

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEITURA, ESCRITA E AUTORIA EM DISCURSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS  
E ADULTOS



CÁTIA FÁTIMA NUNES SANTANA ALVES

RIBEIRÃO PRETO

2022

CÁTIA FÁTIMA NUNES SANTANA ALVES

LEITURA, ESCRITA E AUTORIA EM DISCURSO NA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
da USP, como parte das exigências para a  
obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraya Maria  
Romano Pacífico

RIBEIRÃO PRETO

2022

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

Alves, Cátia Fátima Nunes Santana

Leitura, Escrita e Autoria em discurso na Educação de Jovens e Adultos, 2022

150 p. il: 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP – Área de concentração: Educação

Orientadora: Pacífico, Soraya Maria Romano

1. Discurso. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Escrita. 4. Autoria.

ALVES, C.F.N.S. **Leitura, escrita e autoria em discurso na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Metra em Educação.

### Banca Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Dulce e Juraci, meu alicerce  
Aos meus filhos, André, Luís Henrique e  
Letícia, meus tesouros  
Ao meu irmão, Júnior (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me permitido chegar até aqui e concluir esse trabalho, mesmo diante de tanta angústia e incertezas.

A Nossa Senhora Aparecida pela intercessão junto a Deus.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional e por permanecerem ao meu lado nos momentos mais difíceis deste trabalho, acreditando em mim.

Ao meu esposo Naldo pela paciência e pelo apoio nessa jornada tão desafiadora.

Aos meus sobrinhos, especialmente ao Felipe, Natália e Bryan por torcerem por mim.

Ao meu irmão Wilson pelo apoio, pelo acolhimento e por estar sempre ao meu lado quando preciso.

A minha querida orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soraya Maria Romano Pacífico por acreditar em mim, pela oportunidade, pelo apoio e por me aceitar no grupo de estudos. Foi muito importante para mim. Exemplo de mãe, avó, filha, professora. Um ser humano ímpar. Que Deus a abençoe, sempre!

A todos os alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Ferruccio Chiaratti, que apesar de tantas dificuldades, do medo, da angústia diante da pandemia, contribuíram com sua escrita para que esse trabalho fosse realizado. Com eles, só aprendi.

As minhas queridas amigas-irmãs Ana Paula, Celi, Dulce, Eliana, Fabiana Braguim, Mírian e Tatiane pelo respeito, por sempre me incentivarem a seguir com meu sonho e não permitirem que eu desistisse.

Aos meus amigos do grupo de estudos em Análise do Discurso Ana Rúbia, Beatriz, Carol, Ellen, Fábio, Gabriela, Jaqueline, Lia, Isadora, Michel, Noilma, Rita, Regiane, Thaís, Thamiris e Valéria pelo incentivo, pelas contribuições, pelas sugestões e pelo apoio. Vocês são especiais!

Aos professores Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Noeli, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elaine Assolini, Prof. Dr<sup>º</sup> Elmir, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiana, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucília, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Naiá que fizeram parte dessa minha trajetória, ora participando das bancas, ora nas disciplinas das quais participei. Sou grata pelas contribuições tão importantes, aprendi muito.

*O tempo muito me ensinou:  
ensinou a amar a vida, não desistir  
de lutar, renascer na derrota,  
renunciar às palavras e  
pensamentos negativos, acreditar  
nos valores humanos, e a ser  
otimista. Aprendi que mais vale  
tentar do que recuar... Antes  
acreditar do que duvidar, que o que  
vale na vida, não é o ponto de partida  
e sim a nossa caminhada.*

*(Cora Coralina)*

ALVES, F.N.S.Cátia.: “Leitura, escrita e autoria em discurso na Educação de Jovens e Adultos”, 2022, 150 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

## RESUMO

Ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos, vemos que se trata de um segmento de ensino que está à margem das políticas que possam propiciar práticas significativas de aprendizagem. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar marcas de autoria e subjetividade dos sujeitos-alunos em produções textuais, a fim de levar a uma reflexão sobre a imagem do que é o ensino de Língua Portuguesa para os alunos da Educação de Jovens e Adultos e também analisar como se dá a argumentação nos discursos examinados. Foram analisadas as produções textuais realizadas por alunos do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública, da periferia do município de Sertãozinho/SP. As produções escritas foram constituídas a partir da leitura e discussão, realizadas em ambiente virtual, do conto “Famigerado”, de Guimarães Rosa, e, também, dos filmes “Central do Brasil” e, “Narradores de Javé”. Os sujeitos participantes da pesquisa, em torno de 22 sujeitos-alunos, eram adultos que possuíam entre 20 e 50 anos de idade e cursavam o 3º termo (corresponde à 3ª série regular) do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. Os encontros foram realizados em ambiente virtual por meio do aplicativo Centro de Mídias, criado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e presencial. A pesquisa procurou analisar o modo como os sujeitos constroem sentidos, por meio da escrita, sobre os objetos discursivos apresentados, ou seja, como o interdiscurso opera no fio discursivo para produzir o intradiscorso. Esta pesquisa está ancorada na Análise de Discurso pecheuxiana que tem como objeto de análise o discurso e na teoria sócio-histórica do letramento proposta por Tfouni (1988,1997,1994). Os resultados obtidos nos mostraram que os sujeitos-alunos da EJA são atravessados pelos discursos da classe dominante que circulam na instituição escolar, dessa forma, não assumem a responsabilidade pelo dizer, não ocupam a posição de autor e não conseguem controlar os sentidos. Sendo assim, esses sujeitos são silenciados pela escola e pelo Estado que, ao negligenciarem seus direitos a uma educação de qualidade, apagam suas histórias e subjetividades.

Palavras-chave: Discurso, Educação de Jovens e Adultos, Escrita, Autoria.



ALVES, F.N.S.Cátia.: “Leitura, escrita e autoria em discurso na Educação de Jovens e Adultos”, 2022, 150 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

### **ABSTRACT**

When we reflect on Youth and Adult Education, we see that it is a segment of education that is on the sidelines of policies that can provide meaningful learning practices. Therefore, the objective of this research was to investigate authorship and subjectivity marks of the subject-students in textual productions, in order to lead to a reflection on the image of what is the teaching of Portuguese Language for students of Youth and Adult Education and also to analyze how the argumentation takes place in the discourses examined. Textual productions carried out by high school students of Youth and Adult Education from a public school on the outskirts of Sertãozinho/SP were analyzed. The written productions were constituted from the reading and discussion, carried out in a virtual environment, of the text “Famigerado”, by Guimarães Rosa. The subjects participating in the research, around 22 subject-students, were adults aged between 20 and 50 years old and attending the 3rd term (corresponds to the 3rd regular grade) of high school in Youth and Adult Education. The meetings were held in a virtual environment, through the Media Center application, created by the State Department of Education (SEDUC) and in person. The research also sought to analyze how subjects construct meanings about the discursive objects presented and their materialization through writing, that is, how the interdiscourse operates in the discursive thread to produce the intradiscourse and aimed to analyze the meanings that are produced from different discursive objects, the Tale “Famigerado” by Guimarães Rosa and the films “Central do Brasil” and “Narradores de Javé”. This research is anchored in the Pecheuxian Discourse Analysis, which has as its object of analysis the discourse and in the socio-historical theory of literacy proposed by Tfouni (1988, 1997, 1994). The results obtained showed us that the EJA student-subjects are crossed by the discourses of the dominant class that circulate in the school institution, thus, they do not take responsibility for what they say, do not occupy the position of author and cannot control the senses. Thus, these subjects are silenced by the school and the State, which, by neglecting their rights to quality education, erase their histories and subjectivities.

Keywords: Discourse, Youth and Adult Education, Writing, Authorship

## LISTA DE IMAGENS CAPITULARES

<b>Capa</b> - Educação de Jovens e Adultos. Acesso em 25 de maio de 2021. Disponível em <a href="http://www.flickr.com/photos/danielcalvo">http://www.flickr.com/photos/danielcalvo</a> .....	00
<b>Seção 1</b> – O Pequeno Príncipe. Acesso em 25 de maio de 2021. Disponível em <a href="https://br.pinterest.com/pin/626141154429411309/feedback/?">https://br.pinterest.com/pin/626141154429411309/feedback/?</a> .....	20
<b>Seção 2</b> – Círculo de cultura. Acesso em 25 de maio de 2021. Disponível em <a href="https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-dealfabetizacao/">https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-dealfabetizacao/</a> .....	28
<b>Seção 3</b> – Preparativos para o Mobral (junho 1967). Acesso em 19 de nov. de 2021. Disponível <a href="https://www.timetoast.com/timelines/linha-do-tempo-da-eja-educacao-e-jovens-e-adultos-no-brasil">https://www.timetoast.com/timelines/linha-do-tempo-da-eja-educacao-e-jovens-e-adultos-no-brasil</a> .....	53
<b>Seção 4</b> – Ditadura militar: aulas para o trabalho. Acesso em 25 de maio de 2021. Disponível em <a href="https://www.novaescola.org.br/conteudo/3431/ditadura-militar-aulas-para-o-trabalho">https://www.novaescola.org.br/conteudo/3431/ditadura-militar-aulas-para-o-trabalho</a> .....	83
<b>Seção 5</b> – Aplicação do “método” Paulo Freire nas ilhas Fuji. Acesso em 17 de fevereiro de 2022. <a href="https://acervo.oglobo.globo.com">https://acervo.oglobo.globo.com</a> .....	94
<b>Considerações finais</b> – O Pequeno Príncipe. Acesso em 02 de junho de 2021. <a href="https://www.portalnews.com.br">https://www.portalnews.com.br</a> .....	108

## LISTA DE IMAGENS DO CORPO DO TEXTO

<b>Figura 1</b> - Livro de leitura “Viver é lutar”. (Movimento de Educação de Base). Acesso em 22 de novembro de 2020 <a href="http://memorialdademocracia.com.br/">http://memorialdademocracia.com.br/</a> .....	46
<b>Figura 2</b> – Paulo Freire em Angicos (RN). Acesso em 22 de novembro 2020. Disponível em <a href="https://www.brasildefato.com.br/">https://www.brasildefato.com.br</a> .....	47
<b>Figura 3 e 4</b> –Ficha de leitura. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em <a href="https://www.forumeja.org.br/">https://www.forumeja.org.br</a> .....	48
<b>Figura 5</b> – Homem lendo a palavra Tijolo em Sobrinho (DF). Acesso em 14 de fevereiro de 2022. Disponível em <a href="https://www.paulofreire.org">https://www.paulofreire.org</a> .....	49
<b>Figura 6</b> – Livro de leitura para adultos. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em <a href="https://www.forumeja.org.br/">https://www.forumeja.org.br</a> .....	55
<b>Figura 7</b> –. Livro de Alfabetização. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em <a href="http://forumeja.org.br/book/export/html/1435">http://forumeja.org.br/book/export/html/1435</a> .....	56
<b>Figura 8</b> – Cartaz de divulgação da campanha “De pé no chão também se aprende”. Acesso em 14 de fevereiro de 2022. Disponível em <a href="https://www.forumeja.org.br/">https://www.forumeja.org.br</a> .....	58
<b>Figuras 9 e 10</b> – Cartaz de divulgação do Mobral. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em <a href="https://www.propagandashistoricas.com.br/">https://www.propagandashistoricas.com.br</a> .....	60
<b>Figuras 11 e 12</b> - Cartaz de divulgação do Mobral. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em <a href="https://www.propagandashistoricas.com.br/">https://www.propagandashistoricas.com.br</a> .....	61
<b>Figura 13</b> – Cartilha de Alfabetização do Mobral p. 14-15. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em acervo pessoal Sebastião Araújo Sobrinho.....	63
<b>Figura 14</b> - Cartilha de Alfabetização do Mobral. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em <a href="http://www.acervodolivroescolar.blogspot.com">http://www.acervodolivroescolar.blogspot.com</a> .....	64
<b>Figura 15</b> – Cartilha de Alfabetização do Mobral. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em <a href="https://diariodeumgeografo.wordpress.com">https://diariodeumgeografo.wordpress.com</a> .....	64
<b>Figura 16</b> – Cartaz de divulgação das inscrições para a EJA. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em .....	74
<b>Figura 17</b> – App do Centro de Mídias. Acesso em 10 de maio de 2021. Disponível em <a href="https://www.centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/">https://www.centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br</a> .....	76
<b>Figura 18</b> – Canal do aplicativo Centro de Mídias. Acesso em 22 de novembro de 2020. Disponível em <a href="https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/">https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/</a> .....	77
<b>Figura 19</b> – Apostila do Telecurso. Acesso em 14 de janeiro de 2022. Disponível em <a href="https://www.frm.org.br/">https://www.frm.org.br</a> .....	79
<b>Figuras 20 e 21</b> – Frame da série Segunda Chamada/ Corpo docente da série. Acesso em 14 de fevereiro de 2022. Disponível em <a href="https://gshow.globo.com">https://gshow.globo.com</a> .....	80
<b>Figura 22 e 23</b> – Ferramentas do APP. Acesso em 22/02/22. Dispon. <a href="https://www.cmosp.sp.gov.br">https://www.cmosp.sp.gov.br</a> ....	88
<b>Figura 24</b> - Cartaz do filme Narradores de Javé. Acesso em 02 de junho de 2021. Disponível em <a href="https://www.efdeportes.com/efd150/narradores-de-jave-um-bocado-de-coisas.htm">https://www.efdeportes.com/efd150/narradores-de-jave-um-bocado-de-coisas.htm</a> .....	127
<b>Figura 25</b> - Cartaz do filme Central do Brasil. Acesso em 02 de junho de 2021. Disponível em <a href="https://www.cafecomfilme.com.br">https://www.cafecomfilme.com.br</a> .....	128

## LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
App	Aplicativo
CMSP	Centro de Mídias do Estado de São Paulo
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
DP	Discurso Pedagógico
EC	Emenda Constitucional
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Seduc	Secretaria de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>SEÇÃO 1 – PERCURSO TEÓRICO</b> .....	20
<b>SEÇÃO 2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA</b> .....	28
2.1. Autoria e autonomia para uma educação emancipadora.....	36
2.2. Educação dialógica em Paulo Freire: sujeitos em (trans) formação.....	42
<b>SEÇÃO 3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUESTÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS</b> .....	52
3.1. Os Movimentos de Cultura Popular e a Educação de Jovens e Adultos.....	53
3.2. O Mobral e a ditadura militar: silêncio e resistência.....	58
3.3. A (re) democratização do ensino de jovens e adultos.....	67
<b>SEÇÃO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	82
4.1. Condições de produção do corpus.....	86
4.2. O digital como condição de produção do corpus.....	89
<b>SEÇÃO 5 – LEITURA E ESCRITA EM DISCURSO: SENTIDOS PRODUZIDOS NA EJA EM ANÁLISE</b> .....	93
5.1. A formação discursiva dominante no discurso dos sujeitos.....	95
5.2. O funcionamento do modelo autônomo do letramento.....	96
5.3. O (des) engano no bojo da leitura e da escrita.....	98
5.4. A aquisição da escrita e a “ilusão” de ascensão social.....	101
5.5. A escrita muda a história.....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	111
<b>ANEXOS</b> .....	121

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121
ANEXO B – CONTO: FAMIGERADO.....	123
ANEXO C – SINOPSE DO FILME NARRADORES DE JAVÉ.....	127
ANEXO D – SINOPSE DO FILME CENTRAL DO BRASIL.....	128
ANEXO E – PRODUÇÕES ESCRITAS DOS SUJEITOS-ALUNOS.....	129

## INTRODUÇÃO

*Tenho em mim todo sonho do mundo, e toda*

*força para buscá-los.*

*(Fernando Pessoa)*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento de ensino, complexo e problemático, que traz consigo o “legado” da Educação Popular advinda dos Movimentos Populares de Educação que retratam a luta, os embates por direitos iguais para todos. Tratar do ensino de jovens e adultos nos leva a refletir a respeito de nossa corresponsabilidade pelos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas em sala de aula para a melhoria da qualidade de ensino e da alfabetização de jovens e adultos trabalhadores.

Essa modalidade de ensino representa um campo político que deve estar comprometido com a formação de sujeitos jovens-adultos, oriundos de camadas populares, bem como “com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade” (GOMES, 2011).

Dessa forma, as práticas educativas e os estudos sobre os alunos da EJA devem “dialogar” com os conhecimentos adquiridos por esses sujeitos a partir do legado dos Movimentos de Educação Popular, e, assim, considerar que se tratam de seres histórico-sociais que se constituem a partir de “suas vivências, processos, identidades, lutas e saberes” (GOMES, 2011) construídos em suas formações sociais.

Ao pensarmos na democratização do ensino, percebemos que existe um longo caminho a ser trilhado a fim de proporcionar melhores condições de ensino aos sujeitos-adultos, posto que os altos índices de analfabetismo, a evasão escolar, a exclusão e a baixa escolaridade da população, ainda são “graves” indicadores de que estamos longe da garantia universal do “direito à educação para todos”.

A Educação de Jovens e Adultos representa resistência, pois advém de movimentos sociais, fruto de lutas por igualdade de direitos, num país em que os recursos financeiros são direcionados somente àqueles que têm o direito à educação reconhecido, o ensino fundamental, que abrange a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Desse modo, o Estado negligencia acesso de jovens e adultos a uma educação de qualidade, direito garantido pela LDB (9394/96) e pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Sendo assim, as mudanças na Educação, notadamente na modalidade de jovens e adultos, serão possíveis a partir da mudança de concepção tradicional de ensino centrada na figura de autoridade do professor e na transmissão de conteúdos muitas vezes descontextualizados. É necessário haver uma “reconfiguração” desse segmento de ensino, a fim de reconhecer-se as trajetórias e vivências desses sujeitos e seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, tratar da “heterogeneidade e da diferença” desses sujeitos, permite reconhecer, a partir de suas trajetórias e experiências, o modo como “significam e materializam suas práticas” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013).

Sabemos que a língua é uma prática social que se manifesta no/pelo falante. Isto posto, surgem alguns questionamentos que nos causam inquietações: como se dá a assunção da autoria por esses sujeitos-alunos que acessam a escola tardiamente? É possível exercer a subjetividade em seus escritos na atualidade? É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?

Com o intuito de analisar essas questões é que realizamos esta pesquisa. Para isso, fizemos um estudo com base na teoria da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, na década de 1960, na França, e que tem base no Marxismo, na Psicanálise e na Linguística. Essa tríade torna possível uma análise dos efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada de forma remota e presencial em uma escola estadual, com alunos do 3º termo (3ª série) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e objetivou investigar marcas de autoria e subjetividade dos sujeitos-alunos em produções textuais, a fim de levar a uma reflexão sobre a imagem do que é o ensino de Língua Portuguesa para os alunos da Educação de Jovens e Adultos. As produções escritas foram constituídas a partir da leitura e discussão do texto “Famigerado”, de Guimarães Rosa, e, dos filmes “Narradores de Javé”, e “Central do Brasil”. Após a leitura e discussão dos textos, buscamos interpretar as marcas linguísticas e analisar os sentidos possíveis a partir da escrita dos sujeitos- alunos.

Os encontros foram realizados por meio remoto e, posteriormente, de modo presencial. A pesquisadora solicitou aos sujeitos-alunos que discursivizassem sobre a relação que mantêm com a escrita e se eles a consideram um instrumento de poder e ascensão social, posto que na sociedade existe uma língua de prestígio e, o domínio do código escrito para alguns, representa “poder”.

A pesquisa está organizada em cinco seções, sendo que na primeira seção,



apresentamos a teoria que fundamenta esta pesquisa, a Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, na década de 1960. Nesta seção, abordaremos os conceitos de sujeito, Ideologia, formação discursiva, formação ideológica, memória discursiva, interdiscurso e ideologia.

A segunda seção discute sobre alfabetização e letramento. Segundo Tfouni (1988, 1994, 1997), o letramento é determinado pelas práticas sociais, portanto, discursivas, já a alfabetização tem relação com a aquisição de habilidades de leitura e escrita exigidas nas práticas escolares. Além disso, esta seção também aborda a teoria da grande divisa, muito criticada pela autora (*idem*), uma vez que a grande divisa propunha uma separação radical da oralidade e da escrita. Discorreremos também, nesta seção, sobre autoria e autonomia e ressaltamos a importância de uma pedagogia transformadora sustentada numa relação dialógica, em que educando e educadores são protagonistas de suas histórias (FREIRE, 1987). Ao tratar sobre autoria, nos apoiamos nos estudos de Pacífico (2012); Orlandi (1987) e Possenti (2002, 2013) e buscamos analisar se é possível identificar marcas de autoria e subjetividade nas produções textuais de sujeitos-alunos adultos.

Na terceira seção, abordamos a história do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e suas implicações na Educação de Jovens e Adultos. Tratamos também da política de silenciamento, a “interdição do dizer, a censura” (ORLANDI, 2007), instituída por esse movimento que tentou legitimar sentidos de exclusão e opressão sociais durante a ditadura militar. Ainda nessa seção, estabelecemos um breve confronto entre o método de alfabetização do Mobral e a proposta de Paulo Freire.

A quarta seção aborda a metodologia e apresentará a estrutura da nossa pesquisa bem como as condições de produção do nosso *corpus* que se realizou, de forma remota devido à Pandemia de Coronavírus e, posteriormente, com a reabertura das escolas, tivemos a oportunidade de concluir a constituição de nosso *corpus* de forma presencial.

A quinta e última seção apresenta as análises e os resultados obtidos por meio do *corpus* de pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais, e, na sequência, os anexos.

**Mobral**

Do que adiantam?

As placas, bulas, instruções

Do que adiantam?

As letras impressas das canções

Do que adiantam?

Gestos educados, convenções

Do que adiantam?

Emendas, constituições

Se o teto da escola caiu

Se a parede da escola sumiu

Sem dente o professor sorriu

Calado recebeu dez mil

E depois assistiu na TV

Em cadeia pra todo Brasil

O projeto, a tal salvação

Prestou atenção e, no entanto, não viu

A merenda, que é só o que atrai

A cadeia para qual o rico vai

Despachantes, guichês, hospitais

E os letreiros de frente pra trás

Aos olhos de quem só aprendeu o bê-á-bá

Pra tirar carteira de trabalho

E que não entendeu o Zé Ramalho cantar

Vida de gado

Povo marcado, Povo feliz

Ê, ôh-ôh, vida de gado.

(Herbert Vianna)

### **Você também é responsável**

Eu venho de campos, subúrbios e vilas  
Sonhando e cantando, chorando nas filas,  
Seguindo a corrente sem participar,  
Me falta a semente do ler e contar.

Eu sou brasileiro anseio um lugar,  
Suplico que parem, prá ouvir meu cantar.

Você também responsável,  
Então me ensine a escrever,  
Eu tenho a minha mão domável,  
Eu sinto a sede do saber

Eu venho de campos, tão ricos tão lindos,  
Cantando e chamando, são todos bem vindos  
A nação merece maior dimensão,  
Marchemos prá luta, de lápis na mão

Eu sou brasileiro, anseio um lugar,  
Suplico que parem, prá ouvir meu cantar

**(Dom e Ravel - Música tema da campanha  
do MOBREAL, em plena ditadura militar)**

## SEÇÃO 1 - PERCURSO TEÓRICO



O Pequeno Príncipe

Só se vê bem com o coração.

O essencial é invisível aos olhos.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Esta pesquisa está ancorada na Análise de Discurso de linha francesa (AD), cujo principal expoente é Michel Pêcheux. A AD tem como fundamento as práticas sociais e como objeto de análise, o discurso.

A Análise de Discurso de linha francesa (AD) caracteriza-se como uma “teoria de entremeio” e se constitui na relação com a Linguística (SAUSSURE), o Marxismo (MARX) e a Psicanálise (LACAN). Essas áreas do conhecimento trouxeram grandes contribuições para a AD. A partir da Linguística, Pêcheux avança e discute a língua como sistema social e concreto e a não transparência da linguagem; com base no Marxismo, o fundador da AD trata da materialidade histórica e da relação homem/sociedade/história que afeta a produção dos discursos. Da Psicanálise, Pêcheux traz a noção de sujeito e sua constituição com o simbólico, na história (ORLANDI, 2015).

Oliveira (2009, p. 66) aponta que

se ao Marxismo faltava a materialidade linguística e o inconsciente na abordagem da ideologia, se à Linguística faltava a ideologia e o inconsciente na abordagem da língua, e se à Psicanálise faltava a ideologia na abordagem do inconsciente, o discurso pretendia resolver tais falhas, já que tocava nas três dimensões: ele é ideológico, é afetado pelo inconsciente e possui materialidade linguística.

A AD não estuda a língua como estrutura, segundo a teoria linguística de Saussure, mas sim como acontecimento, como materialidade linguística que é construída e afetada pela história. A língua como efeito de linguagem, atravessada pela ideologia, captura o indivíduo e o constitui em sujeito.

Segundo Orlandi (2012, p.38) discurso se define como “o efeito de sentido entre locutores” e se materializa na língua. Na Análise de Discurso, não há discurso sem sujeito, nem há sujeito sem ideologia. Todo discurso tem subjetividade, é ideológico. A ideologia interpela o indivíduo em sujeito (ALTHUSSER, 1970) e as condições de produção afetam os sentidos. Pêcheux (2014, p.31) com base em Althusser (1970) aponta que “a ideologia não existe senão por e para os sujeitos”.

Para a Análise de Discurso, o sujeito fala a partir de um lugar e é a partir dele que os sentidos são produzidos. Esse lugar do qual o sujeito enuncia é sustentado pela luta de classes, por exemplo, a língua é a mesma para patrões e empregados, mas os sentidos produzidos com as mesmas palavras podem ser diferentes a partir do lugar de onde se enuncia.

Além do lugar social, o imaginário também faz parte de como o sujeito é

constituído para produzir sentidos. A ideologia funciona, portanto, como o mecanismo que relaciona o sujeito com as suas condições imaginárias de existência. Dessa forma, é possível inferir que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, por um processo que tem como fundamento a ideologia.

Orlandi (2015, p.44) aponta que a “ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Os sentidos se sustentam na ideologia e esta tem relação com a luta de classes.

A teoria marxista estrutura-se na ideia de que a luta de classes está ligada às relações sociais ou, ainda, às mudanças que aconteceram na sociedade em determinado contexto histórico. A Educação de Jovens e Adultos se funde à história da luta de classes, visto que a disputa de interesses sempre esteve no cerne dos movimentos sociais nos quais teve origem essa modalidade de ensino.

O sujeito da AD não é empírico, nem material. É dividido, heterogêneo, poroso e atravessado por diferentes vozes. De acordo com Pacífico (2002, p.19) “a noção de sujeito não é nem o sujeito gramatical, nem o sujeito psicológico, isto é, a AD não concebe o sujeito como faz a psicologia” (...). Disso decorre que, para o analista do discurso existem posições sujeito, ou seja, o sujeito enuncia de um lugar, de uma posição. Cada posição sujeito indicia o lugar sócio-histórico-ideológico ocupado por aquele que produz o discurso.

Ocupar uma ou outra posição social não faz com que o sujeito possa ser compreendido em categorias sociológicas, como se todo operário produzisse sempre o mesmo discurso, por exemplo. O sujeito discursivo se “inscreve em diferentes formações discursivas e ideológicas” (FERNANDES, 2008), o que significa que pode haver dois operários, dois alunos, dois policiais que, mesmo ocupando a mesma posição discursiva, filiem-se a diferentes formações ideológicas, o que materializará sentidos diferentes nas formações discursivas. As formações discursivas referem-se àquilo que determina o que pode e deve ser dito em determinada situação sócio-histórica. É o lugar de constituição do sujeito e dos sentidos.

Orlandi (2015, p.41) aponta que “as formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”. Estas, por sua vez, estão sempre ali, subjacentes, sustentando as formações discursivas.

De acordo com Pêcheux (2014, p.163)

cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras.

A formação discursiva é heterogênea, porosa e constituída por diferentes discursos. É a formação discursiva que em dado momento histórico determina o que pode e deve ser dito.

O interdiscurso é o já-lá, aquilo que já foi dito antes. O que está no interdiscurso foi produzido nas relações históricas. Esse dizer já-dito é saber discursivo, memória do dizer. De acordo com Orlandi (2012, p.14) “alguma coisa fala antes em outro lugar, independentemente do momento sócio-histórico”.

Segundo Orlandi (2015, p. 41) “o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra” e acrescenta que essa memória que não é psicológica, que é constitutiva do sujeito, estrutura-se pelo esquecimento.

Na visão de Fernandes (2008), com base em Courtine (1981), a percepção de memória discursiva, não tem relação com as lembranças ou recordações que o indivíduo tem do passado, posto que se trata de um

espaço de memória como condição do funcionamento discursivo constitui um corpo-sócio-histórico-cultural. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos são inscritos. Trata-se de acontecimentos anteriores e exteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção (FERNANDES, 2008, p.49).

Pêcheux (2014) propõe, como estamos apresentando, a articulação entre sujeito, linguagem e história. Para a AD, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, o próprio do discurso e do sujeito é a incompletude, a dispersão. A história é marcada pela luta de classes, que é movida pela ideologia e a linguagem não é transparente, é opaca.

A historicidade é a matéria histórica do sujeito e dos sentidos, é como os sentidos se constituem na relação da linguagem com a exterioridade. Na AD, a exterioridade é constitutiva do sujeito e do sentido. Assim, ao pensar nas condições de produção dos sentidos, deve-se “considerar o sujeito, a situação (lato e estrito), a memória e o interdiscurso” (ORLANDI,2012). No caso desta pesquisa, interessa-nos refletir sobre as condições de produção discursivas dos sujeitos-alunos da EJA, ou seja, como a exterioridade afeta os indivíduos que, interpelados pela ideologia,

ocupam a posição de sujeitos-alunos da EJA, no momento em que participaram desta pesquisa e aceitaram discursivizar sobre leitura e escrita.

Pêcheux (1975) aponta que o sujeito é afetado por duas formas de esquecimento do discurso, o esquecimento nº1, ideológico, é da instância do inconsciente, ocorre quando o sujeito tem a “ilusão” de ser a origem do dizer, entretanto, retoma-se “sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2015); já no esquecimento nº 2, da ordem da enunciação, o sujeito tem a “ilusão” de “controlar os sentidos dos seus dizeres”, “o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras”.

A AD considera o político como básico na teoria. Para Pêcheux (2014), o instrumento da prática política é o discurso, ou melhor, que a prática política tem como função pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social.

De acordo com Pêcheux ( 2014, p. 23)

a ideologia é um processo que produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes e, acima de tudo, a divisão fundamental entre trabalhadores e não trabalhadores. Neste caso, a ideologia tem como função fazer com que os agentes da produção reconheçam seu lugar nestas relações sociais de produção

Para Marx, as relações materiais que os homens estabelecem e a maneira como produzem seus meios de vida constituem a base de todas as relações. Segundo o autor, para entender as relações sociais entre os homens, é importante saber a sua origem, não basta a constatação de que a consciência social existe.

A instituição escolar trabalha com “conteúdos” que, frequentemente, estão distantes da realidade dos sujeitos-alunos, principalmente, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, que se constitui de sujeitos trabalhadores advindos de regiões carentes do país. Esses sujeitos chegam à escola com muitas fragilidades na aprendizagem, no entanto, trazem consigo memórias, histórias e vivências que tendem a ser apagadas pela prática escolar, e, em consequência disso, são moldados pela escola para reproduzirem os sentidos que já estão prontos e devem ser repetidos de acordo com a formação discursiva dominante em dada conjuntura sócio-histórica.

Pêcheux ressalta que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 2014, p.82).

