheux, não era um projeto inicial de Foucault construir uma teoria do discurso, uma vez que o filósofo abordava em seus trabalhos temáticas envolvendo o saber, o sujeito e o poder na história da sociedade ocidental, articulando-as com as reflexões acerca do discurso, ele procurou “acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura” (Foucault, 1995, p. 78).

Para poder produzir essa história, segundo Gregolin (2006), Foucault considerou a relevância da linguística, principalmente por seu papel fundador na AD. Por meio da análise das práticas discursivas de cada época, o filósofo aponta que os processos de subjetivação do ser humano na cultura estão diretamente ligados ao poder e à produção de saber sobre o homem. É exatamente na história da produção dos saberes que Foucault busca a tematização das “condições epistemológicas que propiciaram o aparecimento de um campo no qual o homem é objeto e sujeito do saber” (GREGOLIN, 2006, p. 56).

Consideramos que as relações entre “sujeito-saber” podem corroborar para melhor compreendermos as relações estabelecidas no manual do professor que orientam as práticas docentes no uso do livro didático na EJA, sobretudo ao considerarmos que, segundo Foucault (2002), o saber é oriundo do funcionamento das práticas discursivas que são concebidas como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística às condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2002, p. 136).

Assim, o saber derivado dessas práticas discursivas, de acordo com Gregolin (2006), pode ser compreendido como aquilo que se pode falar em uma determinada formação discursiva, pois este tem uma regularidade e precisa obedecer a determinadas subordinações e regulamentações, ou seja, é preciso que haja uma prática discursiva que defina e seja definida pelo saber que ela forma.

No conceito proposto por Foucault (2002), o discurso é concebido como uma dispersão, ou seja, ele seria formado por elementos que não estão interligados por nenhum princípio de unidade, cabendo à AD buscar estabelecer e descrever essa dispersão estabelecida por meio das formações discursivas. De acordo com Brandão (2012), três regras, chamadas por Foucault de “regras de formação”, são capazes de reger a formação discursiva, sendo:

Os *objetos* que aparecem coexistem e se transformam num “espaço comum” discursivo; os diferentes *tipos de enunciação* que podem permear o discurso; os *conceitos* em suas formas de aparecimento e transformação em campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os *temas e teorias*, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias. (BRANDÃO, 2012, p. 32).

Essas três regras foucaultianas determinam, portanto, a chamada formação discursiva, apresentando-se como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Tais relações caracterizam a formação discursiva e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade, a qual é atingida por meio da análise dos enunciados que constituem a formação discursiva.

Para Foucault (2002), o discurso pode ser definido como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva, e a análise dessa formação discursiva dar-

se-á na descrição dos enunciados que a formam. Assim, o discurso é concebido como um conjunto de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva.

De acordo com essa perspectiva (FOUCAULT, 2002), a formação discursiva é constituída a partir da produção de sentido, ou seja, o discurso passa a ser o espaço onde emergem as significações, sendo ali o seu lugar específico de constituição de sentidos. Tal noção, juntamente às de condição de produção e a de formação ideológica, constitui-se na tríade básica das formulações teóricas da AD.

Cabe-nos salientar que, para a AD, o sujeito é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido em um determinado lugar e tempo. Assim, tal sujeito vai posicionar o seu discurso em relação aos discursos do outro, estando inserido em um tempo e espaço que são socialmente situados. Esses elementos são de extrema relevância para a constituição dos efeitos de sentidos proporcionados pela noção de Pêcheux (1990), ao afirmar que a interpretação é um “gesto”, ou seja, é um ato de nível simbólico que se torna um lugar próprio da ideologia, onde a interpretação é materializada na/pela história.

Partimos do princípio, assim como Pêcheux (1990), que diversos discursos nos atravessam durante toda nossa formação, o que vai nos constituir enquanto sujeitos, ou seja, os diferentes discursos com os quais temos contato, durante nossa formação, constroem cumulativamente nossa formação discursiva, constituindo, conseqüentemente, o sujeito do discurso.

Nessa perspectiva, Pêcheux (1988) salienta que todo sujeito é responsável por seus atos e palavras em cada condição de produção em que se inscreve uma prática discursiva, não correspondendo obrigatoriamente à prática de sujeitos com suas respectivas ações. Tal fato ocorre devido à complexidade que permeia as formações ideológicas, principalmente no tangente às formações discursivas, em que o ser é interpelado em sujeito responsável por aquilo que emana em dada condição de produção, de modo que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o determina”. (PÊCHEUX, 1988, p. 214).

Entendemos que as formações discursivas determinam uma posição, mas não a preenchem de sentido. São um princípio de organização para o analista e são parte de constituição dos discursos e dos sujeitos. Uma FD se inscreve entre diversas FDs, e suas fronteiras se deslocam em função dos jogos da luta ideológica. E, como esta pesquisa está

relacionada a questões de representações, torna-se fundamental e indispensável trabalhar com a noção de sujeito e ideologia.

Tendo esses pressupostos como direcionamento de nossa forma de ver o mundo, a pesquisa e os dados selecionados para esta pesquisa, e indo um pouco mais além, tendo em vista que trabalhamos com as representações de professor presentes no Manual do Professor da EJA, torna-se fundamental e indispensável melhor perscrutarmos as noções de condições de produção do discurso, a questão do sujeito e da ideologia. Conceitos caros para o analista do discurso e, portanto, para melhor compreender, interpretar os dados desta pesquisa.

1.3 Condições de produção

Considerando que a memória faz parte da produção do discurso, e ainda, que o contexto sócio-histórico ideológico está diretamente ligado ao contexto imediato do discurso, compreende-se que o sujeito e a situação discursiva estão fundamentalmente interligados, pois, juntos, eles determinam as circunstâncias da enunciação. Esse contexto imediato é considerado em sentido mais amplo, pela AD, como as condições de produção.

As origens da noção de condições de produção, de acordo com Courtine (1981), dão-se em três ordens: a primeira originada na análise do conteúdo, tal como é colocada em prática na psicologia social; em segundo lugar, originada indiretamente na sociolinguística, quando esta admite as variáveis sociológicas como responsáveis pelas condições de produção do discurso; em uma terceira ordem, a origem aparece implícita no texto de Harris (*Discourse analysis*, 1952), não configurando o termo “condições de produção”, mas sim, o termo “situação”, colocando-o em correlação com o termo “discurso” ao referir-se ao fato de se dever considerar um como parte integrante do outro.

Essas noções mostraram-se que não atendiam especificamente às premissas da AD. Assim, Pêcheux (2010) tentou fazer a primeira definição empírica da noção de condições de produção, aplicando essa noção ao esquema informacional da comunicação elaborado por Jakobson (2007). De acordo com Brandão (2012),

A contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia”. (BRANDÃO, 2012, p. 44).

Dessa forma, em todo o processo discursivo é possível que o emissor antecipe as representações que serão criadas pelo receptor, e a partir dessa antevisão do imaginário do outro, elaborar estratégias discursivas. A relação entre esses lugares definidos no discurso são representadas pelas “formações imaginárias”, que determinam o lugar onde destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Essa tentativa de definição da noção de condições de produção esboçada por Pêcheux, de acordo com Courtine (1981), não rompe com as origens psicossociológicas preconizadas na fase inicial da origem do termo. De acordo com Brandão (2012), esse autor defende a proposição de uma definição de condições de produção que

[...] não seja atraída por essa operação psicologizante das determinações históricas do discurso, fazendo-as transformar em simples circunstância em que interagem os sujeitos do discurso, que passam a constituir a fonte de relação discursiva das quais, na verdade, não são, senão o portador ou o efeito. (Courtine, 1981, p. 22 apud BRANDÃO, 2012, p. 45).

Logo, compreendemos que as condições de produção, como apresentadas, articulam os conceitos de formação discursiva e formação ideológica, de modo que não é mais possível atribuir ao sujeito a produção de suas falas, logo não é mais possível afirmar que o sujeito é a fonte do próprio discurso. Sendo este, o efeito ideológico elementar fruto da interpelação que recebe da ideologia, sendo um sujeito concreto, é sempre resultado de tal interpelação de indivíduos concretos, resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia resultando em sujeitos, que é condição de existência da ideologia.

Temos as condições de produção na Análise do Discurso como sendo a instância verbal da produção do discurso, ou seja, o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente. As condições de produção são consideradas responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso, pois mantêm com a linguagem uma relação necessária, e constitui com ela o sentido do texto. De acordo com Orlandi (1996b), “a relação de interação (leitor/ texto/ autor) estabelecida na escola, tem como mediador o professor”, e, ainda:

Uma vez que segundo a ideologia escolar, o professor é que tem a leitura que se deve fazer (a boa leitura, a legítima), essa relação, além de ser, na maioria das vezes, heterogênea, é, necessariamente, assimétrica: o saber do professor e seus objetivos são dominantes em relação ao saber e objetivos do aluno. (ORLANDI, 1996b, p. 212)

O professor, na função de mediador, exerce o papel fundamental de promover o encontro entre texto e aluno para que, a partir disso, aja a produção de leitura. Mas, é preciso ter cuidado para que o professor não cristalice o conhecimento de seus alunos, promovendo neles uma leitura única. É preciso levar os alunos a interagir com o texto, oportunizando a cada um produzir a sua própria leitura. É exatamente nessa tensão que questionamos a funcionalidade do manual do professor, enquanto homogeneizador das práticas docentes na EJA, sobretudo, ao pensarmos que o sentido não existe em si, como afirma Orlandi (1996b), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Assim, as palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam.

1.4 Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)

Segundo Brandão (2012), o assujeitamento ideológico consiste em fazer com que cada indivíduo, sem que ele tome consciência, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade, sendo levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos e classes de uma determinada formação social. Nesse sentido, antes de abordar a ideologia em Althusser, dedicaremos alguns parágrafos a apresentar o conceito de ideologia sob a perspectiva dos estudos de Marx (1965) e Ricoeur (1998), de uma forma menos abrangente, porém necessária para que possamos compreender o quão discutido esse termo tem sido em nossa sociedade.

No pensamento marxista, segundo Lukács (2003), – materialismo dialético – a ideologia é tida como um conjunto de proposições elaborado, na/pela sociedade burguesa, objetivando fazer aparentar os interesses da classe dominante como sendo de interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe. Com isso, a manutenção da ordem social tende a requerer menor uso de violência. Assim, o termo “ideologia” apresenta-se com uma carga semântica negativa, pois se refere à separação entre a produção de ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas.

Porém, apesar de estar fadada a essa carga negativa, de acordo com o pensamento marxista, a ideologia instiga o homem a questionar suas relações, sobretudo, no tocante ao trabalho intelectual e ao trabalho material, colocando o primeiro em um grau mais elevado e prevalecido sobre o segundo. É na sequência dessas colocações que compreenderemos

Brandão (2012), quando ressalta que a ideologia, nessa concepção, é um instrumento de dominação de classe, uma vez que essa classe dominante elimina os elementos que provocam crises entre força de produção, relações sociais e consciência de classe, promovendo suas ideias como sendo as ideias de todos. Logo, a ideologia, nessa perspectiva, passa a ser entendida como algo ilusório, ou seja, uma abstração que promove a inversão da realidade, apresentando-se como uma explicação teórica e prática que camufla e preserva a coerência de seu sistema.

Sob a perspectiva de Ricoeur (1998), o tema ideologia apresenta dois tipos de armadilhas iniciais, os quais comprometem a definição do termo. De acordo com o autor, a primeira armadilha refere-se em aceitarmos como evidente uma análise em termos de classes sociais, diretamente ligada a Marx, chega a parecer natural, por mais que tenha sido Napoleão quem, pela primeira vez, fez dessa expressão uma arma de combate. Para Paul Ricoeur (1998), “aceitar a análise, no ponto de partida, em termos de classes sociais, é fechar-se ao mesmo tempo numa polêmica estéril pró ou contra o marxismo” fazendo-se necessário um pensamento que ultrapasse Marx, sem segui-lo ou conflitá-lo.

Já a segunda armadilha, refere-se à tentativa de definição da ideologia por meio de justificativa de uma classe dominante, configurando-se necessário escapar do fascínio sobre o aspecto da dominação, ampliando o foco do problema sobre a integração social, considerando que a dominação constitui mero detalhe e não condição única e autônoma. Ricoeur (1998, p. 65) justifica que “se tomamos como adquirido o fato de a ideologia ser uma função da dominação, é porque admitimos também, sem crítica, o de a ideologia ser um fenômeno essencialmente negativo”. Esse autor completa propondo que tal afirmação apresentaria esse fenômeno como sendo “primo do erro e da mentira, irmão da ilusão”, enquanto na verdade, segundo o autor, o fenômeno ideológico estaria diretamente ligado à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, ou seja, de representar-se, no sentido teatral do termo.

A comparação entre essas duas concepções mostra-nos que ambas apresentam diferentes formas de ver e conceituar a ideologia, que oscilam entre dois polos, determinando maneiras diferentes de se compreender a relação linguagem-ideologia.

Enquanto de um lado temos uma concepção de ideologia diretamente ligada à tradição marxista, que apresenta esse fenômeno de forma mais particular e restrita, entendido como um mecanismo que ocasionou abafamento da realidade social e o apagamento das contradições

ali existentes, preconizando a existência de um discurso ideológico velado por diversas manobras, que são utilizadas para legitimar o poder de uma classe ou grupos sociais.

Por outro lado, conforme Brandão (2012), temos na noção mais profunda de ideologia, uma definição de mundo de uma determinada comunidade social, em uma dada circunstância histórica, que é definida como uma visão sistêmica sobre aquela condição sócio-histórica. Isso acarreta em uma compreensão do fenômeno da linguagem e da ideologia, sob o aspecto de noções vinculadas necessárias, onde não há um discurso ideológico, pois todos os discursos assim o são. Essa postura deixa de lado uma concepção de ideologia como falsa ciência – ou de simulação, ou mascaramento – levando-a para outra direção, na qual a ideologia pode ser compreendida como algo inerente ao signo como um todo.

De acordo com Brandão (2012), aparentemente,

Essas duas concepções não se excluem se partirmos do pressuposto de que a ideologia, enquanto concepção de mundo, apresenta-se como uma forma legítima, verdadeira de pensar esse mundo. Tal modo de pensar, de recortar o mundo – atravessado pela subjetividade – embora se apresente como legítimo, pode ser, no entanto, incompatível com a realidade. (BRANDÃO, 2012, p. 31)

Assim, as formas de organização dos dados apresentados pela ideologia podem ser autônomos, imaginários ou até fictícios em relação às formas de organização da realidade, uma incompatibilidade que pode ser vivida inconscientemente. Logo, esses recortes, propostos nas duas concepções de ideologia, mudam as formas de articulação do espaço da realidade, fazendo com que a ideologia camufle o modo de ser do mundo.

A ideologia, para Althusser, refere-se à relação imaginária, transformada em prática, reproduzindo as relações de produção vigentes, sua preocupação em encontrar o lugar da submissão espontânea, o seu funcionamento e suas consequências para o movimento social permeiam suas latentes proposições sobre o assunto.

Na concepção da análise do discurso, a ideologia é uma relação necessária entre linguagem e mundo. De acordo com Orlandi “um dos pontos fortes da Análise do Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem” (2020, p. 43). Para a autora, o fato de não haver sentido sem interpretação atesta a presença de ideologia, pois no momento em que o sujeito interpreta, ele está automaticamente ligado ao mecanismo ideológico. Logo, a ideologia é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos.

A AD reflete sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Dessa forma, a ideologia não é um pensamento

individual, está na constituição dos sentidos, na relação entre sujeito e mundo, considerando suas condições reais de existência, interpelando os indivíduos como sujeitos.

O Estado, de acordo com Althusser (2003), é um Aparelho de Estado especializado, com as exigências da prática jurídica (a política, os tribunais e as prisões); o exército – que é uma força de apoio em última instância – intervém quando a polícia é ultrapassada pelos acontecimentos; e no topo deste conjunto está o Chefe de Estado, o Governo e a Administração. De acordo com o autor, “Estado é uma máquina de repressão que permite às classes dominantes dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia, quer dizer, a exploração capitalista”. (ALTHUSSER, 2003, p. 62).

O Aparelho de Estado pode permanecer, mesmo com a existência de revoluções – como o golpe de estado, as comoções de estado, a ascensão política da pequena burguesia – pois ele não é afetado ou modificado, uma vez que permanece sob os acontecimentos políticos que afetam a posse do poder de Estado. O autor ressalta que o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) se constitui em diferentes instituições especializadas, e ainda, que o Estado da classe dominante não é público ou privado, pois as instituições que os constituem, mesmo sendo públicas ou privadas, funcionam como Aparelhos Ideológicos do Estado.

No texto de Althusser (2003), intitulado *Ideologia e aparelhos de ideológicos do Estado*, originalmente escrito em 1970, o autor assinala que, para manter o controle, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração, entrando, nesse ponto, o papel do Estado, que tenta forçar a classe dominada a curvar-se às relações e condições de exploração. Para tal, o Estado utiliza-se de dois moldes, sendo seus Aparelhos Repressores (polícia, exército, governo, administração, prisões, tribunais etc) e seus Aparelhos Ideológicos de Estado (escola, religião, família, sindicato, cultura, política etc).

O que diferencia os Aparelhos Ideológicos do Estado dos Aparelhos Repressivos do Estado, de acordo com Althusser (2003, p. 64), é que “o aparelho repressivo do Estado funciona através da violência ao passo que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam através da ideologia”. Ou seja, os Aparelhos Repressores (ARE), por mais que exerçam um papel ideológico, funcionam no viés repressivo, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) emergem primeiro pela ideologia, e só secundariamente pela repressão – seja atenuada, dissimulada ou simbólica.

Encontramos em Althusser (2003) a latente discussão sobre o funcionamento dos AIE por meio da ideologia, referindo-se à ideologia da classe dominante como aquela que se manifesta por leis e decretos. Considerando com isso, que os AIE não se limitam somente aos meios, mas também ao lugar da luta de classes. Assim, o fato de estar no poder não legitima à classe ou à aliança de classes a imposição de leis nos AIE, como seria possível no ARE, sobretudo, ao compreendermos que as antigas classes dominantes podem conservar suas imposições por um longo tempo, tanto quanto a resistência das classes exploradas têm a possibilidade de encontrar o momento para expressar-se ou conquistar – pela luta – posições de combate, referindo-se ao uso da ideologia contra as classes no poder.

Uma das características mais latentes da AD é exatamente a (re)significação da noção de ideologia a partir das considerações da linguagem. Orlandi (2020, p. 43) salienta que “não há sentido sem interpretação”, e para que haja interpretação é necessário que o homem, quando colocado na relação imaginária diante de qualquer objeto simbólico, produza evidências a partir de suas condições materiais de existência.

Dessa forma, a ideologia emerge naturalmente como uma condição para a constituição do sujeito e dos sentidos por ele elaborados. Orlandi (2020, p. 44) ressalta que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”, e ainda afirma que “a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamento”, pois ambos têm como características a produção de um tecido de evidências entrelaçadas que dissimulam sua existência no interior de seu próprio funcionamento. Cabendo a essas evidências dar ao sujeito a realidade como um sistema de significações, as quais são ativadas pelos já mencionados “esquecimentos” de Pêcheux (2010).

A ideologia, de acordo com Orlandi (2020), emerge nesse ponto, não como uma ocultação, mas como uma necessária relação entre linguagem e mundo, refletindo-se no sentido da refração, ou seja, o efeito imaginário de um sobre o outro. No campo de ordem simbólica com o mundo, para que haja sentido, faz-se necessário que a língua inscreva-se na história. Inscrisão essa que vem a ser considerada como discursividade, pois a língua, enquanto sistema sintático, torna-se passível de equívoco e sujeita a falhas.

O sentido, de acordo com Orlandi (2020),

É assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço

da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. (ORLANDI, 2020, p. 45).

Nessa perspectiva, ao retermos a proposição da autora ao afirmar que “não há discurso sem sujeito” e que “não há sujeito sem ideologia” somos diretamente remetidos à ideia da interpretação ser diretamente regulada pela ideologia, pois, para que a língua faça sentido é necessário que o sujeito ative sua apreensão por meio da memória.

As ideologias, segundo Pêcheux (1988, p. 151), possuem sua própria história, principalmente por não ter uma existência histórica e concreta, já que são determinadas “por uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não-histórica [...], no sentido em que esta estrutura e este funcionamento se apresentam na mesma forma imutável em toda história”, correspondendo à histórica luta de classes. Para o filósofo, nessa perspectiva, temos a concepção de homem como sendo um ser ideológico que está diretamente inserido na história (que é a história de luta de classes), que reproduz e transforma as relações de classes de acordo com a estrutura econômica e a superestrutura jurídica, política e ideológica. Logo, é no interior desse processo histórico natural e humano que a ideologia é eternizada, oportunizando, por meio da articulação entre ideologia e inconsciente, o surgimento de uma teoria materialista do discurso, enviesada pela estrutura do aspecto subjetivo do sujeito.

A apropriação subjetiva dos conhecimentos, como evidencia Pêcheux (1988, p. 218), objetiva lutar contra o mito de uma pedagogia pura de transmissão de conhecimentos, uma vez que “todo efeito pedagógico se apoia sobre o sentido pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas sempre-já aí e que lhe servem de matéria prima”. O autor salienta, ainda, a existência de duas formas burguesas da política nas práticas pedagógicas, sendo a do realismo metafísico (que faz passar por objetos de conhecimento puros efeitos ideológicos) e a do empirismo lógico (que apresenta o objeto de conhecimento como uma convenção arbitrária). Porém, em ambas, a transmissão e a reprodução dos conhecimentos são identificadas como uma inculcação, ou seja, caracterizam-se como o efeito da política do proletariado sob o domínio de uma linha de demarcação entre conhecimentos científicos e processos de inculcação ideológica, determinados historicamente pelo estado de desenvolvimento dos conhecimentos nos diferentes setores de pesquisa, com o fito de promover uma luta teórica e uma luta ideológica das classes.

Nesses moldes, a relação desigual entre os conhecimentos científicos e a ignorância que corresponde ao impensado, são diferentemente reformulados de acordo com a natureza do aparelho escolar, local em que essa relação se concretiza, bem como sobre o modo de produção dominante considerada por aquela formação social, havendo, assim, desigualdades na escola, sobretudo no que se refere aos objetivos de inculcações. Para Pêcheux (1998), existe um processo de penetração-inculcação que se opera “por si só” na formação das identidades dos sujeitos, fazendo com que estes saibam e vejam as coisas como naturalizadas.

[...] pode-se dizer que o aparelho escolar para essa penetração-inculcação de uma maneira específica, que é a de simular a “necessidade pensada” dos conhecimentos científicos sob a forma de evidências ideológicas de diversas naturezas, numa intrincação tal que a “incompreensão” [...] daqueles que sentem a escolarização como intrusão, um momento desagradável pelo qual tem que passar etc(isto é, a grande massa dos explorados do modo de produção capitalista), é um sintoma que traduz ao mesmo tempo a separação objetiva do trabalho manual e do trabalho intelectual nesse modo de produção. (PÊCHEUX, 1988, p. 209).

