



AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O ENSINO: ENTRE O DISCURSO E AS REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR

Odinei Inacio Teixeira

Faculdade REGES de Tupi Paulista - SP¹⁴

RESUMO: Neste artigo objetivamos abordar a construção identitária de professores da educação de jovens e adultos (EJA). Para tanto, interpretamos os discursos desses sujeitos tendo como base as suas representações frente às Propostas Curriculares na área de Língua Portuguesa. Esses documentos interferem na constituição identitária desses docentes, desconsideram o contexto real de vivência cotidiana e escolar dos educandos e os conhecimentos dos professores. Nossa pesquisa está fundamentada na Análise do Discurso postulada por Pêcheux (1988) que permite a interpretação dos discursos dos professores. Nesse sentido, constatamos o frequente movimento no que tange à identificação e à contra-identificação dos professores com as orientações contidas nessas Propostas.

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

ABSTRACT: In this article we aim to approach the identity construction of teachers from young people and adults education (EJA). Therefore, we interpret the discourse of these subjects based on their representations front of Curriculum Proposals in Portuguese Language area. These documents interfere in the identity constitution of the teacher, disregard the real context of everyday and school life of students and teachers' knowledge. Our research is based on Discourse Analysis postulated by Pêcheux (1988) that allows the interpretation of the discourses of teachers. In this sense, we find frequent movement with respect to the identification and counter-identification of teachers with the guidelines contained in these Proposals.

¹⁴ Doutor em Linguística – Linguagem e Discurso – Universidade Federal de São Carlos / UFSCar; Mestre em Letras – Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / UFMS. Professor do Ensino Superior na Faculdade Reges- Rede Gonzaga de Ensino Superior de Tupi Paulista - SP. Assessor de Direção Escolar da E.M. Presidente Castello Branco, no município de Santa Mercedes – SP. E-mail: odineiteixeira@gmail.com.



Keywords: Representation; Discourse Analysis; Curriculum Proposal; Youth and Adults Education (EJA).

Introdução

Este trabalho é parte de nossa pesquisa do Mestrado em Letras, na área de Linguística, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLetras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de Três Lagoas. Desenvolvido e concluído no ano de 2010.

As Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos constituem-se como subsídios para a realização dos projetos educacionais desenvolvidos com a EJA. Nesse trabalho, enfocamos a área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e para tanto, procedemos a entrevistas semiestruturadas que foram gravadas junto a esses educadores em duas escolas da rede pública do interior do Estado de São Paulo

O caráter documental desses Referenciais Curriculares e a sua constituição, sobretudo, pelo discurso político, as orientações neles contidas, direcionam os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, determinam como o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer, e assim, subestimam os conhecimentos prévios dos alunos e os seus saberes construídos nas relações sociais. Nessa mesma esteira, tais documentos também não consideram os saberes dos professores e a preocupação desses sujeitos em desenvolver suas aulas com base nas necessidades reais dos alunos jovens e adultos no contexto de suas vidas, principalmente, para a necessidade de sua inserção no mundo do trabalho.

Nessa pesquisa, substituímos os nomes dos entrevistados por vogais e consoantes, respectivamente “P.A.” e “P.E.”, essa nomenclatura refere-se aos dois professores cujos discursos foram selecionados para análise.

Sobre a Análise do Discurso



Segundo Possenti (2008), a Análise do Discurso (AD) postulada por Michel Pêcheux, necessita de eventuais ajustes teóricos e metodológicos, uma vez que tais ajustes se referem ao fato de se seguir os deslocamentos propostos pelo próprio Pêcheux. A AD foi considerada por Pêcheux como formada por três épocas, de modo que tais épocas não foram superadas, mas novas concepções teóricas em relação à metodologia de análise devem indicar o futuro dessa área. Possenti (2008) enfatiza que, para Pêcheux, as abordagens acerca da leitura ganham maior destaque, uma vez que tal enfoque era a abordagem inicial da AD 69, superando as abordagens a respeito da produção dos discursos. Ou seja, o projeto da AD é a análise de textos e a sua relação com a história.

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

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

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



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

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

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

Quanto ao interdiscurso, o discurso transversal atravessa e realiza a conexão de elementos discursivos constituído pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que é a matéria-prima que constitui o sujeito falante com a formação discursiva que o assujeita. Desse modo, o intradiscurso



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

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

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

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



Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado

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

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

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

Segundo Pêcheux (1988, p. 151), as ideologias possuem sua própria história, pois não têm uma existência histórica e concreta, uma vez que são caracterizadas “por uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não-histórica [...], no sentido em que esta estrutura e este funcionamento se apresentam na mesma forma imutável em toda história”, que corresponde à histórica luta de classes. O autor enfatiza que o conceito de ideologia torna possível conceber o homem como um ser ideológico que está inserido na história, que é a história de luta de classes, que reproduz e transforma as relações de classes conforme a estrutura econômica e a superestrutura jurídica, política e ideológica. É no interior desse processo natural e humano da história que a ideologia é eternizada. Dessa forma, a articulação entre ideologia e inconsciente



remete à estrutura do aspecto subjetivo do sujeito, que torna necessário o surgimento de uma teoria materialista do discurso.