Sendo assim, as formações imaginárias sobre o lugar de autoridade do



professor e a luta de vozes que perpassam o ambiente escolar oprimem os sujeitos-alunos, principalmente, os sujeitos-alunos adultos, que estão presos a uma ideologia naturalizada na sociedade, que sustenta o estigma da exclusão e da marginalização daqueles que não concluíram os estudos em tempo regular. Desse modo, ao produzirem seus textos, ficam na repetição, não se sentem/não são autorizados a construir sentidos novos, somente a reproduzi-los.

Não produzir novos sentidos não significa que eles não existam. Para a AD, o silêncio significa. Orlandi (2007, p.29) aponta que “o silêncio é fundante”, ou seja, “é a matéria significante” e não pode ser entendido como o não-dito que se remete ao dito”. A autora argumenta que, na AD, o silêncio não é físico, é histórico, simbólico e está relacionado ao sujeito e aos sentidos.

De acordo com Orlandi (2007), portanto, existem formas de silêncio. O silêncio fundador é a base da significação, é fundamental para produzir sentidos, “é a iminência do dizer”. A política do silêncio que pode ser entendida como o silêncio constitutivo ou silêncio local (censura). Segundo o silêncio constitutivo, para se dizer uma coisa não se pode dizer outra ao mesmo tempo, ou seja, “ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. De acordo com Orlandi (2007) silêncio local (censura), é “a interdição do dizer”, é o dizível que não pode ser dito.

As práticas discursivas de leitura e escrita na escola costumam ser excludentes e desiguais, sobretudo no que tange à educação de sujeitos jovens e adultos da EJA, visto que essas práticas não permitem que esses alunos construam outros sentidos (polissemia) que não sejam aqueles “autorizados” e disseminados pela instituição escolar. Desse modo, a escola pode silenciar o dizer dos alunos, afetando a identificação deles com determinadas regiões do sentido.

Para a AD, todo discurso se faz na tensão entre o já-dito e o a se dizer e é nesse jogo entre paráfrase (o mesmo), e, polissemia (o diferente) que os sentidos se movimentam, (se) significam (ORLANDI, 2015). Esses sentidos podem ser contrários, contraditórios, divergentes, partindo em diferentes direções e produzindo muitas vezes a “fuga dos sentidos”, no efeito da ideologia, do silêncio, no funcionamento do interdiscurso (Orlandi, 2012).

A instituição escolar, Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1970), tornou-se um espaço de circulação do discurso autoritário (ORLANDI, 2012) e de reprodução de sentidos de desigualdades e exclusão que se materializam nas práticas

de leitura e escrita, legitimadas pela escola.

O discurso sempre é estudado em seu funcionamento, com base na relação que os interlocutores estabelecem entre si e com o objeto discursivo. Ao analisar o modo como os discursos funcionam, Orlandi (2012) propõe uma tipologia do discurso. Para ela (idem), no discurso autoritário, a polissemia é contida, é o lugar da paráfrase. No caso da escola, o professor e o material didático ocupam um lugar de autoridade, detentor do poder e não permitem a disputa dos sentidos. No discurso polêmico, a polissemia é controlada, há uma disputa pelos sentidos, o objeto discursivo pode ser negociado pelos interlocutores. No discurso lúdico, há a possibilidade de produção de novos sentidos, já que a polissemia é aberta.

A presença do discurso autoritário na escola corrobora a visão de educação “bancária” criticada pelo educador Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987). De acordo com Freire (idem), na educação “bancária” o professor tem o papel de transmissor de um “falso saber”, considerado por ele como único, legítimo.

Com base na leitura de Orlandi (2012), de Freire (1987) e de Pacífico (2002), entendemos que o professor deve instituir o discurso polêmico em suas aulas e, assim, permitir que o sujeito-aluno ocupe uma posição ativa no processo de construção de seu conhecimento, que ele possa “discutir, questionar” e construir sentidos sobre o objeto discursivo. De acordo com Pacífico (2002) “na disputa pelo objeto discursivo, instaurada com o discurso polêmico, o sujeito buscará argumentos para sustentar seu ponto de vista e refutar outros (...)”.

Segundo Freire (1987, p. 36) “quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo. O intuito é tornar esses sujeitos ainda mais passivos, prontos para “imitar o mundo” e reproduzir modelos preexistentes. Essa visão está distante do conceito de sujeito histórico e social concebida pela AD.

Para a teoria discursiva, as palavras significam sempre, entretanto, “as palavras não significam por si mesmas, o sentido das palavras depende da sua inscrição na história” (Pacífico, 2012). Portanto, a aquisição do código escrito não pode ser fator preponderante na formação dos sujeitos-alunos, sejam eles da escola regular ou da Educação de Jovens e Adultos, visto que o saber cotidiano desses sujeitos também significa. É fundamental permitir que construam um novo saber, “significativo, libertador” para seu projeto de vida e para “enfrentarem o mundo de hoje (GADOTTI, 2002).

Sendo assim, não se pode ignorar as práticas sociais, que transformam os sujeitos, principalmente os não alfabetizados. A alfabetização não pode ser pensada “somente enquanto parte das práticas escolares” (TFOUNI, 1988, p.15), a apropriação da escrita precisa estar relacionada ao letramento, visto que de acordo com a autora (idem) o letramento tem forte influência “na compreensão e produção do discurso” e os sujeitos não alfabetizados “conseguem descentrar seu raciocínio em situação dialógica (...)”. Na seção subsequente, discutiremos a relação que existe entre alfabetização e letramento.

## SEÇÃO 2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA



Círculos de cultura que contavam com até 15 alunos.

O mais importante e bonito, do mundo, é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas – mas que elas  
vão sempre mudando.

Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que  
a vida me ensinou."

(João Guimarães Rosa)

A escrita, sendo um instrumento de poder que está atrelado à educação formal, deve ser pensada por meio de um processo que leve à participação dos sujeitos nas práticas sociais perpassadas por essa modalidade de linguagem, respeitando-se a constituição da subjetividade que se dá na linguagem. De acordo com Tfouni (1988, p.17)

a ausência, tanto quanto a presença, da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e como consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas, às vezes radicais.

Além disso, “a escrita pode, muitas vezes, representar a ameaça de destruição de um sistema político”, notadamente, em sociedades com alto índice de desigualdade, e onde há uma tentativa de imposição do juízo de uma classe sobre outra “(ou, ainda, onde um povo “mais forte tenta subjugar outro, “mais fraco”) (TFOUNI, 1994, p.54).

Os primeiros registros da escrita surgiram com os povos sumérios, na Mesopotâmia, por meio do desenvolvimento da escrita cuneiforme, por volta de 4.000 a.C. Essa escrita cuneiforme difundiu-se por todo o Oriente Médio e outras formas de escrita foram surgindo, por exemplo no Egito e na China.

A representação da escrita no Egito era feita de duas formas: a escrita demótica (mais simples e popular) e a escrita hieroglífica (mais complexa) retratada com desenhos e símbolos, pintada nos túmulos e sarcófagos, que caracterizava a era considerada da escrita sagrada.

Na China, o sistema de escrita, criado há mais de 3.000 anos, é o sistema ideográfico, no qual cada símbolo representa uma ideia. Esse sistema serviu durante séculos como garantia de poder aos “burocratas e religiosos”. Isso porque, tanto o número de ideogramas quanto o nível de “sofisticação” deles são entraves para a aprendizagem das “pessoas do povo” (TFOUNI, 1988, p. 11), possibilitando, pois, que os sentidos escritos fossem acessíveis a uma parcela mínima da sociedade.

No Ocidente, a escrita alfabética surgiu quando os gregos adaptaram o sistema de escrita dos fenícios, agregando as vogais e incorporando novos fonemas, que resultaram nas letras A, E, I, O e U.

Cabe dizer que os sistemas de escrita foram desenvolvidos e difundidos de forma diferente e independente em cada civilização, e foram importantes para registrar fatos históricos. Entretanto, segundo Tfouni (1994, p. 54), é possível identificar a apropriação da escrita, vista sob duas perspectivas: como recuperação da “História

milenar”, mas também, como o apagamento da memória.

Tfouni (1994, p.53) acrescenta que “a escrita, a mais perfeita criação humana é, portanto, relativamente recente, e é somente a partir de seu aparecimento que a história do homem pôde começar a ser contada e recuperada (...)”. A autora ainda argumenta que:

[...] a escrita está associada desde suas origens [...] ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como às mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos (TFOUNI, 1997, P.13).

Os trabalhos de Silva (2019), Aquino (2017), Bessa (2018) acerca da escrita têm sido, em sua maioria, sobre o uso científico que o sujeito faz dela. No entanto, nosso trabalho tem o intuito de trazer essa discussão para a Educação Básica, notadamente para a EJA, visto que essas questões nos inquietam, especialmente, em nossa prática em sala de aula.

Segundo Pereira (2011), o sujeito da escrita, em oposição ao sujeito da oralidade, tem a ilusão de poder escrever o que pensa, não levando em conta a sua relação com a exterioridade. Dessa forma, sua relação com a língua, enquanto escrita, tende a se comprometer, visto que o sujeito do letramento não é necessariamente o sujeito da escrita, nem da oralidade, posto que o sujeito do letramento pode ou não estar alfabetizado. Quando a alfabetização ocorre em idade tenra, a imersão no mundo da escrita, na maioria das vezes, faz-se sem pressão social, pedagógica ou familiar, e, a escrita vai se desenvolvendo por meio dos eventos de letramento que estão presentes nas várias instituições sociais, não exclusivamente na educação formal. No entanto, quando se refere a adultos, essa imersão já conta com entraves relativos à resistência e preconceito, pois, muitas vezes, os adultos negam sua condição de aprendiz daquilo que julgam “tarde demais” para aprender. A escrita é um desses grandes desafios para o adulto que frequenta a EJA.

A apropriação correta da escrita se faz necessária à medida que os sujeitos-alunos avancem nos anos escolares, já que o desenvolvimento da escrita convencional ser-lhes-á exigido no dia a dia, ao escrever textos formais. Não dominar o código escrito pressupõe exclusão, discriminação. Observa-se que a grande maioria dos alunos da EJA se sente insegura ao produzir seus próprios textos, principalmente, porque as aulas de Língua Portuguesa têm se tornado um espaço em que a relação

com o conhecimento se dá de forma conservadora e tradicional, desconsiderando que a subjetividade se dá pela linguagem, e, também, que o dizer deve ter sentido para os interlocutores do discurso.

Cabe ao professor, no ensino da língua materna, possibilitar que o sujeito aprenda a escrever as suas palavras e não seja um escrevente da palavra de outro (RIOLFI, 2003), já que, segundo a autora, deve-se compreender o “trabalho de escrever”

como momento privilegiado de alteração da posição subjetiva do aluno, que, para ter acesso ao trabalho da escrita, precisa radicalizar sua posição subjetiva, tornando-se leitor e crítico da parte de si mesmo que, antes de transcrita inadvertidamente no papel, era desconhecido (IDEM, 2003).

Os sujeitos-alunos da EJA não têm acesso a uma educação de qualidade, nem há uma preocupação com os conteúdos das disciplinas ministradas nestes cursos, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas de escrita na disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo Gnerre (1994, p.10) “a maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela ‘norma pedagógica’ ali ensinada. A escola prioriza o ensino da norma culta da língua portuguesa, considerada pelos falantes como língua de grande prestígio social, de poder e a legitima como sendo a maneira ‘correta de falar’. É comum ouvirmos discursos de sujeitos interpelados pela ideologia dominante que se filiam à formação discursiva dominante, e, assim, repetem que a norma-padrão, “conservadora”, “tradicional” deve ser ensinada na escola por ser um “instrumento de ascensão social”, e, com base nesse discurso, produzem sentidos de exclusão e discriminação. De acordo com Bagno (2015, p.282) “uma escola democrática e democratizadora tem de respeitar a diversidade linguística e impor esse respeito na formação de seus alunos”. O autor (idem) complementa que “toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares” (BAGNO,2015, p.74). Ao valorizar uma variedade linguística e estigmatizar as demais, emitimos “um juízo de valor sobre os falantes dessas variedades, usando as diferenças linguísticas como um pretexto para a discriminação social dos indivíduos” (ABAURRE, 2000, p. 06).

Os estudos de Martins (2020) com sujeitos-alunos do 5º. ano do ensino fundamental evidenciaram que as crianças, assim como os adultos, veem a aquisição da escrita como uma possibilidade de ascensão social. Segundo a autora “os alunos

visionam a escrita, a linguagem formal, a escola, a educação como possibilitadora de um bom futuro e garantidoras de um emprego” (MARTINS, 2020, p. 86-87).

Para Gnerre (1991, p.06) “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Nessa mesma direção, ao tratar da relação entre alfabetização e letramento, Tfouni (1997, p. 9) afirma que o letramento evidencia “os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Tem a finalidade de “investigar” quem é alfabetizado e, também, quem não é. Os estudos sobre letramento objetivam pesquisar o social e não o individual. Por outro lado, segundo essa autora (IDEM), a alfabetização “se refere à aquisição da escrita”, “está ligada à instrução formal e às práticas escolares”, por isso, algumas vezes esse “processo” confunde-se com a finalidade da escola.

Ademais, a autora afirma que a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em constante mudança e exige uma atualização individual dos sujeitos para que acompanhem essas mudanças (TFOUNI,1997).

Não podemos pensar na alfabetização como um processo mecânico, que se resume à aprendizagem de habilidades relacionadas à leitura e escrita, visto que seria injusto pensar que como a “aquisição da escrita leva ao raciocínio lógico, então, quem não sabe ler e escrever não é capaz de “raciocinar logicamente”. (TFOUNI, 1988, p.20). Cabe dizer que a alfabetização tem a ver com a história do sujeito, não é técnica, portanto, as questões de ensino da escrita não podem reduzir-se a métodos de alfabetização.

Todavia, aspectos do letramento, enquanto processo sócio-histórico, podem ser investigados sem que seja necessário considerá-lo junto à alfabetização e à escolarização, visto que o letramento diz respeito ao modo como os sujeitos participam das práticas sociais perpassadas pela escrita, o que pode acontecer de forma simultânea, ou não, com a escolaridade (TFOUNI, 1997). Ressaltamos que, como apontam Tfouni, Pereira e Assolini (2017, p.58),

o letramento, concebido a partir de uma perspectiva sócio-histórica, concentra-se nos aspectos amplos do social, investigando as demandas, mudanças sociais e discursivas que ocorrem inevitavelmente em uma sociedade, quando se torna letrada.



É importante entender que a alfabetização é “afetada pelas práticas discursivas de letramento, vivenciadas socialmente pelo sujeito”, (TFOUNI et al., 2017), e, sendo assim, é importante valorizar as experiências, as histórias e as vivências dos sujeitos-alunos da EJA, posto que não há uma preocupação com as “diferenças sociais e individuais”, nem tampouco com “as condições de produção” em que se dão as práticas sociais letradas que exigem o domínio da escrita” (TFOUNI et al, 2017).

Dessa forma, de acordo com Orlandi (1994), “os conhecimentos não são compartilhados de forma homogênea são *distribuídos socialmente*”. É possível perceber de um lado a “participação eficaz” dos que dominam a escrita e de outro os marginalizados, que não têm acesso a esse conhecimento. (TFOUNI, 1994).

Tfouni (1994, p. 64-65) acrescenta que

a marginalização também é produzida pelo letramento, assim como a participação. E uma das práticas discursivas que marginalizam, especialmente os analfabetos, é aquela do discurso “objetivo, lógico e formal”, materializado nas formações discursivas “científicas” de maneira geral, as quais, por sua vez, são produzidas predominantemente pela escola (TFOUNI, 1994, p.64 e 65).

Segundo a mesma autora,

letramento é um continuum, deste modo, estaremos evitando as classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias “letrados” e “iletrados”, bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, respectivamente, “alfabetizado e não alfabetizado. É importante lembrar de que letramento, escolarização e alfabetização são processos que não podem ser vistos separadamente (TFOUNI, 1988, P. 19).

Ao tratar sobre letramento é importante reconhecer tanto características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2017), especialmente, quando tratamos da EJA, cujos sujeitos-alunos passaram longos anos da vida usando a oralidade na maioria de suas práticas sociais. O discurso oral é perpassado por características do discurso escrito (TFOUNI, 1997). Contudo, Tfouni (1997), aponta que, segundo alguns autores, existiria “usos orais e usos *letrados* da língua, e estes seriam separados, isolados, caracterizando a grande divisa. Essa tese pressupõe características marcadas para as modalidades orais e as modalidades escritas de comunicação” (p.34). Segundo a teoria da grande divisa, há uma separação radical entre oralidade e escrita, o que corrobora o preconceito contra aqueles que não dominam a escrita, ou, têm um conhecimento que não atinge à chamada língua padrão, com as leis e regras gramaticais, como é o caso da maioria dos sujeitos-alunos da EJA.

Tfouni, Assolini e Pereira (2019), apontam que é comum alguns autores utilizarem “sem a menor censura, a palavra “iletrado” para nomear os analfabetos da sociedade moderna”, adjetivo criticado por Tfouni (et all). Segundo eles,

pensando em falar em letramento, estão, na verdade, defendendo a grande divisa e fazendo nossos analfabetos retornarem à posição das tribos primitivas, as quais não possuíam escrita – estas, sim, iletradas. Na sociedade moderna não existem iletrados; existem *mais* ou *menos* letrados (p.01).

Com base na grande divisa, Street (1989/2014), assevera que há dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico. Pereira (2011, p.25), a partir de Street (idem) pontua que “O modelo autônomo do letramento” é considerado um retorno das teorias da grande divisa, porque ainda vê a escrita como objeto neutro, fechado em si mesmo, ligado ao avanço cognitivo e ao progresso individual e coletivo. Entretanto, os teóricos do modelo ideológico de letramento determinam que a escrita é um “instrumento político de poder” atravessada por processos sócio-históricos (...) (p.25). É válido dizer que os autores que defendem a teoria da grande divisa creem numa superioridade da escrita em relação à oralidade. Dessa forma, tem-se a ideia de que “o letramento é uma atividade voltada estritamente para textos escritos” (TFOUNI, 1997, p.36).

De acordo com Street (2014, p.38) pela teoria da grande divisa, “os ‘iletrados’ são fundamentalmente diferentes dos letrados”. Isso implica dizer que aquisição de habilidades cognitivas e raciocínio lógico têm relação com aquisição do letramento. Segundo essa concepção, presume-se que os “iletrados” não são críticos, não refletem sobre a natureza da língua e são mais passivos. Diante disso, segundo Street (2014) é fundamental tornar “letrado os iletrados”, a fim de torná-los mais críticos e menos passivos e libertá-los da “opressão” e da “ignorância”.

Existe uma visão preconceituosa de que o analfabetismo é um estigma da sociedade. Os meios de comunicação costumam afirmar que os “analfabetos se esquivam de atividades escritas ou que perambulam pela cidade” (STREET, 2014). Todavia, essa situação, isto é, não estar alfabetizado, não deve ser discursivizada como se o problema fosse o/do sujeito, como se ele sofresse de alguma doença ou deficiência. Street (2014, p.35) com base em Fingerest (1983) pontua que “algumas comunidades desenvolvem redes de intercâmbio e interdependência em que “o letramento é apenas uma habilidade entre várias outras que permite permuta”, por exemplo um mecânico analfabeto pode trocar sua habilidade com um vizinho que

sabe preencher um formulário. O autor acrescenta ainda que “falar de analfabeto não só não faz sentido intelectualmente, como também é social e culturalmente nocivo” (STREET, 2014, p.35).

Partilhando do mesmo posicionamento, podemos dizer que é fundamental desmistificar essa ideia perversa, além de “temerária” de que “os ‘analfabetos’ são ignorantes, ‘carentes’, ingênuos, incompetentes e preguiçosos” (SCHWARTZ, 2012). A autora argumenta que esses sujeitos não passaram “incólumes pela cultura escrita”, visto que desenvolveram temas relacionados ao mundo do trabalho e foram capazes de desenvolver estratégias a fim de realizarem atividades práticas do dia a dia.

Segundo pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2019, existem no Brasil, 11 milhões de não alfabetizados na faixa dos quinze anos ou mais, o que corresponde a aproximadamente 6,6% da população. É válido dizer que grande parte desses sujeitos já frequentou a escola e essa constatação nos permite avaliar que tiveram algum interesse e persistência em serem alfabetizados. Vale dizer que, não estamos tratando alfabetização aqui como uma decodificação estanque, sem relação com o letramento, já que para Gnerre (1994, p. 45), a escrita está associada ao jogo de poder e que “[...] é um bem certamente desejável”. Entendemos, então, que não basta o sujeito ser alfabetizado, sem ampliar seus graus de letramento, para poder participar das práticas discursivas usadas nas sociedades letradas. Contudo, o acesso ao sistema formal da escrita por jovens e adultos nem sempre permite essa ampliação e, mais ainda, os recursos da sociedade destinados à Educação estão voltados, em sua grande maioria, para o ensino regular.

Segundo Vieira Pinto (2000, p.15)

... é uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de maior rendimento futuro.

A autora (idem) acrescenta que esta tese é:

... sociologicamente falsa, pois o adulto rende muito mais depois de *alfabetizado*; e pedagogicamente errônea, pois não se pode fazer uma correta escolarização da infância em um meio no qual os adultos, os chefes de família não compreendem sua importância.

Tendo em vista o que afirma Vieira Pinto (idem), a condição de sujeitos iletrados, que comumente é atribuída aos sujeitos-alunos da EJA, é uma questão a ser discutida pela escola, que não pode apagar a singularidade e a subjetividade dos sujeitos-alunos, que, certamente, são constituídas diferentemente, na infância, na juventude e

na idade adulta. Além disso, destacamos, mais uma vez o equívoco do uso de iletrado, pois sabemos que, segundo Tfouni (1995, p. 23) [...] o termo iletrado não pode ser usado como antítese de letrado, isto é, não existe nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio- histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, visto que podemos ter sujeitos letrados e alfabetizados e também letrados e não alfabetizados.

Diante do que discute a autora, é importante observarmos que o sujeito-aluno da EJA, na maioria das vezes, já chega à escola com um grau de letramento satisfatório, ou seja, é capaz de utilizar a leitura e a escrita nos mais diferentes contextos para suas práticas sociais, porém sua falta de contato com a língua formal, oral e/ou escrita, faz dele um sujeito inseguro para ocupar a posição discursiva de sujeito-aluno, o que, conseqüentemente, pode fazer com que ele não se sinta autorizado a dizer, a disputar os sentidos, já que a escrita ainda lhe é um desafio. A esse respeito, é importante ressaltar que em nossa prática pedagógica temos encontrado muitos casos de aversão à escrita e à leitura, pois essas práticas de linguagem circulam no imaginário de tantos adultos não alfabetizados apenas como objeto de desejo, posto que em suas formações sociais essas práticas são vistas como privilégio.

Criticamos essa situação em que é colocado, discursivamente, o sujeito-aluno, adulto, que frequenta a EJA. Não concordamos com que ele seja imaginado no lugar do vir a ser; ao contrário, defendemos que ele seja, porque, de fato ele é sujeito de linguagem, de leitura e de escrita no agora, que possa exercer a autoria, que se responsabilize, mesmo que ilusoriamente, como dono do seu dizer (PÊCHEUX, 1975). Por isso, debruçamo-nos nesta pesquisa, a fim de trazer visibilidade às questões que ainda se encontram opacas e interditas em relação à leitura e escrita na EJA.

## **2.1. Autoria e autonomia para uma educação emancipadora**

Existe um sentido dominante naturalizado na escola, que, de certa forma, tenta controlar a subjetividade do sujeito-aluno. Assim, quando este não produz textos que estejam de acordo com as normas exigidas, concebidas como “adequadas”, o sujeito-aluno é “silenciado” e, para não contrariar “o ponto de vista defendido pela instituição” (PACÍFICO, 2012), submete-se aos sentidos legitimados pela escola.

É válido acrescentar que no que diz respeito ao sujeito-aluno da EJA, a “exclusão” acontece porque existe um “modelo escolar” com regras pré-estabelecidas que não está em consonância com as especificidades desses sujeitos. De acordo com Oliveira (1999, p.62) “a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos”. Dessa forma, a escola legitima o jeito de agir e pensar do aluno e as relações de poder no ambiente escolar evidenciam a supremacia da autoridade do professor sobre o aluno, torna-se um espaço onde o discurso autoritário se instala.

Orlandi (2007, p.175), argumenta que “o silêncio não é a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso”, e, sem dúvida, essa interdição ou silenciamento tem implicações para a prática da autoria, visto que, no que tange à autoria, controle dos sentidos, posicionamento e assunção do seu dizer, a escola não possibilita ao aluno ocupar as posições de autor e de leitor, pois nem sempre o aluno tem acesso ao arquivo, por esse motivo não se responsabiliza pelo dizer, somente repete/ reproduz os dizeres circulantes. Nesse processo de apreensão da escrita tardiamente, o sujeito prende-se aos sentidos já ditos, legitimados pela escola de que a escrita é soberana e o “bem escrever” torna-se inatingível. Na maiorias vezes, o sentido permitido na instituição escolar já está construído e o sujeito é interditado pelo uso do livro didático, de apostilas. Assim sendo, do modo como as atividades são propostas em sala de aula, bem como dos sujeitos envolvidos na produção é que resultarão os sentidos por eles produzidos.

Para que a autoria e a autonomia se instalem tem que ter a alfabetização circunscrita em eventos de letramento, para servir como transformação social. Entretanto, o que vemos na escola é uma tendência a valorizar aspectos relacionados ao ensino de habilidades de leitura e escrita e a codificação/decodificação de textos, em detrimento de práticas que proporcionem ao sujeito ser um agente transformador na sociedade.

Ao produzir seu texto na escola, o sujeito-aluno precisa controlar os sentidos, a fim de evitar a dispersão e a deriva, e, dessa forma, assumir a posição discursiva de autor. De acordo com Tfouni (1997, p.54) “existe, no processo de criação de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função autor pretende controlar”.

Para que a autoria se instale, segundo Pacífico (2012), o sujeito precisa ter acesso ao que Pêcheux chamou de arquivo. Se o acesso ao arquivo não estiver disponível, como acontece, muitas vezes, na escola, o sujeito não tem condições

discursivas de construir e de expor seu ponto de vista sobre o objeto discursivo. Dessa forma, os sujeitos-alunos não se inscrevem num discurso “polissêmico” (diferente), ficam na repetição (paráfrase) dos sentidos que circulam no ambiente escolar e, assim, reproduzem os sentidos “já construídos” e naturalizados, de acordo com a formação discursiva dominante em dado contexto sócio-histórico. Logo, o que é permitido aos sujeitos-escolares é a posição discursiva de copistas e não a de autores. Para ser autor, é imprescindível que o sujeito-aluno “historicize os sentidos, tente controlar os pontos de fuga e assuma a responsabilidade pelo seu dizer” (PACÍFICO, 2002, p.155).

Ao falar sobre sujeito, Orlandi (2015, p.74) afirma que “trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. A esse processo, chamou (ORLANDI, 1988) **assunção da autoria**” (grifo do autor).

Ainda sobre autoria, Orlandi (2015, p.74) acrescenta que

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

Foucault (1969) opera com duas “noções relevantes” de autor, a de que só existe um autor se é possível associar uma obra a ele, e, a segunda noção é a de que autores são “fundadores de discursividades”, pois se caracterizam por serem “autores de suas obras” (POSSENTI, 2002, p.107). Entretanto, diferentemente de Foucault, Orlandi (2007, p. 69 e 70) procura “estender a noção de autoria para o uso corrente, enquanto função enunciativa do sujeito, distinta da de enunciador e de locutor”. A autora acrescenta que “o sujeito só se faz autor se o que ele produz é interpretável”, quando ele se inscreve no interdiscurso e historiciza o seu dizer (ORLANDI, 2007).

Sendo assim, a relação do autor com a interpretação está relacionada à inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso), pois, o sentido que não se historiciza, não é possível de interpretar, entender e compreender. (ORLANDI, 2007).

A autora (idem) afirma que

O autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que, vem “de fora”. O lugar do autor é determinado pelo lugar de interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica) (ORLANDI, 2007, p. 75).

Orlandi (2007, p. 69) acrescenta, ainda, que “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com

unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”.

Ao se referir às produções escritas dos alunos, Possenti (2002) considera que não basta que um texto esteja gramaticalmente correto e também que obedeça às regras de coesão e coerência. É importante que haja subjetividade e, dessa forma, haverá autoria. Segundo o autor, “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática”. E acrescenta ainda que alguém se torna autor quando dá voz a outros enunciadores, quando se distancia de seu texto e quando evita a mesmice (IDEM, 2002).

Ainda para Possenti, ao dar voz a outros enunciadores, possibilitamos que o texto seja lido por um leitor comum, um leitor incomum, ou seja, implica um coenunciador com traços específicos. Esses são de fato indícios de autoria: dar voz ao outro e “incorporar ao texto discursos correntes”, fazendo também uma aposta no leitor (POSSENTI, 2002, p.113).

Houve um tempo em que, ao corrigir as redações escolares, o professor priorizava o conteúdo, ou seja, o importante era que os alunos reproduzissem discursos considerados críticos.

Para Possenti (2002, p. 25), contudo, o texto deve ser desmontado “para que possa dizer qual a relação entre o modo como foi construído e os efeitos de sentido que produz”.

O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1997 com a finalidade de averiguar o desempenho do ensino das escolas do Brasil, assim, era aplicado somente aos alunos que cursavam a 3ª série do Ensino Médio e a realização pelos discentes não era obrigatória. A partir de 2009, o Enem passou também a funcionar como meio de ingresso à universidade pública a partir da inscrição dos vestibulandos no Sistema de Seleção Unificada (SISU). A prova é constituída de questões objetivas sobre as quatro áreas do conhecimento - Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e Códigos e suas tecnologias Matemática e suas Tecnologias e uma redação do gênero dissertativo-argumentativo. Desde 2009, os critérios de correção do Enem vêm seguindo o mesmo padrão.

São avaliadas 05 competências que possuem 05 critérios de 40 pontos cada e o aluno pode atingir até 200 pontos para cada competência, o que permite uma somatória de 1000 pontos (BRASIL, 2009). Entretanto, é possível perceber que esses critérios de correção exigem que o aluno siga “regras” “estruturas prontas”, ou seja, um molde. Dessa forma, não há espaço para a subjetividade, para a criatividade.

Assim sendo, os sujeitos-alunos tendem a não ocupar a posição de autor, pois são formatados, não há abertura ao “novo”, não há polissemia.

Segundo Rodrigues (2011, p.15), na escola raramente escrevemos para pensar, na maioria das vezes escrevemos somente para o professor “cuja atribuição fica restrita a avaliar e julgar o texto”, no intuito de aproximá-lo de um modelo pré-estabelecido. A autora ainda afirma que na escola “o ato de escrever constitui-se, na maioria das vezes, em escrita-cópia, escrita-norma; e por isso configura-se também como escrita - castigo”. Dessa forma, muitas atividades de produção escrita na escola perdem o sentido para quem produz e, conseqüentemente, distanciam esses sujeitos da autoria.

Sobre essa prática de escrita na escola, Souza (2003, p. 61) pontua que

a cultura da sala de aula vem muito marcada pela cultura da normatização, do código escrito, de paradigmas textuais, de manifestações retóricas privilegiadas (...). Faz sentido escrever, se houver espaço para dizer não só o instituído.

Quando se trata da noção de autoria, surgem alguns questionamentos, como identificar a presença do autor, como identificar marcas de autoria em um texto, como distinguir textos com de textos sem autoria. É necessário avaliar os indícios, as pistas, para que não haja dúvidas da presença ou ausência de autoria em um texto (Possenti, 2002). É importante haver subjetividade e dessa forma haverá autoria. As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso e não da gramática, do texto.