Dessa forma, a luta da classe proletária no interior dos AIE é contrária à estrutura e ao funcionamento social preconizado pela burguesia, de modo que a apropriação subjetiva da política do proletariado pressupõe uma não identificação interligada a uma transformação subjetiva da representação e do sentido, ou seja, a prática política e ideológica do proletariado não se encontra no exterior da ideologia. A ideologia do proletariado encontra-se ameaçada em si mesma, sobretudo, pela ação burguesa relacionada ao funcionamento dos AIE.

1.5 Formações Imaginárias (FI)

Sempre que o sujeito do discurso toma para si a palavra, ele mobiliza um funcionamento discursivo que remete às formações imaginárias. Pelos estudos de Pêcheux (1990), entendemos que o discurso produzido por um sujeito pressupõe um destinatário que se encontra num lugar determinado na estrutura de uma formação social. Esse lugar surge representado no discurso por meio das formações imaginárias (FI), que determinam o lugar que o sujeito e o destinatário se atribuem mutuamente, ou seja, o conceito de (FI) emerge juntamente ao conceito de condições de produção (já apresentada no sub item 1.3) e refere-se às imagens ou representações que os elementos A e B fazem de si e do objeto do discurso – a

imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro – nos processos discursivos, relacionadas diretamente a lugares sociais/ideológicos.

O conceito de FI, de acordo com Pêcheux (1990), é estruturado por algumas questões que atravessam imaginariamente o processo discursivo, sendo: a) quem sou eu para lhe falar assim?; b) quem é ele para que eu lhe fale assim?; c) quem sou eu para que ele me fale assim?; d) quem é ele para que me fale assim?; e) de que lhe falo assim?; f) de que ele me fala assim?; entre outras. Nos mecanismos de toda formação social, houve regras de projeção, que se tornaram responsáveis pelo estabelecimento das relações entre as situações discursivas e as posições dos diferentes participantes, considerando, portanto, as relações imaginárias como a maneira pela qual a posição dos sujeitos do discurso intervém nas condições de produção do discurso.

Estão presentes no discurso, segundo Pêcheux (1990), um sujeito A e um destinatário B, que se encontram em lugares determinados na estrutura de uma formação social. Esses lugares se encontram não apenas representados nos processos discursivos, mas também são transformados por eles. Com isso, podemos entender o fato de um discurso não implicar meramente em um troca de informações entre A e B, mas sim em um jogo de “efeitos de sentido” entre os participantes. Sentidos estes que seriam produzidos por um jogo imaginário, que é social e é, por sua vez, resultado das relações entre poder e sentidos.

A partir do funcionamento das formações imaginárias, Orlandi (2020) ressalta ser possível que o sujeito ajuste seu dizer mediante um jogo de imagens.

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2020, p.40).

Com isso, notamos que é por intermédio das teorias AD que se torna possível problematizar esse imaginário que condiciona o sujeito em suas discursividades, para só então entendermos o modo como os sentidos estão sendo produzidos socialmente. Com isso, as relações imaginárias podem ser consideradas como a maneira pela qual a posição dos sujeitos do discurso intervém nas condições de produção do discurso.

Nessa perspectiva, cabe à ideologia evidenciar o desconhecimento dos sentidos mediante processos discursivos observáveis na materialidade linguística. Logo, toda a prática

discursiva trabalha para que o efeito de sentido constituído produza a ilusão de um sentido único, é por isso que se tem a ilusão de que os sujeitos são a fonte do sentido (esquecimento nº 1 de Pêcheux) e, ainda, que o sujeito tem pleno controle do que diz (esquecimento nº 2). Essas duas ilusões, segundo Indursky (1994), apontam para a questão da constituição ideológica do sujeito do discurso, validando o fato de sua interpelação como sujeito estar diretamente relacionada ao imaginário, e sua estruturação como sujeito é ocasionada pela relação com o simbólico.

Podemos concluir, a partir das contribuições de Pêcheux, que um processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso. Assim, por se tratar de antecipações, o que é dito precede as eventuais respostas de B, que vão validar ou não as decisões antecipadas por A. Essas antecipações são, entretanto, sempre atravessadas pelo já ouvido e pelo já dito, que são o que constituem essencialmente as formações imaginárias.

1.6 Constituição identitária

Cada indivíduo é constituído por inúmeros momentos vivenciados no decorrer de seu caminho, momentos esses que são guardados e resgatados pelo dispositivo da memória. Esses arquivos memorialísticos constituem a identidade do sujeito que o possui e são, constantemente, destacados ao tentar se explorar a essência humana.

Em se tratando de estudos sobre identidade do sujeito, Stuart Hall (2005) distingue três diferentes concepções acerca do tema, sendo a do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O autor mostra que o sujeito do iluminismo estava ligado à condição da pessoa humana enquanto indivíduo centrado, unificado, dotado de razão e consciente de suas ações, ou seja, o sujeito nascia com um centro – um núcleo interior – que se manifestava igualmente desde seu nascimento permanecendo idêntico durante toda sua trajetória de vida.

O sujeito sociológico, defendido por Hall (2005), refere-se àquele que refletia sobre a complexidade do mundo moderno, com a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, ao contrário, era formado na relação com pessoas que mediavam para o sujeito os valores, sentidos, símbolos e a cultura, ou seja, constituída por meio da interação do eu com a sociedade em que está inserido. O autor defende que “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e

modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2005, p. 11). Com isso, compreendemos que a identidade, segundo a concepção sociológica, liga o sujeito à estrutura, de forma a estabilizar, unificar e tornar previsível os espaços culturais e os sujeitos que os habitam.

Ainda na esteira de Hall (2005), temos o sujeito pós-moderno caracterizado por não ter uma identidade rígida, essencial, fixa e permanente, ou seja, a identidade torna-se móvel e flexível. Além disso, a identidade é historicamente constituída, e não, biológica, pois é formada e transformada regularmente em relação às representações e interpelações dos sistemas culturais em que os sujeitos encontram-se inseridos.

Se esse sujeito é internamente múltiplo, heterogêneo, clivado, barrado, não nos é possível falar de identidade como algo acabado, estável e fixo. De acordo com Coracini (2003), as múltiplas vozes que atravessam a constituição identitária do sujeito são caracterizadas "pela dispersão, pela heterogeneidade, inteiramente vinculada ao momento histórico-social e ideológico", além do mais, "a identidade é ilusória e só existe como construção imaginária" (CORACINI, 2003, 113). Isso corrobora com a compreensão de que somente podemos captá-la por irrupções esporádicas no fio do discurso, quando o sujeito assim permite, de forma inconsciente, emergir a sua heterogeneidade.

Sob uma perspectiva mais ampla do assunto, Coracini (2007) apresenta a identidade a partir da leitura de Foucault, ressaltando que o sentimento de identidade emerge da necessidade do outro, pois a imagem do sujeito enquanto ser inteiro é constituída pelo olhar do outro, e é pelo e no olhar do outro que o sujeito se vê como unitário, uma vez que o outro sujeito foi internalizado como sendo o eu. Desse modo, este outro constitui o sujeito como sendo o sujeito da linguagem, por meio do discurso que denota o modo como o sujeito é constituído.

A autora acrescenta, ainda, que a língua é fragmentada e híbrida, sobretudo, por ser constituída por línguas, culturas e ideologias que também são fragmentadas, assim como o sujeito da linguagem, que por sua vez busca a completude. É um sujeito incompleto,

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

Essa pesquisadora, ainda, afirma que a língua é fundadora da subjetividade, pois nela há o prazer, o repouso, a censura dos recalques e das frustrações, ou seja, é a língua do interdito, da falta, dos mal-entendidos, na qual o sujeito não consegue expressar tudo o que deseja, e também não consegue controlar os efeitos de sentido daquilo que diz.

A constituição identitária de forma híbrida, heterogênea e em constante movimento, beneficia a sociedade como um todo, sobretudo, no que tange sua afirmação como povo capaz de encontrar soluções criativas para seus mais diversos e complexos problemas. A autora ainda salienta que nada é criado do zero, que, na verdade, o que há é uma articulação dos elementos que temos à nossa disposição, criando algo novo a partir de algo já existente, ou seja, do já-dito.

Quanto à constituição identitária nas práticas docentes, Coracini (2007) elucida que:

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

Assim, de acordo com a autora, a busca pela aprendizagem constitui para o sujeito o almejo do outro, do outro que o constitui, de modo que o acesso a esse outro torna-se interdito, ou seja, tal busca limita-se àquilo que o outro deseja. O outro, ilusoriamente, completa o sujeito, pois o sentido de unidade é sempre ilusório, podendo ser compreendido como uma sensação de totalidade necessária para nutrir o imaginário do sujeito, tranquilizando-o.

Para compreendermos sobre a constituição identitária dos sujeitos, faz-se necessário considerar a relação entre as representações imaginárias – via desejo e poder – e a memória discursiva. Assim, descortinamos os processos identitários na heterogeneidade, no esfacelamento, dispersão das múltiplas vozes, no equívoco, na falha, nos múltiplos sentidos, enfim, no outro como lugar de significação.

A partir dessas reflexões, e da afirmação de Coracini (2011, p. 11), compartilhamos a concepção de sujeito “atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se

reconhecer e de reconhecer o Outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos”, ou seja, um sujeito múltiplo em seu processo de formação, em sua constituição identitária, que não está separado de seu percurso de vida, seu percurso histórico.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas, se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje. (FREIRE, 1997, p. 67).

Neste capítulo, buscamos aspectos relevantes sobre a historicidade da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil; os conceitos e perspectivas que permeiam nessa modalidade de ensino; a elaboração, a inserção e o uso do livro didático na EJA; bem como os aspectos estruturais e didáticos do manual do professor do livro didático utilizado na EJA.

2.1 Condições de produção da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil permeia uma trajetória de ações e programas alinhados à Educação Básica, juntamente a outros programas de alfabetização para o combate ao analfabetismo. Em alguns casos, chega a ser associada ao incentivo à profissionalização, por mais que a profissionalização não se constitua como objetivo principal desta modalidade de ensino.

Temos, nesse ponto, dois objetivos sociais que nortearam a trajetória da EJA, nos quais o primeiro seria o incentivo da aprendizagem da leitura e escrita, para que os jovens e os adultos pudessem exercer o seu “direito” de voto; o segundo está relacionado à economia, em que esses sujeitos deveriam ser estimulados à alfabetização para atenderem às novas exigências socioeconômicas pela aprendizagem dos elementos básicos da cultura letrada.

Ao se observar as políticas públicas em vigor da última década, apreende-se que essa modalidade de ensino vem adquirindo uma nova identidade, de acordo com Di Pierro (2005), marcada pela qualificação profissional, em alguns casos, pela oferta de cursos aligeirados, de curta duração e centralizados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital. Esse contexto nos remete à trajetória da EJA no Brasil permeada de avanços e retrocessos no seu processo histórico, demarcando as contradições de uma sociedade capitalista, enviesada por suas marcas da dualidade estrutural.

Ao olharmos para a história da educação brasileira, de acordo com Aranha (1996), desde o período colonial, notaremos que ela era especificamente direcionada às crianças, porém, é sabido que indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional pela Companhia Missionária de Jesus, que tinha como função principal a catequização (iniciação à fé) e alfabetização, em língua portuguesa, dos indígenas que viviam no Brasil colônia. Com a saída dos jesuítas do Brasil, por volta de 1759, a educação de adultos deixou de ser foco, uma vez que a responsabilidade da organização e emprego da educação ficou por conta do Império.

A partir disso, vemos a identidade da educação brasileira sendo marcada pelo elitismo, que, de acordo com Aranha (1996), restringia a educação exclusivamente às classes mais abastadas. Aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica) e ênfase da política pombalina, a exemplo, essas aulas eram destinadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se, assim, as populações negras e indígenas. Com isso, a história da educação brasileira foi sendo demarcada pelo conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes, o que gerou uma situação bem peculiar.

É importante lembrar, segundo a autora, que, a partir da constituição Imperial de 1824, procurou-se dar um significado mais amplo à educação, garantindo a todos os cidadãos, pelo menos, a instrução primária. Porém, a referida lei Imperial não foi colocada em prática, permanecendo somente no papel. Emerge então uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos sociais de formação intelectuais. A partir do Ato Constitucional de 1834, determina-se a responsabilidade pela instrução primária e secundária de todas as pessoas das províncias, especialmente para jovens e adultos.

Vale ressaltar que, segundo Aranha (1996), a educação de jovens e adultos daquela época era permeada por um princípio missionário e caridoso, ou seja, o letramento dessas pessoas era um ato de generosidade das pessoas letradas às pessoas marginalizadas e degeneradas. Com isso, a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito previsto em lei, e passa a ser entendido como um ato de solidariedade, em que os mais abastados “iluminariam” aquelas mentes perdidas nas “trevas da ignorância”, colaborando com o progresso da sociedade.

A ideia da pessoa analfabeta, como dependente, de acordo com Aranha (1996), tornou-se ainda mais latente com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizou o analfabeto como dependente e incompetente.

Posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva corroborou com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho, restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postulava que os analfabetos deveriam ser considerados incapazes de pensar por si próprios, equiparando-os às crianças, um pensamento carregado de preconceito e exclusão, pois podemos perceber que há uma desvalorização da criança e do adulto, ao considerá-los incapazes.

Com isso, instala-se no país uma grande onda de exclusão e preconceito contra a pessoa analfabeta. Sob essas discussões, a constituição republicana foi construindo-se e em 1891, o que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito às pessoas letradas e com posses, ou seja, uma pequena minoria da população. E, de vez, estava garantida na lei a discriminação e a exclusão da pessoa analfabeta, demonstrando um lastimável retrocesso, um movimento contrário à evolução da República, que chegaria à democracia.

No início do século XX, ainda segundo a autora, o analfabetismo começa a ser entendido como um mal social que precisava ser exterminado, a pessoa analfabeta começa a ser culpada pela situação de subdesenvolvimento do país. Nesse contexto, em 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que visava lutar contra a ignorância, e buscava estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Enquanto isso, na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra a calamidade pública que tinha se instalado, pois o analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada, pensando sempre na ascensão e no progresso do país. Nas bases dessas discussões permeava-se a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar, tornando-se, assim, um ser produtivo socialmente, que contribuísse para o desenvolvimento do país.

Impossível dissociar o desenvolvimento educacional do Brasil da situação econômica em que o país passava. A situação econômica da sociedade brasileira era caracterizada por uma economia que girava em torno do sistema agrário para exportação, ainda aquele herdado do período colonial, uma configuração totalmente voltada para o mercado externo. Onde, com a crise cafeeira de 1929, há uma brusca mudança nesse cenário, o país deixa de dedicar-se somente ao sistema agrário, e o capital passa a ser empregado também com investimentos no setor industrial.

No período compreendido entre a Proclamação da República e o início da década de 1920, a democracia brasileira vai tomando força “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica” (MANFREDI, 1981, p. 28). Já na década de 1920,

o Brasil passa por uma revolução política articulada pela classe média urbana e os setores da própria classe dominante que não tinham interesse no comércio do café, a política brasileira se encontrava num “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo”. (FAUSTO, 1972, p. 112). Concomitante a essa mudança econômica, segundo Fausto (1972), ocorrem também algumas mudanças no âmbito da educação, tais como o surgimento dos ideais da Escola Nova e, posteriormente, as ações da Pedagogia de Paulo Freire em conjunto aos movimentos sociais.

A década de 1930, segundo Aranha (1996), é marcada pelo delineamento do Brasil urbano-industrial que, sobrepondo-se às elites rurais, demarcou uma nova configuração da acumulação capitalista no país. Esse processo alterou, significativamente, as exigências referentes à formação, qualificação e diversificação das pessoas para atender ao novo mercado de trabalho, cabendo à elite brasileira permitir as exigências mínimas de educação a todos, porém, sem colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração que se tinha sobre a classe trabalhadora.

Durante o Estado Novo (1937-1945), de acordo com a autora, foram traçadas as respostas às demandas educacionais, institucionalizadas nas leis orgânicas de ensino, decretadas pela Reforma Capanema, no início da década de 1940, configurando uma política educacional dualista, que visava reduzir ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e de seus filhos, buscando atender precariamente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional, complementada por um ensino profissionalizante paralelo (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC) dirigido pelo empresariado, que atribui a si a função de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho.

Com o fim do Estado Novo e o crescimento do capitalismo industrial na sociedade brasileira, as demandas educacionais tornam-se outras, ou seja, a meta agora era aumentar o contingente eleitoral e preparar mão de obra qualificada para atuar no mercado industrial, em plena expansão. Logo, o estado brasileiro foi forçado a implantar políticas de âmbito nacional para atender a educação de adultos, restando, aos excluídos do sistema regular de ensino e do sistema educacional de ensino profissionalizante, as campanhas de alfabetização em massa, que começaram a ocorrer entre o final dos anos 1940.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da década de 1940, elaborada a partir dos estudos de Beisiegel (1974), Paiva (1987) e Haddad (2006b) – trabalhos que trazem contribuições essenciais para que possamos compreender as origens e a trajetória

da EJA em nosso país – tratam sobre esse tema, registra um longo percurso de ausências de políticas públicas e de fracasso na promoção da escolarização da população. A primeira iniciativa pública brasileira, visando especificamente a educação do público de adolescentes e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos. (CEAA).

O CEAA foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, coordenada por Lourenço Filho, que entendia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, de acordo com suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, bem como as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. (BEISIEGEL, 1974). A finalidade dessa campanha era levar educação aos brasileiros iletrados, das cidades e das zonas rurais, e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população.

O Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação e Saúde elaborou várias publicações endereçadas aos respectivos SEAs dos estados e aos professores das classes de ensino supletivo, os quais foram objetos de análise das estudiosas Almeida e Corso (2015). Analisando esse material produzido ao final dos anos de 1940 e durante a década de 1950, as estudiosas se depararam com frases e afirmações que revelam as concepções que deram suporte à organização da campanha. Segundo elas, a análise dos documentos revela, por exemplo, que o investimento na educação era concebido como solução para os problemas da sociedade. Outra concepção presente nesses documentos diz respeito ao papel do alfabetizador, identificado como aquele que tem um objetivo a cumprir. O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência.

Em um dos documentos da campanha do SEA, afirma-se que “ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas”, onde, de acordo com a análise de Almeida e Corso (2015), aceitava-se que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples, logo, qualquer pessoa poderia desempenhar essa função. As estudiosas concluem que, se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não era necessário formar e qualificar um profissional específico para tal, e se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente com um

docente preparado. Concluíram não ter sido por acaso que a campanha procurou recrutar um grande contingente de “voluntariado”.

Após um período de êxito nos primeiros anos, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos viveu um momento de declínio, apresentando resultados insatisfatórios, levando o Ministério da Educação a convocar, em 1958, o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. De acordo com Almeida e Corso (2015), em um seminário realizado em Belo Horizonte, como etapa preparatória ao segundo Congresso Nacional, a delegação mineira apontou algumas críticas à campanha desenvolvida no Estado:

As precárias condições de funcionamento, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração dos professores e sua conseqüente desqualificação, e a inadequação de programas e do material didático à sua população. Em relação à remuneração do corpo docente, o documento ressaltava que os vencimentos não atraíam os professores mais indicados ou mais dedicados e sim os mais necessitados. (ALMEIDA E CORSO, 2015, p. 1288).

As demais delegações presentes no Segundo Congresso, segundo Almeida e Corso (2015), também não pouparam críticas à campanha. Elementos como a precariedade dos prédios escolares, a inadequação dos métodos de ensino e a falta de qualificação profissional do professor de adultos foram alguns dos vários aspectos abordados. Vale ressaltar que a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, trouxe críticas mais densas, indicando a necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando; e a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais das classes populares. Essas críticas revelaram a fragilidade das concepções em que se baseou a execução da primeira campanha.

Apesar dos esforços do Ministério da Educação, de acordo com Aranha (1996), durante o final dos anos 50 e início dos anos de 1960, por uma intensa mobilização da sociedade civil em torno da base, em 1963, deu-se por encerrada a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Naquele momento, o Ministério da Educação encarregou Paulo Freire a se dedicar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização.

Paulo Freire e sua equipe, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, ganhavam espaço com suas experiências de alfabetização de adultos, especialmente pela busca de conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum (BEISIEGEL, 1974). Paulo Freire produziu um novo arcabouço conceitual e uma nova

postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular. Segundo Aranha (1996):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p. 209).

Um dos precursores em favor da alfabetização de jovens e adultos, Freire, que sempre lutou pelo fim da educação elitista, tendo como objetivo uma educação democrática e libertadora, partindo da realidade e da vivência dos educandos, teve seu programa junto ao Ministério da Educação interrompido pelo Golpe Militar de 1964.

A autora ressalta que, com o Militarismo, os programas que objetivavam uma transformação social foram bruscamente interrompidos, chegando à apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Reativou-se a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. Para tal, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada.

Com o MOBRAL a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos, configurando-se assim, o sentido político do programa, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do MOBRAL”. (MEDEIROS, 1999, p. 189).

A respeito do MOBRAL; Bello (1993) apregoa que:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na **época**. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO, 1993, p. 68).

Outra ação do Regime Militar foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/71. Somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 se estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para educação de jovens e adultos: o capítulo IV que versava sobre ensino supletivo. Esta lei apesar de reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos (HADDAD, 2006b).

Em 1985, já no início da Nova República, o MOBRAL findou-se, dando lugar a Fundação EDUCAR que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes, funcionando como órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta. Nos anos de 1980, difundiram-se várias pesquisas sobre a língua escrita que, de certa forma, refletiam na EJA, com a promulgação da constituição de 1988, oportunidade em que o Estado amplia o seu dever com a Educação de jovens e adultos.

É notório que com a República Nova há a primeira explicitação legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal, como destaca Oliveira (2007, p. 4):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola. (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

Cabe lembrar também, que na emenda constitucional Nº 14/96 fica estabelecido que a União deverá investir nunca menos que trinta por cento do *caput* do artigo 212 para a erradicação do analfabetismo e manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

Assim, com a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino por meio da resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Ressalta-se, ainda, o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos.

Em 1996, surge novamente um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal. No entanto, com o Programa Alfabetização Solidária (PAS), parecia que estávamos tendo um replay das campanhas das décadas de 1940 e 1950. As principais críticas a este plano eram que:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

Em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Este programa estava vinculado essencialmente ao INCRA, universidades e movimentos sociais. Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que no início tinha característica de mais uma campanha, com ênfase no trabalho voluntário, prevendo erradicar o analfabetismo em 4 anos, tendo uma atuação sobre 20 milhões de pessoas. No entanto, em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi reformulado, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo de 4 anos. Assim, a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada de 4 meses para 8 meses.