Para Rodrigues (2011), o sujeito passa por uma condição de autoria no momento em que ele é capaz de colocar-se diante dos olhos e das opiniões do outro. Esse movimento permite que o autor reflita sobre si e promova seu crescimento.

Segundo a autora,

trata-se da possibilidade (para o autor) de uma autorreflexão viabilizada pela escrita quando exposta ao olhar do outro, não apenas pelo feedback (...), mas, pelo próprio espaço que se abre para ler e pensar o que se escreveu como se fosse a autoria de outrem.

Todavia, a escola se constitui a partir de regras, é um espaço que “representa um conhecimento valorizado, um saber legítimo”, onde o professor representa a voz de autoridade que silencia o aluno e o impede de construir sentidos. Desse modo, o aluno não se inscreve no interdiscurso, fica na repetição, já que a polissemia é contida. A polissemia e a autoria são possíveis quando o sujeito consegue dar unidade ao texto e interpretá-lo sustentado pela memória discursiva. Cabe dizer que a instituição



escolar “atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP”<sup>1</sup> (ORLANDI, 1987, p.28).

Pacífico (2002), concorda com Orlandi e afirma que “o discurso autoritário é a base do discurso pedagógico, o qual reflete as relações sociais e estas são, essencialmente autoritárias”. No discurso autoritário, a polissemia é contida, o locutor coloca-se como a fonte do dizer, apaga-se o referente e a relação locutor/interlocutor. Por outro lado, uma forma de se colocar de forma polêmica e construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis é deixar um espaço para a existência do ouvinte como sujeito. (Orlandi,1987)

É válido dizer que tornar polêmico o discurso pedagógico exige possibilitar ao aluno questionar “o que o texto propõe, discutir, discordar, expor-se a efeitos de sentidos possíveis ao produzir seu texto e se constituir como ouvinte.

Obviamente, a circulação do discurso polêmico implica a atuação do professor, que não deve ter uma concepção autoritária pautada no discurso segundo o qual “é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar. O aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (ORLANDI, 1987, p. 31).

Segundo Pacífico e Romão (2007), o sujeito se constitui como autor, se assume autor quando se responsabiliza pela unidade do texto e quando é responsável pelo dito ou escrito, pois o autor “cria a ilusão de começo, meio e fim.

Paulo Freire (1996), no livro *Pedagogia da autonomia* propõe uma educação dialógica em que professor e educando constroem o conhecimento juntos. Segundo o autor, uma educação que não valoriza uma relação democrática e afetiva, baseada no diálogo, ao contrário, vê a figura do professor como detentor do saber e mero transmissor de conhecimentos, “está fadada ao fracasso”.

Dessa forma, a nosso ver, podemos relacionar o conceito de autoria, concebido conforme os pressupostos da Análise de Discurso, com a noção freiriana de autonomia, pois ambos defendem que o sujeito tenha liberdade para construir seu dizer, que os sujeitos sejam respeitados em suas singularidades, não nos esquecendo de que elas se dão na história, na sociedade e em meio a uma luta de classes, sempre afetadas pela ideologia. Assim, apesar de ser um referencial teórico que não partilha das mesmas concepções pecheuxianas, discorreremos, a seguir, sobre as principais

---

<sup>1</sup> Discurso Pedagógico

ideias de Paulo Freire sobre autonomia, Educação dialógica e emancipadora, pois entendemos que é possível estabelecermos uma “conversa”, mesmo que breve, entre esses autores.

## **2.2. Educação dialógica em Paulo Freire: sujeitos em (trans)formação**

O “método” de alfabetização de Paulo Freire buscava conhecer o contexto de vida dos sujeitos-educandos, bem como, suas vivências e expectativas. Propunha uma pedagogia transformadora que via o aluno como alguém capaz de refletir sobre si e sobre o mundo, capaz de Ser Mais (FREIRE, 1979). Sabendo que o sujeito chega à escola trazendo sua cultura, valores e experiências, cabe ao professor conhecê-los e transformá-los, a fim de formar sujeitos conscientes e autônomos, respeitando a historicidade e a especificidade de cada um. Esta seria uma proposta libertadora para que os estudantes pudessem assumir a condição de sujeitos e fossem capazes de escrever a própria história. (...) “O aluno concreto é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade” (GADOTTI, 1990).

De acordo com Gadotti (2002)

um programa de alfabetização de pessoas jovens e adultas, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.

Freire propôs um “método” de alfabetização analítico-sintético, mas também dialógico, voltado para formar sujeitos políticos e conscientes das relações sociais, para que pudessem transformar a sociedade em que viviam e participar efetivamente da vida do país, exercendo assim sua cidadania político- -brasileira (COSTA et al. 2017).

De acordo com Brandão (1981), a alfabetização só faz sentido se é o resultado de uma autorreflexão do homem sobre sua “posição no mundo”, sobre o mundo e sobre seu trabalho.

Em entrevista a Nilcéia Lemos Pelandré (14/04/1993), Paulo Freire fala sobre a importância de haver uma reflexão constante sobre a prática pedagógica e explicita que o que as pessoas entendem como “método”, ele chama de prática educativa.

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados,

dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar.

Ao refletir sobre o método e o objeto, Orlandi (2012, p.19) acrescenta que na Análise do discurso, “partimos de um ‘dado’ e, quando definimos o ‘objeto’ através da metodologia nos comprometemos ao mesmo tempo com uma teoria e com um corpo de definições, de acordo com os quais produzimos as correspondentes técnicas de análise”. A autora ainda afirma que essa análise se sustenta na relação que existe entre teoria, metodologia, técnica e objeto.

Ao tratar de questões sociais, é possível perceber que para Marx, o trabalho aparece como processo fundante do sujeito, e, o conhecimento ligado ao trabalho, como um objeto de transformação do mundo. Segundo o autor, a história da luta de classes representa a luta constante de interesses que se opõem, mesmo que nem sempre se manifeste esse conflito. Na visão de Marx, as transformações sociais estão profundamente associadas às contradições existentes entre as lutas de classes e estas seriam o vapor das mudanças sociais e o reflexo das diferenças materiais que se instauram no meio social.

Paulo Freire (1980, p.35) assevera que

se ---- escreve ----- a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se senão na medida em que ... refletindo sobre as condições espaço-temporais, nos submergimos nelas e as medimos com espírito crítico.

Pêcheux, com base em Althusser (2014, p. 31), aponta que “todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito. E acrescenta que só existe prática sob uma ideologia.

Do ponto de vista de Pêcheux (2014, p. 23), “a ideologia é um processo que produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes (...).

É válido dizer que a educação não consegue mudar estruturas sociais, mas transforma seres humanos que transformam a sociedade. Uma educação libertadora não pode ser domesticadora, alienante. De acordo com Paulo Freire (1987) “em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo.”

O autor (idem) afirma que, ao libertarem-se, os oprimidos “podem libertar os

opressores”. “Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”. Numa educação que não é libertadora, “o sonho do oprimido é ser o opressor”. O oprimido tenta superar essa contradição, libertando-se e constituindo-se um novo homem, “não mais opressor, não mais oprimido” (FREIRE, 1987).

Uma educação autônoma e emancipadora pressupõe uma prática de ensino dialógica que tenha humildade, confiança, autonomia que veja a educação como “ato de amor” e não como imposição. Na educação pelo diálogo, o educador aprende ao ensinar e o educando ensina ao aprender. É importante dizer que para ter diálogo é importante acreditar que o homem é capaz de transformar o mundo. Vale dizer que uma educação dialógica pressupõe amor ao mundo, aos homens e à vida. É pelo diálogo que os homens se significam (FREIRE, 1987).

De acordo com Jannuzzi (1979, p. 30 e 31)

O diálogo só pode cumprir sua finalidade se surgir do pensar verdadeiro, isto é, do pensamento crítico, que procura a causalidade profunda dos acontecimentos, tentando perceber as partes, os fatos particulares em interação com a totalidade que o produz. (IDEM)

Em Paulo Freire o processo de conscientização feito pelo que é diálogo no momento em que **educador/educando** se inserem na realidade, se “apropriam da palavra enquanto expressão dessa realidade” (Jannuzzi, 1979, grifo nosso).

Para Feitosa (1999, p. 59) Paulo Freire tem uma concepção idealista da história à medida em que ressalta o papel central do homem enquanto ser “consciente” e “criador”, que desempenha sempre um papel ativo nas transformações sociais.

Freire (1987) aponta que é fundamental que haja uma “reflexão crítica” sobre a prática educativa. Deve-se diminuir a distância entre “discurso e prática”. Ensinar requer a aceitação do outro, a consciência de que lidamos com sujeitos “ontologicamente” iguais, finitos, inacabados”, que sendo “históricos” são capazes de transformar a realidade em que vivem (JANNUZZI, 1979).

De acordo com Brandão (1981, p.10), no pensamento de Paulo Freire, não há educadores e nem tampouco educandos puros. “De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende”. Entretanto, Freire ressaltava a importância de o professor ser autor da sua própria prática e ter uma jornada menos “exaustiva” para refletir sobre ela.

Paulo Freire (1987) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”, por isso, critica a

“educação bancária”, a tradicional, na qual o educador figura como o centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno recebe os “depósitos” e o conhecimento para que possa resgatá-lo mais tarde.

O ensino bancário deforma a criatividade do educando e do educador. Retomando o conceito de autoria, podemos afirmar que uma educação bancária não proporciona aos alunos a assunção da autoria, pois sem criatividade (MARTINS, 2020) não há autoria.

De acordo com Martins (2020, p. 42) “a aprendizagem criativa é um processo da subjetividade que se manifesta na condição social e também, individual” e a autora ainda afirma que “a criatividade é uma construção social e histórica. Assim sendo, é imprescindível incentivar a criatividade, a subjetividade; principalmente quando se trata de sujeitos-alunos adultos, visto que, como todo aluno, eles são sujeitos históricos, trazem consigo conhecimentos que precisam ser resgatados e, assim, esses sujeitos poderão ocupar a posição de autor.

Numa aprendizagem transformadora, educador e educando são protagonistas num processo de (re)construção do saber. O educador, na educação bancária, deposita conteúdos vazios. Freire (1987) afirma que na “visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.”

Entretanto, na visão de Paulo Freire (1987) “o educador democrático que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio de quem falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.” E acrescenta, ainda, que os homens não se fazem no silêncio, “mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles deve ser “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (IDEM).

A prática educativa é um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. “A educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979). O educador que ensina não está “à serviço” da opressão, mas sim da libertação.

Jannuzzi (1979, p. 30-31) acrescenta que “a educação é assim práxis social, isto é, modificação do modo de perceber a realidade, mas também ação sobre as estruturas sociais.” Por isso, é política. E por ser a prática educativa um ato político, diretivo e cognitivo, é também ideológico (PELANDRÉ, 1993).

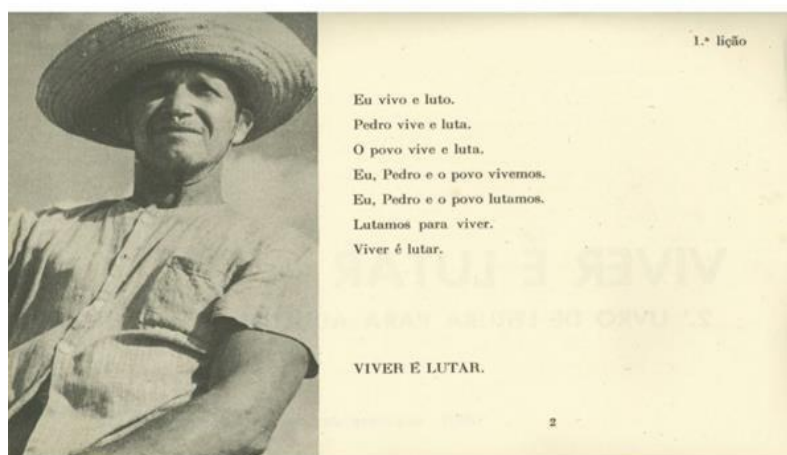
Ao afirmar que a prática educativa é um ato político, Paulo Freire “não agradou”

o governo da época, o “seu método” foi considerado “subversivo” e milhares de cartilhas do Movimento de Educação de Base foram recolhidas das gráficas. Foi perseguido e preso. Exilou-se no Chile por 16 anos para proteger a própria vida e de seus familiares. Enquanto esteve fora do país, foi destaque no mundo todo pelas contribuições em prol da alfabetização de adultos. De volta ao Brasil, em 1980, afirmou que estava decidido a “aprender tudo de novo” e que precisava resgatar e fortalecer a Educação Popular.

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado em 1961, no governo de Jânio Quadros e pretendia uma alfabetização em massa nas regiões subdesenvolvidas do país. Propunha a valorização do homem e o desenvolvimento da sociedade.

Em 1962, o MEB adotou o “método” Paulo Freire de alfabetização e a *Pedagogia do Oprimido*, com o intuito de conciliar o ensino das comunidades rurais com a luta dos trabalhadores rurais. Todavia, a cartilha elaborada pelos professores, “*Viver É Lutar*” foi proibida pelo governador Carlos Lacerda em 1964, sob o argumento de que difundiam o comunismo. Na realidade, a cartilha abordava temas como fome, injustiças, religiosidade sob uma “perspectiva progressista” e os trabalhadores deveriam ser capazes de intervir no contexto político e social. Esse material foi substituído por um novo conjunto didático, intitulado *Mutirão* e visava a atender com prioridade o Nordeste.

Figura 1 - Livro de leitura “Viver é lutar”



Fonte: Memorial da democracia

Segundo Costa et al. (2017) “toda educação que atende as camadas populares, o povo, que de modo formal não chega até ele ou não atende suas necessidades é uma educação popular”. Sendo assim, a EJA é “fruto da educação popular”, pois é

resultante da luta do povo para garantir seus “direitos básicos”.

Não há outro caminho senão da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Uma das experiências bem-sucedidas de Paulo Freire ocorreu em 1963, em Angicos, no Rio Grande do Norte. Havia um desejo de alfabetizar o maior número de sujeitos possível e em curto espaço de tempo; e, conseguiram. Foram alfabetizados 300 trabalhadores rurais em 40 horas. Os resultados obtidos “impressionaram a opinião pública”, por esse motivo, o “método” foi empregado em todo o território brasileiro, com o apoio do Governo Federal (BRANDÃO, 1981).

O “trabalho de alfabetização” iniciava-se quando os materiais estavam organizados em forma de “cartazes e dispositivos”. A partir desse momento, os supervisores e coordenadores eram formados.

Figura 2: Paulo Freire durante o experimento de Angicos (RN)



Fonte: [brasildefato.com.br](http://brasildefato.com.br)

O “método” de alfabetização de Paulo Freire, voltado para jovens e adultos, com base no diálogo, sempre iniciava com um debate sobre o conceito “antropológico” da palavra cultura (FÁVERO; MOTTA, 2012). Segundo Estevam (2012, p.02), “cultura é tudo o que não é exclusivamente natureza” e resume-se “às atividades e aos produtos que têm seu destino na consciência”.

Freire (1980, p. 38) aponta que “cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar

e estabelecer relações de diálogo com outros homens”

Segundo Estevam (1963, p.28-30)

a cultura popular, essencialmente, diz respeito a uma forma particularíssima e consciência, a consciência que imediatamente deságua na ação política, Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo. Ela é o conjunto teórico-prático que codetermina, juntamente com a totalidade das condições materiais objetivas, o movimento ascensional das massa em direção à conquista do poder na sociedade e classes. (ESTEVAM, 1963, p.28-30)

De acordo com Fávero e Motta (2012, p.10) “os desenhos das fichas de cultura e das situações de aprendizagem que introduziam as palavras geradoras eram simples” e o conjunto deles, ainda incompletos. O mais importante era que os desenhos foram “enriquecidos” nos círculos de cultura e revistos após a experiência em Angicos e que cada “dispositivo” apresentasse uma imagem relacionada a uma palavra. Uma série foi produzida pelo MEC e a terceira por Francisco Brennand, pintor e ceramista do Recife.

Figura 3 – Ficha de leitura (O caçador iletrado)



Ficha 4 – Ficha de leitura (O gato caçador)



Fonte: [forumeja.org.br](http://forumeja.org.br)

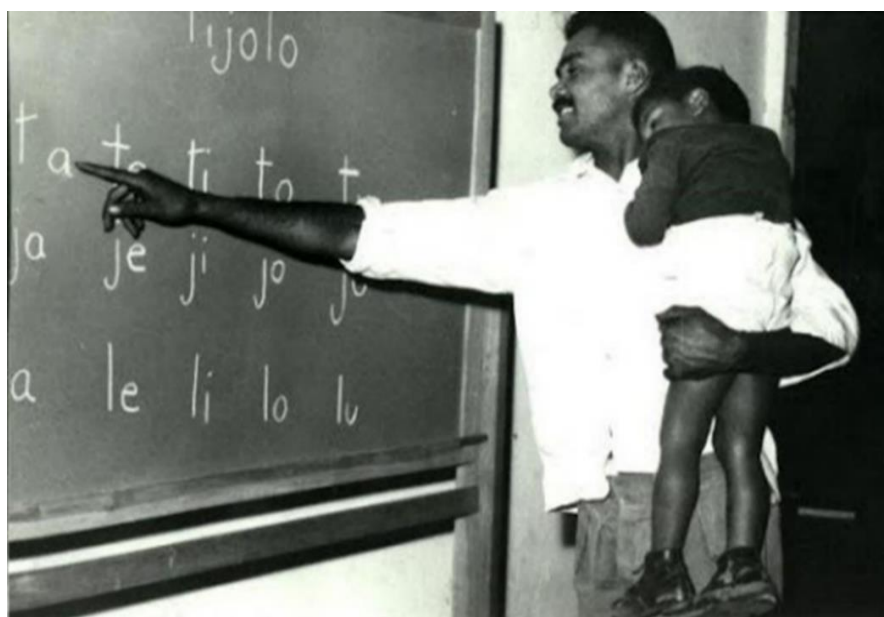
Os círculos de cultura substituíam a ideia de “sala de aula” e foram assim definidos, segundo Brandão (1981, p.21)

Círculo, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se animam e aprendem.



É imprescindível acrescentar que Freire não utilizava cartilha e, mais do que ensinar as sílabas das palavras, como por exemplo, **Ti-jo-lo**, buscava apresentar situações de vida significativas para os integrantes da comunidade, como por exemplo, mostrar a importância do objeto de estudo para os trabalhadores. A alfabetização pensada por Paulo Freire não era um processo mecânico, mas sim, um processo dialógico de construção do conhecimento a partir do contexto de vida dos moradores da comunidade.

Figura 5 – Homem lendo a palavra tijolo em Sobradinho(DF)



Fonte: Instituto Paulo Freire

Segundo Gadotti (2002, p.01) “permanecem vivas até hoje as intuições fundamentais que orientaram a forma como Paulo Freire encarava o processo de alfabetização”: a educação não só como transmissão de conhecimento, a educação como prática de liberdade, a recusa do autoritarismo, da manipulação, o fim da hierarquização professor/aluno (professor que sabe e aluno que aprende), a educação pelo diálogo, porém, por sua vez, “imaginativo, de razão de ser das coisas, a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo”.

Paulo Freire é um dos mais célebres brasileiros e um dos filósofos do século XX mais lidos no mundo. O livro **Pedagogia do Oprimido** é a terceira obra de Ciências Sociais e Humanas mais lida do planeta, segundo estudos da London School of Economics, coordenados pelo professor Elliot Green.

Entretanto, neste ano de 2021, às vésperas de comemorar seu centenário e 58

anos após a experiência bem sucedida de Angicos, o que vemos é uma tentativa de “apagar” a história, de “silenciar” o discurso daquele que foi declarado *Patrono da Educação Brasileira*, pela então presidenta Dilma Rousseff, ao sancionar a Lei 12.612/12. Dessa forma, é possível perceber que os sentidos de repressão instituídos pela ditadura militar ainda ecoam no século XXI.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, atualmente, não está presente nas escolas brasileiras, visto que não temos uma educação participativa e democrática. Desse modo, percebemos que a escola é uma instituição na qual circula o discurso pedagógico autoritário, há um controle dos sentidos produzidos pelos alunos, por parte do professor que se coloca na posição de dominador. Diante disso, entendemos que a assunção da autoria fica comprometida, negada para a maioria dos sujeitos-alunos.

Barreto (1986) afirma que, de acordo com Paulo Freire, uma prática discursiva autoritária, “antidemocrática e antipedagógica”, subjuga o outro e impossibilita o diálogo. E acrescenta que a “relação autoritária abafa no ser humano a sua vocação de tornar-se mais completo enquanto pessoa” (BARRETO, 1986, p.14).

Segundo Freire (1987, p.44)

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo (...).

Paulo Freire deixou-nos como legado a “utopia” e o desejo de propor uma educação em que educador/educando sejam protagonistas e continuem a mobilizar e transformar processos educativos e comunicativos, centrados no diálogo, na autonomia, na emancipação e libertação dos sujeitos, e, acrescentamos, em que a autoria seja um direito de todos os sujeitos-escolares, professores e alunos.

De acordo com Freire ( 1981, p.33-34)

para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se).

Educar na perspectiva “freiriana” requer “a leitura de mundo”, o diálogo, o amor, o educador que não respeita os saberes que o educando traz à escola é condicionado “por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe” (FREIRE, 2002).

Para Freire (2012, p. 57)

A leitura do mundo precede sempre a “leitura da palavra”. A alfabetização, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana quando se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção de culpa indevida. Expulsão do opressor de “dentro” do oprimido.

É importante ressaltar que na concepção da Análise de Discurso, a questão da leitura não é metodológica, mas sim ideológica. De acordo com Orlandi (2012, p.45) “a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não o de mera decodificação, mas o da compreensão e ainda acrescenta que, a Análise do Discurso, em oposição ao “reducionismo linguístico”, “não vê na leitura do texto apenas a decodificação”. A autora afirma que a escola deve promover uma leitura que permita que o aluno trabalhe sua própria história de leituras, bem como “a história das leituras dos textos” e a história da relação deles com a “escola e o conhecimento legítimo”.

Para a AD, o texto não possui um sentido único, dessa forma, o leitor pode atribuir outros sentidos a ele e não simplesmente ler o “sentido que está lá”. Nas palavras de Freire (2012), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Sendo assim, a escola deve considerar a prática de leitura não escolar. Não se pode excluir a relação que o aluno tem com outras linguagens, visto que, ele traz para a leitura, “a sua experiência discursiva” que inclui a relação que tem com elas (ORLANDI, 2012).

Pacífico e Romão (2007, p.19) complementam que o sujeito “deve realizar uma leitura sócio-histórica e não apenas decodificar o texto, deve perceber que a interpretação é uma questão ideológica” (...).

De acordo com Orlandi (1987, p. 210) “o leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive”. Assim, ao refletir sobre “o modo de leitura das classes populares”, notamos o quanto os sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos, que advém de movimentos populares, são marginalizados e excluídos na escola, além de serem moldados a seguir o que a instituição impõe. Na próxima seção, analisaremos os impactos do Mobral e dos Movimentos Populares na trajetória dos sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos.

### SEÇÃO 3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUESTÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS



Preparativos para o Mobral – junho/1967

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler: destes, uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. [...] 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que e nem o quê. [...]. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. [...] As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político.

(Machado de Assis)

### 3.1. Os Movimentos de Cultura Popular e a Educação de Jovens e Adultos

Após a segunda grande guerra mundial e diante da situação mundial quanto ao analfabetismo (em geral), campanhas foram lançadas em muitos países periféricos e semiperiféricos, incentivadas, principalmente, pela recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), para incentivar, entre outras iniciativas, a realização de programas nacionais de educação de adultos, em alguns aspectos vinculados a propostas de combate ao comunismo.

As necessidades de instrução não eram sentidas nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais). A inauguração, em meados da década de 1940, de uma política oficial de educação para jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, está inserida em um processo histórico mais amplo. Cogita-se uma educação para *todos* os adolescentes e adultos analfabetos do país, mesmo aqueles brasileiros que não tinham consciência de sua necessidade de educação, deveriam ser alcançados pelo processo educativo. O Estado se antecipa à emergência de aspirações educacionais entre as massas iletradas, (...) inicia um movimento nacional voltado à extensão dos serviços do ensino à totalidade dos adolescentes e adultos não escolarizados na idade própria (BEISIEGEL, 1974).

A inauguração de uma política oficial de educação de todos os adolescentes e adultos no Brasil, por volta de 1945, tem lugar no interior de um processo mais amplo de extensão das oportunidades educacionais a um número cada vez maior de indivíduos quando se incorporam ao ideário educacional e depois às leis do país, as noções de um direito individual e de uma necessidade social de educação de todos os brasileiros não escolarizados na idade própria. O Estado se propõe a corrigir, já no presente – mas sobretudo no futuro – as deficiências de uma sociedade que não estendia os benefícios do ensino igualmente a todos os cidadãos. (...) Agora sim, a quase totalidade dos cidadãos, crianças, jovens ou adultos, já encontrava nas leis e na organização do sistema escolar a expressão do reconhecimento de seus direitos de acesso às oportunidades de educação. (BEISIEGEL, 1974, p. 17178).

A ação governamental que marcou o atendimento à Educação de Jovens e Adultos foi a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, lançada pelo Ministério da Educação e Saúde em 1947. Em todos os municípios brasileiros foram criadas em torno de dez mil classes de alfabetização. Entre 1950 e 1960, surgiram os

movimentos de educação e cultura popular (SOARES, 2019).

Em 1952, (...) o 1º Congresso de Educação de Adultos, com o *slogan* “*ser brasileiro é ser alfabetizado*”, destaca a importância da educação de adultos para a democracia e defende a alfabetização em nome do exercício da cidadania. Nota-se, então, como a educação de adultos vincula-se, estreitamente, à vida cívica, até mesmo pelo retorno das eleições diretas que marcou aquele momento histórico.

A CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), a primeira grande campanha de educação direcionada ao meio rural (PAIVA, 1983), teve seu período áureo entre 1947 e 1953. A partir de 1954 começou seu declínio. (...) em julho de 1958, foi realizado no Rio de Janeiro o 2º Congresso Nacional de Adultos, onde se reconheceu oficialmente o fracasso do programa, principalmente por seu caráter eleitoral.” (VENTURA, 2001).

Em 1958, Miguel Arraes, prefeito de Recife, convocou um grupo de intelectuais da cidade, entre eles Paulo Freire, Paulo Rosas, Abelardo da Hora e Germano Coelho – grupo que ficou encarregado de coordenar a criação de um movimento de cultura popular, em Arraial do Bom Jesus, em Recife – o Movimento de Cultura Popular, criado em 1960. Entre as propostas do movimento destacam-se ações no campo do teatro, atividades culturais realizadas nas praças públicas, além de escolas para crianças e adultos. Proporcionava o acesso à leitura e à escrita a fim de ampliar o entendimento político das classes populares em “função de um engajamento voltado para a transformação social” (VENTURA, 2001).

O movimento surgiu a partir da iniciativa de universitários, artistas e intelectuais de Pernambuco que tinham o intuito de combater o analfabetismo e elevar o “nível cultural do povo além de “compreender a cultura popular” e formar uma “consciência política e social” . Representou uma etapa importante “no desenvolvimento das ideias” que estiveram presentes na teoria e na metodologia elaboradas por Paulo Freire, que colaborou com o movimento nos primeiros anos (PAIVA, 1983).

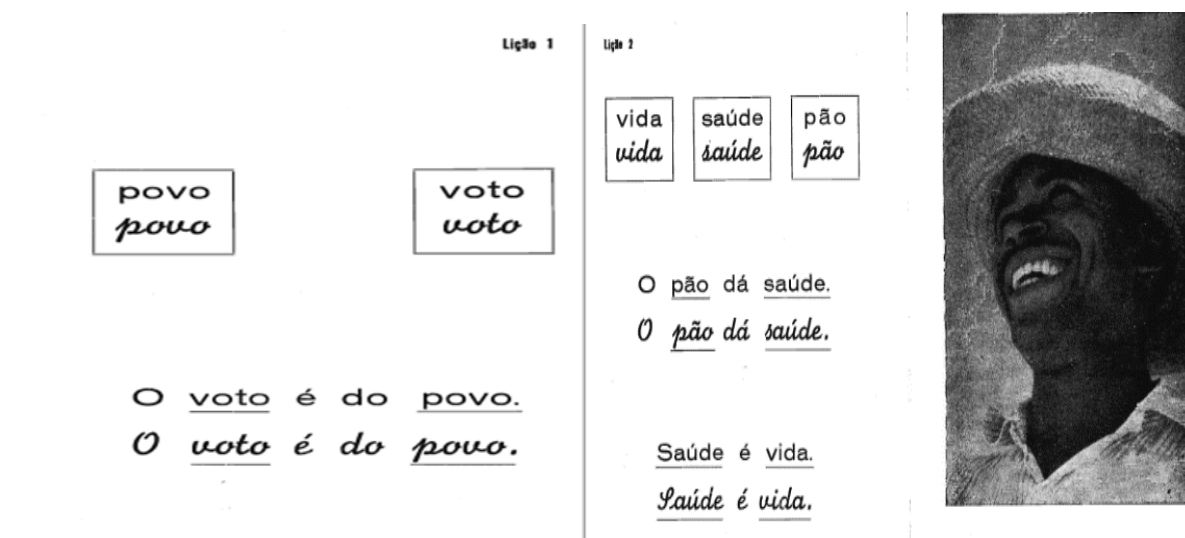
De acordo com Paiva ( 1983, p. 236) “o movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base”.

Entende-se por educação de base como

o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura (...) e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social” (BEISEGEL, p.87,1979)

A educação de base direcionada aos adolescentes e adultos tinha o seu conteúdo praticamente identificado com o conteúdo do ensino primário fundamental comum (para a infância, crianças).

Figura 6 - Livro de leitura para adultos (MCP)



Fonte: Forumeja

O Movimento de Educação de Base, proposto pela Igreja Católica/Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, surgiu no início da década de 1960 como um projeto de educação de base para o meio rural, a ser desenvolvido por meio de escolas radiofônicas<sup>2</sup> com ‘recepção organizada”, tendo como primeira meta alfabetizar milhares de pessoas em cinco anos. Suas áreas de atuação seriam o Nordeste, o Centro-Oeste e o Norte, mais tarde ampliadas com o estado de Minas Gerais. Para o funcionamento das escolas radiofônicas do MEB eram necessários alguns elementos, como: emissoras de rádio, técnicos especializados, monitor, alunos (maiores de quatorze anos e analfabetos) e professores (BORGES, 2017).

Ao final de 1962, o MEB redefine o conceito da educação de base. Não mais a entende como o mínimo que homens, mulheres, jovens e adolescentes não-escolarizados precisavam para participar de um processo de desenvolvimento, via

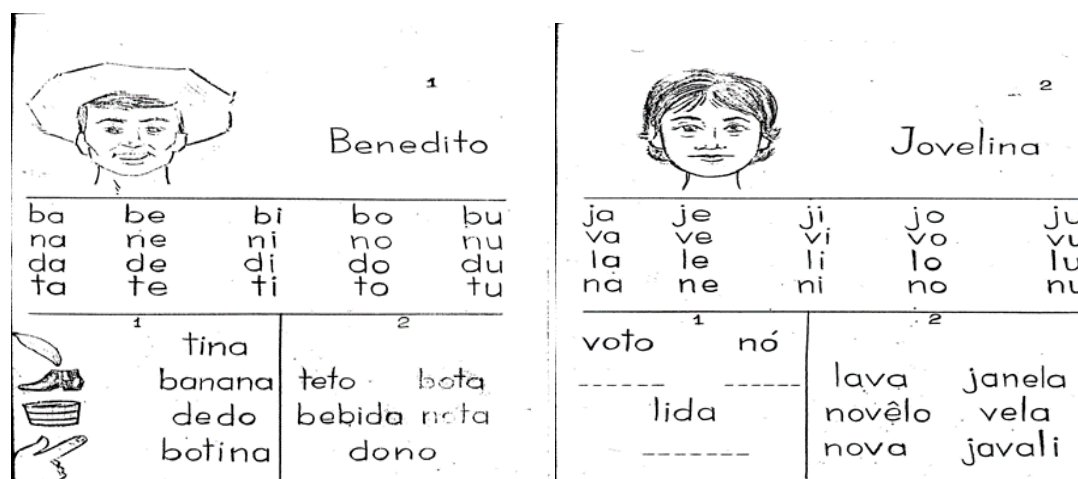
<sup>2</sup> A Escola Radiofônica foi um instrumento da expansão do MCP em Pernambuco (GERMANO COELHO, 2002).

industrialização e urbanização. Educação de base passou a ser entendida como o direito de todos – homens, mulheres, jovens, adolescentes e crianças – a ter uma vida digna.

Segundo Fávero (s/d, p.13-14) “os movimentos de cultura popular e educação popular eram quase todos urbanos; apenas o MEB atuava exclusivamente no meio rural e foi o único movimento que sobreviveu ao desmonte de 1964, por ser ligado à Igreja”.

O Movimento de Educação de Base preparou dois livros para a alfabetização de adultos, o **Saber para viver**, a partir de experiência acumulada em dois anos de trabalhos em diversos sistemas rádio educativos e para o “segundo ciclo” da alfabetização (pós-alfabetização), o **Viver é lutar**, com textos de leitura e um manual de gramática.

Figura 7: Livro de Alfabetização



Fonte: Forumeja

A Campanha “**De Pé no chão também se aprende a ler**”, foi criada em Natal, em 1961 e desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN. A Campanha objetivava a imediata extensão das oportunidades educacionais para toda a população daquela região. As dificuldades financeiras e institucionais para a implantação de um programa de tal proporção impulsionaram a construção de acampamentos escolares abertos, onde se alfabetizava crianças e adultos das classes populares. Surgiram, também, bibliotecas, centros de formação de professores, círculos de leitura, praças de cultura e esportes, entre outros.

Ainda que ancoradas em ampla mobilização nacional, promovida pelo Estado, as Campanhas foram ações de natureza episódica, que se concretizaram à margem do sistema nacional e regular de ensino – “campanha” remete a algo emergencial,



provisório, à parte do sistema regular de ensino” (VENTURA, 2001).

A Campanha **“De pé no chão também se aprende a ler”**, reafirmou um sentido já naturalizado na sociedade pelo senso comum, o preconceito contra o sujeito não alfabetizado. Essa visão preconceituosa em relação às pessoas pertencentes a uma classe social menos favorecida e com pouca ou nenhuma instrução, legitima a falta de oportunidade e garantia de direito à Educação que sempre foi negada a esses sujeitos que estão em segundo plano para o governo. Essa premissa reacende a discussão sobre a proposta de alfabetização defendida pelo Mobral que objetivava, exclusivamente, o ensino da leitura e da escrita sem preocupação com a formação humana. No caso da campanha citada, os sentidos de exclusão tornam-se mais latentes, já que traz indícios de que aprender a ler era o suficiente para esses sujeitos-alunos.

Além disso, a presença do advérbio “também”, no cartaz da campanha, insinua que a “educação é direito de todos”, inclusive daqueles menos favorecidos, ou seja, mesmo sendo “pobre”, o sujeito é capaz de aprender a ler. Entretanto, os “pés descalços” representados no cartaz por pessoas simples, desmistificam a garantia de educação para todos, supostamente proposta pelo programa, posto que na sociedade, esses sujeitos que andam de pés no chão, descalços, são discursivizados como excluídos, “analfabetos”, ignorantes e, para eles, aprender a ler basta, reafirmando a supremacia das minorias, os “pés calçados”, a classe dominante, que têm garantido o direito à educação.

O acesso à Educação sempre esteve vinculado à condição social da população, já que as pessoas menos favorecidas, vivem excluídas e à margem de políticas públicas que garantam igualdade de oportunidades a todos. Vale dizer que muitos movimentos populares se mobilizaram em prol da alfabetização de jovens e adultos, no entanto, pereceram diante da falta de recursos públicos destinados a esse público. Sendo assim, é possível afirmar que o pobre está fadado a ser analfabeto enquanto vivermos em uma estrutura social não igualitária que prioriza a camada dominante da sociedade em detrimento dos menos favorecidos.

Figura 8 – Cartaz de divulgação da campanha



Forumeja.org.br

Em 1964, Paulo Freire é convidado para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) que “pretendia alfabetizar”, aproximadamente, cinco milhões de brasileiros. Entretanto, as experiências no âmbito dos movimentos sociais foram proibidas e substituídas por iniciativas centralizadas pelo governo federal e o PNA foi extinto quatorze dias após o golpe de Estado. Inicialmente, o programa foi substituído pela Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), movimento de base religiosa e em seguida, foi implantado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e o “Ensino Supletivo cresceu e ganhou legitimidade” (VENTURA, 2001).

### 3.2. O Mobral e a ditadura militar: silêncio e resistência

O golpe militar de 64 instaurou no Brasil um regime de repressão que visava a um controle político-ideológico, uma vez que, intervinha na economia e controlava as instituições educativas, instituiu a censura aos meios de comunicação e garantiu plenos poderes ao chefe do executivo, que permitia “prisões arbitrárias, tortura, assassinatos de presos políticos e violência” (ZOTTI, 2004). A ditadura militar representou um período de “trevas” para a educação e a cultura do país.

A ditadura representou uma relação de poder entre militares e civis, que compunham a classe dominante, e a classe popular da sociedade (os governados), na medida em que tentavam legitimar uma “democracia”, em que os sujeitos tinham a ilusão de que seus direitos estavam resguardados. Todavia, essa “liberdade vigiada” somente era permitida àqueles que concordavam com o processo político em vigor,

visto que o regime militar determinava o que os governados deveriam fazer e querer, “o que, evidentemente, não aparecia desta forma, mas como um processo de interação entre o povo e o regime” (REZENDE, 2013).

Ainda segundo a autora,

em seu apelo à legitimidade, os militares afirmavam que estariam empenhados em construir um tipo de sociedade em que os indivíduos e grupos sociais somente estariam livres para atuar no sentido de fazer prevalecer os valores e interesses que a ditadura estava incumbida de defender. [...] (IDEM, 2013, pág. 31)

Os sentidos dominantes sobre a ditadura produzem discursos que tratam da repressão e da opressão, os sujeitos filiam-se a uma formação discursiva sobre a censura e, dessa forma, são atravessados pelas formações ideológicas que sustentam a falsa ideia de democracia. O sujeito interpelado pela formação ideológica do discurso da ditadura é afetado pela formação discursiva dominante e produz sentidos de exclusão e obediência, que são interpretados como naturais.

O projeto da Ditadura Militar teve que se moldar ao avanço do capitalismo devido ao acelerado processo de industrialização. Dessa forma, para que as multinacionais se estabelecessem no país havia a necessidade da contratação de mão de obra qualificada, ou que dominasse, pelo menos, técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo.

Os elevados índices de analfabetismo no país demonstravam que havia uma grave crise na educação de sujeitos jovens e adultos, justificada pela falta de investimentos e pela omissão do Estado perante a esses sujeitos "historicamente interditados do direito à educação no país" (FREITAS; SILVA, 2017), posto que a educação da elite era prioridade, em detrimento das classes populares que eram excluídas e silenciadas. De acordo com o IBGE, em 1960, o número de analfabetos no Brasil ultrapassava 15 milhões de jovens e adultos na faixa etária de 15 a 35 anos (39,5%) da população. Sendo assim, era necessária a implementação de políticas públicas que visassem à redução dos índices de analfabetismo no Brasil.

Todavia, os programas de alfabetização de sujeitos jovens e adultos, após o golpe militar de 64, eram considerados uma ameaça, visto que tais programas tinham a preocupação de formar sujeitos críticos e pensantes, capazes de superar as dificuldades impostas pelo regime alienador e repressor instaurado no país. Outrossim, surgiu a necessidade de se organizar um programa de educação que visasse ao atendimento do grande número de sujeitos jovens e adultos não

alfabetizados, assim, surge o Mobral (OLIVEIRA; SOUZA, 2012). O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) projeto de governo criado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, era mantido pelo regime militar e visava à erradicação do analfabetismo e à educação continuada de sujeitos adolescentes e adultos no prazo de dez anos. Estabeleceu como prioridade o atendimento a sujeitos não alfabetizados na faixa etária de 15 a 35 anos do setor urbano (MOBRAL, 1973), visto que se trata de um grupo em que o ajuste social é mais fácil “por oferecer menor resistência a mudanças de vida” e propunha a alfabetização funcional desses sujeitos sem, no entanto, atingir um nível aceitável de alfabetização e letramento. Apresentou, inicialmente, dois programas: o Programa de Alfabetização (PAF) e o Programa de Educação Integrada (PEI). Vale dizer que o programa de educação integrada correspondia ao antigo primário, num formato reduzido para os sujeitos já alfabetizados.

O lançamento do programa teve ampla divulgação na mídia, demonstrando o controle excessivo do regime militar sobre esse meio de comunicação, que monitorava o que podia ser escrito e falado por parte da população. Segundo Romão e Pacífico (2004, p.07), “os dizeres na mídia instalam a inscrição social da classe dominante que precisa perpetuar os sentidos e os dizeres que lhe garantem a manutenção da ordem como ela se apresenta”.

Figura 9- Cartaz de divulgação do Mobral

**Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.**

Se você é prefeito, empresário, estudante, você pode ajudar.  
Se você dirige um sindicato, uma organização religiosa, uma associação, você pode ajudar.  
Então ajude.  
O Mobral vai alfabetizar 7 milhões de brasileiros até 1973.  
E deixará este país sem um analfabeto, em dez anos. Isso tudo já começou.  
O Movimento Brasileiro

de Alfabetização já está funcionando em 457 cidades. E está precisando de sua ajuda.  
Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer.  
Ou então escreva ao Mobral, no Rio, Rua da Imprensa, 16, Edifício do Ministério da Educação.  
Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

20 ANOS  
1957-1977  
Iniciativa das revistas Abril de apoio ao Mobral.

**MOBRAL**  
MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

Figura 10 – Cartaz de divulgação do Mobral

**Ensine o caminho a quem não sabe**

Ainda existem milhões de analfabetos no Brasil. O Mobral está trabalhando dia e noite para alfabetizá-los totalmente até 1973. Você pode ajudar. Sem precisar dar seu tempo, sem precisar dar dinheiro, sem precisar se envolver. Leve quantas pessoas quiser para aprender com o Mobral. A empregada de sua casa, o operário de sua indústria, o faxineiro de seu escritório, o entregador de sua loja.  
É muito simples. Basta levar a pessoa que você quer ajudar a um posto do Mobral. Sua responsabilidade de bom brasileiro termina aí.

**o Mobral faz o resto**

Fonte: propagandashistoricas.com

Sendo assim, havia um controle dos sentidos que circulavam na mídia. Essa postura antidemocrática e repressora estava presente nos cartazes que divulgavam o Mobral e tentavam disseminar a ideologia do regime por meio dos discursos “*Pelo amor de Deus ensine alguém a ler*”, “*Ensine o caminho a quem não sabe*”, “*Se na sua casa tem alguém que assina assim, mostre este anúncio para o seu pai*” ou “*Ajude o Mobral com segundas intenções*” que produziam efeitos de sentido que indiciavam uma possível responsabilidade da população em levar o conhecimento da leitura e escrita às classes menos favorecidas, posto que um país que queria ser “grande”, não poderia ter um alto índice de sujeitos não alfabetizados. Ademais, há um apelo ao discurso religioso: como negar um pedido feito a Deus? Orlandi (1987, p. 241) ressalta que para Althusser (1970) “Deus define-se portanto a si mesmo como sujeito por excelência (...) aquele que interpela o sujeito”. É válido ressaltar também que, como na campanha anterior, “De pés no chão também se aprende a ler” a ênfase é na leitura, ou seja, só precisa ensinar a ler, mais nada.

Figura 11 – Cartaz de divulgação do Mobral    Figura 12 – Cartaz de divulgação do Mobral



Fonte: propagandashistóricas.com

Dessa mesma forma, a música “*Você também é responsável*”<sup>3</sup>, de Dom e Ravel,

<sup>3</sup>A música “*Você também é responsável*”, (apresentada no início deste trabalho) foi escrita por Dom e Ravel em plena ditadura militar.

que se tornou lema do movimento, instituía sentidos de caráter ideológico legitimados e naturalizados pelo discurso da ditadura militar, conclamando o povo brasileiro a fazer parte da luta contra o analfabetismo no país. Assim, há um apagamento de vários outros sentidos possíveis, produzidos pelas vozes de quem construiu o cartaz. Cria-se uma ilusão de monofonia, na qual apenas a voz da autoridade (repressão) deve e pode ser ouvida, portanto, “as várias falas, vozes e sentidos”, sobre os cartazes apresentados, “ficam silenciados sob a formulação da mídia”, que ‘escolhe’ como e o que dizer a partir da posição social que ocupa e da classe a que se alinha” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006b, p.12).

O discurso da mídia faz circular um sentido dominante, numa tentativa de silenciamento das vozes das classes menos favorecidas. Referimo-nos, aqui, ao silêncio local, **o da censura**, “que é a manifestação mais visível dessa política: a interdição do dizer” (ORLANDI, 2007, pág. 76, grifo nosso). Ainda de acordo com a autora, “censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação” (IDEM, pg. 76).

Nas palavras de Orlandi (2007, p.) “a censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala”.

Os materiais didáticos também se tornaram um instrumento de difusão dos sentidos de ordem e obediência impostos pelo regime militar, já que reproduziam os valores disseminados pelo governo (patriotismo, civismo e religiosidade), além de apresentar em seu interior a imagem de uma família tradicional (pai, mãe e filhos), “feliz” e “cristã”. Dessa forma, o sujeito é atravessado pelas formações ideológicas que sustentam essa formação discursiva e assim, tem a ilusão de que todas as famílias são felizes. Vale ressaltar que a mulher era discursivizada, nas imagens da cartilha, como submissa e conformada, enquadrada “num papel de coadjuvante na consolidação dos interesses militares” (SANTOS, 2014), sendo que o pai tinha lugar de destaque.

Figura 13 – Cartilha do Mobral p. 14-15



Fonte: acervopessoal Sebastião Araújo Sobrinho

Ademais, a cartilha do programa enfatizava a importância do trabalho braçal, através da imagem de profissões muito comuns entre os sujeitos das classes mais pobres (pedreiros, serventes, tratoristas, entre outros), reforçando a ideia de que “aqueles profissionais seriam responsáveis” por fazer o Brasil crescer

a importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que os detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises, o clima de efervescência ideológica, chegou a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem a ordem vigente (PAIVA, 1983, pág. 23).

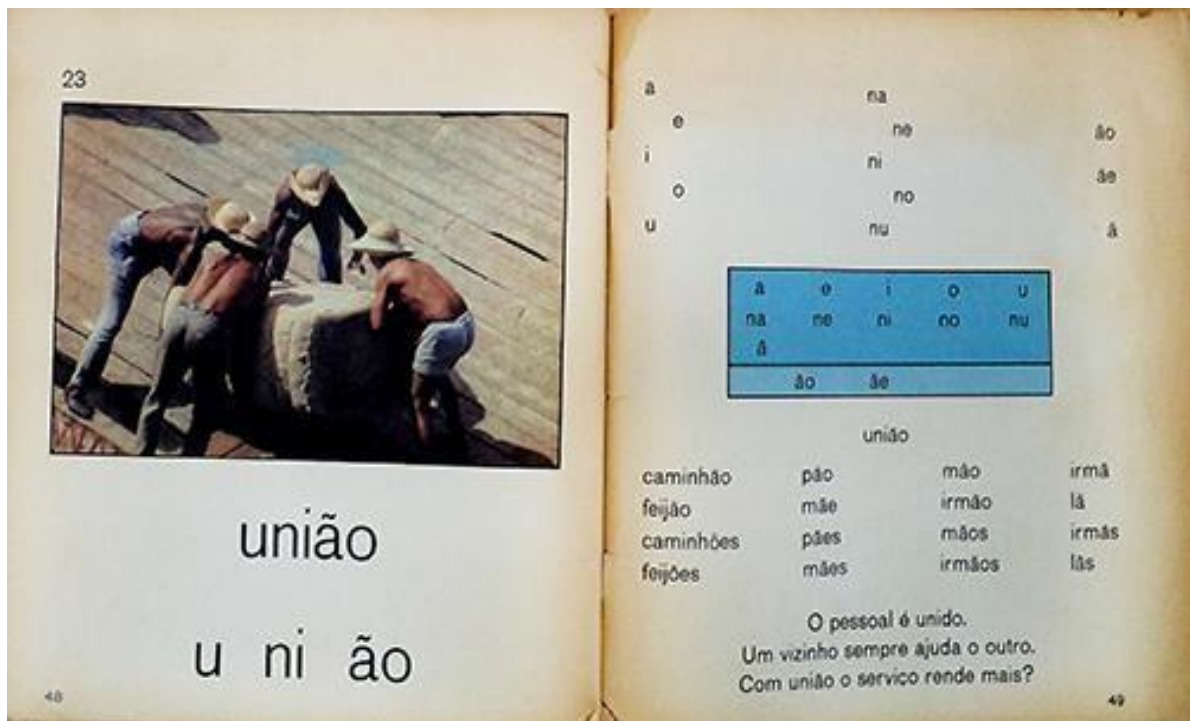
O material utilizado pelo Mobral também apresentava muitas semelhanças com a concepção de alfabetização proposta por Paulo Freire que propunha o estudo através de palavras geradoras (que tenham sentido para o sujeito-aluno); entretanto, apresentou divergências com os princípios da Educação Popular, visto que, não considerava o “universo vocabular” e nem as particularidades socioculturais do sujeito-jovem e do sujeito-adulto no processo de alfabetização, uma vez que, o material era o mesmo utilizado em todo o país.

Figura 14 – Cartilha de alfabetização do Mobral



Fonte acervo histórico do livro escola

Figura 15 – Cartilha de alfabetização do Mobral



Fonte: Diário de um geógrafo

O Mobral tinha como objetivo principal capacitar o sujeito-aluno recém-alfabetizado para participar do processo com vistas à sua promoção e integração social, oferecendo-lhe continuidade do processo educacional de modo permanente.



Dentre as prioridades estabelecidas pelo programa, a Alfabetização Funcional foi o primeiro passo para que o Mobral atingisse sua meta, pois além de ensinar os sujeitos a ler e escrever, propunha a formação integral do cidadão nos aspectos físicos, morais e intelectuais, além da aquisição de um vocabulário, do desenvolvimento do raciocínio e da criatividade, do conhecimento dos seus direitos e deveres, a fim de integrar esses sujeitos à sociedade.

Entretanto, a proposta pedagógica desenvolvida pelo Mobral foi muito questionada, visto que apresentava uma grande preocupação em “apenas ensinar a ler e a escrever sem nenhuma relação com a formação do homem” (MENEZES; SANTOS, 2001). Por isso, fracassou em sua proposta inicial que era de erradicar o analfabetismo no país, principalmente, porque um grande número de sujeitos que passou pelo Mobral continuou não alfabetizado. Em 1985, com o retorno da democracia, por meio de eleição indireta, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar.

Apesar de todos os aspectos negativos relacionados ao Mobral, Freitas e Silva (2017, p.412), em sua pesquisa com alunos do Mobral no sertão alagoano, evidenciaram que alguns ex-alunos do programa o viam como “algo singular em suas vidas” e ainda diziam que o pouco que sabiam “era fruto da alfabetização do Mobral, que os ajudou a ler e escrever as primeiras letras”. É possível perceber que o sujeito da pesquisa de Freitas e Silva (2017), interpelado pela ideologia e atravessado pelos sentidos de repressão e autoridade, instituídos pela ditadura militar, inscreve-se na formação discursiva dominante sobre a concepção de alfabetização reproduzida pelo Mobral e valoriza-a.

A concepção de alfabetização de Paulo Freire, em comparação com o do Mobral, apresenta diferentes concepções pedagógicas em relação à alfabetização, embora usem técnicas analítico-sintéticas que, ilusoriamente, poderiam ser interpretadas como semelhantes.

O “método” do professor Paulo Freire, instituído em plena ditadura militar, diferenciava-se da concepção de educação do Mobral, visto que o educador transformou a alfabetização em práxis social, em um momento de reflexão sobre a realidade em que se vive. Propunha a libertação da opressão “de uns sobre os outros, abrindo caminho para que o educando “possa caminhar em diversas direções”. Paulo Freire crê na “igualdade ontológica dos seres humanos”, já que são seres históricos, inacabados. O educador visa a uma educação dialógica que supera a contradição

“elite e povo”. Em Freire, “a alfabetização é conscientização”, é libertação. (JANNUZZI, 1979).

Em oposição, o Mobral objetiva preparar mão de obra para o mercado de trabalho, assume o mundo como “acabado” dentro de um modelo preestabelecido e que deve ser concretizado; constrói sua proposta pedagógica baseada na ideia de que o povo deve obedecer e executar projetos impostos pela elite. O Mobral utiliza o método antidialógico, cujos objetivos eram definidos por uma central. Nessa pedagogia, a alfabetização é “aprendizagem do ler, escrever, contar”, habilidades fundamentais para suprir as necessidades de mão de obra do setor econômico brasileiro (JANNUZZI, 1979).

Jannuzzi (1979, p.83) acrescenta que “Paulo Freire e o Mobral propõem pedagogias diferentes que não podem ser confundidas quanto às concepções de educação, quanto às finalidades, quanto às visões de homem e de mundo nelas subjacentes”. Sendo assim, vale ressaltar que se tratam de métodos diferentes, que utilizam “produtos analítico-sintéticos diferentes, portanto, conseqüentemente, terão resultados também diferentes (JANNUZZI, 1979).

A Fundação Educar que foi criada em substituição ao extinto Mobral pelo Decreto 92.374 de 06/02/86, no início do Governo Sarney, tinha como objetivo promover “programas de alfabetização e de educação básica não-formais” (SOUZA JÚNIOR, 2012) à população de 15 anos ou mais que não teve acesso à escola, ou que dela foi excluída prematuramente.

De acordo com Souza Júnior ( 2012, p. 173-174) “a extinção da Fundação Educar foi uma das medidas corretas , pois não vinha alcançando efetivamente seus objetivos, que era alfabetizar jovens e adultos.

Em 1990, o presidente Fernando Collor de Mello inicia um “processo de desmantelamento” do Estado, notadamente na área da Educação, o que levou à extinção da Fundação Educar.

Ainda segundo o autor, o documento enviado pela então Presidente da Fundação Educar sobre o analfabetismo foi contestado no lançamento das diretrizes do PNAC (Plano Nacionalda Alfabetização e Cidadania), que substituiu a Fundação Educar e durou somente um ano.

### 3.3. A (re)democratização do ensino de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso, ou, continuidade dos estudos na idade própria, ou tiveram uma interrupção forçada por conta de repetência, evasão ou outras condições adversas. Embora as legislações específicas à educação do país tenham dado a devida atenção a essa modalidade de ensino, ao longo da história recente, nossa prática tem mostrado que esse é um público deixado à margem das políticas que possam culminar em práticas significativas de aprendizagem.

Nas últimas décadas houve uma acentuada preocupação das políticas educacionais com o alto índice de analfabetismo no país e uma grande necessidade de minimizá-lo ou erradicá-lo. Cabe dizer que governos populares desenvolveram políticas públicas de combate ao analfabetismo e se mobilizaram no intuito de modificar essa situação, podemos citar, entre outros, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958); Movimento de Educação de Base (1961); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964); Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1968- 1978); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – Pnac (1990); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada em 1993, pelo Brasil, em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993); e, finalmente, em 1997, o Programa de Alfabetização Solidária (PINTO et al.; 2000).

De acordo com Diniz, Machado e Moura (2014, p. 643) o analfabetismo mostra-se como “um problema social crônico no Estado brasileiro” e ainda existe, impossibilitando essa parcela da população que não sabe ler de exercer a cidadania. Ainda segundo os autores, “essa exclusão social é brutal, pois mantém o ciclo vicioso da pobreza e impede a evolução econômica do analfabeto”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61) não traz em seu texto nenhuma referência à Educação de Jovens e Adultos, simplesmente afirma em seu art. 2º que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, (revogado pela lei 9394/96). Entretanto, a LDB (5692/71), no Cap. IV, art. 24 faz referência ao ensino supletivo e afirma que o mesmo terá a finalidade de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. A LDB de 1961, regulamentou e organizou o ensino de

jovens e adultos em capítulo próprio. Ainda assim, foi apontada como “incapaz de responder às exigências do desenvolvimento do país” (Ventura, 2001).

Apesar disso, a Educação de Jovens e Adultos teve seus direitos assegurados, somente a partir de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, que reforça o dever do Estado de oferecer o ensino fundamental gratuito, além de assegurar o pleno exercício do direito a uma educação subjetiva e de qualidade.

Todavia, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a Educação de Jovens e Adultos foi integrada à Educação Básica, que reafirma o direito de jovens e adultos trabalhadores a uma educação gratuita, mediante a garantia de oportunidades, observadas as suas especificidades e interesses, na forma de cursos e exames supletivos. A LDB deixou de contemplar ainda algo que é fundamental para a EJA: uma atitude ativa por parte do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola. Apesar de reconhecer o direito à EJA, a LDB de 1996 não destinou nenhum artigo para tratar sobre o analfabetismo, grave problema enfrentado pelos sujeitos-alunos da EJA (HADDAD, 2007).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, deve haver uma efetiva atuação das políticas sociais que viabilizem a presença de jovens e adultos na escola, respeitando suas especificidades socioculturais e “é por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico e sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre sexos, de desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

(Declaração de Hamburgo de 1997, sobre a EJA, 1997)

Entretanto, apesar de todos esses dispositivos legais em favor de uma educação integral de qualidade, o descaso por parte dos governantes ainda se arrasta por anos.

Vale dizer que a Educação de Jovens e Adultos é um campo de disputas, fruto de lutas e embates; é um direito que, infelizmente, não está plenamente garantido, visto que existe uma grande ineficiência no que tange aos baixos esforços em estabelecer parâmetros a fim de ampliar a distribuição de recursos financeiros necessários e garantir o direito a uma educação que responda à demanda desse público, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e garantir o direito à Educação para toda a sociedade.

Para exemplificar a complexidade da situação enfrentada por tantos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos em tempo regular, é válido dizer que os sujeitos-alunos da EJA são silenciados a partir do momento que chegam à escola, tanto pelas instituições sociais quanto pelo Estado, que ao privá-los do direito a uma educação de qualidade, apagam suas histórias e suas subjetividades. Ademais, no que tange às políticas educacionais que regulamentam essa modalidade de educação, não há mudanças significativas, visto que os sujeitos jovens, adultos e idosos são infantilizados, ocupam o lugar de “não-crianças”, de excluídos da escola (OLIVEIRA, 1999). Os sujeitos-alunos ainda são discursivizados como “analfabetos” ou “analfabetos funcionais”. Não é raro ouvir discursos preconceituosos na escola referindo-se a esses sujeitos como “aqueles que só querem um diploma”, ou, que “devem aprender o mínimo do conteúdo”. Esses sujeitos-alunos inscrevem-se nessa formação discursiva dominante naturalizada na escola e reconhecem os sentidos de exclusão como legítimos, já que “a ideologia dominante faz parecer natural” que o sentido seja apenas um (PACÍFICO, 2002). Dessa forma, creem que esse discurso também representa a visão deles sobre o ensino.

Vale dizer que o INAF (Indicador do Analfabetismo Funcional, 2018) ao retratar o analfabetismo da população brasileira adulta mostra uma redução significativa do número de analfabetos, 12% em 2001-2002 para 4% em 2015.

De acordo com o INAF (2018), cerca de 3 em cada 10 brasileiros, têm muita dificuldade em fazer uso da leitura e escrita e das operações matemáticas em situações de vida cotidiana, são os analfabetos funcionais. É importante destacar que o teste de Alfabetismo realizado pelo INAF envolve a leitura e interpretação de textos do cotidiano.

**Quadro 1 – Níveis de Alfabetismo segundo escala Inaf – comparativo antes e depois de revisão em 2015**

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: Inaf 2011- 2015

De acordo com os estudos de Silva (2010, p. 60),

o processo de escolarização da EJA como modalidade de ensino, remete-nos diretamente à história de lutas e embates políticos e ideológicos marcados pela Educação Popular em determinado momento histórico, em que as práticas educatas eram norteadas por ações de movimentos populares, pela pouca sistematização escolarizada do processo de ensino e aprendizagem e pela valorização dos sujeitos jovens e adultos envolvidos/as.

A Educação de Jovens e Adultos passou a receber recursos do governo federal, após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o antigo Fundef, que priorizava o financiamento do ensino fundamental e excluía a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental.

Os recursos deviam ser utilizados da seguinte maneira: 60%, no mínimo, para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no Ensino Fundamental público e 40%, no máximo, em outras ações de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público – como, por exemplo, capacitação de professores, aquisição de equipamentos, reforma e melhorias de escolas da rede de ensino e transporte escolar.

A implantação do Fundeb (2007 – 2020) foi feita aos poucos, em três anos para

inserção de matrículas. O dinheiro dos recursos se origina de Estados, Municípios e União, 20% dos recursos são de 08 impostos e é destinado a escolas estaduais (matrícula da Educação Básica), escolas e municípios. Vale dizer que 60% do fundo deveria ser aplicado na valorização da Educação Básica e não somente no Magistério. E, por isso, representava mais dinheiro, entretanto, o número de alunos era maior. Foi instituído pela E.C. 53/2006 e regulamentado pela medida provisória nº 339 de 28/12/2006. Propõe o aumento do comprometimento da União com a universalização e qualidade da Educação Básica, além da ampliação dos recursos a essa etapa de ensino.

De acordo com Pinto (2007) “o Fundeb resgatou o conceito de educação básica como um direito”, já que, abrange todas as modalidades (educação infantil, ensino fundamental e médio e a educação de jovens e adultos). Dessa forma, “os estados e municípios não terão mais argumentos para investir apenas no ensino fundamental regular como acontecia no Fundef”. O quadro a seguir, demonstra as características do Fundef e do Fundeb (PINTO, 2007).

(Quadro comparativo entre o FUNDEF e o FUNDEB)

Características	FUNDEF	FUNDEB
Composição dos recursos	ICMS+FPE+FPM+IPI-Ex+LC 87/96	Idem + IPVA + ITR + ITCD
Alíquota	15%	20%
Complemento da União	Segundo a EC 14: garantir mínimo igual à média (o que equivaleria a cerca de R\$ 5 bilhões/ano) Real: R\$ 314 milhões em 2006	R\$ 4,5 bi em 3 anos (depois: mínimo 10% da contribuição dos estados e municípios)
Critério de repartição dos recursos entre estados e municípios	Alunos no Ensino Fundamental Regular público	Alunos da educação básica presencial: pública + conveniadas [creche e pré (por 4 anos) e ed. especial exclusiva]
Recursos da complementação da União para projetos	Não existe	Até 10 % (para estados que recebem a complementação)
Profissionais do magistério	60%	60%
Piso Salarial Nacional	Omite	Deve ser aprovado até 31/8/2007 (só profissionais do magistério)
Custo-aluno qualidade	A ser implantado a partir de 31/12/2001 (Obs.: nunca foi)	Sem prazo para implantação

Fonte: Lei n. 11.494/2007

Nas últimas décadas, houve uma acentuada omissão por parte dos governos federal, estadual e municipal no que concerne ao direito a uma educação de qualidade que contemple as necessidades básicas inerentes aos sujeitos jovens e adultos da EJA. A ausência de políticas públicas de incentivo a essa modalidade de ensino, possibilitaram a descentralização da oferta da EJA, que foi assumida pelos governos municipais e estaduais, sendo que, aqueles se incumbiram dos anos iniciais do ensino fundamental, e estes, do ensino fundamental anos finais e ensino médio.