Com isso, chegamos ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas, tendo:

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273).

Para Arroyo (2007), a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que, qualquer tentativa de diluí-los em categorias amplas, os desfigura. O autor salienta que, nos últimos anos, foram tempos de deixar mais recortadas essas configurações da concepção de jovem e adulto. Logo, perceber que a EJA, historicamente, tem papel secundário no cenário da educação brasileira, alavanca-nos, como educadores, a compreendê-la, para melhor contribuir para a reversão desse quadro, assim como para dar-lhe visibilidade, uma vez que, em nossa sociedade, o fato de não se investir em educação de qualidade, passou a ser uma meta subjacente às práticas da maioria de nossos dirigentes governamentais, sobretudo, quando se refere à educação de adultos, às classes menos privilegiadas e às minorias de um modo geral.

E é nessa busca por um ensino de qualidade na EJA, partindo principalmente de nossa experiência enquanto professor dessa modalidade de ensino, que buscamos compreender as representações que o manual do professor do LD prospecta. Cientes das condições de produção aqui explanadas, e das barreiras que ainda persistem no cotidiano desse alunado, esta pesquisa tendenciosamente objetiva contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem na EJA.

2.2 Educação de Jovens e Adultos: conceitos e perspectivas

Ao analisarmos a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é possível notar que existem significativas e essenciais mudanças referentes a essa modalidade de ensino no Brasil, sobretudo, no tocante à legislação e à metodologia utilizada no processo ensino/aprendizagem, as quais se mostram necessárias para efetivar a democratização da educação, sobretudo, a de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos no decorrer da história passou por diversas mudanças, estagnações e progressões. Desde seu surgimento no âmbito dos movimentos sociais – como educação popular – a EJA continua conquistando seu espaço nos mais diversos setores da sociedade brasileira, inclusive garantindo direitos previstos na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, entre inúmeros outros documentos legais que reconhecem a EJA como modalidade de ensino e um direito básico de todo cidadão.

Observa-se que no Brasil, a todo o tempo, surgem no processo educacional, novas campanhas de alfabetização, que buscam envolver a sociedade na responsabilidade de alfabetizar jovens e adultos, demonstrando que essa modalidade de ensino não acontece somente no ambiente oficial – o ambiente escolar – mas sim em várias esferas educacionais como ONG's, organizações religiosas e sistemas privados, com o intuito de diminuir o déficit educacional pertinente aos jovens e adultos.

Entretanto, o que é alfabetizar? De acordo com Soares (1999), o vocábulo alfabetizar significa “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, assim, a alfabetização seria “a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto.” (SOARES, 1999, p. 31). A autora afirma que há uma certa estranheza ao usar-se a palavra “alfabeto” na expressão “tornar alfabeto”, pois existe a palavra analfabeto – com sentido negativo – mas não é comum o uso contrário, onde a palavra teria um sentido positivo.

Pensando nesse viés, e apoiando-nos nos estudos de Descardecí (2001), podemos entender o sujeito alfabetizado como um conhecedor do código escrito, ou seja, como aquele que passou pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a autora, o sujeito letrado é aquele que, logo após ter passado pelo processo de alfabetização:

É capaz de usar o código escrito para interagir em eventos de letramento privilegiado pela sociedade. [...] Tornar-se letrado é um processo no qual o indivíduo se engaja mais, ou menos, de acordo com seu papel, seus interesses e suas necessidades na sociedade em que vive. (DESCARDECI, 2001, p. 63).

Entendemos até aqui que ser alfabetizado vai além de simplesmente saber ler e escrever, ou de dominar o código da escrita. Paulo Freire (1998) salienta que:

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

Logo, o ato de alfabetizar, no sentido freiriano, se constitui como fator principal na formação do sujeito como um ser “completo”, liberto da opressão de classes dominantes que regem as regras de toda sociedade. Isso porque, ao estar alfabetizado o sujeito torna-se adquire conhecimentos para melhor se defender e agir no mundo. Por isso, é muito importante

que o educador não desconsidere o conhecimento prévio de seus alunos para que se chegue a um resultado relevante em relação ao processo de alfabetização desse alunado. De certa forma, o sujeito alfabetizado pode ver-se livre da submissão, por meio da leitura da palavra e do mundo, poderá ter condições de agir socialmente e intelectualmente, uma vez que a leitura/escritura abre suas portas para as diversas realidades de mundo, tornando-se apto para conhecer as leis e a defender seus direitos, o que nem sempre é bem quisto na sociedade burguesa.

Ao se referir ao termo “Educação de Adultos”, Freire (2008) nos propõe o uso de “Educação Popular”, oportunidade em que o autor defende que:

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

Assim, toda educação que atende às demandas do povo, que o modo formal não chega até ele ou não atende suas necessidades, é considerada uma educação popular, ou seja, elaborada, organizada, tecida e gerada pelo e para o povo. Com isso, podemos afirmar que a EJA é um fruto da educação popular, pois emerge das entranhas do povo e é resultado da luta destes a fim de garantir um direito básico. Em muitos lugares onde a EJA institucionalizada não consegue chegar, é a educação popular – por meio dos movimentos sociais, das organizações não-governamentais e de ações populares independentes – que assume a função de oferecer esta modalidade de ensino à população.

A transformação da Educação de Adultos em Educação Popular, defendida por Freire (2008), possibilita uma maior abrangência dos programas de alfabetização, profissionalização e saúde, uma vez que os educadores e grupos populares, no contexto da Educação Popular, se mobilizam de modo a proporcionar a prática educativa assimilada à prática política, possibilitando que o ensino de conteúdos às pessoas esteja atrelado à sua conscientização, a sua politização e as diversas ideologias.

O autor entende que a Educação Popular é democrática e supera o conceito de “educação bancária”, pois o educando torna-se um sujeito que busca conhecimentos, e que não espera somente a ação do educador. Nesse aspecto, a Educação Popular aborda uma

leitura crítica do mundo, bem como uma preparação técnica e profissional dos grupos populares, ou seja, ela “não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos.” (FREIRE, 2008, p. 16), complementamos que não só a ideologia modernizante, mas também a dominante em nossa sociedade.

Ao abordar a alfabetização, no contexto de jovens e adultos, o autor ainda afirma que “a alfabetização de adultos é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador.” (FREIRE, 1998, p. 19). Logo, a alfabetização, nesta modalidade de ensino, está diretamente ligada às necessidades sociais que cada um dos alunos e a sociedade como um todo trazem consigo. Por isso, para uma educação transformadora, não será possível um trabalho voltado, somente, para as elites, é preciso um trabalho aberto para a heterogeneidade constitutiva do sujeito, valores e práticas sociais, tendo a diversidade como ação e reflexão prioritárias.

De acordo com Freire (1998), o descortinar da realidade oportuniza ao homem a emergência da sua condição de oprimido, fazendo-o notar que o futuro não é algo dado, inexorável, pelo contrário, é algo passível de transformação, de ser construído. Porém, a conscientização para ele só se concretiza mediante a participação crítica do homem em seu mundo, ou seja, por meio da práxis, levando-o a refletir sobre sua condição social e sua capacidade de articular-se em direção aos seus próprios objetivos e aos objetivos da coletividade.

Assim, a educação de adultos, compreendida até aqui como educação popular, deveria ser praticada em um tempo de espaço e possibilidades que fossem contrárias a certos discursos reacionários que negavam o fim dos sonhos e/ou de qualquer tipo de manifestação que fosse considerada utópica. Logo, a prática educativa deveria ser associada à prática política, com foco tanto em possibilitar o ensino de conteúdos, mas também à formação do ser humano, à sua conscientização sobre os problemas sócio-político-culturais de nossa sociedade.

Discutir a Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, admitir que esses aprendentes foram excluídos da escola ainda quando criança ou adolescente pelos mais diferentes motivos, bem como pensar nos desafios que esses alunos enfrentam ao serem julgados pela sociedade e, inclusive, pelo próprio poder público como um “mal” do sistema regular de ensino, chegando a ser entendido mais como produto da miséria social do que uma

consequência do desenvolvimento. Infelizmente essa concepção de EJA ainda persiste em nossa sociedade.

Foi na V Conferência Internacional, de acordo com Di Pierro (2005), que se firmou o conceito sobre o que seria a Educação de Jovens e Adultos, conceito este que se tornou uma referência para EJA, pois, naquele momento foi aprovada a Declaração de Hamburgo, que definiu em seu terceiro artigo:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (DI PIERRO, 2005, p. 17).

Com isso, nota-se que o conceito de formação de adultos passa a comportar uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem, bem como de uma educação processual e continuada ao longo da vida. Contudo, Di Pierro (2005) ressalta que essa concepção ainda não foi ao todo assimilada, principalmente por professores e pela escola como um todo. O autor ainda menciona que a realidade observada em relação à EJA, existente nas escolas, não condiz com a concepção crítica de políticas de Educação de Jovens e Adultos e muito menos oferece condições materiais para que os educadores interessados desenvolvam um trabalho seguindo essa concepção.

Por outro lado, existem ambientes educativos – que não somente as escolas – que apresentam concepções de EJA diferenciadas, contrapondo, inclusive, às políticas de EJA expressas por uma visão utilitarista, produtivista e compensatória. A exemplo disso, temos os movimentos sociais populares que têm procurado desconstruir essas concepções hegemônicas, propondo uma EJA que luta pela inclusão sociocultural de seus sujeitos. Em contramão, esses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos sofrem influências da sociedade instituída, que acaba impregnando-lhes a concepção de que devem estudar para ser alguém na vida, ou para ter acesso a melhores condições no mercado de trabalho.

Mesmo conhecendo a realidade colocada no mercado, de acordo com Oliveira (2007), a escola tem externado algumas crenças e concepções que acabam por acionar alguns desejos em relação à independência, sobretudo, econômica. Porém, a EJA tem tido um significado

ímpar na vida de alguns de seus sujeitos, sendo vista como espaço de construção de saberes e realização pessoal, oportunidade a pais e mães de acompanhar o desenvolvimento dos filhos no ambiente escolar, um lugar de fuga da rotina do trabalho, um espaço que possibilita sonhos, brincadeiras e interação social, ambiente para a construção de fortes laços de amizade, ou seja, uma concepção de EJA que vai além de seu sentido estritamente funcional (profissional/tecnicista), onde os aspectos sociais, emocionais, culturais, históricos e ideológicos também incidem valores singulares na transformação do sujeito e, conseqüentemente, da sociedade.

Compreendemos, até este ponto, que uma das características mais marcantes da EJA é a heterogeneidade de sujeitos, considerando sua história de vida, sua situação socioeconômica e cultural, o que torna essa modalidade de ensino um ambiente onde a diversidade seja algo que torne o processo educativo ainda mais instigante. Porém, isso requer maior dedicação do professor em meio a tamanha diversidade, buscando contemplar as especificidades dos sujeitos que procuram esse espaço. Os alunos da EJA, em sua grande maioria, ficam afastados do âmbito educacional por períodos e motivos variados, acarretando em uma série de dificuldades no processo ensino/aprendizagem ao se proporem retornar aos estudos. Esse afastamento acaba implicando, por vezes, na recorrente desistência desse aluno, pois ele se vê em um ambiente que não entende suas ansiedades, a sua diversidade, ou ainda pior, quando nem ele mesmo consegue expô-las.

Cabe à Educação de Jovens e Adultos deixar claro que, independentemente da idade ou experiência de vida, ou até mesmo das condições que o sujeito se encontra, é possível desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassem os muros da escola e os levem ao reconhecimento de si e do outro como sujeito.

Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar, responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade. Em decorrência, essas pessoas estarão preparadas para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania. (FREITAS, *apud* RODRIGUES, 2006, p.169.)

Emerge, nesse contexto, a necessidade de se ter, nessa modalidade de ensino, currículos mais flexíveis e adequados às experiências de vida do alunado, atendendo suas

necessidades e perspectivas quanto à educação e aos desafios encontrados no processo ensino/aprendizagem, derivados dos mais diversos fatores.

O atual contexto educacional da EJA, segundo os estudos de Soares (2002), é permeado por uma função reparadora, indo além de somente restaurar o direito negado – que é o direito a uma escola de qualidade – mas também reconhecer a igualdade desses sujeitos enquanto cidadãos. Para o autor identificar os sujeitos não alfabetizados e não letrados enquanto cidadãos não é tarefa somente da escola, é também tarefa da própria sociedade como um todo, uma vez que todos têm a função de buscar uma sociedade menos desigual e mais justa. Soares (2002) afirma que, por mais que a escola possua limitações, ela, ainda,

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

O autor ainda salienta que a função reparadora da educação deve ser considerada como mecanismo de oportunidade para a presença de jovens e adultos na escola, e também uma alternativa, principalmente em função das características socioculturais destes sujeitos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.

Enquanto modalidade de ensino, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000, pp. 7-11), essa modalidade de ensino se pauta em três funções elementares, sendo elas: Função Reparadora, Função Equalizadora e Função Qualificadora.

A Função Reparadora, de acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA, refere-se a concertar o erro do passado que conduziu o educando a situação de distorção idade/série, ou seja, seria o resgate do aluno e sua recondução ao grau de ensino que ele deveria estar ocupando, apresentando com isso um sentido compensatório, pois parte do entendimento que o fracasso escolar – ou os motivos que levaram o aluno a abandonar a escola – não devem ser atribuídas exclusivamente a ele. Encontramos nisso, inclusive, um sentido de justiça social, pois o poder público reconhece sua parcela de culpa nos motivos que conduzem ao fracasso ou a evasão escolar desse alunado. O próprio Conselho Nacional de Educação (2000) apresenta:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (CNE, 2000, p. 7)

O próprio nome da função (reparadora) já nos remete a um ponto de ruptura, de exclusão, e até mesmo de negação, pois aquilo que precisa ser restaurado é porque em algum momento foi quebrado. E é exatamente assim que esse alunado é apresentado pelo documento, como aquele que teve seu percurso escolar quebrado, interrompido, necessitando agora de reparos para que este aluno se sinta inserido socialmente.

Quanto à Função Equalizadora, refere-se a colocar o educando da EJA em pé de igualdade com os outros alunos que seguiram pelo caminho do ensino regular. Essa função preconiza que, apesar de percorrerem outro trajeto, os egressos da EJA devem estar equiparados àqueles que saem do ensino regular com os conhecimentos e habilidades que os tornem aptos a prosseguir nos estudos. O CNE (2000), em seu texto original, apresenta o seguinte trecho:

Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (CNE, 2000, p. 10).

Ao mesmo tempo em que o documento salienta que a EJA não deve ser confundida com uma modalidade de educação mais resumida ou fácil, e ainda, que os tempos mais curtos têm de ser compensados por um maior empenho por parte de educadores e alunos, ele adjectiva esse aluno como “desfavorecido”, colocando-o numa posição de subjulgado, não apenas como um menos favorecido, mas como aquele que não foi favorecido em nada, caracterizado principalmente pelo uso do prefixo des-, que indica “não”.

Já na Função Qualificadora, temos que a EJA deve acrescentar “valores” ao educando. O egresso da EJA ao deixar a modalidade deve ser um sujeito mais aprimorado, ao ser comparado a si próprio quando ingressou no curso. O CNE (2000) ressalta que:

Mais do que uma função, ela (**função qualificadora**) é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (CNE, 2000, p. 11. Grifo nosso).

Essa função reafirma que a educação integral e a melhoria contínua dos sujeitos é um dos objetivos perseguidos pela modalidade EJA. No entanto, o documento ressalta que a função qualificadora é um “apelo” para a “criação de uma sociedade educada ao universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”, logo, as diretrizes consolidam como fato que nossa sociedade não é educada para atender aos temas transversais da educação brasileira, e isso, não somente pela EJA, mas por todo o sistema educacional, principalmente, quando faz uso do substantivo “criação”, que nos remete àquilo que não existia até aquele momento.

Com isso, é possível perceber que a EJA e esse novo conceito que a orienta não correspondem àquele processo inicial de alfabetização, conforme salienta Soares (2002) ao afirmar que a EJA busca incentivar e formar leitores de livros constituídos por diversas linguagens visuais em relação às dimensões do trabalho e da cidadania, assim, essa modalidade de ensino se depara com sujeitos que possuem vasta experiência de vida e de trabalho. É por isso que a educação torna-se necessária para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea que é caracterizada pelas grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos têm a possibilidade de, por meio da EJA, atualizar os seus conhecimentos, desenvolver suas habilidades, realizar a troca de experiências e ter acesso a culturas e novos trabalhos:

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

Para o autor, os termos “jovens” e “adultos”, pensando em uma concepção ampliada, denotam que em todas as idades e em todas as épocas da vida humana, há a possibilidade de formar, desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassem os espaços da escolarização formal e “conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.” (2002, p. 43).

2.3 O livro didático e o Manual do Professor na Educação de Jovens e Adultos

A história do livro didático no Brasil está associada diretamente à política governamental em relação ao livro didático. Por mais que não haja trabalhos desenvolvidos acerca de pesquisas sobre a história do livro didático da EJA, por meio da história do livro didático de uma forma mais genérica, podemos chegar ao contexto da história do livro didático utilizado na EJA. A leitura do trabalho de Witzel (2002) elucida como esse percurso histórico pode ser feito, oportunidade em que o autor afirma que só é possível discorrer sobre a história do livro didático se o fizermos com base na consideração de sua política governamental.

Segundo observa Witzel (2002), a partir do ano de 1937, ocorreram significativas mudanças no processo de edição e circulação de livros didáticos, devido ao fato de a criação do Instituto Nacional do Livro Didático, precursor do atual Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, órgão subordinado ao Ministério da Educação. Nesse período, consagrou-se o emprego do termo livro didático “entendido até os dias de hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares.” (WITZEL, 2002, p. 17).

Apesar de várias inovações no campo da tecnologia aplicada ao ensino, o livro didático da EJA continua sendo, ainda, o instrumento pedagógico mais utilizado em sala de aula. Havendo, com isso, uma necessidade de se (re)pensar o livro didático (LD) na prática pedagógica, e também como ele influencia no processo ensino/aprendizagem nessa modalidade de ensino.

É sabido que o livro didático vem assumindo, no decorrer da história, formas e abordagens diferentes, que variam desde sua estrutura – evoluiu desde um simples aglomerado de folhas que registrava a história oral, por meio de textos escritos à mão, até o que conhecemos hoje – até sua diagramação e organização, ou seja, todos os elementos que compõem sua edição.

Cabe aqui ressaltar que o livro didático sempre esteve presente no espaço escolar, e é neste lugar que suas abordagens evoluíram de maneira significativa, partindo de um instrumento de treino da leitura e de propagação de conhecimentos nas diversas áreas, até chegar ao formato que apresentava, além de textos, propostas de atividades, momento que passou a assumir o papel de LD no processo ensino/aprendizagem.

Ao se tratar de pesquisas sobre a EJA, a temática “livros didáticos produzidos exclusivamente para a EJA”, primeiramente, foi discutida pelos estudos realizados por Beisiegel (1974; 2004) e Paiva (1987), os quais apresentam a relevância dos materiais didáticos como um dos elementos fundamentais da atuação do professor, do poder público, dos movimentos de educação popular ou de outros setores sociais, entre os anos 1940 e 1970. Em suas análises emerge a caracterização da diversidade de materiais didáticos produzidos para atender à EJA, sejam eles impressos ou audiovisuais, elaborados pelos mais diferentes tipos de instituições, trazendo em seu teor conteúdos marcados por diversas ideologias.

Nos últimos anos, essa temática tem atraído o interesse de outros campos de investigação, sobretudo, aquelas ligadas aos estudos sobre o livro didático, apontando, de acordo com Mello (2013), “um duplo deslocamento dos referenciais de análise do material didático destinado a EJA”, ocorrendo, segundo o autor:

Primeiro, do próprio objeto de investigação dos estudiosos, que deixa de ser apenas os materiais oriundos dos movimentos que adotam referenciais da Educação Popular, para também focalizar materiais provenientes do mercado editorial. Segundo, do exame dos conteúdos, pois se desloca a discussão apenas dos aspectos relacionados ao método e à concepção política das obras, para perscrutar as relações entre esses conteúdos, seus embasamentos e os processos técnicos de sua produção. (MELLO, 2013, p. 103).

Essa afirmação nos possibilita entender que os deslocamentos citados por Mello (2013) proporcionaram novos olhares sobre os materiais didáticos produzidos para serem usados em turmas da EJA. Como exemplo desses novos olhares de investigação, temos o estudo de Takeuchi (2005), que escolheu os livros didáticos produzidos por editoras comerciais para a EJA como objeto de análise.

Nesses estudos, Takeuchi (2005) analisa duas coleções didáticas, produzidas por grandes editoras paulistas, buscando confrontar os dispositivos editoriais do material destinado a EJA em relação aos livros didáticos de maior importância comercial, produzidos por essas mesmas editoras para a Educação Básica. Orientado pela abordagem da materialidade da obra didática, como perspectiva analítica, o pesquisador, dedica-se a analisar, principalmente, as diferenças entre os públicos aos quais esses livros são destinados.

A partir desses estudos, Takeuchi (2005) conclui que os livros didáticos destinados à EJA, na verdade são reorganizações de materiais destinados ao ensino regular, seja por meio de projeto gráfico, quantidade de páginas e até a qualidade do papel, os quais impactam no

resultado final do material, revelando propostas que não se caracterizam como originalmente apensadas e elaboradas para o público adulto, se tornando uma mera adaptação.

Ao pensarmos sobre o cenário da EJA e, conseqüentemente, do perfil do alunado que a compõe, deparamo-nos com sujeitos de diversas faixas etárias e com diferentes histórias de vida. Os jovens, adultos e idosos, que constituem esse alunado heterogêneo – do ponto de vista social e econômico –, são delimitados não somente pela idade, mas por ser um conjunto de indivíduos distintos entre si, com especificidades próprias, inseridos na diversidade de grupos geracionais e culturais diferentes, presentes na sociedade atual.

A heterogeneidade que constitui o alunado da EJA é consequência de aprendizagem e experiências em diferentes contextos sociais, com seus conceitos, crenças, valores, atitudes e procedimentos construindo processos diferenciados de aprendizagem, conhecimentos e formas de pensamento. Logo, pensar o ensino na EJA é permear entre o ensino e a aprendizagem, perfazendo uma troca mútua entre professor e alunado, devido à bagagem que cada um destes traz de suas vivências e práticas socioculturais.

Ao relermos Takeuchi (2005), notamos o porquê da heterogeneidade deste alunado não ser considerada no livro didático da EJA:

A análise das duas coleções de EJA das duas únicas Editoras que apresentavam esse produto no período do desenvolvimento deste trabalho mostrou que elas foram elaboradas a partir de materiais pré-existentes, configurando-se como um subproduto. (TAKEUCHI, 2005, p. 157).