A EJA defronta-se historicamente com uma visão compensatória de “tempo perdido”. Há a dificuldade, no plano das políticas públicas, de vê-la como direito. Mais, ainda de compreender que a mesma não deve seguir padrões e vícios de processos escolares tradicionais, mas incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo da vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte (SILVA, 2010, p.49).

O autor ainda aponta a importância de processos educativos que valorizem a vivência, a cultura, e os aprendizados que esses sujeitos possuem, visto que os jovens e adultos, que frequentam a EJA, são os mesmos, “no decorrer da história da educação brasileira, foram os jovens e adultos que tiveram os seus direitos à educação básica negligenciados” (SILVA, 2010).

Os estudos de Arroyo (2011), acrescentam que esses sujeitos jovens e adultos são na grande maioria trabalhadores, desempregados, excluídos e em situação de vulnerabilidade social, oriundos de camadas populares da sociedade.

Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções (ARROYO, 2011).

Álvares (2002, p.75) assevera que, “protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas”, os alunos adultos que retornam à escola depois de um tempo ou que iniciam os estudos tardiamente são homens e mulheres constituídos de valores e crenças, que carregam em si estigmas e preconceitos legitimados e naturalizados, numa sociedade que discursiviza os sujeitos não alfabetizados como “analfabetos”, “peso morto”, “ignorantes”, “mancha social” (GALVÃO; DI PIERRO, 2013). Esses sujeitos estão a todo momento sendo afetados por movimentos discursivos de resistência, posto que, veem na continuidade do ensino a possibilidade de participarem de práticas sociais letradas, além de terem o direito de “usufruir dos bens materiais, sociais, culturais e políticos de uma sociedade grafocêntrica” (JACQUES; CASAGRANDE, 2017).

Dessa forma, é possível perceber os sentidos de exclusão e discriminação que perpassam a trajetória dos sujeitos jovens e adultos, que se filiam à formação discursiva dominante e sentem-se envergonhados de sua condição.

Os sucessivos constrangimentos e experiências da discriminação levam à corrosão da auto estima dos indivíduos que acabam assumindo a identidade deteriorada assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social [...] dentre as quais a mais recorrente é aquela que identifica o



analfabetismo à escuridão da “cegueira”, o analfabeto “cego” e a alfabetização à redentora “retirada da venda dos olhos” e saída das trevas da ignorância (GALVÃO; DI PIERRO, 2013).

Ao tratarem do perfil dos sujeitos alunos da educação de jovens e adultos, Haddad e Di Pierro (2000, p.127) afirmam que os educandos atendidos pelos “programas de alfabetização e escolarização” são, na maioria, jovens que não tiveram uma passagem bem-sucedida na escola, foram excluídos do ensino regular e “carregam consigo o estigma de alunos-problema”, entretanto, os sujeitos “maduros ou idosos”, que voltam à escola por não terem tido o acesso ao ensino na idade própria, veem nela uma perspectiva de inserção social.

Oliveira (1999, p.59), afirma que “o adulto do âmbito da educação de jovens e adultos, não é um estudante universitário, o profissional que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização”. Segunda a autora, esse adulto é, geralmente, um imigrante que veio de regiões pobres do país e cujos pais são, na maioria da vezes, analfabetos. E o jovem, não é “o vestibulando ou o aluno de curso extracurricular, ele também é excluído da escola”, entretanto têm mais oportunidades de concluírem os estudos.

Ao tratar sobre o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, Soares (2019, p.02) acrescenta, ainda, que “são filhos de famílias pobres que tiveram que deixar os estudos precocemente para ajudar no sustento da casa” e que são na maioria, negros. Segundo o autor, isso se deve ao fato de que os negros tiveram seus direitos “básicos” negados por séculos, durante a escravidão, notadamente o direito à educação.

Além disso, vale ressaltar que as salas de aula da EJA tornaram-se um espaço de diversidade cultural, étnica e etária, onde os sujeitos-alunos compartilham anseios, vivências e expectativas. É possível observar a formação imaginária (PÊCHEUX, 1993) do perfil desses “novos” sujeitos, pelo cartaz a seguir, divulgado pela prefeitura de Guarulhos, para atrair matrículas nas escolas da EJA.

Figura 16 – Cartaz de divulgação das inscrições para a EJA.



Fonte: portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br

Vemos, no cartaz, a figura de um idoso, de uma mulher adulta e de um jovem, sugerindo que a EJA é para todos aqueles que não concluíram a Educação Básica em tempo regular. No entanto, é possível constatar que a ausência de políticas públicas eficazes que invistam em qualidade de ensino e a condição social dos sujeitos- alunos jovens, propiciaram um aumento nos índices de evasão e repetência na escola. “Essa modalidade de exclusão”, elevou o número de sujeitos jovens que não tiveram êxito nos estudos, e, assim, houve um aumento no “contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia” (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ademais, “o campo educacional da EJA não se esgota nos preceitos legais, nos processos de transmissão de conteúdos e na redução à escolarização” (SILVA, 2010, p. 65). Segundo o autor, a EJA é um direito dos sujeitos jovens e adultos e esse direito é resultado “de lutas históricas de sujeitos coletivos” que trazem consigo “identidades, subjetividades e singularidades” (IDEM, 2010).

Os estudos de Gomes (2005, p.87), acrescentam ainda que em qualquer sociedade os sujeitos jovens e adultos têm experiências diferentes de vida, por conseguinte, “suas temporalidades, trajetórias, vivências e aprendizagens não são as mesmas” e, mesmo que estejam inseridos no mesmo contexto social e político, conferem sentidos diferentes em relação “à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam”.

Cabe dizer que os sujeitos alunos da EJA não voltam à escola somente em “busca de conhecimento escolar padrão”, o que realmente faz sentido a eles é a

aprendizagem de habilidades que lhes permitam tornarem-se cidadãos autônomos, capazes de realizar as necessidades mais básicas do cotidiano, além de “suas aspirações profissionais” e a “aceitação na própria família”. Desse modo, torna-se visível o “caráter subjetivo da educação” que é almejado por esses sujeitos (VERONEZI et al. 2019).

Estudos demonstram que, nos últimos anos, houve uma acentuada queda na procura por vagas na Educação de Jovens e Adultos. Essa baixa demanda por vagas tem relação com alguns fatores como: ausência de perspectiva em prosseguir os estudos, visto que eles estão afetados pelos sentidos dominantes que circulam na escola de que não têm “pré-requisitos” para prosseguirem os estudos (cursar uma faculdade), a marginalização e a falta de motivação em assistirem às aulas que na maioria das vezes são preparadas a partir de conteúdos descontextualizados que não são atrativos para esse sujeitos-alunos.

Além disso, Oliveira (1999, p.62) afirma que

os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender.

Sendo assim, o alto índice de evasão escolar e a escassez na oferta do ensino noturno desencadearam um aumento na procura pela certificação meio do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Entretanto, os resultados obtidos não eram satisfatórios, já que poucos sujeito-alunos conseguiam obter a pontuação máxima para adquirir o certificado (450 pontos). Diante disso, o governo decidiu, a partir de 2017, restituir o Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), a fim de conceder periodicamente “certificados de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio”. Para conseguir a certificação no exame do Encceja, basta que o aluno obtenha 100 pontos em cada prova objetiva e 5,0 na redação. É imprescindível dizer que o Encceja assim como a “oferta regular de ensino noturno, a contextualização do currículo e das metodologias e uma organização flexível” (DI PIERRO, 2014) são direitos reconhecidos pela LDB 9394/96.

Ao observar a realidade escolar, vemos que a EJA é um segmento de ensino que tem crescido muito a cada dia por conta da necessidade de mão de obra qualificada e da exigência por parte de algumas empresas da habilidade mínima de leitura e escrita formal. Entende-se que a linguagem formal e o desenvolvimento do

raciocínio lógico são habilidades necessárias para que o sujeito possa dar continuidade ao aperfeiçoamento da prática da leitura e escrita, e desta forma, possa produzir textos significativos, como, por exemplo, no caso dos sujeitos-alunos da EJA, consigam escrever uma carta a um parente distante ou simplesmente preencher um currículo.

Dessa forma, Di Pierro (2014) aponta que reconhecer a diversidade desses sujeitos, resulta em admitir “a heterogeneidade de suas necessidades de aprendizagens e condições de estudo”. Dessa forma, é importante propor atividades “diversificadas e flexíveis” que possam proporcionar a esses sujeitos uma aprendizagem efetiva que respeite os diferentes ritmos e percursos de aprendizagem, de modo que não sejam silenciados.

Todavia, nos dias atuais, em tempos de pandemia, é possível perceber que as desigualdades e defasagens na aprendizagem só aumentaram. Os sujeitos-alunos da EJA, são ‘apagados’ e excluídos, pois não conseguem conciliar situações de leitura e escrita com as tecnologias digitais nas aulas *online* (à distância), notadamente ao acessarem o aplicativo CMSP (Centro de Mídias de São Paulo) criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esse aplicativo permite que os alunos tenham acesso às aulas ao vivo e participem delas, interagindo no *chat* e respondendo às atividades propostas. A questão que propomos é: esses alunos têm condições econômicas, físicas e culturais para acompanharem a todas as aulas?

Figura 17 – App do Centro de Mídias



Fonte: Centro de mídias- SP

Vale ressaltar que esses sujeitos-alunos têm sua identidade “apagada” pelas instituições, inclusive durante as aulas à distância, já que a falta de uma proposta pedagógica adequada e específica voltada para os alunos dessa modalidade de ensino, impede que esses sujeito-alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que seja estruturada a partir de “conteúdos curriculares conectados ao universo sociocultural” (DI PIERRO, 2014) e ao contexto sócio-histórico desses sujeitos.

Sendo assim, o que vemos na escola é uma tentativa de apagamento da história desses sujeitos, pois até mesmo as aulas ministradas no Aplicativo CMSP são desenvolvidas e direcionadas aos alunos do ensino regular. É possível observar pela apresentação das reprises das aulas na plataforma *Youtube*, que as aulas são as mesmas para ambas as modalidades de ensino. Ao ministrar as aulas, o sujeito-professor, capturado pela ideologia e intimidado pelas relações de poder presentes na escola e no Estado, tenta controlar os sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos, impedindo que estes se posicionem, que tenham outro ponto de vista, diferente daquele moldado pela instituição escolar.

Figura: 18 – Canal do CMSP (Youtube)



Fonte: Youtube - <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>

Paulo Freire afirma que a concepção de ensino que tenta “controlar o pensar e a ação dos homens”, leva-os a se ajustarem ao mundo, impede-os de serem sujeitos de sua ação, de criar, de atuar no mundo. Conseqüentemente, tornam-se seres frustrados e oprimidos (FREIRE,1987).

Ventura (2001) pontua que a Educação de Jovens e Adultos sempre foi

destinada à classe trabalhadora e “ao longo da história ela se constitui predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino”. A autora complementa que essa situação torna-se mais “perversa” quando a grande maioria “foi e ainda é excluída (...) aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira”. (VENTURA, 2001, p. 2 ).

A partir da inspiração e presença do professor Paulo Freire na secretaria municipal de Educação de São Paulo em 1990, vários governos municipais passaram a desenvolver programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com a participação da sociedade civil, com o intuito de resgatar os ideais das experiências anteriores ao regime militar, “período profícuo do debate sobre Educação de Jovens e Adultos na lógica da Educação Popular”.

O Mova – Movimento de Alfabetização, modelo de programa nascido na gestão Freire, espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos. No município de São Paulo, nasceu durante a gestão petista de 1989-1992. “O modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos sociais, acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e por experiências educacionais” ( Haddad, 2007, pág.12).

De acordo com Almeida, Ancassuerd e Nakano (s/d, p. 147) o MOVA – ABC tinha o objetivo de

... buscar a integração e o engajamento de diversos setores da sociedade junto ao poder público, a fim de constituir um amplo movimento de alfabetização e educação para a cidadania, visando a assegurar a todos os jovens e adultos não escolarizados do Grande ABC o direito à alfabetização e continuidade nos estudos, em curso normal ou profissionalizante.

Em 1978, foi criado o Telecurso que tinha o intuito de ampliar o acesso à educação a milhares de brasileiros e levar educação de qualidade pela TV. A partir de 1995, a Fundação Roberto Marinho desenvolveu a metodologia “Incluir para Transformar” , também chamada de Telessala, com o objetivo de solucionar os graves problemas da educação brasileira: defasagem idade/série, baixos resultados de aprendizagem, evasão escolar e repetência e contou com o apoio de estados e municípios. Foi implementado em todo o Brasil com o apoio de estados e municípios. Desde 2001, o Telecurso é currículo de referência para o Enceja. A metodologia implementada inspira-se nas práticas educativas bem sucedidas dos anos 1970/80: Paulo Freire, Piaget, Anísio teixeira, Darcy Ribeiro, entre outros.

Figura 19 – Apostila do programa



Fonte: Fundação Roberto Marinho

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que visava à erradicação do analfabetismo nas regiões Norte e Nordeste (SOARES, 2019).

Nos governos de Lula e Dilma foram criados o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o PROJOVEM e o PROEJA que pretendia aumentar o atendimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos com “ações de alfabetização, de escolaridade com foco nos jovens e educação geral integrada ao trabalho (SOARES, 2019). O Programa recolocou a alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional no país.

A Rede Globo estreou em 2019 uma série que reflete a realidade da educação brasileira: a falta de investimento e o abandono das esferas políticas tendo como viés a Educação de Jovens e Adultos. A série “Segunda Chamada” narra o dia a dia da Escola Carolina Maria de Jesus, localizada na periferia da cidade de São Paulo, e retrata o preconceito, os anseios, a violência e a diversidade desse público que frequenta as salas de aula da EJA, além de tratar sobre a condição do professor na atualidade. A série apresenta personagens fictícios que poderiam ser identificados em qualquer sala de jovens, adultos e idosos. O nome “Segunda Chamada”, indicia possíveis sentidos de novas oportunidades, uma segunda chance para que os sujeitos que ficaram “de fora” na primeira chamada, ou seja, na idade regular para escolarização, possam se alfabetizar.

Figura 20- Frame da série



Figura 21 – Corpo docente da série



Fonte: Gshow.globo.com

Apesar de todos os esforços mobilizados pela sociedade civil e do incentivo de outros setores da sociedade em prol de garantir uma educação de qualidade e resgatar o “direitos à escolarização” desses sujeitos que são provenientes de camadas populares da sociedade e que sempre foram “apagados” pelos sistemas de ensino e pelo Estado. Em 2020, o governo do presidente Bolsonaro, deixou de investir os R\$ 54,4 milhões destinados ao programa, apenas R\$ 1,5 milhão foi aplicado, valor que equivale a 2,8% do total. Cabe dizer que o governo federal, não executa a EJA, mas é responsável pelo fornecimento de material didático, formação de professores, desenvolvimento de programas e do repasse de recursos para apoiar as prefeituras na contratação de professores e outras despesas que incluem a distribuição do livro didático. Devido à escassez de recursos destinados a essa modalidade, algumas instituições de ensino reduziram a oferta de vagas na EJA, com isso, o número de matrículas também diminuiu.

Segundo Soares (2019) o número de matrículas na EJA chegou a atingir, em 2013, cinco milhões de matrículas. Em 2020, houve uma queda acentuada de matrículas, foram quase três milhões, em todo o Brasil. No quadro a seguir é possível perceber essa queda no número de matriculados.



### Número de matrículas na EJA – Brasil – 2010 e 2020

	2010	2020
Total EJA	4.325.587	3.002.749
EJA integrada à Educação Profissional	53.161	54.238
EJA não integrada à Educação Profissional	4.272.426	2.948.511

Fonte: IBGE

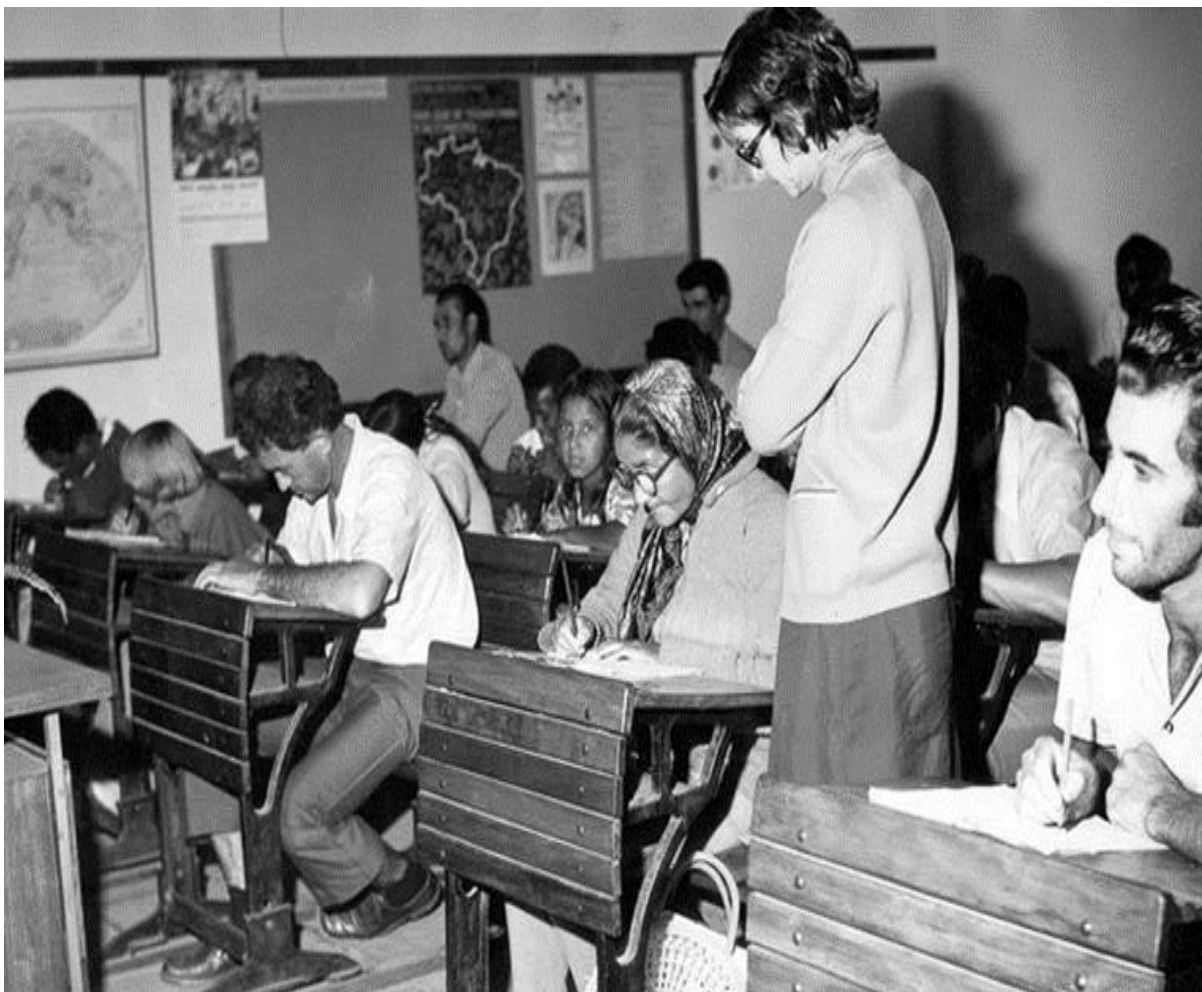
Segundo o PNE (Plano Nacional da Educação) é importante ampliar, também, a oferta de EJA integrada à Educação Profissional, que abre possibilidades de inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho. Em 2020, apenas 1,8% das matrículas da EJA era integrada à Educação Profissional.

A articulação da EJA com a Educação Profissional, já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases e foi fortalecida pelo PNE. Os alunos passam a ter acesso a competências e habilidades que proporcionam-lhes uma formação integral como cidadão e como profissional, o que se traduz em oportunidade de renda qualificada.

De acordo com o Censo 2021, houve uma queda acentuada nas matrículas do ensino fundamental em relação ao ensino médio da EJA. No ensino fundamental em 2017 foram quase dois milhões e duzentos mil matriculados e no ensino médio quase um milhão e quinhentos. Entretanto, em 2021, no ensino fundamental foram pouco mais de um milhão e setecentos mil matriculados e no médio, aproximadamente, um milhão e duzentas mil matrículas.

Diante disso, é possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que necessita de um olhar diferenciado por parte das instituições, do governo. É fundamental repensar as metodologias aplicadas, o currículo, o material didático e, principalmente, reconhecer que esses sujeitos são diferenciados e anseiam por uma educação de qualidade que os coloque no lugar de sujeitos de direitos. Nas próximas seções, analisaremos como esses sujeitos se posicionaram diante de uma prática discursiva de leitura e escrita.

#### SEÇÃO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO



Sala de aula do Mobral - Fonte: Nova escola

Ninguém aprende a ser professor numa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire)

A constituição do *corpus* desta pesquisa foi feita a partir das produções textuais realizadas por alunos do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública, da periferia do município de Sertãozinho/SP. As produções escritas foram constituídas a partir da leitura e discussão, realizadas em ambiente virtual, e, posteriormente, presencial, do texto “Famigerado” de Guimarães Rosa.

No intuito de proporcionar aos sujeitos-alunos o acesso àquilo que Pêcheux (1997) chamou de arquivo, a professora, que, também, é a pesquisadora apresentou-lhes ainda os filmes “Narradores de Javé” (2004) e “Central do Brasil” (1998). Entendemos que o texto e os filmes foram desencadeadores da discussão, visto que para esses sujeitos-alunos a questão da escrita como um instrumento de poder e de ascensão social constitui um campo de sentidos possíveis e importantes de serem postos em discurso. Nosso trabalho foi analisar o modo como os sujeitos constroem sentidos sobre os objetos discursivos apresentados e sua materialização por meio da escrita, ou seja, como o interdiscurso opera no fio discursivo para produzir o intradiscurso. O resultado dessa interlocução tanto sujeito-aluno-texto quanto a discussão dos interlocutores é que constituíram o *corpus* desta pesquisa, por meio da produção textual.

A coleta de dados foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da autorização da direção da escola em que a pesquisa deveria ter sido realizada, presencialmente. A pesquisadora informou aos sujeitos-alunos sobre os objetivos da pesquisa, o método que seria utilizado e apresentou o Termo de consentimento livre e esclarecido que os sujeitos deveriam assinar. Assim que autorizaram a realização da pesquisa, a professora-pesquisadora iniciou os trabalhos. O TCLE encontra-se em anexo.

Os sujeitos participantes da pesquisa, em torno de 08 sujeitos-alunos, eram adultos que possuíam entre 20 e 50 anos de idade e cursavam o 3º termo (corresponde à 3ª série regular) do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. Como já dito anteriormente, a EJA, tornou-se um espaço de diversidade cultural e, também, etária, posto que se constitui tanto de jovens que não tiveram uma passagem bem-sucedida na escola, ou foram excluídos do ensino regular, e, “carregam consigo o estigma de alunos-problema”, como por sujeitos adultos ou idosos.

Devido à chegada da pandemia, que provocou o isolamento social, os encontros foram realizados em ambiente virtual, por meio do aplicativo, Centro de Mídias, criado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Por se tratar de ensino noturno,

remoto, devido ao contexto da pandemia, e, ter horário reduzido, a pesquisa foi realizada em 03 dias subsequentes. O primeiro encontro foi realizado de forma híbrida (virtual e presencial), pois alguns alunos foram à escola e os demais preferiram permanecer em casa. Nesse primeiro contato com os sujeitos-alunos, a professora-pesquisadora apresentou um breve resumo sobre o filme “*Narradores de Javé*” aos sujeitos presentes e, aos sujeitos que estavam em ambiente virtual, por meio do WhatsApp.

Após assistirem ao filme, a professora-pesquisadora, solicitou aos sujeitos-alunos que escrevessem ou gravassem seus posicionamentos em relação à escrita como registro de histórias, cultura e tradições de um povo. Com base na teoria discursiva, entendemos que o sujeito-aluno, pelo acesso ao interdiscurso (já-dito) e à memória do dizer, tinha condições de produzir sentidos sobre a temática em discussão. O segundo encontro foi realizado somente em ambiente virtual, pelo *WhatsApp*. Após a contextualização do filme “*Central do Brasil*”, solicitamos que os sujeitos-alunos, discursivizassem por meio da escrita, sobre a relação que mantêm com a língua escrita e, se de certa forma, essa modalidade de linguagem mudou a vida deles. Sabendo que esses sujeitos buscam, mesmo que tardiamente, construir uma relação de pertencimento à escrita, por meio do domínio do código escrito e, conseqüentemente, do acesso a uma “variedade linguística de prestígio”, pois, conforme estamos argumentando, a negação desse direito lhes coloca em um lugar de exclusão social, tínhamos a hipótese de que os sujeitos-alunos se identificariam com a temática proposta para a escrita. Gnerre (1991, p. 06) afirma que “somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, têm acesso a uma variante “cultura” ou “padrão”, considerada geralmente “a língua”, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio”.

No terceiro e último encontro, fizemos a leitura do conto “*Famigerado*”, de Guimarães Rosa, de forma remota; entretanto, dessa vez, utilizando uma nova ferramenta do aplicativo Centro de Mídias (CMSP). Propusemos uma discussão acerca da importância da língua e, se a “palavra”, tema central do conto, representava, ou não, para eles um instrumento de poder (MACENO, 2016).

Ao final dos encontros, ainda de forma remota, a fim de proporcionar uma reflexão sobre os textos, verbal escrito e fílmico apresentados, propusemos-lhes o seguinte questionamento: “*É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?*”

Ao pensar nesse questionamento, nosso objetivo foi compreender como os sujeitos-alunos se relacionam com a escrita e se para eles ela representa um instrumento de poder, visto que de modo geral, os sujeitos, afetados pela ideologia, filiam-se à formação discursiva dominante na sociedade sobre a existência de uma “variedade padrão de prestígio” e têm a ilusão de que o domínio da norma padrão representa ascensão social.

De acordo com Bagno (2015, p.107)

o que está em jogo não é a simples “transformação” de um indivíduo, que vai deixar de ser um “sem-língua-padrão” para tornar-se um “com-língua-padrão”. O que está em jogo é a transformação da sociedade como um todo, pois, enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma exige desigualdades sociais profundas, toda tentativa de promover a “ascensão social” dos marginalizados é, se não hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua.

Sendo assim, não é raro observar que, o sujeito-aluno da EJA, que está afetado pela ideologia dominante de sua formação social, não consegue “migrar” para outra formação discursiva que o reconheça como sujeito de direitos, sobretudo, quando nos referimos a um sujeito que teve seu direito à Educação ceifado desde a infância.

Segundo Pacífico (2020, p. 21)

as formações discursivas só têm sentido em função das condições de produção, das instituições que a implicam, das regras constitutivas do discurso e das posições dos interlocutores numa dada formação social, num determinado momento da história, sempre marcado por lutas de classes e ideológicas.

Diante disso, analisar os efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito-aluno da EJA requer do analista um olhar atento para as condições de produção discursivas, ou seja, para o contexto imediato e sócio-histórico, e, o jogo de formações imaginárias que sustentam a construção do dizer.

A fim de contemplar as condições de produção, primeiramente, os sujeitos-alunos participaram de uma discussão sobre o tema em ambiente virtual, para terem acesso ao arquivo, ou seja, a um campo de documentos disponíveis e pertinentes sobre uma dada questão (PÊCHEUX, 1997). De acordo com Pacífico (2012), o sujeito necessita de conhecimento sobre o objeto de seu discurso a fim de construir seu ponto de vista, o que, a nosso ver, no caso desta pesquisa foi realizado por meio do acesso ao arquivo.

#### 4.1. Condições de produção do *corpus*

O objeto discursivo de análise foram os discursos materializados pelos sujeitos -alunos acerca da escrita e as possíveis transformações que essa modalidade de linguagem pode provocar nas relações sociais. O *corpus* é composto pelas produções escritas por 08 sujeitos-alunos do 3º termo (3º série) do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual, que se encontram em anexo. A partir dos dados obtidos, iniciamos nossas análises, visando a identificar as marcas de autoria por meio da subjetividade dos sujeitos-alunos. A respeito do conceito de subjetividade, Coracini (2007, p.61) afirma que

o sujeito é assim, fruto de múltiplas identificações- imaginárias e/ou simbólicas- com traços do outro que, com fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade.

Conforme asseveramos, na perspectiva da AD, o conceito de condições de produção é de extrema importância, pois se refere, segundo Pacífico (2007), tanto ao contexto imediato quanto ao sócio-histórico-ideológico. Tendo em vista o que diz a autora (idem), é válido apresentarmos as condições de produção que permearam toda nossa pesquisa.

Em 2020, o mundo parou. Uma pandemia sanitária causada pelo vírus SARS-CoV-2 produziu “repercussões” não apenas de ordem epidemiológica, mas também, social. Vivemos um momento de grande comoção mundial. Por conta disso, mudanças significativas ocorreram nos sistemas de ensino em todo o país. As escolas foram fechadas e os alunos tiveram que conviver com um novo método de ensino, o remoto. O ensino remoto tornou-se o único meio de garantir um mínimo de aprendizagem aos sujeitos-alunos, entretanto, representou uma avalanche de incertezas e angústias, notadamente aos sujeitos-alunos da EJA. Para esses sujeitos, o ensino remoto tornou-se mais uma forma de exclusão, dessa vez, digital.

À medida que a doença se expandia, houve a necessidade de manter-se o isolamento social e, desta forma, decretar novas medidas de restrição. Assim sendo, com o intuito de minimizar os impactos sobre a educação, foram necessárias algumas medidas frente ao alto risco de contaminação no ambiente escolar.

O Conselho Nacional da Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, instituiu as diretrizes que estabelecem normas a serem adotadas por todos os sistemas de ensino durante estado de calamidade e, ainda,

complementa que permite o ensino remoto até o fim do ano de 2021. O documento também recomenda que não haja reprovações e que os dois anos letivos sejam unificados, para possibilitar a reposição de aulas entre as séries.

As recomendações do Parecer CNE 2020 para Educação de Jovens e Adultos (EJA) – definem que, enquanto perdurar a situação de emergência sanitária, as medidas recomendadas para a EJA devem considerar as condições de vida dos estudantes. E a medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública”

Por esse motivo, precisamos reestruturar a pesquisa, posto que os sujeitos-alunos do ensino fundamental que, inicialmente, seriam os sujeitos de nossa pesquisa, de acordo com o projeto original, dirigiram-se a nós, reportando o temor que tinham de se contaminarem, por isso não se sentiam seguros em ir à escola e participar da pesquisa. Ressaltamos que concordamos, plenamente, com os alunos, pois defendemos o isolamento social em tempos de pandemia. Dessa forma, devido a esses fatores, houve a necessidade de fazermos mudanças no projeto inicial de pesquisa, a qual passou a ser realizada com os sujeitos-alunos do 3ª termo (3º. série) do Ensino Médio da EJA.

As instituições escolares tiveram que seguir os protocolos sanitários exigidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, na fase mais restrita da pandemia, as escolas foram fechadas por tempo indeterminado. Foi necessário decretar toque de recolher, visto que a doença avançava em nosso Estado. Por esse motivo, os sujeitos-alunos só poderiam permanecer na escola até as 20h. Como era permitida somente a permanência de 35% dos alunos no ambiente escolar, muitos acharam por bem não ir, o que dificultava ainda mais a constituição do nosso *corpus*.

Os sujeitos-alunos, impedidos de frequentar a escola, passaram a realizar as atividades de forma remota, na rede estadual, por meio de um aplicativo chamado Centro de Mídias. Desse modo, os recursos disponíveis para a aprendizagem desses sujeitos-alunos passaram a ser as tecnologias digitais. Algumas escolas utilizavam as redes sociais, aplicativos e grupos de WhatsApp, com o intuito de facilitar o contato entre professores e alunos. Dessa forma, a pesquisa de campo que seria realizada de forma presencial, em sala de aula, precisou ser alterada para o ambiente virtual.

O aplicativo CMSP criado pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado) possibilitou que os alunos assistissem às aulas, de forma remota, ministradas por professores contratados pelo governo para todas as séries/anos, incluindo a EJA. Essas aulas acontecem em horários distintos e o aluno pode revê-las no link [https://www.youtube.com/results?search\\_query=cmsp+3+termo+do+ensino+medio](https://www.youtube.com/results?search_query=cmsp+3+termo+do+ensino+medio), no canal do Youtube. Além dos professores contratados, o professor titular da sala também poderia ministrar suas aulas pelo aplicativo, ao vivo, por meio de uma ferramenta disponibilizada no próprio App. Dessa forma, para conseguirmos coletar o *corpus* de nossa pesquisa, nós recorremos a essa plataforma, e, a interlocução com os sujeitos-alunos do 3º. termo da EJA passou a ser feita de forma remota pelos grupos de *WhatsApp*, ao vivo e pelo Chat do aplicativo.

Figura 22 - Ferramenta dp APP



Fonte: centrodemidiassp

Figura 23 – Ferramenta do App



Cabe dizer que os sujeitos-alunos poderiam utilizar as aulas no aplicativo com isenção de dados, ou seja, sem descontar os dados móveis, visto que a Secretaria de Educação firmou parceria com as operadoras de celular para facilitar o acesso dos alunos que não tinham uma rede wi-fi em casa ou condições de pagar pelos créditos utilizados.

No ano de 2022, entendemos que seria importante ter um novo acesso aos textos dos sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos, para ter uma visão mais ampla sobre a escrita deles. Diante disso, solicitamos aos sujeitos-alunos do 3º termo (3ª série do Ensino Médio da EJA), do corrente ano, que contribuíssem com a nossa pesquisa. Pelo fato de a pesquisadora não ser mais a professora responsável por essa turma de alunos, solicitamos à professora titular que nos auxiliasse com a pesquisa.



A professora, que ministra aulas de Língua Portuguesa, disponibilizou as aulas para que pudéssemos dar continuidade à coleta de nosso *corpus* para esta pesquisa. Os encontros, tal qual na primeira vez, foram realizados em três dias subsequentes, entretanto, dessa vez, a dinâmica foi diferente, já que os sujeitos-alunos estavam presentes e puderam discutir o tema tratado nos filmes e no conto, além de se posicionarem sobre eles.

Nesta segunda etapa da pesquisa, após apresentar os objetos discursivos de análise: os filmes *Central do Brasil*, escrita por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein; *Narradores de Javé*, dirigido por Eliane Caffé e o conto *Famigerado* de Guimarães Rosa, os sujeitos-alunos refletiram e discursivizaram sobre o mesmo questionamento proposto anteriormente “*É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?*” Desta vez, participaram da discussão, presencialmente, 22 alunos, dos quais analisaremos 14 produções textuais.

#### **4.2. O digital como condição de produção do *corpus***

O grande desafio enfrentado por professores e alunos durante a pandemia do Coronavírus, certamente, foi a implantação da tecnologia digital, notadamente, nas salas da educação de jovens e adultos. Todavia, o que deveria ser um instrumento de luta e transformação para esses sujeitos, intensificou as desigualdades sociais e acentuou o abismo que já existia nessa modalidade de ensino.

O uso dos celulares tornou-se fundamental para que os sujeitos pudessem participar das aulas remotas. Entretanto, alguns sujeitos não conseguiam acessar o aplicativo CMSP, criado pela Seduc (Secretaria Estadual de Educação). Quando conseguiam acessá-lo, tinham dificuldades em entender o conteúdo ministrado pelos professores, além disso, as atividades que eram enviadas nos grupos de Whatsapp tinham formatos não compatíveis com os celulares que possuíam. Os sujeitos-alunos retornavam às suas cidades natal, e, com isso, havia a necessidade de professores e escola se reunirem para fazer uma “busca ativa”, com o intuito de localizá-los e identificar os possíveis problemas que os afastaram da escola.

Com o intuito de proporcionar o acesso de todos os alunos e professores ao digital, o governo do Estado de São Paulo forneceu-lhes, um “Chip” de celular. É importante destacar o discurso contraditório que se instala na atitude daqueles que deveriam incluir os sujeitos e não excluí-los dessa tentativa de inserção dos alunos no digital, visto que grande parte deles sequer possuíam um aparelho celular. Quando

tinham o equipamento, eram celulares ultrapassados ou com memória insuficiente, por isso não conseguiam baixar os arquivos e nem o aplicativo CMSP.

Dessa forma, ter um “Chip” não lhes garantia o acesso às tecnologias digitais. Nesse jogo de formações imaginárias, isto é, o que significa ter um chip; quem é o aluno da EJA; o que quer e o que pode o Centro de Mídias, entre outras interpretações possíveis, o sujeito-aluno tinha a ilusão de que estava sendo incluído nas tecnologias digitais, mas, na realidade, não era o que acontecia.

Vale dizer que o acesso ao digital representa uma luta de classes, já que os sujeitos da EJA buscam há anos ocupar um lugar de direito na sociedade, nas instituições, mas sempre se deparam com a barreira do preconceito e da exclusão. Dessa forma, são afetados pela formação discursiva dominante permeada por esses sentidos que os impede de ocupar o lugar de sujeito do digital.

Ferreira e Martins ( 2012, p.31) apontam que “ao falar de inclusão, também falamos de exclusão, uma vez que o que funciona, nessa relação, é o mesmo pré-construído, o do apagamento das diferenças, o da negação do político”. Dias (2010, p. 71), reforça que ao falar de inclusão digital, evidencia-se o “lugar da exclusão, do excluído”.

Ao referir-se à produção de sentidos do sujeito, com base em Orlandi, Dias (2010, p.16) acrescenta que

o político está no fato de que os sentidos são divididos, não são os mesmos para todo mundo, embora “pareçam os mesmos. Esta divisão tem a ver com o fato de que vive em uma sociedade que é estruturada pela divisão e por relações de poder que significam estas divisões”.

Dessa forma, é possível dizer que “o digital produziu uma mudança na discursividade do mundo, nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos (...)” (DIAS, 2016, p. 09). Esse sujeito da contemporaneidade é inevitavelmente afetado pelo digital, tendo acesso ou não a ele, sabendo ou não manusear um celular ou teclar em um notebook (FERREIRA; MARTINS, 2012).

É possível reconhecer os benefícios da tecnologia digital para a aprendizagem, apesar de não ser possível “controlar” o que é de “uso pedagógico ou não de um aparelho que está conectado ao corpo do outro”(SOUZA, 2020, p.13).

Todavia, o acesso à tecnologia digital por sujeito-alunos jovens e adultos revelou graves deficiências que já fazem parte do cotidiano da população e das

instituições escolares e só acentou o abismo que já existia na Educação de Jovens e Adultos, sujeitos desta pesquisa. Faltavam equipamentos, habilidade para manejá-los, internet banda larga e, principalmente, faltavam condições discursivas para a interlocução aluno-professor, aluno-pesquisador, aluno-aluno.

Vale ressaltar que desenvolver atividades presenciais, à distância ou remotas, específicas para sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos ainda é um desafio (FERREIRA; MARTINS, 2012), mas permite que esse sujeito seja incluído numa sociedade, cada vez mais tecnológica. Segundo Dias (2020, p. 174), “o digital é um desafio para o ensino e consiste numa nova diretriz para a Educação”, sendo assim, o trabalho com o texto, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, precisa ser diferenciado, para que não se ignore que “o digital produz objetos de conhecimentos outros, sendo o texto, um deles”.

De acordo com Orlandi (2018, p.13) “a tecnologia faz parte dos modos de existência do sujeito ( e não como um suporte): subjetivação, falha e falta”, quando se trata do sujeito e da máquina, “estão em pleno funcionamento”.

Os sujeitos se constituem pelo/no digital e este tornou-se um “espaço de inscrição dos dizeres do sujeito” (SOUZA, 2020, p.13), o “modo de individuação” e de constituição dos sentidos, já que, vivemos em uma “sociedade imersa na cultura digital” (DIAS, 2018).

Ao referir-se ao digital, Dias (2018, p.27) aponta que

é preciso compreender a exterioridade constitutiva do discurso digital, as relações e os meios de produção capitalista, os processos de constituição de sentidos e suas condições de produção, mas também a formulação e a circulação desse discurso.

O sujeito-aluno da EJA é afetado pelo digital, contudo, é excluído das práticas de ensino que utilizam as tecnologias digitais, na escola. Vale ressaltar que essa não é a realidade apenas dos alunos da EJA, mas estes são os que nos interessam neste trabalho. No imaginário do sujeito-aluno da Educação de Jovens e Adultos, o contato com as tecnologias digitais, principalmente o acesso à internet, notadamente em tempos de ensino remoto, “é a motivação para sair de um lugar de não reconhecimento, de isolamento, de pobreza, de desemprego. Sem esse conhecimento o sujeito é relegado à ‘inutilidade’ (...)” (DIAS, 2010, p. 66).

Cabe dizer que, se para alguns sujeitos-adultos é difícil adaptar-se “às novas tecnologias”, pois quando crianças ou adolescentes não puderam vivenciar ou

desenvolver o letramento digital, para os adolescentes a adaptação se mostrou muito rápida nessas tecnologias, pois já “navegavam” pela internet sem dificuldade, diferentemente dos adultos (RODRIGUES-JÚNIOR, 2017).

De acordo com Dias (2016, p.10), a “digitalização do mundo” são as práticas de linguagem que tendem à metaforização das relações sociais e das práticas dos sujeitos que, por meio do acesso deslocam o campo da “luta” para uma inscrição na forma digital. Assim como a linguagem não é transparente, deve-se também “considerar a opacidade do digital” (DIAS, 2016).

Por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, e, apesar de toda dificuldade de acesso à internet encontrada pelos sujeitos-alunos, conseguimos compor nosso *corpus* com os textos produzidos por eles por meio de “fotos” que foram enviadas de seus aparelhos celulares. Ressaltamos que vários fatores prejudicaram muito o andamento da pesquisa, a dificuldade de acesso ao aplicativo (App Centro de Mídias), principalmente durante as aulas ao vivo; o aumento da evasão escolar; dificuldades dos sujeitos-alunos com o letramento digital; familiares dos sujeitos-alunos contaminados pelo coronavírus durante a constituição do *corpus* desta pesquisa; sujeitos-alunos pertencentes a grupos de risco ou contaminados. Todos esses fatores fazem parte das condições de produção discursivas, que podem determinar o modo como os discursos são construídos ou silenciados. Devido a essas condições, portanto, somente alguns sujeitos conseguiram participar da pesquisa. Entretanto, numa segunda etapa da pesquisa, a participação dos alunos foi maior. As análises dos textos serão discutidas na próxima seção.

## SEÇÃO 5 - LEITURA E ESCRITA EM DISCURSO: SENTIDOS PRODUZIDOS NA EJA EM ANÁLISE



Aplicação do “método” Paulo Freire, nas ilhas Fuji.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

(Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido)

O trabalho de análise consistiu em interpretar as marcas linguísticas e os sentidos possíveis a partir da escrita dos sujeitos-alunos adultos, uma vez que, para a Análise de Discurso, o trabalho do analista deve ser a construção de um dispositivo de interpretação que, para Orlandi (2015) procura ouvir, no sentido pecheutiano, no discurso do sujeito, os sentidos que ele produz, o que só é possível por meio de pistas, segundo o que postulou Ginzburg (1989).

Em 1989, o autor utilizou o paradigma indiciário para analisar as pistas em seu trabalho. Esse paradigma nos auxilia na compreensão dos sentidos produzidos pelo deslizamento, que é constitutivo do sujeito e da linguagem. São as escolhas linguísticas que vão nos apontando os sentidos possíveis no discurso. De acordo com o autor, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Podemos dizer, então, que é pelo interdiscurso que temos acesso a todo dizer já dito, bem como aos indícios das formações discursivas e ideológicas às quais os sujeitos se filiam. São as formações discursivas (FD) que determinam o que pode e deve ser dito em dada conjuntura sócio-histórica.

Nesta pesquisa foram analisados os discursos materializados na escrita dos sujeitos-alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos a partir do contato com diferentes materialidades linguísticas, a saber, o conto “Famigerado”, de Guimarães Rosa, e os filmes “Central do Brasil” e “Narradores de Javé” (os resumos dos filmes, bem como o conto na íntegra encontram-se nos anexos). O conto “Famigerado”, do livro “Primeira Estórias”, de Guimarães Rosa, publicado em 1962, narra a história de um médico do interior que recebe a visita de quatro jagunços. O líder deles, chamado Damázio, conhecido assassino da região, vai até o doutor, pessoa letrada e escolarizada e pergunta-lhe sobre o significado de uma palavra que havia ouvido de um homem do governo, a palavra é famigerado. O narrador (médico), para escapar do que poderia ser sua morte se ele dissesse que famigerado, entre outros sentidos, significa aquele que tem má fama, recorre a seu conhecimento linguístico-semântico e, principalmente, às formações imaginárias que estão em jogo naquela situação enunciativa, e, buscando outro sentido para a palavra, respondeu que famigerado era nobre, importante. O jagunço, mais calmo, pois considerou-se importante por ter sido chamado de famigerado, dispensou os três companheiros e foi-se embora em seu alazão.

Trabalharemos com a noção de recortes, unidade discursiva que, segundo

Orlandi (1984, p.14) “são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”. Dessa forma, as análises, foram feitas a partir dos recortes dos textos escritos pelos sujeitos-alunos e enviados virtualmente à professora-pesquisadora, durante a pandemia, e, de forma presencial ao reabrirem as escolas, no ano subsequente. Como já explicitamos na seção anterior, os textos se constituíram a partir de uma reflexão sobre os filmes Central do Brasil e Narradores de Javé, e, o conto “Famigerado”, de Guimarães Rosa. A partir dessa reflexão, solicitamos aos alunos que discursivizassem sobre a possibilidade da escrita ser um elemento de transformação das relações sociais. Vejamos os recortes:

### 5.1. A formação discursiva dominante no discurso dos sujeitos

#### Sujeito A

Recorte 1 Sim. Os analfabetos desse filme são letrados, pois têm conhecimento da estrutura e da linguagem de uma carta.

#### Sujeito B

Recorte 2 Sim, através da escrita podemos nos expressar melhor, no desenvolvimento de novas habilidades.

#### Sujeito C

Recorte 3 Sim, pois é através da escrita que podemos nos comunicar com outras pessoas

Recorte 4 Sim, a escrita transforma, sim, as relações sociais, pois é muito importante todos saberem ler e escrever.

#### Sujeito D

Recorte 5 Sim, o estudo sobre como a fala influencia sobremaneira a escrita, a interferência da oralidade e do meio social.

O discurso pedagógico que se sustenta em perguntas e respostas objetivas - sim ou não, ancora o início de todas as produções textuais como se o texto proposto tivesse sido uma pergunta e como se a formação discursiva que sustenta essa questão os impossibilitasse de se posicionarem de forma contrária e a voz de autoridade do professor os silenciasse; por isso, os sujeitos-alunos iniciam a escrita com o uso do advérbio “sim”.

Tabalhamos o interdiscurso por meio dos filmes, já mencionados anteriormente. Isso propicia termos aberto outras possibilidades de resposta do sujeito-aluno, entretanto, todos os recortes começam com sim, como se fosse uma resposta a um questionamento “ imposto” pelo professor, acentuando as relações de

poder presentes no ambiente escolar que, de acordo com essa formação imaginária, jamais admitiria uma resposta negativa para o relevância da escrita, especialmente, formulada no contexto escolar.

As formações imaginárias que sustentam as relações de poder presentes no ambiente escolar, impedem que os sujeitos-alunos migrem para uma formação discursiva que permita que eles se posicionem criticamente, responsabilizem-se pelo seu dizer, conseqüentemente, impedem a autoria. Sendo assim, os sujeitos ficam na repetição, na paráfrase.

De acordo com Pacífico (2012, p.39)

quando o sujeito está em silêncio e antes de romper o silêncio o tudo pode vir a ser, qualquer sentido pode ser produzido (...) e é por isso (pelo fato de poder ser qualquer um, logo, não controlável que o silêncio assusta tanto o homem.

Cabe dizer que os sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos são atravessados pelo discurso autoritário presente na instituição escolar, dessa forma, não se sentem motivados ou preparados para produzir outros sentidos contrários àqueles impostos pela escola, são apagados.

## 5.2. O funcionamento do modelo autônomo do letramento

### Sujeito E

Recorte 6 Sim, a finalidade do ensino da leitura e escrita consiste em formar sujeitos que sejam capazes de produzir e interpretar textos.

### Sujeito F

Recorte 7 Sim, pois nos fazemos entender e ser entendidos.

### Sujeito G

Recorte 8 Sim, a finalidade do ensino da leitura e da escrita consiste em formar sujeitos que sejam capazes de conhecer e dominar o sistema da escrita, não implica ter resolvido às situações textual.

### Sujeito H

Recorte 9 Sim, por que com ela estabelecemos vários meios de comunicação, compreender palavras expostas e emitir pensamentos para outras pessoas.

### Sujeito I

Recorte 10 Sim, a escrita é muito importante sem ela tudo fica bem mais difícil em quase todos os lugares pedem para preencher algum papel com a escrita.

No recorte 7, o sujeito-aluno F, argumenta que pela escrita “nos fazemos entender” e “ser entendidos”. Dessa forma, podemos dizer que o sujeito assume a



responsabilidade pelo que diz e defende o seu ponto de vista sobre o questionamento apresentado pelo pesquisador. Além disso, as formulações representam um movimento de resistência do sujeito à tentativa de silenciamento dos dizeres produzidos por eles, na escola, silenciamento que impede a assunção à autoria.

Para Tfouni (2007 p.103), “o silêncio não é o dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído”. Ainda segundo a autora (idem) o autor deve ser ‘responsável pelos sentidos que sustenta’. Ainda assim, a escola impede que certos sentidos produzidos pelo sujeito circulem em “certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições”(IDEM, p.104).

Entretanto, o sujeito-aluno F, repete a formação discursiva dominante sobre a escrita, na qual se inscreve o modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), pois, segundo esse sujeito-aluno, é pela escrita que nos fazemos entender, como se isso não fosse possível pela oralidade, indiciando, pois, que há uma supremacia da escrita em relação às práticas discursivas orais. Essa concepção nos reporta à teoria da grande divisa criticada por Tfouni (1997) e Street (2014). Essa teoria propõe que em “uma sociedade letrada, haveria uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua” (TFOUNI, 1997).

O sujeito que escreveu o recorte 9, argumenta que a escrita estabelece várias formas de comunicação com o outro. Esse recorte também se filia ao modelo autônomo de letramento, pois silencia que os sentidos, as interlocuções, as formas de expressão podem ocorrer por meio de várias manifestações de linguagem, não é privilégio da escrita.

Sobre o equívoco, Orlandi (2007, p.82) aponta que

na instância do sujeito nos permite compreender a relação com o inconsciente, na instância da história nos põe em contato com o como funciona da ideologia: o que está presente por uma ausência necessária. Esta qualidade discursiva do sujeito e do sentido deve constituir o dispositivo do analista.

Pacífico (2012, p.145), acrescenta que

(...) se o sujeito conseguir sustentar seu ponto de vista, ele assume a responsabilidade pelo dizer; se o sujeito constrói uma relação coerente entre argumentos convincentes, ele controla a dispersão e a deriva do texto, o equívoco, pois o contrário, (...), quebra a unidade do argumento, conseqüentemente, do texto (...).

É possível perceber que as atividades de leitura e escrita permeiam todas as áreas do conhecimento, também estão presentes no cotidiano de todos os sujeitos e

se “impõem em “maior ou menor grau” (TFOUNI,1994) independentemente desses sujeitos serem alfabetizados ou não. Por meio dos recortes, é possível depreender que não existe lógica sem a escrita, que o discurso do não alfabetizado não tem lógica e que sem a escrita é impossível se comunicar. Dessa forma, tem-se a ilusão de haver uma supremacia da escrita em relação à oralidade.

Tfouni (1994, p.65) destaca que para Carlo Ginzburg “saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes” e diz ainda que “a capacidade para suspender as regras”, desorganizá-las, está ligada às práticas sociais, ao letramento e não ao raciocínio lógico.

Street (2014, p.29) ao se referir às manifestações dos meios de comunicação no Ano Internacional da Alfabetização, demonstra sua insatisfação ao perceber que “a retórica reproduziu vários estereótipos do modelo autônomo”. Tratavam sobre a carência de “habilidades cognitivas” por parte dos não alfabetizados, alegando que esses sujeitos vivem na “escuridão”, “no atraso” e que a “aquisição do letramento, causaria grandes “impactos” no que tange ao desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Segundo o autor (IDEM, p. 29-30), esse discurso pode impactar as pessoas e o governo, “mas também pode prejudicar o campo do letramento”, pois, além de “humilhar” os sujeitos-adultos, que demonstram “dificuldades no letramento”, também suscitam “falsas expectativas” sobre o que esses sujeitos adquirem na sociedade em que vivem, “uma vez aperfeiçoadas as habilidades letradas” (IDEM, p. 29-30).

### 5.3. O (des) engano no bojo da leitura e da escrita

#### Sujeito J

- |            |  |
|------------|--|
| Recorte 11 | O mais importante que eu acho ao saber ler e escrever é aprender as coisa do jeito certo sem ser enganadas.                                      |
| Recorte 12 | Sim transforma e muito.<br>Também nos ajuda a ter um emprego melhor.   |
| Recorte 13 | Estou dando continuidade nos meus estudos, por que quero aprender a escrever certo. Pode ver a minha escrita nessas linhas que não estão certas. |

#### Sujeito K

- |            |  |
|------------|--|
| Recorte 14 | As pessoas que não sabem ler e escrever muitas vezes são enganadas.<br>Todos deveriam receber alfabetização. |
|------------|--|

#### Sujeito L

Recorte 15 Com toda certeza, pois quem pratica e domina a escrita e leitura consegue moldar a realidade, além de obter vantagem sobre os ignorantes.

### **Sujeito M**

Recorte 16 E a escrita também pode ser mal interpretada se não souber ler, por isso a leitura é muito importante.

### **Sujeito N**

Recorte 17 Sim, me ajudou a desenvolver bastante no meu emprego.  
Me ajudou a compreender os jornais.

Ao observar os recortes acima, constatamos que os sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos silenciam outras práticas discursivas que possibilitam a construção dos sentidos. Esse silenciamento evidencia, na visão dos sujeitos-adultos, o quanto a falta de domínio da leitura e da escrita pode causar dor, preconceito e frustração. Sendo assim, surge um questionamento sobre a aquisição da escrita, como ela vai permitindo que aquele que a domina engane quem não a domina?

Dessa forma, o sujeito-aluno passa a ter uma visão negativa da escrita, posto que, dominar o código escrito, para esses sujeitos, é garantia de poder, prestígio e não de submissão. Apesar dessa contradição, o sujeito reconhece os benefícios da escrita, no entanto, acredita que ela pode tornar-se um elemento de exclusão e silenciamento.

“A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial” e, por outro lado reafirmam a identidade dos integrantes do pequeno grupo que tem “acesso à linguagem especial”. (Gnerre, 199 pág. 23).

O autor (idem, p.29) aponta que

processos que são considerados “democráticos” e liberadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e “liberadores”.

Nesse sentido, a educação também é parte de um processo que objetiva a formar “cidadãos mais ‘eficientes’, isto é, mais produtivos, mais funcionais ao Estado burocrático moderno, abertos para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade” (GNERRE,1991, p.30), o que retoma a ideologia dominante imposta pelo Mobral, que era formar cidadãos “capazes” de servir ao capital. Ainda segundo o autor (Idem, p.58), isso “nos obrigaria a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão”.

O sujeito-aluno J, reconhece que a escrita transforma as relações sociais e afirma que ela (escrita) pode “ajudar” na procura de um “emprego”, posto que, para o sujeito, “aprender as coisas do jeito certo”, impede que a pessoa seja enganada. É possível perceber que o uso do pronome oblíquo “nos”, na construção do enunciado do recorte 12, indicia um provável domínio da “norma culta”, entretanto, no recorte 11, o sujeito se contradiz ao afirmar que quer aprender a escrever “certo”. Ao se referir a um jeito “certo” de escrever, o sujeito filia-se a uma formação discursiva sustentada pelo imaginário sobre a existência de uma variedade de prestígio na sociedade, que pressupõe uma posição de inferioridade para quem não a domina. Dessa forma, a escrita é vista como instrumento de poder; portanto, é preciso aprender a “escrever certo” para arrumar um “emprego melhor”, formação discursiva muito repetida no contexto escolar, desde os anos iniciais de escolarização. Cabe dizer que no recorte 13, ao utilizar a expressão “Pode ver”, há uma tentativa do sujeito de trazer outras vozes para o seu enunciado a fim de sustentar o seu ponto de vista, como se ele esperasse a confirmação do sujeito-pesquisador.

De acordo com Gnerre (1991, p.06) “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade (...)”. Pacífico (2012, p.123) complementa que “o uso de determinada língua padrão está relacionado à variante linguística eleita pela classe dominante, (...) e, sendo assim, não pode ser acessível a todo falante”.

Os sujeitos-alunos K e L, reforçam a ideia da escrita como fundamento para que os sujeitos possam sentir-se realizados. No recorte 14, ao utilizar as palavras “todos” e “deveriam”, o sujeito-aluno expressa que a alfabetização não se dá de forma igualitária e nem acessível a todas as pessoas. Essa afirmação contraria o que propõe o artigo 205 da Constituição Federativa do Brasil, que institui “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família”. Desse modo, o sujeito-aluno se filia a uma formação discursiva dominante, presente na sociedade, e materializa sentidos de exclusão, de frustração. No recorte 15, o sujeito-aluno reforça, ainda, que o domínio da escrita e da leitura possibilita ocupar uma posição de superioridade em relação aos “ignorantes”, reforçando o preconceito e a discriminação contra aqueles que não têm acesso às leis e regras gramaticais.

Tfouni (1994, p.62) ressalta que “os conhecimentos são distribuídos socialmente”. Sendo assim, é possível “visualizar esse processo ideal de alfabetização letrada dentro de uma ‘cadeia social’ de distribuição de conhecimentos”, em que apesar de “viverem em

uma sociedade letrada”, e sendo letrados, alguns grupos são marginalizados e colocados no final dessa cadeia.

Destacamos, também, que, no recorte 16, o sujeito M filia-se a uma formação discursiva sustentada pela formação ideológica que reconhece a aprendizagem da leitura como um processo essencial para o desenvolvimento da escrita. Sendo assim, defende que leitura e escrita são indissociáveis, visto que, segundo o sujeito, “a escrita pode ser mal entendida” se a pessoa não souber ler.

No recorte 17, o sujeito N considera que o acesso à informação e à progressão no “emprego” foram possíveis por meio da aquisição da escrita. Dessa forma, ao utilizar o verbo “compreender”, indicia que, os sujeitos que não sabem ler e escrever, podem ser manipulados pela mídia, podem ficar à margem dos sentidos divulgados nos jornais, podem ficar excluídos, por exemplo, das conversas que ocorrem no ambiente de trabalho, em que os colegas comentam as notícias jornalísticas, por exemplo, enfim, com essa formulação (recorte 16) ele abre várias possibilidades de interpretação em relação àqueles que não conseguem ocupar a posição de sujeito leitor proficiente.

#### **5.4. A aquisição da escrita e a “ilusão” de ascensão social**

##### **Sujeito O**

Recorte 19

Aprender a ler e escrever desde de criança mais imagino. Uma pessoa que não sabe ler nem escrever tudo si torna mais difícil na vida dela.

##### **Sujeito P**

Recorte 20

Sem o saber lê nos tornamos cego e sem conhecimento o aprender abre novos horizonte portas se abre e um mundo entero sem sair do lugar.

##### **Sujeito Q**

Recorte 21

É uma forma de abrir caminhos para novas oportunidades de melhorias na vida das pessoas.

##### **Sujeito R**

Recorte 22

O entendimento da escrita nos leva a vários degraus, tanto sentimental . como profissional.

É possível perceber que nesse recorte, o sujeito-aluno O, interpelado pela ideologia dominante que perpassa a sociedade, fala a partir de um lugar de exclusão e ocupa a posição dos sujeitos considerados “analfabetos.” Ao dizer “imagino”, ele se

coloca na posição daqueles que, por não saberem ler, são excluídos. O pronome indefinido “tudo” parece nomear as inúmeras oportunidades que não são iguais para todos, principalmente, quando nos referimos aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que, em sua maioria, “nasceram” de embates dos movimentos sociais que estão em constante luta pela igualdade de direito.

Observamos que os sentidos construídos nesses recortes apontam para um desnível entre os que sabem e os que não sabem ler e escrever, pois há “vários degraus” que os separam, tanto no plano sentimental quanto profissional. A nosso ver, esse discurso dominante ganha eco no contexto escolar, lugar em que a supremacia da escrita e os sentidos de preconceito e discriminação deveriam ser questionados e criticados, e não, naturalizados.

A proposta de alfabetização de Paulo Freire (1987) visava à formação de alunos críticos, criativos e conscientes de seu lugar no mundo, propunha uma educação pelo diálogo, libertadora e não dominadora. Segundo o autor (1987, p. 33), o professor que impede e desrespeita a inquietude, a criatividade, a curiosidade do “educando” impede a sua autonomia, os torna passivos, “domesticados”. Como dito anteriormente, “sem criatividade, não há transformação, não há saber”.

Nos círculos de cultura, cada palavra tinha um significado para o aluno, eles aprendiam a partir das suas experiências de vida. E é a partir dessa experiência que o sujeito deixa de ocupar o lugar de oprimido, se liberta e transforma o mundo. Schwartz (2012, p.102) ressalta que “o modo como cada sujeito organiza e significa o universo de sua experiência, seu conhecimento, é único, subjetivo”.

Entretanto, a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, contrariando a proposta de Freire (1987), não visa à autonomia, não valoriza o conhecimento que o sujeito traz de suas práticas sociais, apenas limita-se a ensinar regras. Os sujeitos-alunos da EJA reproduzem sentidos pré-estabelecidos e naturalizados na escola como corretos. Não têm acesso ao arquivo, dessa forma não são capazes de construir seus próprios sentidos, limitam-se a repetir o que ouvem durante as aulas, para “agradar” o professor e se sentir incluído. Esse aluno não consegue se posicionar criticamente, é moldado, fica na paráfrase, não se responsabiliza pelo próprio dizer, não se torna autor.

## 5.5. A escrita muda a história

### Sujeito S

Recorte 23 Sim, com o avanço da tecnologia, da mudança de vida e criações de novas melhorias, é importante a alfabetização das pessoas.

### Sujeito T

Recorte 24 O uso do celular que tempos atrás era mais restrito, e coisa de adulto. Hoje é uma das coisas mais importantes na vida das crianças da pré-escola.