Assim, o LD utilizado na EJA precisaria ser um instrumento que possuísse um olhar diferenciado em seu uso, pois pode estar muito distante da realidade dos alunos, tornando o processo ensino/aprendizagem improdutivo, sobretudo, por não considerar os atores envolvidos no processo, distanciando, assim, o ensino escolar da vida diária desse alunado, que, por sua posição sujeito, já leva para o ambiente escolar uma bagagem linguística e sociocultural muito grande, necessitando apenas aprimorá-la, trabalhando e valorizando as diversidades ali encontradas.

Outro aspecto relevante a ser observado refere-se ao caráter autoritário do LD, que acaba por fortalecer o processo de legitimação pelo qual ele passa, autoritarismo esse que, de acordo com Soares (2002) confere ao LD poder para fazer uma “seleção” naturalizada dos conteúdos, ou seja, selecionar conteúdos a serem transmitidos. Esses conteúdos selecionados

são determinados como sendo “os mais importantes” para o ensino de determinada disciplina, contribuindo para revesti-los de uma naturalidade que se estende ao senso comum.

Uma análise crítica desse saber, naturalmente selecionado, nos leva a perceber que, ao eger certos conteúdos em detrimento de outros, os envolvidos no processo de produção do LD, os quais estabelecem um saber hierarquizado, correlacionando a interdependência entre os conteúdos de uma unidade para a outra. Assim, o LD acaba por definir qual a ordem que o ensino deve seguir.

Não obstante, o LD, nesta perspectiva, ainda define o que pode e o que não pode ser dito, e, ao realizar a seleção, ele funciona como um *panóptico* foucaultiano (FOUCAULT, 2000 [1975]), delimitando a liberdade dos atores da sala de aula, vigiando suas ações e ditando regras e verdades ilusórias a fim de conduzir os alunos à liberdade e à autonomia (CORACINI, 2011). Esse aspecto disciplinar do LD, implementado por meio de exercícios de repetição e pelo guiar passo-a-passo, por exemplo, é ponto fulcral para a compreensão da construção das identidades pelo LD que abordaremos ao longo da explanação das teorias e da análise.

Além de os LD serem uma grande coerção na ação do processo ensino/aprendizagem, por delimitar e ditar o que pode e deve ser dito em sala de aula, ainda temos o Manual do Professor (MP) do Livro Didático que direciona toda a forma de o professor trabalhar com o LD, sendo este o principal foco desta pesquisa.

Pensar sobre as condições de produção do manual do professor do livro didático da EJA é, antes de tudo, pensar nas condições de produção do próprio livro didático, uma vez que a produção desses manuais está intimamente direcionada às obras didáticas, que por sua vez, estão diretamente associadas à ação do governo. Em outras palavras, a história do livro didático no Brasil está diretamente relacionada às políticas governamentais. Por mais que não seja o objetivo de nosso trabalho proceder a uma historiografia do livro didático, faz-se necessário elencar alguns pontos históricos buscando melhor compreender a produção dessas obras, e, conseqüentemente, dos manuais do professor.

No trajeto do controle governamental sobre a produção didática, até chegar ao atual PNLD, há a criação e extinção de diversos órgãos e programas subordinados ao Ministério da Educação. Percurso esse que viabiliza a compreensão das regras de formação que possibilitaram a emergência do manual do professor.

O manual do professor, de acordo com Bunzen e Rojo (2005), toma tal formato a partir dos anos de 1970, quando ocorre a democratização da escola e consequente aumento do número de alunos, surge, assim, a necessidade de aumentar o quadro de professores. Enquanto a academia não conseguia suprir a essa nova demanda de profissionais qualificados, emerge-se um cenário que, em nossa perspectiva, colabora a compreender o espaço que o livro didático e seu manual ocupam nas salas de aula até os dias de hoje.

Os autores ainda salientam a existência de dois pontos a serem observados nesse cenário, que foram criados para suprir a necessidade daquele momento, em que o primeiro se tratava dos professores já atuantes nas escolas, notadamente as públicas, assumindo uma carga horária expandida; já o segundo, trata-se de profissionais de outras áreas, sem o devido preparo, sendo nomeados professores.

Nos percalços do contexto de democratização do ensino público que, segundo Batista (2004), torna-se necessário, para a utilização adequada do livro didático, a elaboração de um manual que apresente orientações práticas do trabalho do professor, manual este que assume a função de organizar a atividade docente, em que “sua sequência [do manual do professor] torna-se a sequência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. [...] é um livro, mas é também o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão das aulas”. (BATISTA, 2004, p. 58).

A centralidade que o manual do professor ocupa na elaboração de um livro didático, pelo menos daqueles a serem comprados pelo governo (hoje, é oficial), já que se trata de uma voz autorizada (a voz da equipe autoral) que se dirige diretamente ao sujeito professor, que precisa de orientação sobre como aquele livro didático deve ser utilizado e, consequentemente, sobre como deve ser desenvolvido o trabalho docente que utiliza determinado livro didático. Essa centralidade chega a ser requisito básico para que uma obra figure no Guia de Livros Didáticos do PNLD, o qual fica bastante claro no guia de 2008:

O Manual do Professor é uma peça chave para o bom uso do Livro Didático. Um manual adequado deve ao menos explicitar a proposta didático-pedagógica que apresenta, descrever a organização interna da obra e orientar o docente em relação ao seu manejo. É desejável, ainda, que explicithe seus fundamentos teóricos e que indique e discuta, no caso de exercícios e atividades, as respostas esperadas. É com um bom Manual do Professor, portanto, que o LD cumpre mais adequadamente sua função de formação pedagógica específica [...]. (BRASIL, 2007, grifos nossos).

Temos no trecho anterior a importância que um programa do governo, tido como principal consumidor de obras didáticas, dá ao fato de um livro didático apresentar um manual destinado ao professor, chegando a atribuir a este a responsabilidade de teorizar a prática docente, apresentando-lhes as perspectivas teórico-metodológicas subjacentes às questões presentes nos livros didáticos. Além disso, salienta que o professor necessita da ajuda do manual no que concerne ao manejo do próprio livro e, conseqüentemente, à elaboração e ao desenvolvimento de suas aulas, ou seja, um professor, cuja ação pedagógica não é autônoma, mas dependente de um outro que tem a detenção do saber. Assim, entendemos a ligação direta e estrita entre livro didático, manual do professor e governo.

Não podemos deixar de destacar que os MP são uma voz a mais para ditar ou sugerir ações ao professor, ações estas que não foram criadas pelo professor, enquanto autoridade no ensino, mas como aquele que segue roteiros, segue “sugestões”, copia roteiros para que o aluno siga, e, assim, a voz do professor é diluída entre as “sugestões” do livro didático e dos Manuais do Professor e, conseqüente, a realidade do aluno da EJA sequer é cogitada.

A partir do que foi proposto até este ponto, cabe-nos entender que o manual do professor que integra o livro didático destinado à Educação de Jovens e Adultos possui, em seu teor, discursos que (des)constroem sentidos ideológicos do governo sobre essa modalidade de ensino, os professores que ali trabalham e seu alunado. É exatamente sobre essa perspectiva que nos debruçaremos no decorrer da terceira parte desta pesquisa, que será a parte da análise dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – (DES)CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DA EJA NO MANUAL DO PROFESSOR

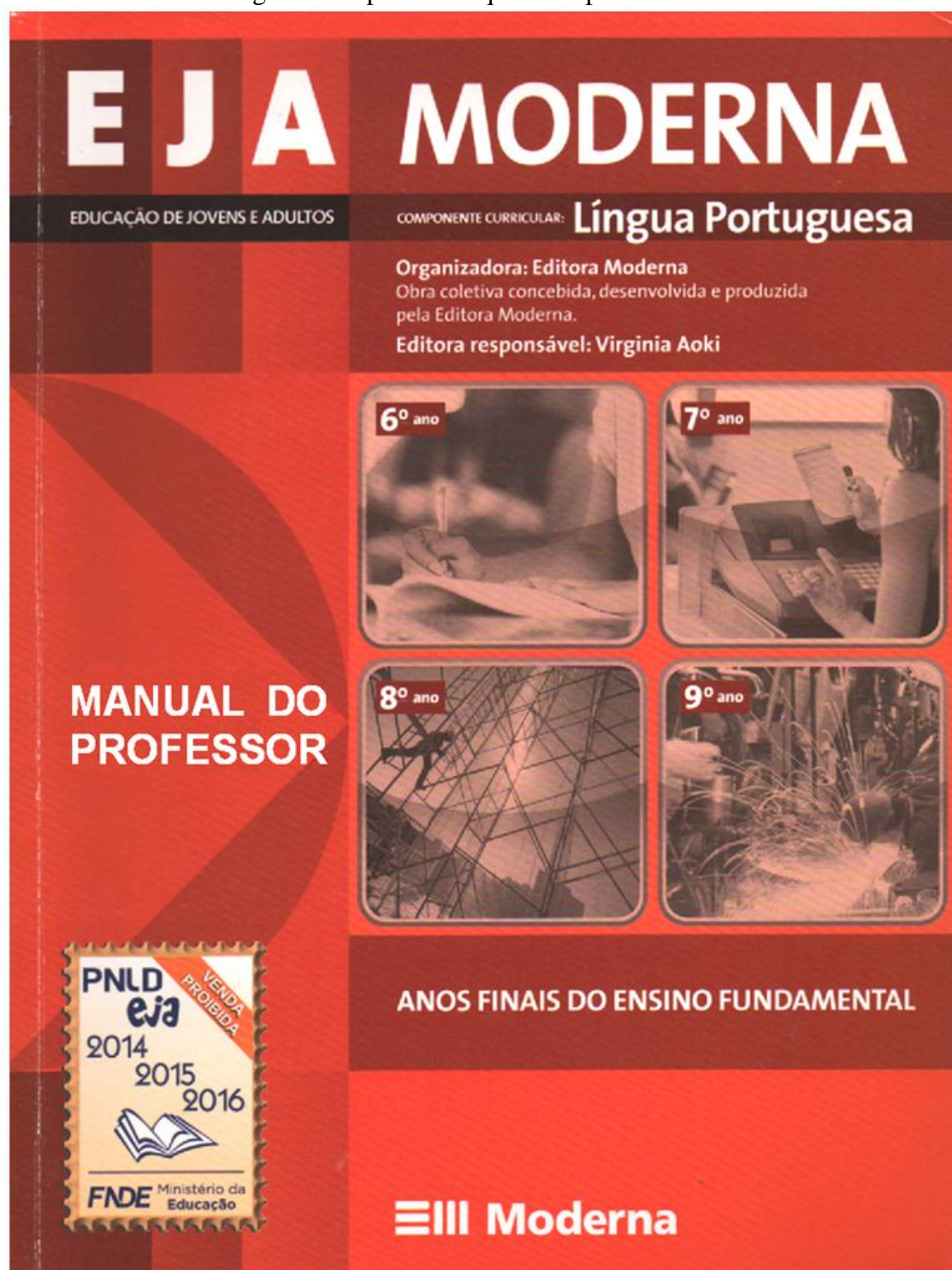
3.1 Sobre os procedimentos metodológicos

A relação entre o sujeito e o discurso pode esclarecer os processos de identificação e desidentificação com a escola, com a língua portuguesa, e com o aprendizado em geral. Esse processo poderá nos levar a perceber as formações discursivas mais persistentes no manual do professor do livro didático da EJA, e em que medida essas próprias formações discursivas podem ser o caminho de possibilidades e impossibilidades apontadas por esse material didático.

Esta pesquisa se constitui em uma importante reflexão, a partir da qual corroboramos que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1990). No decorrer das análises, recorreremos a diversas teorias que foram fundamentais à compreensão de como pensamos e agimos como analistas de discurso. Baseados nas leituras de Orlandi (2020), pudemos problematizar, por meio da AD, nossa maneira de ler e de pensar sobre o que falamos e ouvimos das diferentes manifestações da linguagem, sem deixarmos de nos comprometer com os sentidos e com a dimensão política.

Prendemo-nos, a partir desse ponto, em compreender como esses discursos emergem no manual do professor (MP) do livro didático (LD) da EJA. Os recortes aqui apresentados foram selecionados dentre as orientações metodológicas presentes no livro didático de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (2013), organizado pela Editora Moderna, sob a responsabilidade da socióloga Virginia Aoki, direcionado exclusivamente às turmas da EJA. Vejamos a seguir, a capa deste material:

Figura 3: Capa do MP que acompanha o LD da EJA



Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013.

Nesse formato, o livro traz em seu conteúdo duas partes principais, sendo a primeira parte a versão do aluno, porém com as respostas esperadas (gabaritos) e as orientações ao professor, e a segunda parte, um espaço dedicado exclusivamente ao docente da EJA, intitulado Guia e Recursos Didáticos, onde estão inscritos o histórico da EJA no Brasil, as

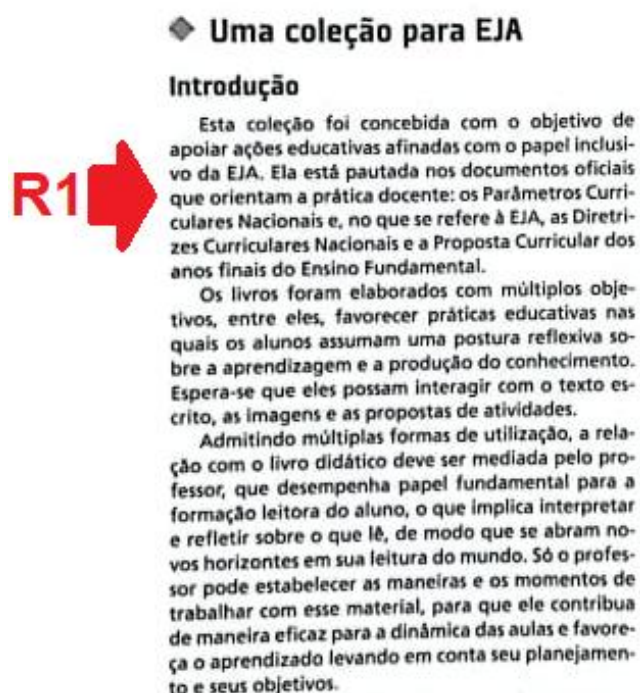
expectativas dos alunos dessa modalidade de ensino, o papel do professor, a organização da coleção, a avaliação na EJA, e as orientações gerais e específicas da disciplina. O livro didático adotado para análise é distribuído gratuitamente aos alunos pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA).

Para fins de organização metodológica, os recortes serão chamados, durante o percurso dos procedimentos analíticos, de R1, R2, R3 e, assim sucessivamente, o que não remete especificamente à ordem em que eles são apresentados no LD. Foram previamente selecionados 13 (treze) recortes no MP, buscando a aplicabilidade do arcabouço teórico com a finalidade de responder às inquietações apresentadas em nossas perguntas de pesquisa. Buscamos por recortes que transitassem entre a constatação e a contestação de nossos pressupostos de pesquisa, oportunizando análises que superam somente afirmar aquilo que era previsível, desafiando-nos enquanto pesquisadores.

3.2 Representações sobre a EJA

A introdução sobre a organização do livro didático, de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, é iniciada por meio de um discurso que busca legitimar o que está proposto tanto no livro didático quanto no manual do professor (MP).

Figura 4: Trecho onde aparece o R1



Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 298.

No recorte apresentado a seguir, podemos observar que o discurso legal emerge no intuito de legitimar os trabalhos propostos pelo LD:

[R1]

Esta coleção foi concebida com o objetivo de apoiar ações educativas afinadas com o papel **inclusivo** da EJA. **Ela está pautada nos documentos oficiais que orientam a prática docente:** os Parâmetros Curriculares Nacionais e, no que se refere à EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental.²

Ao buscar o discurso legal como ferramenta de legitimação do próprio discurso, já na introdução da definição da coleção para a EJA, o MP busca também associar suas metodologias, suas orientações pedagógicas e suas propostas didáticas como algo legal (referindo-se aos documentos oficiais de ensino), e, conseqüentemente, inquestionáveis. Ao afirmar que a coleção “está pautada nos documentos oficiais que orientam a prática docente”, o MP faz uso do discurso legal, como discurso de autoridade, para legitimar todas as ações educativas constantes no LD, como sendo parte integrante dos documentos legais citados em R1, os quais, teoricamente, se tornariam discursos não passíveis de questionamentos, pois elas estão “afinadas com o papel inclusivo da EJA”.

Assim, em R1, os discursos contidos no MP e no LD passam a ser representados como a mercadoria ideal para ser consumida (CORACINI, 2011). Além disso, indicam o alto comprometimento da editora com aquilo que é proposto nos documentos oficiais, construindo uma linha de racionalização com vistas à legitimação desse discurso.

Emerge daí um jogo ideológico. Orlandi (2020, p. 44) salienta que “a evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga seu caráter material”, de forma que se possibilite “ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como dominante”, tornando a racionalização como estratégia simbólica para a legitimação do LD e do MP.

Cabe-nos também observar o uso do termo “inclusivo”, enquanto qualificador do papel social da EJA. Analisando o uso desse adjetivo, e apoiados em seu antônimo (exclusivo), o MP apresenta uma representação singular sobre a EJA, na qual aqueles que não buscam completar seus estudos recaem sobre a parcela excluída da sociedade; e ainda, somente serão incluídos na sociedade, aqueles que buscarem por essa modalidade de ensino para concluir o processo de escolarização.

² Os grifos nos recortes foram feitos por nós, partindo daquilo que buscamos analisar, ou seja, de nossos objetivos de pesquisa.

Portanto, podemos afirmar que o uso desse adjetivo “inclusivo” tão utilizado hoje, tanto pelos documentos educacionais, como pela mídia em geral, é uma forma de se ter um documento mais aceitável pelos “clientes”, profissionais da educação e alunado, é um vocábulo de grande força argumentativa e persuasiva, objetivando dar mostras da eficácia, do tom de verdade, desse documento MP.

Figura 5: Trecho onde aparece o R2

O fortalecimento da autonomia dos alunos deve ser outra meta dos professores de jovens e adultos. Deve apoiar-se na formação de sujeitos críticos, capazes de empregar critérios e métodos determinados em sua leitura do mundo e em sua ação sobre ele.

Numerosos jovens e adultos encontram na escola um espaço não apenas de educação formal, mas também de socialização. A escola deve incorporar essa atribuição a seu propósito educativo, por meio do planejamento de atividades de cultura e lazer que promovam a convivência e da articulação de projetos pedagógicos à vida comunitária.

Diferentemente do que pensam muitos professores distantes da EJA, esse segmento está longe de ser um campo de trabalho “tranquilo”. Os professores precisam lidar com a heterogeneidade das turmas,

com a dificuldade de alguns alunos de frequentar as aulas, com o cansaço de quem vai direto do trabalho para a escola e seus problemas de saúde, com as limitações materiais que muitas vezes se impõem. Além disso, entre os jovens egressos da escola regular que frequentam a EJA, são comuns as relações de conflito com essa instituição onde muitos experimentaram fracassos. Nesses casos, o desafio dos professores consiste em restabelecer o vínculo com essa entidade, de modo que ela se ofereça a esses alunos como espaço de convivência e de expressão, favorável à aprendizagem.

A condição para o exercício de uma ação educativa dessa natureza é, ao menos em parte, a consciência de que ela atende a um direito e de que não pode cumpri-lo em um planejamento coerente com a responsabilidade social e política dos professores.



Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, pp. 297-298.

Seguindo esse mesmo viés analítico, em R2 buscamos entender quais as representações de EJA emergem nos discursos do MP. Vejamos o recorte:

[R2]

Diferentemente do que pensam muitos professores distantes da EJA, **esse segmento está longe de ser um campo de trabalho "tranquilo"**. Os professores precisam lidar com a heterogeneidade das turmas, com a dificuldade de alguns alunos de frequentar as aulas, com o cansaço de quem vai direto do trabalho para a escola e

seus problemas de saúde, com as limitações materiais que muitas vezes se impõem. Além disso, entre os jovens egressos da escola regular que frequentam a EJA, são comuns as relações de conflito com essa instituição onde muitos experimentaram **fracassos**. Nesses casos, **o desafio dos professores consiste em restabelecer o vínculo com essa entidade, de modo que ela se ofereça a esses alunos como espaço de convivência e de expressão, favorável à aprendizagem.**

O excerto, apresentado em R2, é iniciado por um já-dito que reproduz uma formação discursiva institucional, ao afirmar que “muitos professores distantes da EJA” remetendo-nos a uma modalidade de ensino como a um “campo de trabalho ‘tranquilo’”, pressupondo que a maioria dos professores que não trabalham nessa modalidade de ensino menosprezam os desafios de se atuar como docente da EJA.

Ao apresentar o adjetivo “tranquilo” entre aspas, o MP reforça, ainda mais, a formação discursiva institucional que se refere ao alunado da EJA como os “coitadinhos” que não conseguiram completar seus estudos na dita idade certa. Em termos de descrição linguística, apoiando-nos no trabalho de Authier-Revuz (2004) sobre o uso das aspas, compreendemos que elas revelam um tipo de heterogeneidade enunciativa e têm a função de desempenhar uma reflexão metaenunciativa do dizer. Diferentemente dos pressupostos gramaticais, Authier-Revuz (2004) propõe uma visão na qual as aspas fazem evidenciar uma atitude de reflexão sobre o dizer, uma atitude que manifesta uma aptidão para colocar “o locutor em posição de juiz e de dono das palavras, capaz de recuar, de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza” (p. 219). Dessa forma, a autora alça as aspas a um patamar de heterogeneidade enunciativa, desviando o foco de um olhar meramente normativo (como sinal de pontuação) para um olhar sobre o jogo polifônico que elas evidenciam.

Ao apresentar o termo “tranquilo” entre aspas o MP nos mostra aqui, outras vezes irrompendo todo um jogo de controle sobre essas vozes, determinando o que Authier-Revuz (2004) intitula de heterogeneidade mostrada, ou seja, como se o MP dissesse “não convém, mas digo mesmo assim”. As aspas abrem espaço para o advento de um sujeito clivado em uma linguagem que falha, que não é completa, permitindo esconder, na defensiva, aquilo que não se pode dizer.

Ainda em R2, o MP reconhece a heterogeneidade que constitui a formação das turmas da EJA e considera algumas das dificuldades que passam esse alunado. Porém, restringe e rotula esses alunos como se todos aqueles que estudam nessa modalidade, passem por alguma limitação, seja por dificuldade de frequentar as aulas, por cansaço, por problemas de saúde, ou o que ele chama de “limitações materiais”. Cabe-nos, então, questionar se realmente todos que se encontram na EJA enfrentam realmente esses problemas, sobretudo, se considerarmos

a quantidade de jovens que buscam a EJA somente para recuperar e/ou superar a distorção de idade/série.