### Sujeito F

Recorte 25 Através da escrita, contamos e mudamos histórias, ensinamos e aprendemos

### Sujeito M

Recorte 26 Sim, podemos dizer que sim a escrita ela pode ser para ajudar ou não uma pessoa

Recorte 27 A escrita pode ser de coisa que aconteceu no passado que nem o do vídeo ou do nosso presente

### Sujeito O

Recorte 28 Agradeço a cada professor com a paciência de ensino, por que não teve oportunidade. Agora posso ter o privilégio de ler e escrever

No recorte 25, é possível notar a assunção da autoria pelas marcas de subjetividade, por exemplo, quando o sujeito se posiciona utilizando os verbos “contamos”, “ensinamos”, “aprendemos”, usos linguísticos que indiciam o modo de ser sujeito, de identificar-se com determinados sentidos e argumentar, no caso, a argumentação favorável à escrita como prática discursiva que pode transformar as relações sociais.

Para Chiraldelo (2011, p. 321), a subjetividade do sujeito é construída por meio de uma língua materna, a partir da “entrada do sujeito” na linguagem, pois segundo a autora, o sujeito não nasce sujeito, mas se constitui em sujeito pela linguagem. E acrescenta que “a filiação de um sujeito a determinadas formações discursivas, e não a outras, é que constituirá sua subjetividade e fará com que ele enuncie a partir dessa constituição subjetiva (...)” (PÊCHEUX, 1995, 1997).

Santos (2019, p. 99) reitera que “o indivíduo se subjetiva tanto pela entrada na linguagem, com a identificação à determinada formação discursiva (FD), quanto pela

ideologia, a qual “recruta’ sujeitos entre indivíduos (recruta-os a todos)” (ALTHUSSER, 1980 [1970], p. 99) e é eterna, atemporal.

O sujeito não é uno, é dividido. Não é origem, é efeito e, “pensar e dizer que o sujeito é efeito é uma forma de postular seu lugar e seu papel” (POSSENTI, 1995, p.47).

Além disso, é possível observar que “a concepção de subjetividade na AD é pensada pelos processos de subjetivação/assujeitamento, em que o sujeito é interpelado ideologicamente, via inconsciente (...)” (SANTOS, 2019, p.103).

O recorte 26 aponta a contradição que faz parte da luta de classes e se materializa na língua. O sujeito-aluno M, pelo acesso ao interdiscurso, sabe que, para quem domina a escrita, ela pode “ajudar” as pessoas”; porém, para quem não a domina, ela pode servir como meio de exclusão das práticas sociais, preconceito, discriminação, fazendo com que muitos sujeitos não alfabetizados não se autorizem a dizer. No recorte seguinte (27), observamos que o sujeito recorre ao vídeo trabalhado com a pesquisadora como argumento de exemplificação. Podemos dizer que o sujeito-aluno M assume a função-autor, pois, embora apresentando alguns pontos de dispersão em seu dizer, o que ele escreve é interpretável, ele traz a contradição provocada pelo poder da escrita, ele retoma o vídeo assistido, ele não silencia que os sentidos podem vir a ser outros e provocar interpretações não desejadas, ou seja, ele recorre ao interdiscurso para construir seu intradiscurso, movimento desejado para que a autoria se instale.

Orlandi (2012) afirma que todo enunciado é constituído por pontos de deriva e que todo sentido pode ser outro. Diante disso, cabe ao sujeito-autor controlar esse sentido.

A autora ainda complementa que “há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras entre a constituição do sentido e sua formulação”. (ORLANDI, 2015, p.30).

O sujeito O, no recorte 28, apresenta um discurso já naturalizado na sociedade pelo senso comum. Ao utilizar as expressões “não tive oportunidade” e “ter o privilégio”, o sujeito, pelo efeito da ideologia dominante, materializa sentidos de gratidão àqueles que, segundo ele, são responsáveis por sua ascensão social, como se fosse natural (efeito ideológico) agradecer por uma Educação de qualidade que lhe é de direito. Sendo assim, acaba repetindo um sentido (o já-lá do senso comum) que está sempre circulando (PACÍFICO, 2012).



## Sujeito N

Recorte 29 Sim. A escrita pode ser de coisa que aconteceu no passado que nem o do vídeo ou do nosso presente

## Sujeito V

Sim, é possível.

Recorte 30 Através das escritas Antonio Biá deixou de ser odiado pela população e passou a ser seguido por eles.

Nos recortes 29 e 30, os sujeitos-alunos N e V sustentam seu ponto de vista, assumem a responsabilidade pelo dizer e usam a narrativa fílmica como argumento para sustentar que a escrita, se pôde mudar o percurso do personagem, pode, também, modificar as relações sociais. De acordo com Orlandi (2015), a autoria se instala quando o que o “sujeito produz é interpretável”, e esse recorte produz sentidos interpretáveis.

## Sujeito U

Recorte 31 Esta pesquisa contribui para a compreensão de professores e pesquisadores para os problemas que algumas crianças enfrentam durante a aprendizagem da escrita.

Recorte 32 É fundamental que o professor conheça a realidade de seus alunos para que possa intervir de maneira consciente e responsável para o desenvolvimento de seus educandos.

O sujeito U, também acredita nas transformações das relações sociais pela escrita. Entretanto, nos recortes 31 e 32, é possível perceber que o sujeito não é capaz de defender seu ponto de vista, pois há indícios de que reproduziu um texto “pronto”, por exemplo, quando utiliza palavras que não condizem com o vocabulário “simples” utilizado por eles no dia a dia.

Vale dizer que essa prática é comumente utilizada na escola, nas aulas da EJA, nas quais o professor, pelas formações imaginárias, conclui que os sujeitos-alunos não são capazes de produzir um texto autoral; logo, é o professor que, pelo domínio da leitura e da escrita, proporcionará o “desenvolvimento dos educandos”, desenvolvimento que só acontecerá, segundo essa formação discursiva, por meio da escola, da leitura, da escrita e do professor. Diante disso, esses sujeitos, inseguros, e atravessados pela ideologia dominante, e pela voz de autoridade do professor, somente reproduzem a formação discursiva dominante, prevalecendo, portanto, a paráfrase.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: Portal News

Aqueles que passam por nós, não vão sós,  
não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de  
nós.

(Antoine de Sai-Exupéry)

Ao considerarmos as práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos, é possível notar a ausência de atividades de leitura e escrita que possibilitem que esse sujeito se torne autor/ leitor. Os conteúdos ministrados durante as aulas de Língua Portuguesa, geralmente, enfatizam a codificação/decodificação de textos ou o ensino de habilidades de leitura e escrita, como se ler e escrever pudessem ser concebidas como meras habilidades. Como já dissemos anteriormente, essa prática discursiva é ineficaz quando se trata dos sujeitos-alunos de qualquer nível de escolaridade, e, talvez, especialmente para os alunos da EJA, posto que, quando eles retornam à escola demonstram dificuldade no domínio da escrita formal e, principalmente, nas atividades de leitura e interpretação de textos, condições que vêm acompanhadas de preconceito social contra aqueles que não leem ou escrevem.

Sendo assim, propusemos uma metodologia voltada para a produção escrita a fim de possibilitar ao sujeito-aluno ocupar a posição discursiva de autor e, também, de leitor. Esse movimento possibilita ao sujeito-aluno o contato com os sentidos possíveis presentes no texto, o que deve fazer parte do processo de produção e interpretação. É válido dizer que nunca teremos acesso a todos os sentidos. Isso é uma ilusão, pois a incompletude é característica da linguagem.

As análises apresentadas mostraram que os sujeitos-alunos da EJA nem sempre conseguem controlar a dispersão dos sentidos de seus discursos, mas, apesar disso, ocupam a posição de autor ao tentar posicionar-se frente ao objeto discursivo.

Em relação à argumentação, os sentidos produzidos filiam-se à formação discursiva dominante sobre leitura e escrita, pois valorizam as práticas de escrita e silenciam que, durante anos muitos usaram, principalmente, a oralidade em suas práticas discursivas. Por não terem o domínio do código, muitos sentem-se inseguros em defender seu ponto de vista e retomam os vídeos indicados pela pesquisadora para funcionar como argumento do dizer.

O sujeito da EJA, afetado pela ideologia dominante na sociedade, tem a ilusão de que existe uma variedade linguística de prestígio, a qual ele não domina. Esses sentidos são recorrentes em nosso *corpus*, indiciando o modo como se constitui a subjetividade dos alunos que frequentam a EJA, como se eles não fossem capazes de produzir e interpretar textos, conforme escreveu o sujeito-aluno E, no recorte 6: “Sim, a finalidade do ensino da leitura e escrita consiste em formar sujeitos que sejam capazes de produzir e interpretar textos”.

Ademais, ao discursivizarem sobre as transformações decorrentes da aquisição da escrita, os sujeitos-alunos demonstraram ter muitas expectativas, posto que esses sujeitos veem no domínio da escrita uma possibilidade de ascensão social, creem que ela realmente pode transformar as relações sociais, pois veem a escrita como um instrumento que garante poder e têm o imaginário de que dominá-la permite ocupar uma posição de 'prestígio' na sociedade. Para os sujeito-alunos jovens e adultos, pela escrita é possível ter muitas oportunidades e alcançar o êxito, como afirma o sujeito Q, no recorte 21: "É uma forma de abrir caminhos para novas oportunidades de melhorias na vida das pessoas". Assim, é possível perceber que "o sujeito subjetiva-se num desejo de completude" (Orlandi, 1997, p. 23), pois de acordo com Chiraldelo (2011, p. 323) esses "são discursos materializados pelos sujeitos em posição socioeconômica baixa".

Ao se referirem ao acesso às tecnologias, os sujeitos-alunos retrataram que são instrumentos fundamentais para a aprendizagem, principalmente no que tange à alfabetização, no entanto, a implantação das tecnologias digitais nas escolas, como dito anteriormente, só reforçou as desigualdades sociais que já existiam, notadamente, na Educação de Jovens e Adultos e de certa forma ampliou a exclusão digital.

Sendo assim, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que já são excluídos socialmente, agora, passaram a ser excluídos no digital. Dessa forma, "compreender como o sujeito produz sentidos nessa sociedade digital" se faz necessário (DIAS, 2018, p.169). Esse processo contraditório de inclusão-exclusão propiciada pelo digital, silencia os sentidos produzidos pelos sujeitos jovens e adultos frente às novas tecnologias, visto que eles têm a ilusão de pertencimento. Contudo, essa modalidade de ensino está à margem de políticas públicas eficazes que possibilitem o acesso dessas "minorias" a essas tecnologias. Conseqüentemente, esses sujeitos estão fadados ao "assujeitamento na sociedade digital" (FERREIRA; MARTINS, 2012).

Para que se alcance uma educação de qualidade, é importante que os recursos didáticos disponíveis na escola sejam acessíveis a todos os sujeitos-alunos, principalmente, àqueles que são menos favorecidos, no caso, os alunos da Educação de Jovens e Adultos. A escola deve criar condições favoráveis ao acesso às tecnologias digitais, bem como ao arquivo, a fim formar cidadãos éticos, autônomos e criativos, que possam (sobre) viver em uma sociedade que está cada vez mais

tecnológica e onde as transformações sociais, para os sujeitos jovens e adultos, não sejam uma utopia e, sim, uma realidade.

Vale ressaltar que quando o professor desenvolve práticas excludentes que não contribuam para que os sujeitos-alunos da EJA possam se posicionar e se responsabilizar pelo seu dizer, seja no digital ou no presencial, afetam a constituição da subjetividade, de suas histórias e impedem a autoria. Então, é necessário abolir a concepção de ensino centrada na figura do professor, pois os sentidos sobre o que ensinar, o que aprender, o que transformar são produzidos pela interlocução de sujeitos sócio-historicamente constituídos, no caso da escola, entre professores e alunos.

Em relação ao nosso *corpus*, observamos, também, que o sujeito-aluno prende-se aos sentidos “prontos”, legitimados na escola e na sociedade sobre leitura e escrita e, as implicações que essas práticas de linguagem trazem para quem detém ou não esse saber. Por isso, os discursos reproduzem os sentidos dominantes. Diante da recorrência do discurso dominante em nosso *corpus*, ressaltamos que, para possibilitar a constituição do sujeito-autor que coloque em disputa os sentidos e possa duvidar da neutralidade das formações discursivas dominantes é preciso que o professor permita ao sujeito-aluno ter acesso ao arquivo, que a instituição escolar construa outra imagem do sujeito-aluno da EJA, que esse sujeito possa participar de eventos de letramento nos quais a leitura e a escrita tenham interlocutores de fato e não se restrinjam à codificação e decodificação de palavras isoladas ou a aulas preparadas para crianças ou adolescentes. O sujeito-aluno da EJA tem de ser respeitado em suas singularidades, em sua subjetividade.

Sabemos que a voz de autoridade presente na escola e representada pela figura do professor determina o que pode e deve ser dito. Desse modo, se o professor reproduzir práticas discursivas desiguais e excludentes que impedem que o sujeito-aluno historicize os sentidos dos textos, que não proporcionem o acesso ao arquivo, o sujeito-aluno da EJA, provavelmente, continuará sendo discursivizado como um aluno “menor”, que não tem interesse pelo conhecimento, que chega à escola cansado, e, por isso, o que ele deseja é aprender o básico para poder trabalhar.

Diante disso, ressaltamos que se faz urgente a formulação e circulação de novos discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos, discursos que destaquem o cruel papel da sociedade que negou o direito à Educação de qualidade, à escola regular à grande parte da população brasileira. Não se pode continuar mantendo em silêncio o

sujeito-aluno da EJA, que, embora ainda não domine a leitura e a escrita, participa das práticas sociais pela oralidade, que segundo Tfouni (1995) mantém uma relação de interdependência, e, não de desvalorização com a escrita. Todo sujeito é histórico, é sujeito de linguagem, independentemente, se usa a oralidade ou a escrita para produzir discursos. O sujeito-aluno, da escola regular ou da EJA, tem direito à Educação e respeito social. Assim sendo, é preciso garantir a todo sujeito-aluno o desenvolvimento da autonomia, da autoria e prepará-lo para se tornar agente de mudança e transformação de si e do mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Ninguém é tão grande que não possa aprender  
nem tão pequeno que não possa ensinar.*

(Esopo)

ABAURRE, M. L. **Coleção base: português**: volume único. 1ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

AÇÃO EDUCATIVA E INSTITUTO MONTENEGRO – (Índice de Alfabetismo Funcional- INAF Brasil 2018.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa, Portugal. Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ALVARES, S.C. **Educação estética na EJA**: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. 1ª ed. São Paulo: Telos, 2012.

ARROYO, M.G. A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. IN: **Construção coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. 2ª.ed. 2008. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras- RP – 2003.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. GOMES, N.L. (org.) Editora. 4ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA).

ASSOLINI, F.E. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Ribeirão Preto- SP. 2003.

BAGNO, M. **O Preconceito linguístico**. 56ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARRETO, J. C. **Educação de Adultos na ótica freiriana**. São Paulo: Vereda Centro de Estudos em Educação, nov. 1986. 18 p.

BEISEGEL, C. de R. **Cultura do povo e Educação Popular**. Rev. Fac. Educação. São Paulo. v.5, p. 77-92: 1972.

\_\_\_\_\_. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Livraria Pioneira Editora, 1974.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C.R. **O que é método Paulo Freire?** 20ª ed. Editora Brasiliense, 1981.  
BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF. Presidência da República.

\_\_\_\_\_ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 30 de dezembro de 1996. Publicado no Diário Oficial da União nº 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833.

\_\_\_\_\_ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 5692/71, de 12 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Aprovado em 10/05/2000.

\_\_\_\_\_ **Parâmetros Curriculares Nacionais- ensino médio: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 2000.**

\_\_\_\_\_ **Movimento Brasileiro de Alfabetização. Documento Básico Mobral.** Rio de Janeiro, 1973 66p.

\_\_\_\_\_ **Movimento Brasileiro de Alfabetização. Assessoria de Organização e Métodos. MOBRAL: sua origem e evolução.** Rio de Janeiro, 1973. Parâmetros Curriculares Nacionais- ensino médio: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 2000.

\_\_\_\_\_ **Parâmetros Curriculares Nacionais- ensino médio: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 2000.**

\_\_\_\_\_ **Presidência da República. Medida Provisória nº 934,** de 1º de abril 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

CARVALHO, M.A.S. **Argumentação em espaço virtual e escolar:** sujeito e escrita em diferentes condições de produção. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto- SP, 2020.

CASÉRIO, V.M.R. **Educação de Jovens e Adultos:** democratização e superação do analfabetismo. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, 2001.

COELHO, G. **Paulo Freire e o Movimento de Cultura popular.** Editora Universitária da UFPE, 2002, p. 31-95 CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** – Revisão de uma genealogia. 1ª reimpressão. São Carlos: EduFSCar, 2014.

CHIRALDELO, C.M. Aparelhos celulares, consumidores de baixa renda, subjetividades. IN: CORACINI, M.J.; UYENO, E.Y.; MÁSCIA, A. A. (orgs.) **Da letra ao píxel e do píxel à letra:** uma análise discursiva do e sobre o virtual. 1ª ed.. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

CORACINI, M.J. **A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade:** línguas



(materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M.J.R F. **Língua e efeitos de estranhamento**: modos de (vi)ver o outro. RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 475-498, 2009.

COSTA, N.M.V.; CUNHA, A.S.; NEVES, J.D.V.; VIEIRA, N.C. **Concepções da educação de jovens e adultos e da Educação popular no Brasil**: um estudo à luz de Paulo Freire. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE – 2017.

DIAS, C. **A análise do discurso digital**: um campo de questões. REDISCO. Vitória da Conquista, v.10, n.2, p.08-20, 2016.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória, arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino e tecnologia**: o texto pelo digital. Revista Ecos, vol. 28, ano 17, n.01 (2020).

\_\_\_\_\_. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. IN: ORLANDI, E. P. (org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas- São Paulo: Editora RG, 2010.

DINIZ, G.M.; MACHADO, D.Q.; Moura, K. J. de - **Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil**: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará - Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 48(3):641-666, maio/jun. 2014.

DI PIERRO, M.C. **Os desafios para garantir a educação de jovens e adultos** <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. 01 de maio de 2014, acesso em: 16/05/2021.

**EJA EM DEBATE**, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014. <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA> 25/06/2014.

ESTEVAM, C. **A questão da cultura popular**. Edições:Tempo brasileiro, 1963.

FÁVERO, O.; MOTTA, E. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire : um “Ovo de Colombo”. Revista Linhas críticas, v.18, n.37, set.-dez. 2012.

FEITOSA, S.C.S. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – 1999- São Paulo – SP.

FERNANDES, C.A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª ed. SãoCarlos: Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, A.C.F.; MARTINS, R. (orgs.) **Linguagem e tecnologia**. Campinas: Editora RG, 2012.

FOUCAULT, M. **O QUE É UM AUTOR?** IN: Foucault, Michel. Ditos e Escritos: Estética literatura e pintura, Música e cinema (vo. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264 – 29.

\_\_\_\_\_**Subjetividade e verdade.** Traduzido por Rosemary Costhek Abílio. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_**A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_**A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Fórum Universitário, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_**Pedagogia da Esperança.** Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1992.

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

\_\_\_\_\_**Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_**Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M.L. de Q; SILVA, J.C. da. **Política de alfabetização de jovens e adultos no período da Ditadura Militar (1970 -1985):** impactos no sertão alagoano. Unisul, Tubarão, v. 11. N. 20, p. 395 – 413, jun/dez. 2017.  
<https://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>.

FUNDAÇÃO EDUCAR. **Cartilha do Programa de Educação Básica da Fundação Educar.** Brasília. MEC, 1987b. Diário oficial (da) República Federativa do Brasil. Poder Executivo., Brasília-DF, 1964.

GADOTTI, M. **ALFABETIZAR E POLITIZAR: ANGICOS, 50 ANOS DEPOIS.** Revista de Informação do Semiárido - RISA, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun.2013. Edição Especial <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1689>.

\_\_\_\_\_**Estado e Educação Popular. Políticas de Educação de Jovens e Adultos.** Versão revisada. Conferência nas Nações Unidas (Nova Iorque), 1992. IN: acervo.paulofreire.org. acesso em 16 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_**“Prefácio. Vigência das ideias de Freire”.** In: PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois. São Paulo, Florianópolis: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, Editora da UFSC, 2002.

GALVÃO, A.M.O.; DIPIERRO, M.C. **Preconceito contra o analfabeto.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GESTÃO ESCOLAR. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2147/os-cinco-mandamentos-do-professor-da-eja>. Acesso em: 20/05/2020.

GINZBURG, Carlo. “**Sinais: raízes de um paradigma indiciário**” IN Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 2ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 1ª reimpressão da 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMES, N.L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Mai /ju /jul /ago 2000 N.14. Instituto Paulo Freire. <https://www.paulofreire.org/> Acesso em: 24/maio/21.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2011.

JANNUZZI, G.S. M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

JACQUES, I.C.M.; CASAGRANDE, S. **Analfabeto e Preconceito: uma relação velada na sociedade**. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 1, nº 2, julho/ dezembro 2017 – Curso de Pedagogia – UNESC.

MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, N.A. **Subjetividade, escrita e escola: o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da Educação Básica**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto- SP, 2020.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA <http://memorialdademocracia.com.br/> Acesso em: 14/05/2021.

MENESES, J.P.D. de. **O movimento de Educação de base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?** Atena Editora, 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 14 de set. 2017.

OLIVEIRA, F.A. **Semântica e a relação entre Linguística e Análise do Discurso**. Revista Gelne, Piauí, v.11, nº1, 2009.

OLIVEIRA, L.B; SOUZA, S.T. **Alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos** (Uberlândia/MG, 1970 – 1985). Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil, São Paulo, volume I, nº. 13 – 37, set. 2012. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>.

OLIVEIRA, M.K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Bras. De Educação. set./ out./ nov./dez. N.12, 1999.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª ed. Campinas, Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_**Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_**Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_**Discurso e Texto: formulações e circulação dos sentidos**.4ª ed.Campinas: Ed. Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_A escrita da Análise de Discurso. In: ORLANDI, E.P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas – SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_**As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_**Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

\_\_\_\_\_**Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Petrópolis, R.J. Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_**Recortar ou segmentar?** In: Linguística: Questões e Controvérsias. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

\_\_\_\_\_**Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio**. IN. CAROZZA, G. et.al. (org.). **Sujeito, sociedade, sentidos**. Campinas, SP, RG Editora: 2012.

PACIFICO, S. M. R. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: TFOUNI, L.V... (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. 1ªed.: Unijuí, 2008, p. 237-254.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e Autoria nos Escritos de Universitários: O Discurso sobre alunos de Universidades Públicas e Particulares**. In Revista Práticas de Linguagem.v.1, n.2, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_ **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2012.

ROMÃO, L.M.S. (org.). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens.** 1ª ed. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta Editora, 2007.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer.** 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e Autoria nos Escritos de Universitários: O Discurso sobre alunos de Universidades Públicas e Particulares.** In Revista Práticas de Linguagem.v.1, n.2, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_ ROMÃO, L.M.S. (org.). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens.** 1ª ed. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2007.

\_\_\_\_\_ **Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever.** São Carlos: Pedro & João Editores, 229 p., 2013.

PAIVA, V.P. **Educação popular e Educação de adultos.** 5ª ed. São Paulo, Edições Loyola - Ibrades: 1987.

PAULA, C.R.; OLIVEIRA, M.C. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida.** Curitiba: IBPEX, 2011.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_ **Análise de Discurso.** 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 214.  
PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: Xavier AC, Cortez S. Linguística e discurso. São Paulo: Ed. Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_ **Por uma Análise automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux/Organizadores Françoise, Gadet; Tony HAK; Tradução Bethania S.Mariani ...[et.al.] – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.**

\_\_\_\_\_ **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio,** 1975. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_ **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 1988. Traduzido por Eni Orlandi. 2ª ed., Campinas: Pontes, 1997.

PELANDRÉ, N.L. **ENTREVISTA COM PAULO FREIRE.** EJA EM DEBATE, Florianópolis, ano III, n.4 jul. 2014. <https://periódicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>.

PEREIRA, A.C. **Letramento e reificação da escrita.** 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PFEIFFER, C.R.C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Unicamp, Campinas.

PINTO, J.M.de R. **A política recente de fundos para o financiamento da Educação e seus efeitos no pacto federativo.** Educ., Soc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 877 – 897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PINTO, J. M. de R. et al. **Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil.** Rev. Bras. Est. Pedag., v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

POSSENTI, S. **Notas sobre a questão da autoria.** Matruga, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, jan./jun 2013.

\_\_\_\_\_**Indícios de autoria.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n 01. p. 105 – 124, jan./jun 2002.

\_\_\_\_\_**Discurso, estilo e subjetividade.** Tese apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas, 1986.

\_\_\_\_\_**Notas sobre condições de possibilidade da ubjetividade, especialmente na linguagem.** Cad. Est. Ling. Campinas, (35): p. 95-107, jul./dez. 1998.

\_\_\_\_\_**O “Eu” no discurso do “Outro” ou a subjetividade mostrada.** IN: Alfa, São Paulo, 39: p. 45-56, Editora da Unesp, 1995.

REZENDE, R.M.G. de. **A Educação de Jovens e Adultos e os Movimentos Sociais:** alguns apontamentos. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 22, n.2, p.105 – 124, mai./ago.2013.

RIOLFI, C.R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. IN: **Leitura, Teoria e Prática/** Associação de Leitura do Brasil. Campinas, SP, v.21, n.340. mar 2003.

RODRIGUES, A. **Escrita e autoria:** entre histórias, memórias e descobertas. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

RODRIGUES JUNIOR, E. **Educação e as novas tecnologias.** III Congresso Internacional Salesiano de Educação. 4º Seminário PIBID, 2017.

ROMÃO, L.M.S.; GALLI, F.C.S. (orgs.) **Conceitos discursivos em rede.** São Carlos- S.P: Pedro & João Editores, 2012, 176 p.

ROMÃO, L.M.S.; PACÍFICO.S.M.R. **Leitura e escrita: no caminho das linguagens.** 1ª ed. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta Editora, 2007.

\_\_\_\_\_**Da notícia ao discurso jornalístico: a tentativa de silenciar a heterogeneidade.** ROMÃO, L.M.S.; PACÍFICO.S.M.R. **Moradores de rua falados e significados no/pelo discurso jornalístico.** Artigo submetido à apreciação da Revista Vivência, 2004.

SANTOS, K.R.C. **Sujeito e subjetividade na Análise de Discurso Pecheutiana**. Revista Porto da Letras, vol. 05, n.02, 2019. Estudos da Linguagem.

SANTOS, L.R. **Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos**. *EJA EM DEBATE*, Florianópolis, ano 3, n.4. jul. 2014. <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em 14 de maio de 2020.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, N.N. **Juventude negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, R. **Limites e possibilidades do direito à educação na legislação educacional brasileira**. VOOS Revista polidisciplinar eletrônica da Faculdade de Guairacá – vol. 02. Ed. 01 (jun.2010) Caderno de Ciências Humanas – [www.Revistavoos.com.br](http://www.Revistavoos.com.br).

SILVEIRA, V. F. P. **Por um acesso fecundo ao arquivo**. Trabalho apresentado no “Corpus III, Seminário Nacuional promovido pelo Programam de Pós – Graduação em Letras – UFSM, jun. 2002.

SOUZA JÚNIOR, M.R. de. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de Adultos no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995/1997.

\_\_\_\_\_. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. A escrita – remédio ou veneno? IN: AZEVEDO, M.A.& MARQUES, M. L.(org.) **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. TFOUNI, L.V.; ASSOLINI, F.E.P.; PEREIRA, A. C. **Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? Pro-posições/** Campinas, 2019.

\_\_\_\_\_. TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A. C. ASSOLINI, F.E. **Da escrita do nome à escrita vida: letramento e alfabetização de adultos**. Intersecções – Edição 22 – Ano 10– número 1 – maio/2017 – p.56.

\_\_\_\_\_**VENTURA, J. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos.** Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal Fluminense, 2001. IN: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>. Acesso em 13 de maio de 2021.

**VERONEZI, B.C. et.al. Educação de Jovens e adultos no Brasil: de onde partimos, onde chegamos e aonde precisamos chegar.** Trabalho final de conclusão de Curso – Universidade de São Paulo – 2019.

**VÓVIO, C.L.; KLEIMAN, A. B. Letramento e Alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica.** Cad. Cedes, Campinas, v.33, 90, p.177 -196, maio- ago. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 de junho de 2020.

**XAVIER, C.F. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil – inteligibilidades, apagamentos, necessidade, possibilidades.** Rev. Bras. Hist. Educ., 19, e o 68 - 2019.

**ZOTTI, S. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar.** III Congresso de história da educação: educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba/PR:2014. Anais. Acesso em: 21/07/2010. [www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe3/documentos/indivd/Eixo3/213.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe3/documentos/indivd/Eixo3/213.pdf). Acesso em 23 de abril de 2020



## ANEXOS

### ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “AUTORIA, SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA ESCRITA DE SI À PUBLICIZAÇÃO DE SEUS ESCRITOS”, conduzida por CÁTIA FÁTIMA NUNES SANTANA ALVES. Esta pesquisa tem por objetivo investigar marcas de autoria e subjetividade dos sujeitos-alunos em produções textuais, a fim de levar a uma reflexão sobre a prática docente na Educação de Jovens e Adultos. Sua participação nesta pesquisa consistirá na produção de textos escritos, que serão constituídos a partir da leitura e discussão, realizada em sala de aula, do texto “Famigerado” de Guimarães Rosa. Não há como prever todos os riscos de antemão, mas caso ocorram, os riscos que podem ser previstos são: cansaço ou aborrecimento do jovem e do adulto ao responder alguma pergunta; constrangimento ou dificuldade ao produzirem seus textos, vergonha ao exporem seus textos à equipe escolar, dificuldade em se manterem concentrados ao assistirem aos filmes propostos, visto que, trata-se de um curso noturno; aborrecimento como resultado da invasão de privacidade e quebra da confidencialidade e custos reais adicionais aos indivíduos devido a algo que aconteça durante a pesquisa. Caso haja algum risco relacionado a algum mal-estar ou desconforto emocional, acolheremos o estudante, no sentido de contribuir para que não sinta desconforto algum, e, além disso, reforçaremos que, caso não se sinta à vontade para responder às questões, tem liberdade para desistir a qualquer momento. O campo teórico da Análise de Discurso de Matriz Francesa e a área de Educação serão beneficiados com as discussões a respeito de autoria e subjetividade na EJA. Ademais, os resultados fornecerão uma reflexão mais aprofundada sobre a forma como se dá a aquisição da escrita por jovens e adultos no contexto da sala de aula, podendo gerar questões para estudos futuros e propiciar intervenções no espaço escolar, o que gerará benefícios sociais, pois interfere diretamente no meio social escolar. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituição participantes. Sua

participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Vale dizer que eventuais despesas que surgirem durante o desenvolvimento pesquisa, serão ressarcidas. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, da orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP<sup>□</sup>. Qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, o pesquisador e seu orientador se colocam à disposição, a qualquer momento, pelo telefone (17) 99765-2703 ou pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900 – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP -Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP. O Comitê de Ética em Pesquisa da FFCL-RP também poderá ser consultado em caso de eventuais dúvidas referentes as questões éticas do projeto. Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG: \_\_\_\_\_, estou ciente, esclarecido e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável

Nome: Cátia Fátima Nunes Santana Alves. Tel.: (16) 99380-4195

E-mail: [catia.santana@yahoo.com.br](mailto:catia.santana@yahoo.com.br)

\_\_\_\_\_  
Professora Orientadora

Nome: Soraya Maria Romano Pacífico

End.: Av. Bandeirantes, 3900 – Vila Monte Alegre. Tel.: (16) 3315 - 3670

E-mail.: [smrpacifico@ffclrp.usp.br](mailto:smrpacifico@ffclrp.usp.br)

\_\_\_\_\_  
\*Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP – Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 01 – Prédio da Administração – sala 07 – 14040 – 901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil, fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30 – E-mail: [coetp@listas.ffclrp.usp.br](mailto:coetp@listas.ffclrp.usp.br).