No trecho “Além disso, entre os jovens egressos da escola regular que frequentam a EJA, são comuns as relações de conflito com essa instituição onde muitos experimentaram fracassos” (R2), temos a preocupação do MP em apresentar o perfil do jovem que comumente frequenta a EJA, desconsiderando inclusive seu próprio discurso mencionado em R1 sobre o papel inclusivo da EJA, já que em R2, temos que esse jovem é aquele que teve problemas com as normas institucionais, tendo, como consequência, o fracasso escolar.

Neste excerto, cabe-nos provocar uma reflexão sobre que sujeito é esse representado pelo MP como fracassado, pois se considerarmos o sujeito pela concepção da AD – como aquele que está em constante processo de constituição – não teremos um sujeito fadado ao fracasso, sobretudo, por se tratar de um sujeito que retomou os estudos, movimentou-se, buscando se (re)constituir, ou seja, como todo sujeito, estamos sempre em um processo de constituição de identidades, os alunos da EJA, por consequência, também estão.

Além disso, será que o fato de alguém deixar os estudos para trabalhar, pode-se denominá-lo de fracassado? Será que o fato de um aposentado voltar à sala de aula, para tentar suprir-lhe uma falta de uma vida inteira, pode ser denominado como pessoa fracassada? O que seria fracasso? Temos de refletir sobre o significado desta palavra segundo os dicionários, onde temos: “falta de êxito, malogro, derrota”. Podemos dizer que um aposentado que sofreu todas as intempéries sócio-econômicas de nosso país e, ainda, está cheio de vida, buscando conhecimentos é uma pessoa derrotada na vida?

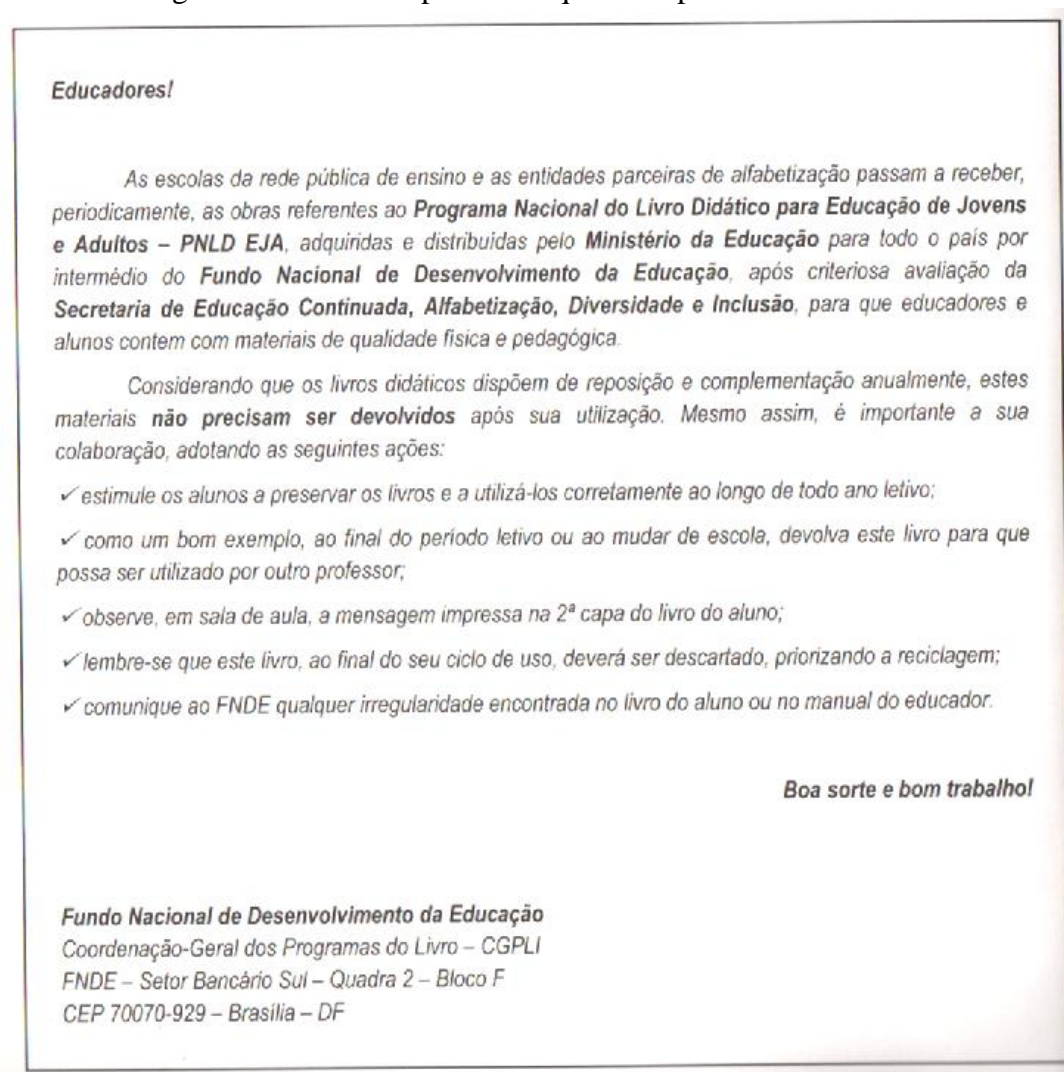
No final de R2, o MP coloca sobre o professor a responsabilidade de mostrar a esses alunos a importância da escola (enquanto espaço social, cultural e histórico) para sua formação enquanto cidadão, mesmo sendo algo que ele mesmo considera como um “desafio”, o MP não considera que toda a equipe escolar seja responsável por essa ação. Contrariando novamente aos documentos oficiais citados em seu próprio discurso – destacados em R1. Como exemplo, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000, p. 53), que em seu teor reforça:

Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e conseqüente ao direito público subjetivo. E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação preemptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca.

Entende-se, a partir do fragmento anterior, que não cabe apenas ao professor o desafio de promover a socialização desses sujeitos junto ao ambiente escolar, quando na verdade, essa ação é uma incumbência de toda a comunidade escolar e dos sistemas de ensino.

O recorte, a seguir, está presente no verso da capa do LD, e é apresentado diretamente ao professor atuante na EJA. Vejamos a imagem do verso da capa.

Figura 6: Verso da capa do MP que acompanha o LD da EJA



Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013.

Em R3, destacamos um excerto que apresenta um discurso institucional assinado pelo próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Observe:

[R3]

Considerando que os livros didáticos dispõem de reposição e complementação anualmente, estes materiais não precisam ser devolvidos após sua utilização. Mesmo assim, é importante a sua colaboração, adotando as seguintes ações:

- estímule os alunos a preservar os livros e a utilizá-los corretamente ao longo de todo ano letivo;
- como um bom exemplo, ao final do período letivo ou ao mudar de escola, devolva este livro para que possa ser utilizado por outro professor;**
- observe, em sala de aula, a mensagem impressa na 2ª capa do livro do aluno;
- lembre-se que este livro, ao final do seu ciclo de uso, deverá ser descartado, priorizando a reciclagem;
- comunique ao FNDE qualquer irregularidade encontrada no livro do aluno ou no manual do educador.**

Boa sorte e bom trabalho!

Em R3, é recorrente o uso de verbos no imperativo (estímule; devolva; observe; lembre-se; comunique), como aquele que expressa uma ordem ou sugestão. Em se tratando de um discurso institucional, emanado por um órgão diretamente ligado ao Ministério da Educação, destinado, especificamente, aos professores, esse discurso reproduz a autoridade que a instituição, por ele representada, exerce sobre os docentes da EJA.

Esse excerto é marcado por algumas contradições, em que, inicialmente, o discurso afirma que os livros didáticos dos alunos “dispõem de reposição e complementação anual” e, por isso, “não precisam ser devolvidos após sua utilização”, porém, o professor deverá servir de exemplo a seus alunos, devolvendo o “livro para que possa ser utilizado por outro professor”, seja no “final do período letivo, ou ao mudar de escola”. Ora, como servir de bom exemplo a ser seguido, se o que é proposto ao aluno é exatamente o contrário do que foi indicado ao professor?

Destacamos em R3 que, diferentemente dos alunos, os professores devem devolver os livros à escola para posterior reutilização, devendo ser descartado, somente “ao final de seu ciclo de uso”, preferencialmente, por meio da reciclagem. Desse discurso, emergem algumas inquietações: considerando que as Formações Discursivas dos Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 2003), presentes no LD, são mais veladas que aquelas constantes no MP, e que os discursos norteadores das práticas docentes na EJA, legitimados pelos atos legais analisados em R1, são mais latentes no MP que no LD, estes seriam os motivos de manter esses discursos menos acessíveis, e sob o controle da instituição escolar, para a qual o professor deverá devolver o MP. Se os LD serão “repostos e complementados”, por qual outro motivo que o MP deve ser devolvido à instituição? Como justificativa, em R3 encontramos o trecho “como um bom exemplo”, que pode ser facilmente desconstruído por se tratar de uma inconsistência contraditória, como demonstrada no parágrafo anterior.

Como última ação indicada aos professores pelo FNDE, em R3, temos o trecho: “comunique ao FNDE qualquer irregularidade encontrada no livro do aluno ou no manual do educador”, em que o discurso institucional autoriza a ação do professor, enquanto fiscalizador

da qualidade e/ou regularidade tanto do LD quanto do MP. Além disso, ao utilizar-se do termo “irregularidade” o próprio FNDE questiona a legitimação apresentada pelo MP, enquanto discurso elaborado a partir dos pressupostos legais (analisados em R1), colocando o professor na função de agente fiscalizador do LD e do MP, pressupondo que os professores sejam conhecedores das legislações que regulamentam o PNLD da EJA.

Figura 7: Trecho onde aparece o R4

manusear o mouse ou até mesmo para ligar o aparelho. Isso comumente se observa entre adultos que, por vezes, criaram seus filhos em meio à tecnologia digital, mas são eles próprios, refratários a ela por diferentes razões.

Outra dificuldade é que muitas escolas não dispõem de uma sala de informática compatível com as demandas de suas comunidades, pela falta de equipamentos ou de apoio técnico adequado. Em vista dessas dificuldades, sugerimos o acesso digital apenas em atividades complementares, sob a sua orientação. Nesses casos, sempre que possível, é interessante que essas atividades sejam praticadas em grupos de dois ou três alunos com diferentes graus de habilidade no uso do computador.



Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 298.

No discurso do manual do professor são recorrentes suas representações sobre o que é o ensino na EJA. Vejamos o seguinte recorte:

[R4]

Outra dificuldade é que muitas escolas não dispõem de uma sala de informática **compatível com as demandas de suas comunidades**, pela falta de equipamentos ou de apoio técnico **adequado**. Em vista dessas dificuldades, sugerimos o acesso digital apenas em atividades complementares, sob a sua orientação.

Nesses casos, sempre que possível, é **interessante que essas atividades sejam praticadas em grupos de dois ou três alunos com diferentes graus de habilidade no uso do computador**.

Em R4, o MP inicia com um discurso compreensivo de quem conhece a situação da maioria das escolas do país, reforçando o discurso do Estado, como aquele que reconhece a falha e buscará por soluções. Porém, ao utilizar-se dos termos “compatível com as demandas de suas comunidades”, emerge um discurso que afirma que todas as escolas possuem uma sala de informática, estas somente não estão atendendo à demanda da comunidade escolar. Isso se torna, ainda, mais latente com o uso do termo “adequado” que aparece como qualificador de apoio técnico, denotando que até existe um apoio técnico, mas ele pode não ser adequado às necessidades da sala de informática. É como se o Estado tivesse equipado todas as Instituições

de Ensino do país, mas a demanda e falta de profissionais técnicos tivessem inviabilizado o pleno funcionamento desses suportes pedagógicos.

Temos aqui um processo de Formação Imaginária (FI), em que o MP refere-se às imagens ou representações que os elementos Estado e escola fazem de si e do objeto do discurso – a sala de informática – nos processos discursivos, relacionadas diretamente a lugares sociais/ideológicos. É sabido que diversas escolas não possuem sequer um espaço físico especificamente destinado ao uso de computadores, e, além disso, muitas escolas não dispõem de equipamentos para uso dos alunos. Ou seja, diversas escolas que ofertam a EJA não possuem sala de informática, nem ao menos incompatível com a demanda, na realidade, esses ambientes inexistem em várias Instituições de Ensino.

Além disso, em R4, afloram as representações que o MP faz da EJA enquanto modalidade de ensino, sobretudo, quando apresenta o trecho “é interessante que essas atividades sejam praticadas em grupos de dois ou três alunos com diferentes graus de habilidade no uso do computador”, projetando a partir de um senso comum, a formação que constitui as turmas da EJA, preconizando que esse alunado seja formado por sujeitos que dominem diferentes níveis de habilidades no uso do computador, quando, na prática, sabemos que, na maioria dos casos, o analfabetismo tecnológico também faz parte da realidade desse alunado, uma vez que o domínio do uso tecnológico implica também condições econômico-sociais.

As condições de produção do discurso apresentado no recorte ora analisado nos remetem às características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto escrito. Assim, as condições, às quais o produtor do discurso de R4 precisa atender, situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas ao objetivo a ser atingido com as orientações metodológicas descritas no MP, destinadas, sobretudo, ao professor da EJA.

Figura 8: Trecho onde aparece o R5

2. Oriente os grupos a irem, um por vez, ao quadro de giz para anotar as palavras e apresentá-las aos demais colegas. Oriente-os em relação à postura, ao tom de voz, aos gestos e ao uso das anotações, que podem servir de apoio durante a apresentação. Reforce a importância da fase de exposição do tema.

Fase da exposição do tema

O início de uma apresentação oral é denominado **fase da exposição do tema**. Fala-se rapidamente sobre o assunto que será explorado durante o seminário.

Essa explicação introdutória é importante tanto para o público, para que ele possa compreender e acompanhar melhor a apresentação, como para os apresentadores, que podem usar essa introdução como guia para a própria fala.

Façam isso logo após o professor chamar o grupo e cada um dos integrantes cumprimentar o restante da turma.

2 Copiem as palavras escolhidas no quadro de giz, em uma lista numerada, e deem início à apresentação. Lembrem-se das características do seminário que foram apresentadas até aqui e procurem colocá-las em prática.

3 Como foi a apresentação de vocês? Vocês cumprimentaram o público? Expuseram o tema antes de apresentar as palavras? Tiveram contato visual com os ouvintes e falaram com entonação e postura corporal adequadas? O que poderia ser melhorado?

Resposta pessoal.

Ainda nessa fase inicial, e durante todo o seminário, é preciso empregar algumas palavras que ajudam a organizar a sequência da apresentação.

Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 212.

No recorte a seguir, temos outros casos de generalizações não condizentes à estrutura das escolas onde são ofertadas a EJA. Observe o recorte (R5), presente no MP:

[R5]

Oriente os grupos a irem, um por vez, ao **quadro de giz** para anotar as palavras e apresentá-las aos demais colegas. Oriente-os em relação à postura, ao tom de voz, aos gestos e ao uso das anotações, que podem servir de apoio durante a apresentação. Reforce a importância da fase de exposição do tema.

Se em R4, o discurso presente no MP considerava que todas as escolas são equipadas com salas de informática, em R5, há um processo inverso. Aqui o MP desconsidera a hipótese da inexistência da tecnologia em salas de aula, como se somente fosse possível haver “quadro de giz” em salas que ofertem a EJA, deixando de considerar, por exemplo, o uso de lousas digitais ou quadros brancos, correlacionando a EJA ao ensino tradicionalista. Então como ter sala de informática em uma escola que se preconiza apenas o uso do “quadro de giz”?

Assim, em R5, não temos o incentivo ao uso de computadores ou projetores de imagens durante uma atividade que visa à exposição de um tema. Manifestam-se no mesmo discurso posições-sujeito opostas, pois em R4, preconiza-se o uso de computadores,

afirmando a existência desses equipamentos no ambiente escolar; já em R5, descarta-se totalmente o uso de qualquer tecnologia, remetendo única e exclusivamente ao uso do quadro de giz.

Além disso, temos a supervalorização da expressão física, dos gestos, ao dispor o passo-a-passo para o professor observar na postura do aluno “Oriente-os em relação à postura, ao tom de voz, aos gestos”. Com esses dizeres, temos a absoluta desvalorização da função professor, tendo que oferecer-lhe um passo-a-passo sobre como trabalhar a alfabetização/leitura na EJA. Ao destacar a importância da postura, tom de voz e gestos, não se vê a preocupação com a interpretação, a produção de sentidos. Volta-se o tempo em que a leitura oral na escola era supervalorizada, em que se preocupar com esses quesitos mencionados em R5, era uma forma muito utilizada para formar alunos decodificadores, em que a decodificação prevalecia. Sendo que se o aluno colocasse em prática todos esses quesitos, citados em R5, poder-se-ia considerar aquele aluno como um bom leitor.

Figura 9: Trecho onde aparecem R6 e R7

C. Avaliação e reescrita

1. Releia seu poema como se fosse o leitor. Seu texto prende a atenção?
2. Reúna-se com um colega e troquem seus textos. Você lerá o poema dele e ele lerá o seu. Observe se as palavras estão escritas corretamente e se o texto exprime as ideias de maneira adequada. Se for preciso, consulte o dicionário.
3. Faça sugestões para melhorar o texto do colega e ouça as sugestões dele.
4. Reescreva seu texto para melhorar o que for preciso.

R6 e R7



Para falar em público

Sugerimos que seja feito um aquecimento antes da atividade. Peça aos alunos que se organizem em círculo e se apresentem, cumprimentando os demais. Oriente-os a manter a coluna reta e a cabeça erguida, olhando nos olhos dos colegas. Instrua-os sobre o volume e o tom de voz: para sermos compreendidos, nossa voz deve ser audível e clara. A cada etapa, mostre a eles sua forma de falar, para que sirva de modelo.

Além de aprender a ler e a escrever, é importante aprender a se expressar oralmente em público. Quantas pessoas são estudiosas e aplicadas, mas quando precisam falar em público, mesmo que seja para responder a uma pergunta em voz alta, ficam nervosas, ansiosas ou falam muito baixo? Para desenvolver a expressividade e aprender a falar em público, vamos realizar algumas atividades.

Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 23.

No recorte que segue, encontramos a recorrência de um discurso que, como explicitado por Takeuchi (2005), observamos que os livros didáticos destinados à EJA tendem a ser reorganizações de materiais destinados ao ensino regular, revelando propostas que não

se caracterizam como originalmente apensadas e elaboradas para o público jovem e adulto, se tornando uma mera adaptação.

[R6]

Sugerimos que seja feito um aquecimento antes da atividade. Peça aos alunos que se organizem em círculo e **se apresentem, cumprimentando os demais. Oriente-os a manter a coluna reta e a cabeça erguida, olhando nos olhos dos colegas.**

Em R6, notamos um discurso que corrobora com a visão de Takeuchi (2005), sobre o aspecto estrutural e organizacional do LD destinado da EJA, pois temos neste recorte marcas discursivas de nos remetem ao público infanto-juvenil. Quando o MP sugere que o professor peça aos alunos que “se apresentem, cumprimentando os demais” temos um pressuposto de que os alunos não têm esse conceito de convivência consolidado em suas práticas sociais, e ainda, que esses alunos não se conhecem o suficiente, a ponto de terem que se apresentar.

Atividades como esta são comumente desenvolvidas no ensino regular, mais especificamente nos anos iniciais da segunda fase do ensino fundamental, quando os alunos ainda estão passando por processos de adequação à convivência social, não na EJA, onde jovens e adultos já trazem consigo uma experiência de vida e uma vivência de mundo. Não competindo mais ao professor moldá-los quanto aos ditos “bons modos”.

Essa afirmação fica ainda mais latente quando, ainda em R6, temos a recorrência do discurso para orientação infanto-juvenil ao indicar que o professor “oriente-os a manter a coluna reta e a cabeça erguida, olhando nos olhos dos colegas”. Logo, temos traços de um discurso destinado a professores do ensino regular, comprovando que as orientações contidas em R6 estão niveladas ao LD de outra modalidade de ensino que não a EJA, caracterizando o LD utilizado da EJA como uma adaptação de materiais do ensino regular.

Além disso, esse passo-a-passo sobre como tratar o aluno “manter a coluna reta e a cabeça erguida”, nos remete a uma visão disciplinar militarista em que é preciso moldar os corpos, impor a submissão e a postura militar, cabendo à escola/professor moldar seu comportamento, disciplinar suas ações sociais e vigiar seus corpos. (FOUCAULT, 2000).

3.3 Representações sobre o professor na EJA

Neste item, buscamos compreender quais representações sobre o professor emergem no discurso do manual do professor. Para tal, partimos da definição disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2020), sobre o preparo do docente atuante na EJA.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CNE, 2020, p. 56)

Como se trata de um discurso da ordem jurídica, que embasa a escrita do livro didático e, por sua vez, do manual do professor, o excerto acima nos apresenta um ideal de perfil docente, preparado e motivado para exercer a docência na EJA, que, pressupostamente, deveriam emergir nos discursos do MP. Nesse recorte R7, sequência de R6, temos um discurso que nos apresenta uma das representações sobre o que é ser professor na EJA. Vejamos:

[R7]
Instrua-os sobre o volume e o tom de voz: para sermos compreendidos, nossa voz deve ser audível e clara. A cada etapa, **mostre a eles sua forma de falar, para que sirva de modelo.**

O recorte é iniciado pelo uso do verbo no imperativo obliquo “instrua-os”, referindo-se, especificamente, sobre a ação a ser adotada pelo professor (instrua) sobre os alunos (os), remetendo-nos à função instrutiva sob a qual um dia a EJA foi embasada, função esta que é considerada pelos documentos oficiais como um modelo superado, devido sua não funcionalidade.

Com esse discurso, temos como gesto interpretativo, uma Formação Discursiva (FD), atrelada ao conceito de EJA, um professor instrutor de conhecimentos, afastando-se da ideia de mediador da aprendizagem defendida pelos documentos oficiais que norteiam o funcionamento da EJA no Brasil. Trazendo uma linguagem mais poética, mas não menos legítima, Araújo (2022) afirma em seu texto sobre a diferença entre o professor instrutor e o professor educador, no sítio *on-line* InfoEscola, a seguinte reflexão:

O professor instrutor assume a função de mero transmissor e reproduzidor dos saberes instituídos, submetendo os indivíduos aos ditames estabelecidos, ao adestramento e à domesticação. O professor educador passa pelo já instituído e busca instituir novos saberes e sentires procurando rasgar os papéis e as máscaras que empacotam e escondem, instigando a autenticidade, o espírito criador e transgressivo. [...] O professor instrutor repete todo dia os mesmos cacoetes e recursos metodológicos na cadência decadente das rotinas emboloradas e desencantantes. O professor educador reinventa permanentemente seus procedimentos, renovando-se e reencantando-se com o aprendizado vigoroso de cada experiência vivida. O professor instrutor considera-se detentor do saber, pretensamente pronto e acabado. O professor educador concebe-se aprendiz inacabado nos fluxos do cotidiano.³

O tempo verbal “instrua”, utilizado em R7, nos remete diretamente a esse professor instrutor magistralmente descrito por Araújo (2022), que se preocupa em transmitir e reproduzir ensinamentos arquetípicos metodologicamente, que é detentor do conhecimento e se impõe frente aos alunos para ensinar tudo a eles, contrapondo o perfil esperado, que seria então o do professor educador.

Ainda em R7, encontramos o trecho “**mostre a eles sua forma de falar, para que sirva de modelo**”, com um discurso que, além de reafirmar aquilo que foi mostrado anteriormente sobre o professor instrutor – como aquele que mostra o caminho a ser seguido pelos alunos – apresenta o professor como um molde a ser seguido por seus alunos. O professor passa, nesse recorte, a representar um ideal de perfeição que deve servir de exemplo a ser seguido, modelo. Desvalorizando qualquer outra forma de interagir com o alunado da EJA (que carrega como a marca mais significativa a heterogeneidade). Há aqui um processo de desvalorização da subjetividade desses sujeitos, mais uma vez, contrariando os preceitos do que deveria ser o papel do professor na Educação de Jovens e Adultos, pois não temos, por exemplo, nenhuma interação empática entre professor e aluno ao seguirmos uma orientação como a destacada em R7.

Temos um modelo autoritário, ou discurso autoritário (ORLANDI, 1996a) de professor ditado pelo MP, documento este que deveria existir para trazer fundamentações atualizadas, procedimentos de ensino em conformidade com as teorias atuais de ensino e com o apregoado nos documentos oficiais que deveriam embasar esse MP. No entanto, como se trata de um manual elaborado para trabalhar com professores que vão ensinar sujeitos

³ O texto “O professor instrutor e o professor educador”, do professor Miguel Almir L. de Araújo, foi publicado no site InfoEscola, disponível em <<https://www.infoescola.com/autor/miguel-almir-l-de-araujo/597/>>. Acesso em 10/06/2022.

“excluídos”, “fracassados”, talvez o melhor, na visão dos autores do MP, seja capacitar o professor a disciplinar esses alunos, da forma mais imperativa/militarista possível, pois essa seria a melhor forma de “moldar” esses sujeitos, ao invés de trazer sugestões que levassem o professor a refletir sobre a alfabetização/letramento desses alunos.


Figura 10: Trecho onde aparece R8

6 Procurem em jornais, revistas ou na internet fotografias de diferentes tipos de moradia, semelhantes aos da região onde vivem. Caso tenham câmera fotográfica ou aparelho celular com esse dispositivo, seria interessante vocês tirarem as fotografias. No momento oportuno, combinem com o professor e organizem o material em uma exposição na sala de aula.

Essa atividade ficará muito mais significativa se for promovida uma exposição na sala de aula, no corredor ou pátio da escola. É possível criar um projeto interdisciplinar com a área de Geografia e de História, com imagens, textos explicativos e cartazes.

Para além do texto

Releia os textos das páginas 34 e 35 e observe atentamente a reprodução deste quadro do pintor brasileiro Candido Portinari.



Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 100.

A seguir, apresentamos o R8, recorte que o professor recebe uma orientação que perpassa os limites de orientação presumidos pelo próprio MP. Observe:

[R8]

Essa atividade ficará **muito mais significativa** se for promovida uma exposição na sala de aula, no corredor ou pátio da escola. É possível criar um projeto interdisciplinar com a área de Geografia e de História, com imagens, textos explicativos e cartazes.

Neste recorte, o MP traz um discurso marcado pela regularidade de autoridade, dizendo ao professor o quê, onde e como fazer para que a atividade fique “muito mais significativa”, retirando do professor o protagonismo da docência, colocando-o como desconhecedor de metodologias que de fato sejam significativas. E ainda, reincide sobre o professor a representação de desconhecedor inclusive do seu próprio ambiente de trabalho, ao indicar até que “se for promovida uma exposição na sala de aula, no corredor ou pátio da escola” a atividade será mais exitosa.

A expressão intensificadora “muito mais” direciona-nos a um discurso no qual o MP desconsidera a autonomia do professor, remetendo-nos a uma representação de professor que não sabe o que é melhor para seu aluno, que precisa atualizar-se, sendo, portanto, “desatualizado”, pois por mais que ele realize uma atividade instigante e significativa, apenas seguindo as orientações metodológicas contidas em R8, será possível tornar a atividade de fato significativa. Como se o MP conhecesse mais os alunos e suas necessidades educacionais do que o próprio professor.

Contrariando os discursos presentes em R7 e R8, o próximo recorte atribui ao professor a função de desconstruir as representações limitadas que os alunos possam ter da EJA.

Figura 11: Trecho onde aparece R9

O papel dos professores de EJA

Muitas vezes, os alunos de EJA esperam encontrar um modelo de escola tradicional, em que o professor detém o saber que transfere aos alunos por meio de atividades como cópias e ditados. Você, professor de jovens e adultos, pode desconstruir essa representação, fazendo-os perceber que a aprendizagem requer a participação ativa deles. Situações em que os alunos são convidados a interpretar, investigar, refletir, entre outras, podem colaborar para afirmar o conhecimento como uma construção coletiva.



Os alunos de EJA detêm um amplo acervo de conhecimentos e habilidades, em geral adquiridos de modo informal por sua experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho. Os professores de jovens e adultos devem ser sensíveis a esses saberes que seus alunos já possuem e reconhecer sua legitimidade, diretamente ligados ao contexto sociocultural.

Levar em conta o repertório dos alunos como apoio à construção de conhecimentos é atitude que não assume, como veremos, apenas relevância didática. Contribui para o fortalecimento da autoimagem de sujeitos cuja personalidade, no dizer de Paulo Freire, muitas vezes se apresenta marcada pela auto-desvalia (quando o oprimido introjeta a visão que o opressor tem dele, consideram-se, assim, incapazes, enfermos, dizem não saber nada etc.) e pelo fatalismo (quando se acredita que tudo acontece porque tem de acontecer, sem que nada possa modificar o rumo dos acontecimentos). Além disso, a valorização dos saberes adquiridos fora da escola alimenta a confiança dos alunos no professor. Essa conduta favorece a instauração de um clima propício ao diálogo e à emergência das diferenças entre os sujeitos em sala de aula. A empatia e a solidariedade que você, professor, demonstra com relação aos alunos são os alicerces para uma ação educativa eticamente comprometida com o atendimento das necessidades e dos interesses deles.

Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 297.

Vejamos

[R9]

Você, professor de jovens e adultos, **pode desconstruir** essa representação, **fazendo-os perceber** que a aprendizagem requer a participação ativa deles. Situações em que **os alunos são convidados** a interpretar, investigar, refletir, entre outras, **podem colaborar** para afirmar o conhecimento como uma **construção coletiva**.

Observe que no discurso presente em R9, o professor é constituído por uma representação de facilitador de desconstruções pré-estabelecidas pelos alunos. No lugar dos verbos no imperativo como em R7 e R8, com um discurso autoritário, de imposição e determinação metodológica, temos em R9 termos como “pode desconstruir”, “fazendo-os perceber”, “os alunos são convidados”, “podem colaborar” e até “construção coletiva”, atribuindo ao professor uma função de (des)construtor de sentidos para o alunado da EJA, caracterizando como uma forma de harmonização do discurso presente no MP.

Devemos entender essa harmonização do discurso como uma forma de amenizar a responsabilidade que é atribuída ao professor, pois a recorrência do verbo “poder” em R8 (“pode” e “podem”), remete-nos a um não-dito socialmente reconhecível, em que há a afirmação “Você pode, basta querer!”, ou seja, o verbo “poder” vem carregado de significações sociais veladas, como se bastasse a predisposição do professor para que tudo na EJA acontecesse com fluidez. Assim, o MP traz uma representação de professor responsável por esse processo de (des)construção de sentidos na EJA, salvacionista, dependendo apenas da dedicação do professor em realizar as orientações dispostas no MP do livro didático, utilizado na EJA.

Portanto, neste recorte, há uma transformação nas representações do professor, em que de professor submisso, sem autonomia, desatualizado, passamos a ter um professor salvacionista capaz de desconstruir os sentidos juntamente aos alunos, que passam a ser colaborativos no processo ensino/aprendizagem.

3.4 Representações sobre o aluno da EJA

Neste item, buscamos pelas representações de aluno presentes no discurso do MP. Como visto nas análises até aqui apresentadas, no discurso do MP emergiram representações que, por vezes, diferem das previstas nos documentos oficiais que organizam a EJA. Assim, antes de iniciarmos as análises deste item, vamos considerar disposições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2020), sobre o público da EJA.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são **diferentes** dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi **a ausência de uma escola ou a evasão da mesma** que os dirigiu para um

retorno nem sempre tardio à busca do **direito ao saber**. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural. Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma **nova discriminação destes estudantes** como a de uma banalização da regra comum da LDB acima citada. (CNE, 2020, pp. 33-34, grifos nossos)

Partindo dessas representações de alunos da EJA, presentes no discurso do Estado, podemos compreender que, oficialmente, emerge a figura de um aluno socialmente diferente dos demais, restrito por dois parâmetros “a ausência de uma escola ou a evasão da mesma”, dividindo entre o próprio aluno e o Estado a responsabilidade pela descontinuidade dos estudos, aceitando que esse aluno tenha sido, em algum momento, discriminado pela sociedade, principalmente ao utilizar o adjetivo “nova” para qualificar a “discriminação destes estudantes”, ao se referir aos limites impostos a eles pela vida que tiveram.

Já aqui no discurso do próprio CNE, temos uma representação de aluno que contraria as demais escritas oficiais sobre o público-alvo da EJA, com o uso da locução adverbial “nem sempre”, pode nos remeter a um não-dito denotando que, às vezes, esse retorno à escola ocorre muito tarde, como se fosse tarde a busca pelo “direito ao saber”. Nosso gesto interpretativo, direciona esse discurso a uma representação de Estado que nos remete à utilidade produtiva, na sociedade, desse sujeito enquanto aluno, como se questionasse o porquê de um idoso voltar a estudar, por exemplo, já que, socio-economicamente, esse sujeito idoso não tem mais nada a contribuir. Uma visão limítrofe sobre a função da educação em nossa sociedade, como se a escolarização fosse simplesmente um investimento que devesse dar retorno financeiro ao Estado, através de mão de obra qualificada, uma visão capitalista, que só valoriza o que for economicamente rentável.

No recorte que trazemos a seguir (R10), podemos encontrar alguns respingos das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação de Jovens e Adultos, atravessadas no discurso do MP.

Figura 12: Trecho onde aparece R10

O papel dos professores de EJA

Muitas vezes, os alunos de EJA esperam encontrar um modelo de escola tradicional, em que o professor detém o saber que transfere aos alunos por meio de atividades como cópias e ditados. Você, professor de jovens e adultos, pode desconstruir essa representação, fazendo-os perceber que a aprendizagem requer a participação ativa deles. Situações em que os alunos são convidados a interpretar, investigar, refletir, entre outras, podem colaborar para afirmar o conhecimento como uma construção coletiva.

Os alunos de EJA detêm um amplo acervo de conhecimentos e habilidades, em geral adquiridos de modo informal por sua experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho. Os professores de jovens e adultos devem ser sensíveis a esses saberes que seus alunos já possuem e reconhecer sua legitimidade, diretamente ligados ao contexto sociocultural.



Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 297.

Vejamos o recorte:

[R10]

Os alunos de EJA detêm **um amplo acervo de conhecimentos e habilidades**, em geral adquiridos de modo informal por sua **experiência de vida** acumulada na família, na comunidade ou no trabalho.

Encontramos em R10, uma recorrência que comumente é vista nos documentos oficiais, a generalização de que todos os alunos da EJA possuem “um amplo acervo de conhecimentos e habilidades”. Por mais que saibamos que esse alunado chega à sala de aula com um conhecimento de mundo mais amplo, uma leitura de mundo (FREIRE, 1997) que os alunos do ensino regular, afirmar que eles possuem “um amplo acervo de conhecimentos” é no mínimo dissonante, pois não podemos desconsiderar que dentre esses alunos encontram-se vários jovens, no início de suas vidas, que ingressam na EJA, sobretudo, pela distorção idade/série, mas afirmar que os alunos da EJA possuem um amplo “acervo de conhecimentos” faz parte de um discurso demagógico.

Retomando os preceitos dispostos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), temos em seu artigo 37 a afirmação de que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Além disso, no artigo 38, é apregoada a idade mínima de 15 (quinze) anos para ingresso no Ensino Fundamental, e, de 18 (dezoito) anos, para o Ensino Médio da EJA.

Assim, podemos questionar o discurso do MP quanto ao “amplo acervo de conhecimentos e habilidades”, pois será que um jovem de 15 anos de idade pode ter mesmo, a partir de sua “experiência de vida”, um amplo acervo de conhecimentos? É possível entender que o discurso presente em R10 não reconhece esse sujeito jovem como alunado da EJA, sobretudo, porque o material ora analisado destina-se especificamente aos anos finais do ensino fundamental.

Figura 13: Trecho onde aparece R11

Para refletir

R11 → Antes de iniciar a leitura do texto, pergunte aos alunos: onde moram? Como são as casas em que vivem? Moram em casa própria ou alugada? Já fizeram financiamento de casa ou automóvel?

Leia o texto a seguir e reflita sobre o assunto tratado.

www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2012/04/17/o-sonho-da-casa-propria/

17/04 às 17h09 - Atualizada em 17/04 às 17h11

O sonho da casa própria

Jornal do Brasil - Mauro Calil

Uma situação muito comum na cultura brasileira é ver casais, jovens ou maduros, fazendo planos para comprar um terreno e construir uma casa, na qual criarão seus filhos e viverão até o fim da vida. Nada mais legítimo e, como o tempo é o senhor das finanças, quanto antes o plano da conquista da casa própria for colocado em prática, menor será o esforço para a conquista se concretizar.

Existem vários caminhos para isso ocorrer, mas o pior deles, pelo menos enquanto os altos juros vigorarem no Brasil, é o financiamento. Outros caminhos, como poupar previamente ou ainda contar com as parcelas do consórcio, são bem mais amigáveis que o financiamento.

No entanto, um dia destes, um jovem em início de carreira me procurou para avaliar sua ideia, amplamente discutida em família, com o pai e o sogro. Ambos concordavam que o melhor para o jovem pai de família seria comprar um terreno e construir aos poucos. Assim, se o dinheiro da obra faltar, poderia interromper os serviços, voltar a juntar recursos e continuar a construção posteriormente. Desta forma, não se apertaria financeiramente, visto que sempre teria a possibilidade de interrupção e o que foi investido permaneceria construído à espera de novos tijolos.

Resolvi me manifestar em relação ao plano. Veja que são duas etapas financeiras distintas e importantes. A primeira é a compra de um terreno e a segunda, a construção em si. Há ainda uma terceira que se refere à mudança propriamente dita, ou seja, mobília, cortinas, equipamentos etc. da qual não tratarei.

Comprar um terreno depende do encontro entre o desejo e o bolso do comprador e aquilo que se encontra disponível no mercado, pelo preço que se pode pagar. Neste caso, é possível realizar a compra agora, já que os terrenos podem aumentar muito de preço ou mesmo ser vendidos para outra pessoa, ou ainda, por qualquer outro motivo, ficarem indisponíveis para a compra. O grande cuidado aqui é saber quais serão os custos recorrentes, como IPTU, condomínio e limpeza do terreno, e em quanto tempo tais custos podem retardar o início das obras. [...]

**Mauro Calil é palestrante e educador financeiro.*

CALIL, Mauro. O sonho da casa própria. Portal *Jornal do Brasil*, 17 abr. 2012. Disponível em: <www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2012/04/17/o-sonho-da-casa-propria/>. Acesso em: 31 ago. 2012.

Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 81.

Duas representações sobre quem são os alunos da EJA recorrem no recorte a seguir (R11). São representações que emergem no discurso do MP, ao orientar o professor a buscar as vivências dos alunos, a refletir sobre suas condições de vida. Observe o recorte:

[R11]

Antes de iniciar a leitura do texto, **pergunte aos alunos**: onde moram? **Como são as casas em que vivem?** Moram em **casa própria ou alugada?** **Já fizeram financiamento** de casa ou automóvel?

Em R11, além da recorrência do discurso autoritário que vimos nos recortes anteriores, que persiste em circular no MP (“pergunte aos alunos”), agora temos uma representação sobre o aluno que afirma que todos eles possuem uma casa para morar. Mesmo solicitando ao professor que pergunte “onde moram” esses alunos, o MP já tem um pressuposto firmado, que todos os alunos vivem em uma casa, seja ela “alugada ou própria”, sobretudo, ao questionar “Como são as casas em que vivem?”. Não há outras perguntas que subsidiem o levantamento prévio de alunos que possam ser moradores em condição de rua, por exemplo, ou desabrigados, entre outras tantas condições que sabemos fazer parte da realidade dos brasileiros e, conseqüentemente, dos alunos da EJA.

Dos grifos de R11, nosso gesto interpretativo nos remete a duas possíveis representações desses alunos: a primeira denotando que o alunado da EJA é constituído apenas por sujeitos que, apesar dos processos de exclusão que passaram, conseguiram pelo menos uma casa para morar, superando os desafios e voltando aos bancos da escola, após ter se estabelecido social e financeiramente. A segunda, e mais preocupante, denota que os sujeitos que não possuem uma casa para morar, também não conseguem ter acesso à escolarização, por mais que seja por meio de projetos educacionais como a EJA.

Quando em R11 o MP orienta o professor a questionar se seus alunos “já fizeram financiamento”, emerge um discurso que, mais uma vez, desconsidera a heterogeneidade que constitui o alunado da EJA, pois nesse projeto, como o próprio nome já diz, temos jovens e adultos, e sabemos que jovens – menores de 18 anos – não podem fazer financiamentos. Logo, este discurso excluiria parte do alunado, o que recorre em uma discrepância, pois, como visto anteriormente, o LD analisado é direcionado aos anos finais do ensino fundamental, em que se pode pressupor que alunos a partir dos 15 anos de idade estejam matriculados.

Explorando outras representações sobre esse alunado que se constitui de forma tão heterogênea, encontramos, em R12, o discurso do MP sobre a forma que o professor deverá conduzir a leitura de uma música em sala de aula.

Figura 14: Trecho onde aparece R12

TEXTO COMPLEMENTAR

Lourinha Bombril

Para e repara
Olha como ela samba
Olha como ela brilha
Olha que maravilha

Essa crioula tem o olho azul
Essa lourinha tem cabelo Bombril
Aquele índia tem sotaque do sul
Essa mulata é da cor do Brasil

A cozinheira tá falando alemão
A princesinha tá falando no pé
A italiana cozinhando o feijão
A americana se encantou com Pelé

Häagen-Dasz de mangaba
Chateau canela-preta
Cachaça *made in* Carmo dando a volta no planeta
Caboclo presidente
Trazendo a solução
Livro pra comida, prato pra educação

LOS PERICOS; VIANNA, Herbert. *Lourinha Bombril*. Em: PARALAMAS DO SUCESSO. *Nove luas*. Rio de Janeiro: EMI Music, 1996. Faixa 1.

Se possível, toque a canção para que os efeitos de sentido da letra e os elementos sonoros possam ser percebidos e mais bem explorados. Ela pode ser encontrada no site da banda Os Paralamas do Sucesso: <<http://osparalamas.uol.com.br/cds/9-luas-1996/>>. Discuta com os alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre seus significados.

R12

Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 42.

Acompanhe o recorte da orientação:

[R12]

Se possível, **toque** a canção para que os efeitos de sentido da letra e os elementos sonoros possam ser percebidos e **mais bem** explorados. [...] **Discuta** com os alunos o título do texto, **levando-os a refletir** sobre seus significados.

O discurso presente em R12 nos remete mais uma vez a uma orientação que supera a função inicial do MP – a de subsidiar o trabalho docente, sendo mais uma determinação metodológica a ser seguida pelo docente. A recorrência do uso de verbos no imperativo (“toque”, “discuta”) reafirma um discurso autoritário e impositivo, ordenando ao professor como conduzir sua aula. Já da utilização dos termos quantificadores “mais bem” emergem no discurso do MP propostas de intervenções pedagógicas eficazes, como se aquela orientação metodológica fosse mais adequada que qualquer outra que o professor viesse a utilizar, sendo a ideal para que se tenha êxito no ensino/aprendizado.

Ao se utilizar, em R12, dos termos “levando-os a refletir” o MP desconsidera a possibilidade dos alunos serem capazes de refletir sobre algo, sozinhos, necessitando, assim, da intervenção do professor, que, por sua vez, foi instruído pelo MP. Não podemos deixar de observar que a orientação em momento algum considera que os alunos pudessem conhecer a música em questão, possibilitando uma representação de que os alunos da EJA não tenham acesso ou não escutam aquele tipo de música.

A partir do exposto, compreendemos que os procedimentos didático-pedagógicos trazidos pelo MP que deveriam ser sugestões para nortear o fazer pedagógico do professor, ao usar os verbos “toque”, “discuta”, no imperativo, bem como o termo “levando-o a refletir”, remete-nos, mais uma vez, a um discurso autoritário, como se fosse um cumpra-se.

Figura 15: Trecho onde aparece R13

R13 Para estudar o gênero

Antes de trabalhar com este trecho de reportagem, converse com os alunos sobre o tipo de trabalho que exercem. Se houver entre a turma alunos ou alunas que atuem como empregados domésticos, permita que eles troquem ideias e reflexões sobre a realidade dessa profissão no Brasil, de modo que socializem os conhecimentos que têm sobre o assunto de que o texto vai tratar. Com base na leitura do título, permita que eles antecipem seu conteúdo, elaborando hipóteses em relação ao que será lido.

Leia o título deste texto e o trecho em destaque que vem logo abaixo dele. Converse com os colegas e imaginem sobre que assunto ele vai tratar.

**POR QUE A
empregada
SUMIU**

O trabalho de doméstica como existe hoje vai acabar.
A transição será difícil. Mas as famílias brasileiras —
todas — deveriam celebrar a mudança

Marcos Coronato e Marcelo Moura

Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, p. 230.

Buscando compreender as representações que o MP faz sobre os espaços profissionais que os alunos da EJA ocupam na sociedade, trouxemos o recorte que segue (R13), vejamos:

[R13]

Antes de trabalhar com este trecho de reportagem, converse com os alunos sobre o **tipo de trabalho que exercem**. Se **houver** entre a turma **alunos ou alunas que atuem como empregados domésticos**, permita que eles troquem ideias e reflexões sobre a realidade dessa profissão no Brasil, de modo que socializem os

conhecimentos que têm sobre o assunto de que o texto vai tratar. Com base na leitura do título, permita que eles antecipem seu conteúdo, elaborando hipóteses em relação ao que será lido.