## ANEXO B

### Famigerado – Conto de Guimarães Rosa

Foi de incerta feita – o evento. Quem pode esperar coisa tão sem pé nem cabeça? Eu estava em casa, o arraial sendo de todo tranquilo. Parou-me à porta o tropel. Cheguei à janela.

Um grupo de cavaleiros. Isto é, vendo melhor: um cavaleiro rente, frente à minha porta, equipado, exato; e, embotados de banda, três homens a cavalo. Tudo, num relance, insolitíssimo. Tomei-me nos nervos. O cavaleiro esse – o oh-homem-oh – com cara de nenhum amigo. Sei o que é influência de fisionomia. Saíra e viera, aquele homem, para morrer em guerra. Saudou-me seco, curto, pesadamente. Seu cavalo era alto, um alazão; bem arreado, ferrado, suado. E concebi grande dúvida.

Nenhum se apeava. Os outros, tristes três, mal me haviam olhado, nem olhassem para nada. Semelhavam a gente receosa, tropa desbaratada, sopitados, estrangidos coagidos, sim. Isso por isso, que o cavaleiro solerte tinha o ar de regê-los: a meio-gesto, desprezivo, intimara-os de pegarem o lugar onde agora se encostavam. Dado que a frente da minha casa reentrava, metros, da linha da rua, e dos dois lados avançava a cerca, formava-se ali um encantoável, espécie de resguardo. Valendo-se do que, o homem obrigara os outros ao ponto donde seriam menos vistos, enquanto barrava-lhes qualquer fuga; sem contar que, unidos assim, os cavalos se apertando, não dispunham de rápida mobilidade. Tudo enxergara, tomando ganho da topografia. Os três seriam seus prisioneiros, não seus sequazes. Aquele homem, para proceder da forma, só podia ser um brabo sertanejo, jagunço até na espuma do bofe. Senti que não me ficava útil dar cara amena, mostras de temeroso. Eu não tinha arma ao alcance. Tivesse, também, não adiantava. Com um pingo no i, ele me dissolvia. O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo. O medo. O medo me miava. Convidei-o a desmontar, a entrar.

Disse de não, conquanto os costumes. Conservava-se de chapéu. Via-se que passara a descansar na sela — decerto relaxava o corpo para dar-se mais à ingente tarefa de pensar. Perguntei: respondeu-me que não estava doente nem vindo à receita

ou consulta. Sua voz se espaçava, querendo-se calma; a fala de gente de mais longe, talvez são-franciscano. Sei desse tipo de valentão que nada alardeia, sem farroma. Mas avessado, estranha-o, perverso brusco, podendo desfechar com algo, de repente, por um és-não-és. Muito de macio, mentalmente, comecei a me organizar. Ele falou:

-- “Eu vim perguntar a vosmecê uma opinião sua explicada...”

Carregara a celha. Causava outra inquietude, sua farrusca, a catadura decanibal. Desfranziu-se, porém, quase que sorriu. Daí, desceu do cavalo; maneiro, imprevisto. Se por se cumprir do maior valor de melhores modos; por esperteza? Reteve no pulso a ponta do cabresto, o alazão era para paz. O chapéu sempre na cabeça. Um alarve. Mais os ínvios olhos. E ele era para muito. Seria de ver-se: estavaem armas — e de armas alimpadas. Dava para se sentir o peso da de fogo, no cinturão, que usado baixo, para ela estar-se já ao nível justo, ademão, tanto que ele se persistia de braço direito pendido, pronto meneável. Sendo a sela, de notar-se, uma jereba papuda urucuiana, pouco de se achar, na região, pelo menos de tão boa feitura. Tudo de gente brava. Aquele propunha sangue, em suas tenções. Pequeno, mas duro, grossudo, todo em tronco de árvore. Sua máxima violência podia ser para cada momento. Tivesse aceitado de entrar e um café, calmava-me. Assim, porém, banda de fora, sem agraças de hóspede nem surdez de paredes, tinha para um se inquietar, sem medida e sem certeza.

— “Vosmecê é que não me conhece. Damázio, dos Siqueiras... Estou vindo da Serra...”

Sobressalto. Damázio, quem dele não ouvira? O feroz de estórias de léguas, com dezenas de carregadas mortes, homem perigosíssimo. Constando também, se verdade, que de para uns anos ele se serenara — evitava o de evitar. Fie-se, porém, quem, em tais tréguas de pantera? Ali, antenasal, de mim a palmo! Continuava:

— “Saiba vosmecê que, na Serra, por o ultimamente, se compareceu um moço do Governo, rapaz meio estrondoso... Saiba que estou com ele à revelia... Cá eu não quero questão com o Governo, não estou em saúde nem idade... O rapaz, muitos acham que ele é de seu tanto esmiolado...”

Com arranco, calou-se. Como arrependido de ter começado assim, de evidente. Contra que aí estava com o fígado em más margens; pensava, pensava. Cabismeditado. Do que, se resolveu. Levantou as feições. Se é que se riu: aquela crueldade de dentes. Encarar, não me encarava, só se fito à meia esguelha. Latejava-

lhe um orgulho indeciso. Redigiu seu monologar.

O que frouxo falava: de outras, diversas pessoas e coisas, da Serra, do São Æo, travados assuntos, insequentes, como dificuldade. A conversa era para teias de aranha. Eu tinha de entender-lhe as mínimas entonações, seguir seus propósitos e silêncios. Assim no fechar-se com o jogo, sonso, no me iludir, ele enigmava: E, pá:

— “Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: fasmisgerado... faz-megerado... falmisgeraldo... famílias-gerado...?”

Disse, de golpe, trazia entre dentes aquela frase. Soara com riso seco. Mas, o gesto, que se seguiu, imperava-se de toda a rudez primitiva, de sua presença dilatada. Detinha minha resposta, não queria que eu a desse de imediato. E já aí outro susto vertiginoso suspendia-me: alguém podia ter feito intriga, invencionice de atribuir-me apalavra de ofensa àquele homem; que muito, pois, que aqui ele se famanasse, vindopara exigir-me, rosto a rosto, o fatal, a vexatória satisfação?

— “Saiba vosmecê que saí ind’hoje da Serra, que vim, sem parar, essas seis léguas, expresso direto pra mor de lhe perguntar a pergunta, pelo claro...”

Se sério, se era. Transiu-se-me.

— “Lá, e por estes meios de caminho, tem nenhum ninguém ciente, nem têm o legítimo — o livro que aprende as palavras...”

É gente pra informação torta, por se fingirem de menos ignorâncias... Só se o padre, no São Æo, capaz, mas com padres não me dou: eles logo engambelam... A bem. Agora, se me faz mercê, vosmecê me fale, no pau da peroba, no aperfeiçoado: o que é que é, o que já lhe perguntei?”

Se simples. Se digo. Transfoi-se-me. Esses trizes:

— Famigerado?

— “Sim senhor...” — e, alto, repetiu, vezes, o termo, enfim nos vermelhões da raiva, sua voz fora de foco. E já me olhava, interpelador, intimativo — apertava-me. Tinha eu que descobrir a cara.

— Famigerado? Habitei preâmbulos. Bem que eu me carecia noutra ínterim, emindúcias. Como por socorro, espiei os três outros, em seus cavalos, intugidos até então, mumumudos. Mas, Damázio:

— “Vosmecê declare. Estes aí são de nada não. São da Serra. Só vieram comigo, pra testemunho...”

Só tinha de desentalar-me. O homem queria estrito o caroço: o verivérbio.

— Famigerado é inóxico, é “célebre”, “notório”, “notável” ...

--- “Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?”

Vilta nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...

— “Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia-de-semana?”

— Famigerado? Bem. É: “importante”, que merece louvor, respeito...

— “Vosmecê agarante, pra a paz das mães, mão na Escritura?”

Se certo! Era para se empenhar a barba. Do que o diabo, então eu sincero disse:

— Olhe: eu, como o sr. Me vê, com vantagens, hum, o que eu queria uma hora destas era ser famigerado — bem famigerado, o mais que pudesse!...

— “Ah, bem!...” — soltou, exultante.

Saltando na sela, ele se levantou de molas. Subiu em si, desagravava-se, num desafogaréu. Sorriu-se, outro. Satisfez aqueles três:

— “Vocês podem ir, compadres. Vocês escutaram bem a boa descrição...” — e eles prestes se partiram. Só aí se chegou, beirando-me a janela, aceitava um copo d’água. Disse: — “Não há como queas grandezas machas duma pessoa instruída!” Seja que de novo, por um mero, se torvava? Disse: — “Sei lá, às vezes o melhor mesmo, pra esse moço do Governo, erair-se embora, sei não...” Mas mais sorriu, apagara-se-lhe a inquietação. Disse: — “A gente tem cada cisma de dúvida boba, dessas desconfianças... Só pra azedar a mandioca...” Agradeceu, quis me apertar a mão. Outra vez, aceitaria de entrar em minha casa. Oh, pois. Esporou, foi-se, o alazão, não pensava no que o trouxera, tessepara alto rir, e mais, o famoso assunto.

## ANEXO C

O filme brasileiro intitulado “**Narradores de Javé**” foi produzido em 2001 e foi dirigido por Eliane Caffé. Rodado no interior baiano, na cidade de Gameleiro da Lapa, o longa-metragem narra a história de um distante vilarejo chamado **Javé** que estava prestes a ser destruído por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Seus habitantes, ao saberem da notícia, logo procuraram uma alternativa para que a pequena vila não fosse destruída.

A solução encontrada pelos habitantes foi de escrever a história do vilarejo de Javé, que, por ter a maioria dos habitantes analfabeta, não possuía nenhum relato histórico documentado. Antônio Biá, por ser um dos poucos que sabiam ler, recebeu a missão de escrever o “*livro Javérico*”, que contaria toda a história do vilarejo baiano para que a região fosse considerada patrimônio histórico e cultural do país, impedindo assim o seu desaparecimento.

Figura 24 – Cartaz do filme Narradores de Javé



## ANEXO D

Central do Brasil é uma obra cinematográfica de Walter Salles, lançada em 1998. No filme, Dora, uma amargurada ex-professora, ganha a vida escrevendo cartas para pessoas analfabetas, que ditam o que querem contar às suas famílias. Ela embolsa o dinheiro sem sequer postar as cartas. Um dia, Josué, o filho de nove anos de idade de uma de suas clientes, acaba sozinho quando a mãe é morta em um acidente de ônibus. Ela reluta em cuidar do menino, mas se junta a ele em uma viagem pelo interior do Nordeste em busca do pai de Josué, que ele nunca conheceu.

Figura 25 – Cartaz do filme Central do Brasil



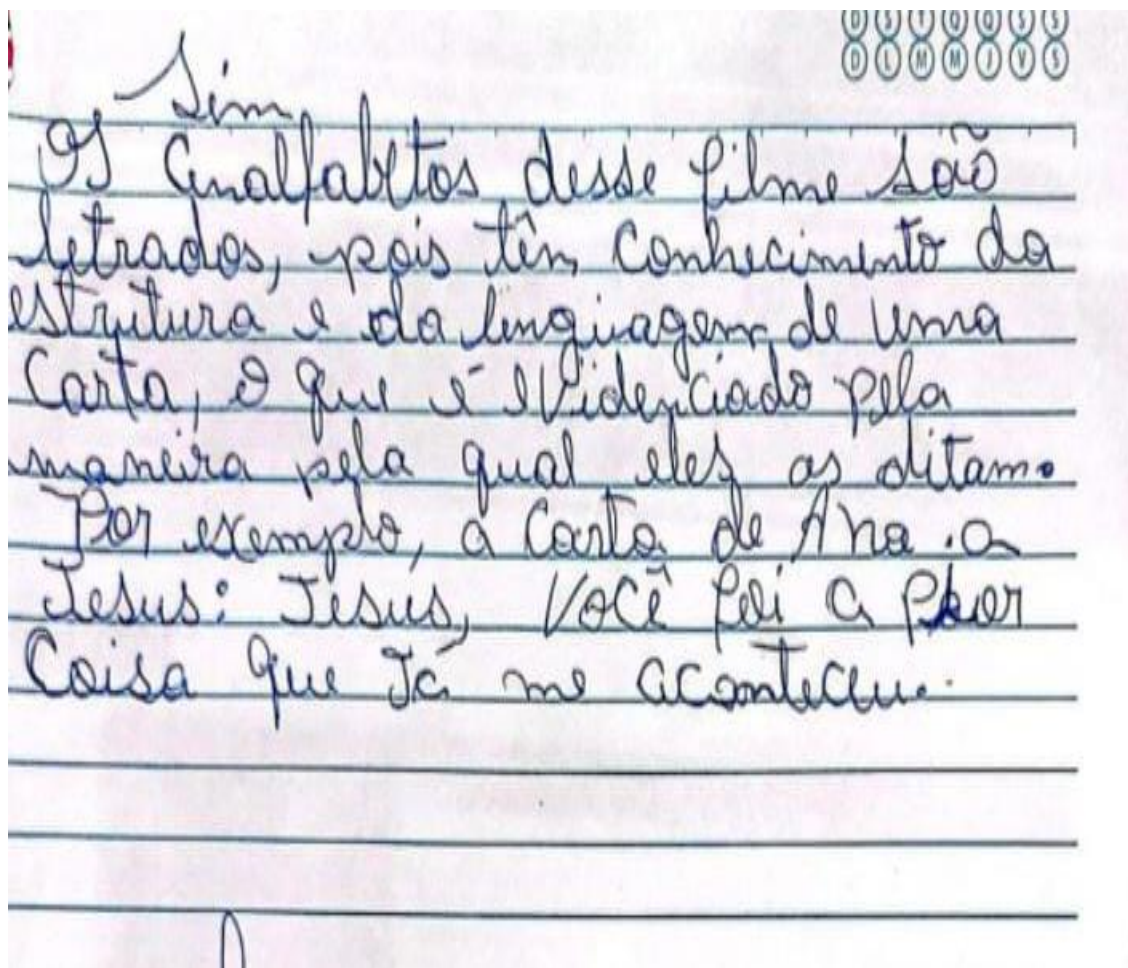
Fonte: Café com filme



## ANEXO E

## ANEXO E – Produções textuais dos sujeitos-alunos

Sujeito A



Sim  
Os alfabetos desse filme são  
letrados, pois têm conhecimento da  
estrutura e da linguagem de uma  
carta, o que é evidenciado pela  
maneira pela qual eles as ditam.  
Por exemplo, a carta de Ana a  
Jesus: Jesus, você fez a pior  
coisa que já me aconteceu.

Sujeito B

É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?

SIM       NÃO

Através da escrita podemos nos expressar melhor, no desenvolvimento de novas habilidades. Em muitas situações, como a de uma pessoa tímida que anseia declarar sua afecção à outra, a palavra escrita se tornou uma ferramenta muito útil.

Sujeito C

TEMA = É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais

SIM                      NÃO

filme = Central do Brasil  
Narradores de Joré  
Conto Familiar - Guimarães Rosa

Sim, porque a escrita é essencial na sociedade, pois sem ela não é possível se comunicar com as pessoas.

Para ter convívio, emprego ou qualquer outro tipo de interação, é imprescindível o básico da leitura e escrita, pois sem ela não poderíamos ter nada com a vida, sem a leitura não saberia nem explicar.

Sujeito D

É possível dizer que a escrita transforma a relação social?

Sim  Não

Filme Central do Brasil Narrador de José Carlos Formigados Guimarães Rosa.

O estudo sobre como a fala influencia Sabermos sobre a escrita e a interferência da qualidade e do meio social no processo de escrita dos alunos e as relações

historicamente a fala nos é dada pois onde quer que haja seres humanos, há linguagem verbal oral, ao passo que a escrita percebida a leitura e é uma convenção que necessita ser intensiva e sistematicamente aprendida.

Sujeito E

É possível dizer que a escrita transforma o sujeitos sociais?

Sim  Não

Filme Central do Brasil

A Nonadas de José

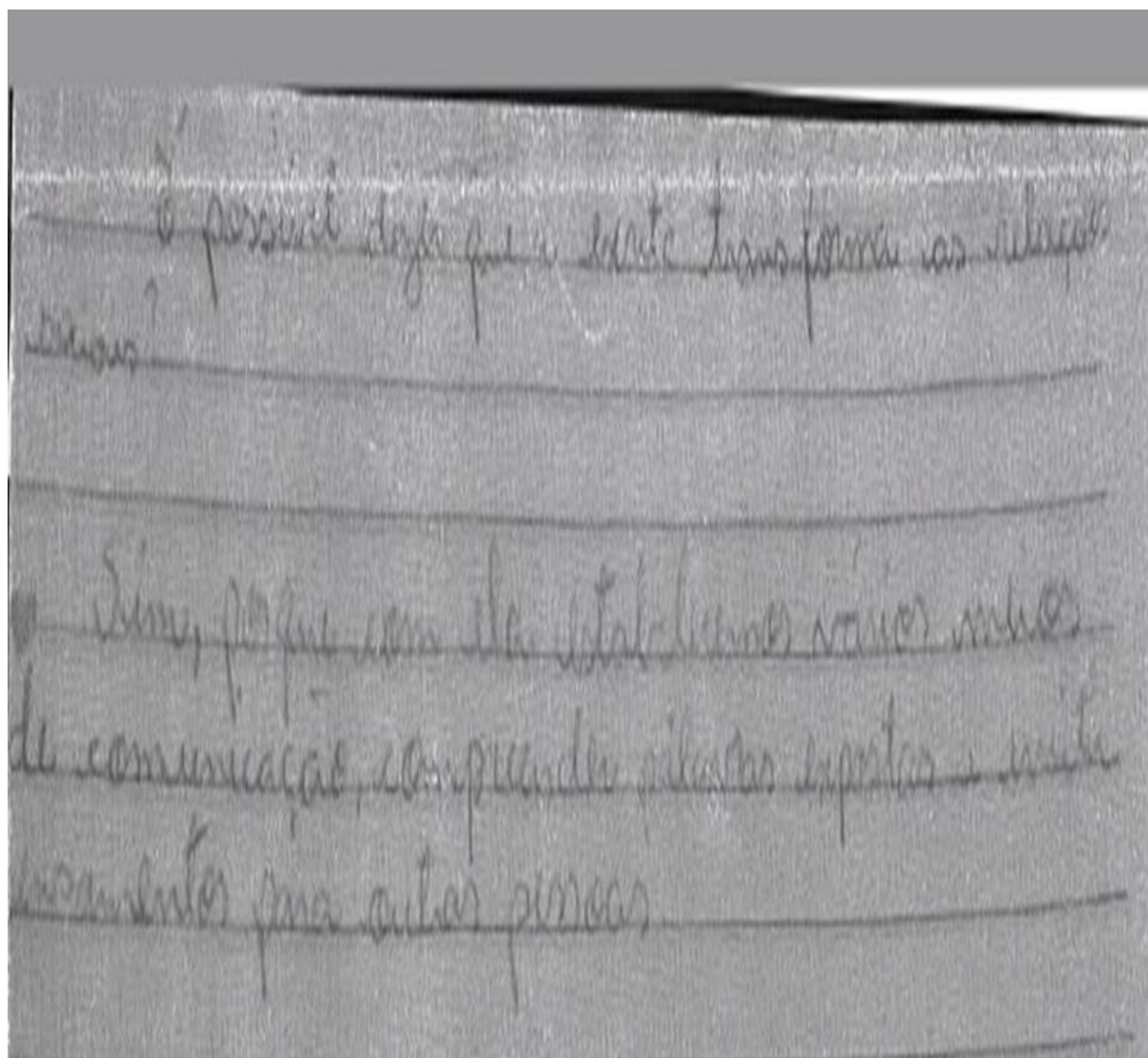
Conto Sarrigerados - Guimarães Rosa

A finalidade do ensino da leitura e da escrita consiste em formar sujeitos que sejam capazes de produzir e interpretar textos, compreender e dominar o sistema de escrita não implica ter resabido as situações textuais; isso é um aspecto parcial e restrito desse âmbito. É necessário que o professor, ao avaliar a sua prática, reflita sobre os contextos e condições nos quais o processo ensino-aprendizagem ocorre. Cabe ao professor adequar sua ação à realidade do aluno, interagindo com ela e dela extraindo, constantemente, os dados que lhe permitam tornar sempre mais consequente e efetiva o processo educacional.

Sujeito F

S. POIS NOS FAZEMOS ENTENDER  
E SER ENTENDIDOS ATRAVÉS DA  
ESCRITA, CONTAMOS E MUDAMOS  
HISTÓRIAS, ENSINAMOS E APRENDEMOS,  
SEENDO UMA DAS FORMAS DE  
NOS EXPLICARMOS ESCRITO.

Sujeito G



Sujeito H

É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?

Sim, a escrita é muito importante sem ela tudo fica bem mais difícil em quase todos os lugares pedem para preencher algum papel com a escrita, a leitura podemos fazer muito como encontrar endereços, se comunicam com pessoas que estão distantes.



## Sujeito I

pergunta  
 É possível dizer que a escrita transforma  
 as relações sociais?

Sim transforma e muito.  
 Quando sabemos ler e escrever, fica mais fácil  
 ir aos lugares, ter informações das coisas  
 que precisamos nos dar a noção do tempo,  
 quantidade e qualidade das coisas, que  
 pertencem ao novo modo, e nos ajuda a  
 ter o direito de escolher, também nos ajuda  
 a ter um emprego melhor e mais importante  
 que em outro ao saber escrever e ler e,  
 aprender as coisas do jeito certo sem ser  
 enganado, posso ler e tirar minhas próprias  
 conclusões e escrever minhas decisões.  
 posso fazer um diário da minha vida, anotando  
 dia após dia, e assim vai ficando registrado  
 a minha história, meus pensamentos, minhas  
 decisões e erros, eu estou dando continuidade  
 nos meus estudos, por que quero aprender  
 a escrever certo, pode ver a minha escrita  
 nestas linhas que não estão certas, mas  
 eu vou aprender a escrever do jeito certo  
 por que eu tenho vários professores que  
 já aprenderam e agora estão nos ensina-  
 ndo do jeito certo, é maravilhoso.

Sujeito J

É possível dizer que a escrita  
transforma as relações sociais?

Sim  Não

Filme  
"Central do Brasil"  
"Narradores de Javé"  
Contos Famigerados - Guimarães Rosa

A escrita transforma sim  
as relações sociais, pois é muito  
importante todos saberem ler e  
escrever.

Pois as pessoas que não sabem  
ler e escrever, muitas vezes são  
engodadas.

Todos deveriam receber alfabetização digna, pois todos merecem saber ler e escrever.

É essencial ser alfabetizado!

Sujeito K

É possível dizer que a escrita transforma os relações sociais?

Com toda certeza, pois quem pratica e domina a escrita e leitura consegue moldar a realidade, além de obter vantagens sobre os ignorantes, por isso na minha ideologia, sou grande mas junto a todos indivíduos mais críticos, planejados e práticos, isso se torna possível quando a escrita, leitura e torna um prazer mútuo da que uma divergência.

Sujeito L

Sim, podemos dizer que sim a escrita do pode ser  
para ajudar ou não uma pessoa.

Temos que prestar atenção no que dizem e procurar  
a fonte de quem escreveu para saber se é verdadeiro.

A escrita e pode ser publicada tanto em revistas,  
jornal ou em rede sociais.

A escrita pode ser de coisas que acontecem no  
mundo que nem o do vídeo ou do nome mesmo.  
Te.

Como aconteceu esta semana que postaram várias  
coisas de formas diferentes sobre a morte do con-  
tor da Kerym, estavam no Facebook, no Insta-  
gram e alguns jornais.

É a escrita. Também pode ser mal interpretada  
se não souber ler, por isso a leitura é muito  
importante.

Sujeito M

Sim, me ajudam a desvalorizar  
positivamente, na meu emprego  
ler e entender para ajudar  
os meus netos.  
me q ajudam a entender  
compreender, os jornais.  
agradeço a cada professo  
em a paciência de ensinar.  
aque não tive a oportunidade  
alguns passa ter a privilégio  
ler e escrever.  
O bi pedic.

Sujeito N

a preferir ler e escrever desde de criança  
mas imagino. Uma pessoa que não sabe  
ler nem escrever tudo si tem mais dipl  
a vida dela.

Sujeito O

É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?

Sim  não

Filme central do Brasil  
 "Naufragos de Jazde"  
 conto famigerado = Guimarães Rosa

É possível mudar sim. Pois a escrita muda a vida a leitura a escrita transforma muito a vida

Sem a escrita não tem comunicação com li uma carta um cartão sem a leitura sem o saber li nos tornamos cegos sem conhecimento o aprender abre nossos horizontes. Postas se abre e um mundo inteiro sem sair do lugar a vida sem a escrita e sem o conhecimento não tem cor e um mundo sem vida a escrita e o sentido de tudo. Im rosa volta.

O filme nos mostra o quanto a escrita faz a diferença. Podemos nos comunicar com o mundo

Sujeito P

TEMA = É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais

SIM  NÃO

filme = Central do Brasil  
Narradores de Jorjé  
Conto Famigerados - Guimarães Rosa

Sim, porque a escrita é essencial na sociedade, pois sem ela não é possível se comunicar com as pessoas.

Para ter comércio, emprego ou qualquer outro tipo de interação, é imprescindível o básico da leitura e escrita, pois sem ela não poderíamos ter nada como vivê-lo, sem a leitura não saberia nem explicar.



Sujeito Q

\* É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais!

Sim, é possível dizer que a escrita, muda as relações sociais. Desde familiar como pessoal, através dos cursos e impérios pela profutura e Estado. Ser sabedora de palavras eleva a alma, sendo que o entendimento da escrita nos leva a vários graus, tanto sentimental como profissional.

Não existe a lógica sem a escrita.

Sujeito R

Filme: Central do Brasil

Filme: Narradores de Jovi

Conto: Jamigerado - Guimarães Rosa

É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?

Sim, com o avanço da tecnologia, da mudança de vida e criação de novos meios, é importante a alfabetização das pessoas.

Para ter novas oportunidades, ou até mesmo se comunicar, do meio mais simples, como a carta, até um e-mail, é necessário saber escrever.

É um direito de todos, independente da idade.

Sujeito S

É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?  
 Sim  Não

Filme Central do Brasil

"Narradores de Jari"

Conto Jamigerados - Guimarães Rosa.

Vivemos em um mundo onde tudo está relacionado com a escrita e a leitura. Curiosamente é grande a demanda de alunos com dificuldades de expressarem-se através da escrita. Levando em conta que a comunicação verbal é mais presente na sociedade, que tem experimentado uma grande transformação devido à crescente incorporação da tecnologia em seu cotidiano nas últimas décadas, ficando cada vez mais próximo das educandas. O uso da celular que tempo atrás era mais restrito, e coisa de adulto, hoje é uma das coisas mais importantes na vida das crianças da pré-escola.

Sujeito T

É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?

sim  não

filme central do Brasil

11 narradores de José

conto fomentado - Guimarães Rosa.

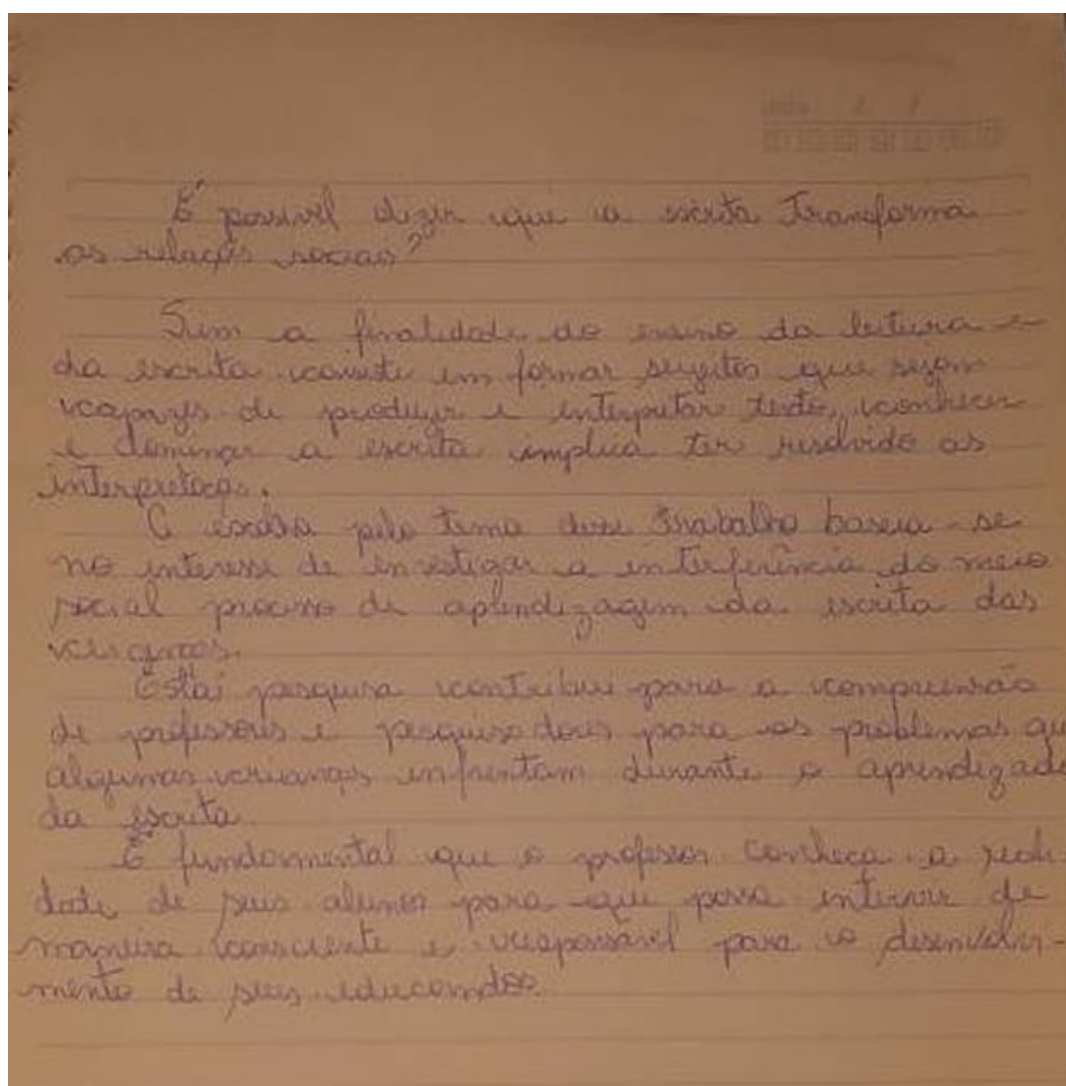
A escrita transforma sim as relações sociais, pois é muito importante todo saberem ler e escrever, pois as pessoas que não sabem ler e escrever, muitas vezes são enganados. Todos deveriam receber alfabetização.

Ambientado no Brasil, o

enredo gira em torno de dona uma professora aposentada.

de todo mundo tivesse um tempo para ler para alguém seria muito importante.

## Sujeito U



## Sujeito V

É possível dizer que a escrita transforma as relações sociais?

Sim, é possível!!!

Através das escritas Antônio Bia deixou de ser odiado pela população, e passou a ser seguido por eles, pois cada um quer contar a sua história e aparecer no livro... independentemente de não ter sabido o vilarejo dele.