Considerando a recorrência nos documentos oficiais afirmando que os alunos da EJA sejam trabalhadores, quando em R13 é sugerido que o professor questione os alunos sobre “o tipo de trabalho que exercem”, há um discurso que caracteriza que todos os alunos da EJA trabalhem, desconsiderando com isso a possibilidade de haver, dentre eles, jovens que nunca trabalharam, seja pela idade, pela falta de oportunidade, ou até mesmo por não serem letrados, já que este é um requisito importante no momento da contratação para algumas funções empregatícias.

O excerto orienta que o professor busque conhecer a realidade enfrentada por seus alunos, e é nesse contexto que, em R13, em nosso gesto interpretativo, aflora o discurso do MP suas representações sobre a existência de empregadas ou empregados domésticos dentre esse alunado. Mesmo com a utilização dos termos “se houver”, indicando uma hipótese, presume-se em R13 que hajam “alunos ou alunas que atuem como empregados domésticos”, emergindo um discurso que associa a falta de escolaridade a serviços braçais e/ou com menor prestígio social. No momento que o MP seleciona essa profissão para orientar a metodologia docente, e, não tantas outras possíveis, compreendemos que esse discurso nos remete a um teor pejorativo, por dois motivos: primeiro por correlacionar a falta de estudos a profissões com pouco prestígio social, segundo, por considerar que, por ser EJA, presume-se que hajam trabalhadores domésticos.

Mais uma vez, não se verifica um discurso inclusivo, mesmo direcionando a sugestão, inicialmente, para se discutir os tipos de profissões que exercem, em seguida, todo o discurso é direcionado para o emprego doméstico “Se houver entre a turma alunos ou alunas que atuem como empregados domésticos”. Não se verifica uma sugestão para se discutir a questão de emprego e desemprego no país, os problemas econômicos e sociais deste país. Portanto podemos afirmar que o gesto interpretativo deste excerto está voltado para ratificar o discurso da exclusão, da manutenção da marginalidade social, não há uma sugestão de atividade que se volte para a subversão dos fatos sociais, que provoque deslocamentos, transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final do percurso desta pesquisa e parece inevitável pensarmos no início dela. O que nos levou a querer propor a discussão sobre as (des)construções de sentidos que permeiam o manual do professor do livro didático da EJA, e as representações de EJA, de professor e de aluno que emergem do discurso do MP foi o interesse em continuarmos a produzir reflexões que envolvessem o ensino da EJA e a área da Análise do Discurso de linha francesa, dando vida a um projeto de pesquisa que teve início no chão da escola, em nossas inquietações enquanto docentes dessa modalidade de ensino, quando utilizávamos o LD como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim sendo, tivemos como objetivo de pesquisa interpretar a (des)construção de sentidos da EJA, por meio de suas representações frente às orientações metodológicas contidas no manual do professor do livro didático destinado ao ensino de jovens e adultos (EJA). Analisamos a ideologia do discurso institucional dos documentos oficiais que norteiam o funcionamento da EJA em contraste com as representações de EJA, de professor e de aluno que emergem do discurso recorrente no MP.

A partir do processo analítico dos recortes e os levantamentos que condicionam as (des)construções de sentidos da EJA, interpretamos que a pesquisa demonstrou a alcançabilidade de nosso objetivo inicial de compreender os efeitos de sentido que perpassam a materialidade discursiva, bem como observar as regularidades enunciativas que possibilitaram buscar, via materialidade linguística, as condições de produção, as formações discursivas e os interdiscursos que perpassam o discurso do manual do professor do livro didático da EJA.

Nesta investigação, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa como procedimento metodológico, buscando aprofundar no tema em questão, com o fito de problematizar o processo de constituição identitária do aluno, do professor e da própria EJA, assim como o jogo de imagens que os autores do LD fazem desses sujeitos. De modo que na análise dos dados, foi considerado o arcabouço teórico, vislumbrando a aplicação dos conceitos relacionados aos fenômenos estudados.

Desde o início desta pesquisa, partimos da hipótese que a EJA traz ao alunado a ilusão da tão almejada ascensão social. Para tanto, propusemos duas perguntas de pesquisa: Como o manual aborda a relação homogeneidade/heterogeneidade presentes na composição das turmas da EJA? Quais as representações de aluno da EJA para o manual do professor do livro didático?

Para realizar o trabalho de análise dos recortes discursivos, mobilizamos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (Brandão, 2012; Coracini, 2007, 2003; Orlandi, 2004, 2020; Pêcheux, 1988, 1990). Por meio dos conceitos dessa teoria é que empreendemos uma leitura discursiva sobre o *corpus*, em busca de respostas à nossas perguntas de pesquisa. Bem como procuramos sempre nos respaldar nos pressupostos foucaultianos, no que se refere as relações de poder, nas relações institucionais e na vigilância dos corpos.

A análise do *corpus* possibilitou a compreensão de que, por mais que o manual do professor seja baseado nos textos normativos que fundamenta o funcionamento da EJA, nas orientações didáticas propostas no MP emergem discursos que contrariam as propostas de EJA na atualidade, propondo práticas didático-pedagógicas que retomam a função instrutiva da EJA, há muitos anos já superada. Além disso, temos o predomínio de um discurso autoritário, marcado pelo uso incisivo de verbos no imperativo, estruturado de modo a desconsiderar quaisquer outros possíveis efeitos de sentido que possam diferir daqueles presentes nas orientações dadas pelo MP.

Buscando por respostas para nossas duas perguntas de pesquisa, a partir das análises dos recortes, interpretamos que o manual procura, algumas vezes, abordar a heterogeneidade presente na composição das turmas da EJA, porém, apresenta diversos lapsos discursivos, demonstrando esquecer que jovens e adultos são figuras importantes a serem consideradas em todos os atos do processo ensino/aprendizagem da EJA. Por vezes, o discurso do MP dirige-se somente a um desses dois públicos, apresentando estratégias e orientações metodológicas que não atendem a realidade de um dos dois (jovens e adultos). Logo, podemos afirmar a necessidade de que o MP, ao propor ações didático-pedagógicas, deveria sempre considerar a heterogeneidade que constitui o alunado da EJA, não deixando de valorizar nenhum desses sujeitos ao propor orientações ao professor.

Para respondermos à pergunta de pesquisa sobre as representações de aluno da EJA para o manual do material didático, precisamos antes buscar compreender outras duas representações: a de EJA e a de professor. Pois, a partir dessas representações, conseguiremos detalhar o como o MP entende o aluno atendido por essa modalidade de ensino.

Percorremos nosso objetivo geral por meio das problematizações da (des)construção de sentidos na EJA mediante o discurso do MP. Nesse sentido, buscamos encontrar como o MP compreende a EJA, enquanto modalidade de ensino, para, posteriormente, fundamentarmos nossas conclusões sobre as representações de aluno trazidas no discurso do MP. Assim, após analisarmos os recortes, que foram desde o verso da capa, passando pelas

orientações didático-pedagógicas até chegar ao histórico da EJA, pudemos melhor compreender e encontrar algumas representações sobre a EJA.

Em R1 e R3, o MP utiliza-se do discurso institucional como ferramenta de legitimação do próprio discurso, tentando associar suas metodologias, suas orientações pedagógicas e suas propostas didáticas como algo legal (referindo-se aos documentos oficiais de ensino), e, conseqüentemente, inquestionáveis, buscando legitimar todas as ações educativas constantes no LD, como sendo parte integrante dos documentos legais que norteiam e fundamentam a EJA.

O excerto apresentado em R2 é iniciado por um já-dito que reproduz uma formação discursiva institucional, onde o MP reconhece a heterogeneidade que constitui a formação das turmas da EJA e considera algumas das dificuldades que passam esse alunado. Porém, restringe e rotula esses alunos, desconsiderando, por exemplo, a quantidade de jovens que buscam a EJA somente para recuperar e/ou superar a distorção de idade/série.

Nos recortes chamados de R4 e R5, temos no discurso do MP um processo de Formação Imaginária (FI), referindo-se às imagens ou representações que os elementos Estado e escola fazem de si e do objeto do discurso – a sala de informática e o quadro de giz – nos processos discursivos, relacionadas diretamente a lugares sociais/ideológicos. As condições de produção do discurso apresentado em R4 e R5 nos remetem às características básicas do contexto interlocutivo, situadas num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas ao objetivo a ser atingido com as orientações metodológicas descritas no MP, destinadas, sobretudo, ao professor da EJA.

A partir das análises do recorte seguinte (R6), observamos que os livros didáticos destinados à EJA tendem a ser reorganizações de materiais destinados ao ensino regular, revelando propostas que não se caracterizam como originalmente apensadas e elaboradas para o público jovem e adulto, tornando-se uma mera adaptação, reafirmando a ideia defendida por Takeuchi (2005). Além disso, esses discursos nos remetem a uma visão de ensino militarista em que é preciso moldar os corpos, impor a submissão e a postura militar, cabendo à escola/professor moldar seu comportamento, disciplinar suas ações sociais e vigiar seus corpos. (FOUCAULT, 2000).

Nos recortes R7, R8 e R9, buscamos compreender as representações de professor que emergem do discurso do MP. Especificamente em R7, encontramos o uso excessivo de verbos no imperativo e orientações metodológicas preocupadas em transmitir e reproduzir ensinamentos arquétipos metodologicamente, com uma representação de professor detentor do conhecimento e que deve se impor frente aos alunos para ensina-los, remetendo-nos a um

discurso autoritário. Quando o que se esperava era que este documento trouxesse fundamentações atualizadas, procedimentos de ensino em conformidade com as teorias atuais de ensino e com o apregoado nos documentos oficiais que deveriam embasar esse MP.

Em R8, o MP traz um discurso marcado pela regularidade de autoridade, dizendo ao professor o quê, onde e como fazer para que a atividade sugerida seja exitosa, colocando o docente como desconhecedor de metodologias significativas, e também a representação de desconhecedor do seu próprio ambiente de trabalho, pois o MP indica até o local da escola, onde deve ser exposta a atividade desenvolvida com os alunos.

Em R9, o MP atribui que o professor é constituído pela representação de facilitador de desconstruções pré-estabelecidas pelos alunos, caracterizando como uma forma de harmonização do discurso que até então era recorrente no MP, com o fito de amenizar a responsabilidade que é atribuída ao docente. Há em R9, uma transformação nas representações do professor, em que de professor submisso, sem autonomia, desatualizado, passa a ser o professor salvacionista e colaborativo no processo ensino/aprendizagem do alunado da EJA.

Aos chegarmos às representações do MP sobre o que é ser aluno na EJA, apoiamo-nos nas disposições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2020), que, quando analisadas, permitiu-nos compreender algumas representações sobre o que é ser aluno da EJA para o Estado. Verifica-se no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA 2020, a figura de um aluno socialmente diferente dos demais, dividindo entre o próprio aluno e o Estado a responsabilidade pela descontinuidade dos estudos, e aceitando que esse aluno é um sujeito discriminado pela sociedade.

Nossos gestos interpretativos sobre este documento legal da EJA, direcionaram esse discurso a uma representação de Estado que nos remete à utilidade produtiva, na sociedade, desse sujeito enquanto aluno, como se questionasse o porquê de um idoso voltar a estudar, se esse sujeito não tem mais nada a contribuir sócio-economicamente. Uma visão considerada por nós, enquanto professor e pesquisador, limítrofe sobre a função da educação em nossa sociedade, e ainda uma visão capitalista, que só valoriza o que for economicamente rentável.

Em R10, temos a recorrência de um discurso que afirma que os alunos chegam à EJA com um vasto conhecimento e diversas habilidades adquiridas, desconsiderando que dentre esses alunos encontram-se vários jovens, no início de suas vidas, que ingressam na EJA, sobretudo, pela distorção idade/série. Essa afirmação possibilita entendermos que o discurso presente em R10 não reconhece esse sujeito jovem (a partir dos 15 anos de idade) como

alunado da EJA, sobretudo, porque o material ora analisado destina-se especificamente aos anos finais do ensino fundamental.

Continuando a busca pelas representações de aluno, verificamos em R11 duas representações desses alunos: a primeira pressupondo que o alunado da EJA, é constituído apenas por sujeitos que, mesmo passando por diversos processos de exclusão, conseguiram uma casa para morar, superaram os desafios socio-econômicos, voltaram aos bancos da escola, após terem se estabelecido social e financeiramente, que seria a aposentadoria. A segunda, e mais preocupante, é o pressuposto de que os sujeitos que não conseguem uma casa para morar, também não conseguem ter acesso à escolarização.

Em R12, o MP desconsidera a possibilidade dos alunos da EJA serem capazes de refletir sobre algo sozinhos, necessitando sempre da intervenção do professor, que, por sua vez, foi instruído pelo MP. Ressaltamos que a orientação apresentada nesse recorte não considera que os alunos já possam conhecer a música em questão, possibilitando uma representação de que os alunos da EJA não tenham acesso ou não escutam aquele gênero musical. Isso é caracterizado também pelo uso de verbos no imperativo (“toque”, “discuta”), remetendo-nos novamente ao discurso autoritário e, conseqüentemente, a uma função autoritária de professor.

O último recorte analisado (R13) discute sobre as representações que o MP faz sobre os espaços profissionais que os alunos da EJA ocupam na sociedade. Verificamos um discurso em que todos os alunos da EJA trabalham, desconsiderando, com isso, a possibilidade de haver, dentre eles, jovens que nunca trabalharam, seja pela idade, pela falta de oportunidade, ou até mesmo por não terem escolaridade, já que este é um requisito importante no momento da contratação para algumas funções empregatícias.

Não se observa em R13 um discurso inclusivo, nem mesmo quando propõe discutir os tipos de profissões que os alunos exercem. Não há no discurso do MP nenhuma sugestão para se discutir a questão de emprego e desemprego no país, os problemas econômicos e sociais. Possibilitando-nos afirmar que o gesto interpretativo deste excerto está voltado para ratificar o discurso da exclusão, da manutenção da marginalidade social, não há uma sugestão de atividade que se volte para a subversão dos fatos sociais, que provoque deslocamentos, transformações.

A partir das análises do *corpus* e das pesquisas coletadas para o estado da arte, concordamos com Andrade (2014), ao afirmar que a qualidade verificada ainda hoje no livro didático, no ensino e no aprendizado não respondem satisfatoriamente a esse empreendimento, sobretudo, pelo fato de o professor não ser considerado nesse processo, e

acrescentamos que, especificamente o alunado da EJA não é alcançado pelas metodologias dispostas no manual do professor de forma significativa.

Partindo dessas considerações e das representações analisadas no discurso do MP, conseguimos chegar a uma (des)construção de sentidos sobre esse alunado, que, de acordo com nossas análises, o manual do professor que acompanha o livro didático da EJA não comporta, em suas orientações, propostas metodológicas que atendam a demanda da heterogeneidade social que constitui as turmas da EJA. O MP não consegue abordar toda a diversidade de sujeitos que compõem esse alunado, desconsiderando muitas dessas diferenças em suas orientações metodológicas, que acabam se aproximando mais de um processo de homogeneização, ou seja, parece haver uma necessidade premente de impor um padrão de comportamento e de estratégias de ensino para sujeitos que já possuem uma diversidade de experiências de vida e formas diferenciadas de ver o mundo.

Como reflexão, ressaltamos que a heterogeneidade que constitui o alunado da EJA somente pode ser (re)significada pelo próprio professor, enquanto mediador e facilitador do processo ensino/aprendizagem. Logo, podemos considerar que, devido às tensões acerca dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, a produção de materiais didáticos para a EJA não pode se configurar meramente como uma releitura dos materiais já existentes. Com isso, análises e trabalhos que abordem essa temática são importantes, no sentido de descortinar as produções deste tipo de material, recontextualizando a elaboração, a metodologia, as orientações e o uso desse livro didático, destinado a um aluno cujas necessidades são estritamente específicas, devido à formação heterogênea do aluno que compõe as turmas da EJA.

Assim, sem condenar as produções existentes, nem mesmo suas aquisições, voltamos nosso olhar para uma vertente que viabilizaria o atendimento à heterogeneidade das turmas da EJA, que seria a confecção do próprio material didático, por meio de discursos que circulam no meio social no qual esses alunos estão inseridos, trazendo esses gêneros discursivos para sala de aula com uma visão didática voltada para a prática social do aluno, com carga horária que atendesse a esse propósito, sem sobrecarregar o fazer pedagógico do professor. Além disso, é crucial que se destine investimentos no processo de formação e atualização dos professores para melhor compreender as singularidades desse alunado.

Por fim, o gesto analítico aqui trazido, não pretendeu esgotar toda a questão, nem mesmo limitar todas as possibilidades de produção de novos sentidos e de diferentes gestos interpretativos, mas caracteriza-se por uma tentativa de inserir esse pesquisador no dissenso das discussões sobre a (des)construção das representações de sentidos da EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais.** Educere. Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em 11/01/2021.

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

ANDRADE, Patricia Ribeiro de. Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna. **Tese de doutorado** em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Biblioteca Central da PUCRS, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2004.

BASTOS, Gustavo Grandini. Os sujeitos-gays nas tramas da(s) rede(s): o discurso sobre os aplicativos de relacionamento. **Tese de Doutorado**, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia. Ribeirão Preto, 2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um livro didático “moderno”.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso Rui. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Líber Livro, 2004.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso.** 3ª Ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20' de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular nacional para a EJA**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos – PNLD 2008** – Anos finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2347-guia-pnld-2008%E2%80%93anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-113.

CORACINI, Maria José R. F. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras; 2003.

CORACINI, Maria José R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2.ed. Campinas: Pontes Editora: 2011.

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

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 115-139, 2005.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1972.

FERREIRA, Flavione Alves. A leitura nos manuais da EJA do II segmento: reflexões teóricas e didático-pedagógicas. **Dissertação de mestrado** Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 16 ed. Tradução Maria T. C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In Dreyfus, H. & Rabinow, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. 8 ed. Tradução Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000 [1975].

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 21 ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 2ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

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

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Foucault, Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Editora Claraluz. Linsingen, I. vol. Ciência & Ensino, 2006, 1-19.

HADDAD, Sérgio. Apresentação. IN: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A Educação Entre os Direitos Humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006a.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006b.

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

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984)**. 1994. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270684>>. Acesso em: 15 set. 2021.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 24ª Ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2007, pp. 118-132.

LEITE, Sandra Fernandes. O Direito à Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. IN: JEFFREY, Débora Cristina (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos: questões atuais**. Curitiba: CRV, 2013.

LOBO, Alexandre Rodrigues. Um estudo do discurso do livro didático no ensino de língua portuguesa: Representações do Outro. **Dissertação de mestrado** em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2015.

LUKÁCS, György. A reificação e a consciência do proletariado. In: LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 193-240.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16º Congresso de Leitura do Brasil – **COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007. Disponível em http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf, acesso em 05/01/2021.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas-SP: Pontes, 1996a.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: UNICAMP, 1996b.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

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

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. & FUCHS, Catherine. (1975). **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas**. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs.). Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, Michel. (1997). **Ler o arquivo hoje**. In E. P. Orlandi (Org.), Gestos de leitura: da história no discurso (2a ed.) (pp. 55-66). Campinas, SP: Editora da Unicamp.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

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

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1998.

RODRIGUES, David. (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido**. São Paulo: Hucitec, 1979.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1996. p. 81-94, 111-123.

SILVESTRINI, Paula Medeiros Prado. O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA. **Tese de doutorado** pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2016.

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

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

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAKEUCHI, Márcia Regina. Análise Material de Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação** (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TAKEUCHI, Márcia Regina. Livros escolares e ensino de ciências na instrução pública elementar brasileira do século XIX ao XX. **Tese** (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

WITZEL, Denise Gabriel. Identidade e Livro Didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. 2002. 175p. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

ANEXOS

ANEXO I

Educadores!


As escolas da rede pública de ensino e as entidades parceiras de alfabetização passam a receber, periodicamente, as obras referentes ao **Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA**, adquiridas e distribuídas pelo **Ministério da Educação** para todo o país por intermédio do **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, após criteriosa avaliação da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**, para que educadores e alunos contem com materiais de qualidade física e pedagógica.

Considerando que os livros didáticos dispõem de reposição e complementação anualmente, estes materiais **não precisam ser devolvidos** após sua utilização. Mesmo assim, é importante a sua colaboração, adotando as seguintes ações:

- ✓ estimule os alunos a preservar os livros e a utilizá-los corretamente ao longo de todo ano letivo;
- ✓ como um bom exemplo, ao final do período letivo ou ao mudar de escola, devolva este livro para que possa ser utilizado por outro professor;
- ✓ observe, em sala de aula, a mensagem impressa na 2ª capa do livro do aluno;
- ✓ lembre-se que este livro, ao final do seu ciclo de uso, deverá ser descartado, priorizando a reciclagem;
- ✓ comunique ao FNDE qualquer irregularidade encontrada no livro do aluno ou no manual do educador.

Boa sorte e bom trabalho!

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Coordenação-Geral dos Programas do Livro – CGPLI
FNDE – Setor Bancário Sul – Quadra 2 – Bloco F
CEP 70070-929 – Brasília – DF



Fonte: EJA Moderna : Educação de Jovens e Adultos : anos finais do ensino fundamental : manual do educador, 2013, verso da capa.

ANEXO II

UNIDADE 1 - Identidade e pluralidade

6º ano

Para escrever

Depois de ler e analisar vários poemas, é a sua vez de ser poeta. Sobre que tema você gostaria de escrever: amor, infância, solidão ou outro? O professor anotará os temas escolhidos no quadro. Faça uma pesquisa na biblioteca, buscando informações e observando mais poemas sobre esses assuntos.

Converse com o professor e com os colegas sobre como organizar e publicar os poemas produzidos. Vocês podem montar um varal ou criar um painel com os poemas em cartazes, entre outras opções.

A. Planejamento

Ao produzir um texto, primeiro, é necessário planejar o que escrever. Retome as principais características dos poemas no estudo que fizemos.

1. Pense sobre o conteúdo de seu poema: sob que perspectiva você irá tratar o tema sobre o qual pesquisou? O que dirá a respeito dele?
2. Defina as características formais que pretende seguir: a divisão em estrofes, a quantidade de versos e o emprego de rimas.

B. Elaboração

1. Observe as anotações que fez na etapa anterior e produza seu texto.
2. Lembre-se de que a linguagem poética é livre. Seja criativo na escolha das palavras, utilize gírias ou qualquer outra variedade que considere adequada.

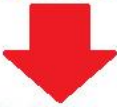
C. Avaliação e reescrita

1. Releia seu poema como se fosse o leitor. Seu texto prende a atenção?
2. Reúna-se com um colega e troquem seus textos. Você lerá o poema dele e ele lerá o seu. Observe se as palavras estão escritas corretamente e se o texto exprime as ideias de maneira adequada. Se for preciso, consulte o dicionário.
3. Faça sugestões para melhorar o texto do colega e ouça as sugestões dele.
4. Reescreva seu texto para melhorar o que for preciso.

Para falar em público

Sugerimos que seja feito um aquecimento antes da atividade. Peça aos alunos que se organizem em círculo e se apresentem, cumprimentando os demais. Oriente-os a manter a coluna reta e a cabeça erguida, olhando nos olhos dos colegas. Instrua-os sobre o volume e o tom de voz: para sermos compreendidos, nossa voz deve ser audível e clara. A cada etapa, mostre a eles sua forma de falar, para que sirva de modelo.

Além de aprender a ler e a escrever, é importante aprender a se expressar oralmente em público. Quantas pessoas são estudiosas e aplicadas, mas quando precisam falar em público, mesmo que seja para responder a uma pergunta em voz alta, ficam nervosas, ansiosas ou falam muito baixo? Para desenvolver a expressividade e aprender a falar em público, vamos realizar algumas atividades.

R6 e R7


31

23

ANEXO III

 **TEXTO COMPLEMENTAR**
Lourinha Bombril

Para e repara
Olha como ela samba
Olha como ela brilha
Olha que maravilha

Essa crioula tem o olho azul
Essa lourinha tem cabelo Bombril
Aquele índia tem sotaque do sul
Essa mulata é da cor do Brasil

A cozinheira tá falando alemão
A princesinha tá falando no pé
A italiana cozinhando o feijão
A americana se encantou com Pelé

Häagen-Dasz de mangaba
Chateau canela-preta
Cachaça *made in* Carmo dando a volta no planeta
Caboclo presidente
Trazendo a solução
Livro pra comida, prato pra educação

LOS PERICOS; VIANNA, Herbert. *Lourinha Bombril*. Em: PARALAMAS DO SUCESSO. *Nove luas*. Rio de Janeiro: EMI Music, 1996. Faixa 1.

Se possível, toque a canção para que os efeitos de sentido da letra e os elementos sonoros possam ser percebidos e mais bem explorados. Ela pode ser encontrada no site da banda Os Paralamas do Sucesso: <<http://osparalamas.uol.com.br/cds/9-luas-1996/>>. Discuta com os alunos o título do texto, levando-os a refletir sobre seus significados.

**Para conhecer o contexto****Os Paralamas do Sucesso**

Formada por Herbert Vianna, Bi Ribeiro e João Barone, Os Paralamas do Sucesso é uma das mais influentes bandas brasileiras dos anos 1980 e 1990. Gravou seu primeiro álbum profissional, *Cinema mudo*, em 1983, após um convite recebido por causa da música "Vital e sua moto", seu primeiro sucesso.

Dos anos 1980 até hoje, Os Paralamas do Sucesso lançaram diversos álbuns, participou de festivais como o Rock In Rio e o Festival Montreux (na Suíça) e recebeu prêmios como o Grammy Latino. São deles sucessos como "Melo do marinho", "Meu erro", "Lanterna dos afogados" e "Lourinha Bombril".



▲ Os Paralamas do Sucesso, em 2005.

QUESTÕES

A música apresenta uma mistura (de *loura, crioula, mulata, italiana, índia, americana*) que é bastante característica do povo brasileiro. Espera-se que os alunos façam essa relação entre a canção e a mulher brasileira.

- 1** Como é a mulher retratada na canção? Em sua opinião, ela é uma mulher típica do Brasil? Por quê?
- 2** Como você vê a identidade do povo brasileiro? Ela é única? Explique sua opinião aos colegas e ouça a opinião deles. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que a identidade do povo brasileiro se compõe de uma mescla de várias culturas.

50

42

ANEXO IV

UNIDADE 1 - Moradia

Para refletir

R11

Antes de iniciar a leitura do texto, pergunte aos alunos: onde moram? Como são as casas em que vivem? Moram em casa própria ou alugada? Já fizeram financiamento de casa ou automóvel?

Leia o texto a seguir e reflita sobre o assunto tratado.

www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2012/04/17/o-sonho-da-casa-propria/

17/04 às 17h09 - Atualizada em 17/04 às 17h11

O sonho da casa própria

Jornal do Brasil - *Mauro Calil

Uma situação muito comum na cultura brasileira é ver casais, jovens ou maduros, fazendo planos para comprar um terreno e construir uma casa, na qual criarão seus filhos e viverão até o fim da vida. Nada mais legítimo e, como o tempo é o senhor das finanças, quanto antes o plano da conquista da casa própria for colocado em prática, menor será o esforço para a conquista se concretizar.

Existem vários caminhos para isso ocorrer, mas o pior deles, pelo menos enquanto os altos juros vigorarem no Brasil, é o financiamento. Outros caminhos, como poupar previamente ou ainda contar com as parcelas do consórcio, são bem mais amigáveis que o financiamento.

No entanto, um dia destes, um jovem em início de carreira me procurou para avaliar sua ideia, amplamente discutida em família, com o pai e o sogro. Ambos concordavam que o melhor para o jovem pai de família seria comprar um terreno e construir aos poucos. Assim, se o dinheiro da obra faltar, poderia interromper os serviços, voltar a juntar recursos e continuar a construção posteriormente. Desta forma, não se apertaria financeiramente, visto que sempre teria a possibilidade de interrupção e o que foi investido permaneceria construído à espera de novos tijolos.

Resolvi me manifestar em relação ao plano. Veja que são duas etapas financeiras distintas e importantes. A primeira é a compra de um terreno e a segunda, a construção em si. Há ainda uma terceira que se refere à mudança propriamente dita, ou seja, mobília, cortinas, equipamentos etc. da qual não tratarei.

Comprar um terreno depende do encontro entre o desejo e o bolso do comprador e aquilo que se encontra disponível no mercado, pelo preço que se pode pagar. Neste caso, é possível realizar a compra agora, já que os terrenos podem aumentar muito de preço ou mesmo ser vendidos para outra pessoa, ou ainda, por qualquer outro motivo, ficarem indisponíveis para a compra. O grande cuidado aqui é saber quais serão os custos recorrentes, como IPTU, condomínio e limpeza do terreno, e em quanto tempo tais custos podem retardar o início das obras. [...]

*Mauro Calil é palestrante e educador financeiro.

CALIL, Mauro. O sonho da casa própria. Portal Jornal do Brasil, 17 abr. 2012. Disponível em: <www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2012/04/17/o-sonho-da-casa-propria/>. Acesso em: 31 ago. 2012.

Forme um grupo de quatro colegas. Conversem sobre o conteúdo do texto e discutam as questões a seguir. Aproveitem para falar de suas experiências. Depois, apresentem aos colegas as respostas do seu grupo e ouçam as reflexões que eles fizeram.

- 1** Você e sua família têm casa própria? *Resposta pessoal.*
- 2** Que plano traçou ou pretende traçar para comprar uma casa? *Resposta pessoal.*
- 3** Vocês moram no lugar em que gostariam? Caso pudessem se mudar, iriam para outro bairro ou cidade? *Resposta pessoal.*

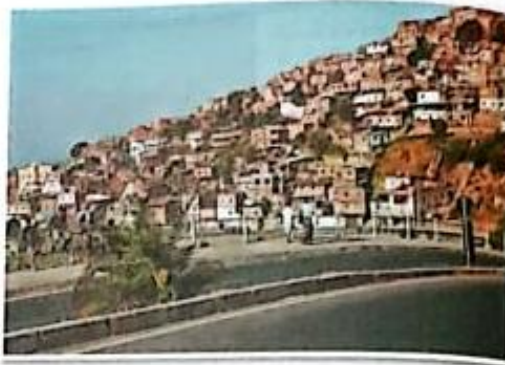
17

81

ANEXO V

As imagens também trazem muitas informações. Observe a fotografia ao lado. Reúna-se com um colega e conversem sobre os tipos de moradia existentes na cidade ou região em que vocês vivem. Há casas em locais que oferecem riscos aos moradores? Que sugestões vocês dariam para melhorar essa condição?

Construção em área de risco em Belo Horizonte (MG), em 2011.



- 5** Registrem suas ideias, depois compartilhem as sugestões de vocês com os outros colegas e ouçam as propostas deles.

Resposta pessoal.

- 6** Procurem em jornais, revistas ou na internet fotografias de diferentes tipos de moradia, semelhantes aos da região onde vivem. Caso tenham câmera fotográfica ou aparelho celular com esse dispositivo, seria interessante vocês tirarem as fotografias. No momento oportuno, combinem com o professor e organizem o material em uma exposição na sala de aula.

Essa atividade ficará muito mais significativa se for promovida uma exposição na sala de aula, no corredor ou pátio da escola. É possível criar um projeto interdisciplinar com a área de Geografia e de História, com imagens, textos explicativos e cartazes.

Para além do texto

Releia os textos das páginas 34 e 35 e observe atentamente a reprodução deste quadro do pintor brasileiro Candido Portinari.



Aproveite essas atividades e convida os alunos a conhecer o museu Casa de Portinari. Leve-os a uma sala onde haja aparelhos multimídia e acesse o site <<http://museucasadeportinari.org.br/vrt/index.html>>, em que é possível realizar uma visita virtual a todos os cômodos da casa onde o artista viveu. Há obras de arte e objetos pessoais do artista.

◀ Candido Portinari, *Favela* (1957). Óleo sobre tela, 46 x 55 cm. Rio de Janeiro (RJ). Coleção particular.

ANEXO VI

2. Oriente os grupos a irem, um por vez, ao quadro de giz para anotar as palavras e apresentá-las aos demais colegas. Oriente-os em relação à postura, ao tom de voz, aos gestos e ao uso das anotações, que podem servir de apoio durante a apresentação. Reforce a importância da fase de exposição do tema.

Fase da exposição do tema

O início de uma apresentação oral é denominado **fase da exposição do tema**. Fala-se rapidamente sobre o assunto que será explorado durante o seminário.

Essa explicação introdutória é importante tanto para o público, para que ele possa compreender e acompanhar melhor a apresentação, como para os apresentadores, que podem usar essa introdução como guia para a própria fala.

Façam isso logo após o professor chamar o grupo e cada um dos integrantes cumprimentar o restante da turma.

2 Copiem as palavras escolhidas no quadro de giz, em uma lista numerada, e deem início à apresentação. Lembrem-se das características do seminário que foram apresentadas até aqui e procurem colocá-las em prática.

3 Como foi a apresentação de vocês? Vocês cumprimentaram o público? Expuseram o tema antes de apresentar as palavras? Tiveram contato visual com os ouvintes e falaram com entonação e postura corporal adequadas? O que poderia ser melhorado?

Resposta pessoal.

Ainda nessa fase inicial, e durante todo o seminário, é preciso empregar algumas palavras que ajudam a organizar a sequência da apresentação.

Organizadores de enumeração

Algumas palavras e expressões ajudam o expositor a controlar a continuidade da fala, a passar a palavra a outro colega do grupo, a introduzir uma nova ideia etc. Elas são chamadas **organizadores de enumeração** ou **organizadores da sequência da exposição**.

Alguns exemplos de organizadores de enumeração são: *primeiramente, em seguida, em segundo lugar, em terceiro lugar, por um lado, por outro lado, enfim, para terminar, para concluir* etc.

4 Durante sua apresentação, você e seus colegas usaram algum organizador de enumeração? Em que momentos eles poderiam ter sido usados?

Resposta pessoal.

5 Explique por que essas palavras e expressões, quando usadas em uma apresentação oral, são chamadas organizadores de enumeração.

Espera-se que os alunos percebam que elas *organizam* o discurso e marcam a *enumeração*, ou *interligação*, de diferentes ideias, interlocutores etc.

76

212

ANEXO VII

R13

Para estudar o gênero

Antes de trabalhar com este trecho de reportagem, converse com os alunos sobre o tipo de trabalho que exercem. Se houver entre a turma alunos ou alunas que atuem como empregados domésticos, permita que eles troquem ideias e reflexões sobre a realidade dessa profissão no Brasil, de modo que socializem os conhecimentos que têm sobre o assunto de que o texto vai tratar. Com base na leitura do título, permita que eles antecipem seu conteúdo, elaborando hipóteses em relação ao que será lido.

Leia o título deste texto e o trecho em destaque que vem logo abaixo dele. Converse com os colegas e imaginem sobre que assunto ele vai tratar.

POR QUE A empregada SUMIU

O trabalho de doméstica como existe hoje vai acabar
A transição será difícil. Mas as famílias brasileiras —
todas — deveriam celebrar a mudança

Marcos Coronato e Marcelo Moura

Algumas horas do início de 2012, a advogada paulistana Silvia Hauschild, mãe de dois filhos, se preparava para a ceia de ano-novo, tranquila. Ela confiava na ajuda que receberia de uma diarista, mas estava errada: sem nenhum aviso, a empregada faltou. “Tínhamos convidados para a ceia e para um churrasco no dia 1º e, de repente, fiquei na mão”, diz Silvia. O imprevisto que aconteceu com a advogada na entrada de 2012 poderia ser explicado apenas como um acidente de percurso, mas

não. Ele faz parte de um quadro muito maior, que marca a entrada do mercado de trabalho brasileiro no século XXI: o sumiço das empregadas domésticas como existem hoje.



A NOVA PATROA...

Silvia Hauschild

41 anos, advogada

“Fiquei sem a diarista no Reveillon, mas a noite foi ótima. Meu marido ajuda a arrumar a casa. Temos dois filhos. Por isso, considero meu horário flexível um belo benefício trabalhista”

22

230

ANEXO VIII

to diferentes em termos individuais, culturais, entre outros aspectos, mas que se identificam quanto ao fato de não terem frequentado a escola nas fases da infância e da adolescência, por razões diversas. Alguns desses alunos nem sequer passaram pela escola nessas fases. Outros o fizeram de modo pouco sistemático, interrompendo seus estudos devido, entre inúmeros fatores, à necessidade de entrar muito cedo no mercado de trabalho para ajudar o sustento da família. Esse fator prepondera em áreas rurais do país, onde a escola, durante décadas, desempenhou papel pouco relevante como instituição formadora.

No atual contexto de crescente urbanização, muitos habitantes de áreas rurais migraram para as cidades, onde em geral acabam por ocupar postos de trabalho que exigem pouca qualificação. Nas grandes cidades brasileiras, encontram-se muitos alunos de EJA que percorreram essa trajetória.

Em épocas mais recentes, o perfil dos alunos de EJA passa por um processo de rejuvenescimento, pois está absorvendo um contingente de alunos egressos do ensino regular. Com idade defasada em relação ao ano escolar, e por motivos variados, esses alunos recorrem a cursos para jovens e adultos para obter a certificação escolar.

Do ponto de vista social, os alunos de EJA representam um grupo relativamente homogêneo, apartado da escolarização regular e composto, em sua maior parte, de trabalhadores que almejam a conquista de empregos mais prestigiosos e rentáveis e uma ampliação da sua visão de mundo, por meio da formação escolar. Por outro lado, em termos culturais, compõem um grupo amplamente diversificado, reunindo pessoas que diferem entre si quanto ao lugar de origem, à faixa etária, à experiência escolar e ao tipo de trabalho que exercem, entre outros aspectos. Essa diversidade de histórias de vida promove uma diversidade de conhecimentos e habilidades que marca as turmas de EJA.

A participação de alunos jovens e adultos na sala de aula costuma ser marcada por interesse pelas aulas, pela atitude de seriedade em relação aos estudos, pelo respeito e gratidão ao professor ou professora. Essa postura espelha o grande esforço que dependem para estudar e uma profunda vontade de aprender.

Ao perguntar aos alunos de EJA os motivos por que voltaram à escola, muitos expressam sua expectativa de que ela amplie suas possibilidades de ascensão social e promova uma compreensão mais abrangente da realidade. Outro motivo apontado por muitos alunos é a satisfação de necessidades como ler placas de ônibus e outras, ler e escrever uma carta, ler um livro. A raiz do projeto de ampliação da escolaridade assume, assim, uma dimensão sociocultural e econômica.

O papel dos professores de EJA

Muitas vezes, os alunos de EJA esperam encontrar um modelo de escola tradicional, em que o professor detém o saber que transfere aos alunos por meio de atividades como cópias e ditados. Você, professor de jovens e adultos, pode desconstruir essa representação, fazendo-os perceber que a aprendizagem requer a participação ativa deles. Situações em que os alunos são convidados a interpretar, investigar, refletir, entre outras, podem colaborar para afirmar o conhecimento como uma construção coletiva.

Os alunos de EJA detêm um amplo acervo de conhecimentos e habilidades, em geral adquiridos de modo informal por sua experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho. Os professores de jovens e adultos devem ser sensíveis a esses saberes que seus alunos já possuem e reconhecer sua legitimidade, diretamente ligados ao contexto sociocultural.

Levar em conta o repertório dos alunos como apoio à construção de conhecimentos é atitude que não assume, como veremos, apenas relevância didática. Contribui para o fortalecimento da autoimagem de sujeitos cuja personalidade, no dizer de Paulo Freire, muitas vezes se apresenta marcada pela auto-desvalia (quando o oprimido introjeta a visão que o opressor tem dele, consideram-se, assim, incapazes, enfermos, dizem não saber nada etc.) e pelo fatalismo (quando se acredita que tudo acontece porque tem de acontecer, sem que nada possa modificar o rumo dos acontecimentos). Além disso, a valorização dos saberes adquiridos fora da escola alimenta a confiança dos alunos no professor. Essa conduta favorece a instauração de um clima propício ao diálogo e à emergência das diferenças entre os sujeitos em sala de aula. A empatia e a solidariedade que você, professor, demonstra com relação aos alunos são os alicerces para uma ação educativa eticamente comprometida com o atendimento das necessidades e dos interesses deles.

O fortalecimento da autonomia dos alunos deve ser outra meta dos professores de jovens e adultos. Deve apoiar-se na formação de sujeitos críticos, capazes de empregar critérios e métodos determinados em sua leitura do mundo e em sua ação sobre ele.

Numerosos jovens e adultos encontram na escola um espaço não apenas de educação formal, mas também de socialização. A escola deve incorporar essa atribuição a seu propósito educativo, por meio do planejamento de atividades de cultura e lazer que promovam a convivência e da articulação de projetos pedagógicos à vida comunitária.

Diferentemente do que pensam muitos professores distantes da EJA, esse segmento está longe de ser um campo de trabalho "tranquilo". Os professores precisam lidar com a heterogeneidade das turmas,





ANEXO IX

com a dificuldade de alguns alunos de frequentar as aulas, com o cansaço de quem vai direto do trabalho para a escola e seus problemas de saúde, com as limitações materiais que muitas vezes se impõem. Além disso, entre os jovens egressos da escola regular que frequentam a EJA, são comuns as relações de conflito com essa instituição onde muitos experimentaram fracassos. Nesses casos, o desafio dos professores consiste em restabelecer o vínculo com essa entidade, de modo que ela se ofereça a esses alunos como espaço de convivência e de expressão, favorável à aprendizagem.

A condição para o exercício de uma ação educativa dessa natureza é, ao menos em parte, a consciência de que ela atende a um direito e de que não pode cumpri-lo em um planejamento coerente com a responsabilidade social e política dos professores.

◆ Uma coleção para EJA

Introdução

Esta coleção foi concebida com o objetivo de apoiar ações educativas afinadas com o papel inclusivo da EJA. Ela está pautada nos documentos oficiais que orientam a prática docente: os Parâmetros Curriculares Nacionais e, no que se refere à EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os livros foram elaborados com múltiplos objetivos, entre eles, favorecer práticas educativas nas quais os alunos assumam uma postura reflexiva sobre a aprendizagem e a produção do conhecimento. Espera-se que eles possam interagir com o texto escrito, as imagens e as propostas de atividades.

Admitindo múltiplas formas de utilização, a relação com o livro didático deve ser mediada pelo professor, que desempenha papel fundamental para a formação leitora do aluno, o que implica interpretar e refletir sobre o que lê, de modo que se abram novos horizontes em sua leitura do mundo. Só o professor pode estabelecer as maneiras e os momentos de trabalhar com esse material, para que ele contribua de maneira eficaz para a dinâmica das aulas e favoreça o aprendizado levando em conta seu planejamento e seus objetivos.

O livro didático não deve ser o único recurso a ser utilizado. Se possível, sempre que houver oportunidade, os alunos devem usar recursos tecnológicos. No mundo crescentemente informatizado em que vivemos, o letramento digital destaca-se como condição favorável ao acesso a diversas instâncias sociais. Entretanto, a heterogeneidade marca os alunos jovens e adultos também nesse campo. Em uma sala, alguns alunos poderão ter familiaridade com o computador; outros poderão mostrar dificuldades para

manusear o mouse ou até mesmo para ligar o aparelho. Isso comumente se observa entre adultos que, por vezes, criaram seus filhos em meio à tecnologia digital, mas são eles próprios, refratários a ela por diferentes razões.

Outra dificuldade é que muitas escolas não dispõem de uma sala de informática compatível com as demandas de suas comunidades, pela falta de equipamentos ou de apoio técnico adequado. Em vista dessas dificuldades, sugerimos o acesso digital apenas em atividades complementares, sob a sua orientação. Nesses casos, sempre que possível, é interessante que essas atividades sejam praticadas em grupos de dois ou três alunos com diferentes graus de habilidade no uso do computador.

Organização da coleção

Esta coleção é composta de quatro volumes do aluno e sete manuais do educador, sendo um para cada componente curricular, que se destinam aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

Cada livro do aluno apresenta conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). No livro do aluno, os conteúdos são agrupados por disciplina a fim de facilitar o trabalho dos professores. Esses conteúdos são abordados por eixos temáticos que perpassam os diferentes componentes curriculares, organizados por unidades, subdivididas em capítulos. A divisão em unidades foi feita para agrupar os capítulos que exploram um mesmo eixo temático.

O objetivo do trabalho com eixos temáticos é que o aluno possa compreender um dado aspecto – por exemplo, moradia ou trabalho – sob os pontos de vista das diferentes áreas do currículo escolar. Em variados momentos se fazem propostas que buscam uma abordagem interdisciplinar dos temas, visando ao conhecimento global, dinâmico e histórico da realidade.

Todos os capítulos são iniciados por uma imagem e um texto relacionado ao tema do capítulo. Essa página inicial permite explorar os conhecimentos prévios dos alunos. Ao longo dos livros, há a seção *Texto complementar*, que apresenta diferentes gêneros do discurso e possibilita articular os eixos temáticos e os conteúdos disciplinares por meio de questões reflexivas.

Os temas que perpassam as unidades da coleção, apresentados a seguir, estão diretamente relacionados com as práticas sociais da maioria dos alunos jovens e adultos, como trabalho, saúde, meio ambiente, cidadania, participação social e pluralidade cultural. O trabalho proposto busca, em diferentes momentos, incentivar o protagonismo social e a participação ativa dos alunos como cidadãos.

R1

R4