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

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

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

Pêcheux (1988) mostra que os aparelhos ideológicos burgueses funcionam conforme a psicologia, devido ao fato de sua estrutura de representação ser constituída por três posições fundamentais: o auditório, que corresponde aos espectadores; a cena, que é o centro de demonstração do sábio; os bastidores, que é o lado oculto. A partir da relação entre esses três lugares, são realizados os efeitos ideológicos essenciais à identificação-interpelação dos sujeitos, da atribuição de responsabilidade e distribuição do sentido. Nesses lugares, são produzidas e reproduzidas intenções, finalidades e estratégias escondidas. A aparência é encenada com a forma de uma profundidade psicológica das personagens. Assim, a luta do proletariado no interior dos aparelhos ideológicos de Estado é contra



a estrutura e o funcionamento, de modo que a apropriação subjetiva da política do proletariado supõe a desidentificação que se liga a uma transformação subjetiva da representação e do sentido.

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

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

O discurso do sujeito-professor: representações sobre a EJA

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

(1) O trabalho com jovens e adultos devido à diversidade de idades é **prazeroso** desde os primeiros dias, que você chega a pegar nas mãos duras calejadas quando de repente **você** vê o grande sucesso de aprendizagem, pois na verdade com esse tipo de aluno, **nós** mais aprendemos devido à **grande** experiência de vida. **O professor** acaba achando que adquire mais conhecimento do que transmite¹⁵. (P. A)

¹⁵ Os grifos nos recortes foram feitos por nós, conforme o que foi analisado. As letras maiúsculas indicam entonação de voz; os dois ou três pontos seguidos, alongamento da vogal ou consoante (cf. normas de transcrição).



(2) É **gratificante**, pois **o pessoal** que volta aos estudos após um tempo perdido dá muito valor aos conteúdos, aos conhecimentos que **deixaram para trás** e, **nós professores somos valorizados por eles** e assim, **nosso** trabalho torna-se positivo tanto para **nós** quanto para **eles**. (P. E)

(3) **Com certeza** o **aluno** quan/o **aluno** quando chega na sala de AUla... **ele vem**:: a convite de um coLEga se não **ele** aca::ba **ele** não vem:: porque **ele** sente:: **ele** tem **VERgonha daQUilo que ele não SAbe** com **POUcoTEMpo** **ele** já **ele** assim **ele** fica feli::z porque **ele** já sabe ir ao merCAdo **ele** já vai numa farMÁcia **ele** vai recebê até a sua própria aposentadoRIA **eles** já passam a assinar então:: é::: **ele** **ele** na pra socie **ele se SENTE Útil** na socieda::de ti::ra a **ele** aCAba com a **vergonha** **eles** não tem mais **vergonha** de entrá:: ali então toda HOra **eles** rePEte “**aGOra eu não VEjo o di::a de recebê a minha aposentadoRIA porquê eu chego num BANCO e eu falo prá:: pra mo:: realMENTe () pra mo::ça eu falo pra mo::ça AGOra eu não quero MAis colocá o de::do agora eu JÁ sei assiná eu esTOU na esCOla**” ((risos)) (P. A)

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

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



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

Com o emprego do adjetivo “prazeroso”, o sujeito-professor reproduz a formação discursiva institucional da Proposta, correlacionando-a com o seu trabalho. O pronome “você” é utilizado pelo enunciador para se aproximar do interlocutor e representar a relevância da sua atividade docente, de modo a compartilhá-la. Ao utilizar o especificador “o professor”, o sujeito-professor evidencia que o processo de ensino-aprendizagem se realiza de modo eficiente, pois esse é mediado por um professor específico, cuja atividade docente é caracterizada por atitudes específicas, com as quais, o enunciador se identifica e salienta a sua importância por meio do pronome “nós”.

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

Verificamos que o fato de o sujeito-professor seguir algumas orientações da Proposta Curricular possibilita a identificação do aluno com o que é ensinado. O dêitico “nós”, representa os professores e o desejo de falar de si, de modo que o dêitico “eles” remete aos alunos (sequência 2), e assim,



salienta que o trabalho realizado pelos educadores e por toda a comunidade escolar, que é representado por meio do pronome possessivo “nosso”, é coerente com as necessidades dos alunos.

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

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 2002, p. 11).

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

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

As transformações ocorridas na vida do sujeito-aluno e por ele vivenciadas em seu cotidiano remetem à formação discursiva do poder e da resistência, uma vez que Revel (2005) mostra que o



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

O fato de não mais “colocar o dedo” para firmar com sua marca os documentos, e, sim, assiná-los, remete à importância do código escrito em uma sociedade letrada, que exclui os não alfabetizados, em que “o estudo da língua se faz necessário para evitar essa experiência de exclusão: construindo leituras do mundo, criando possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua subjetividade.” (BRASIL, 2002, p. 12).

(4) Ah:: eu **acredIt**o que SIM... só esse **peSSoAL que Fica em CA**sa vendo/cê pensa be::m se eu fosse ficá em casa **vendo TELEviSÃO**... o mundo **QUADRAdo** na tua frente ali ó:: o mundo é **reDONdo** meu Filho não é **quaDRAdo** não cê passa a sua vida nesse mundo **quadrado** ali:: da tua frente que:: bom antigaMENTte era difeRENte né que o **peSSoal** ficava ao luAR:: né? hoje em dia **NÃO** hoje em dia fica todo mundo enfiado dentro de CA**Sa** assistindo televisão () vendo o mundo FEito aLI sabe? de acordo com o que o O**U**tro qui::s... **vai pra SA**la de AU**l**a vai **aprenDÊ** vai **abri tua caBEça VAI fazê amiZAd**e... NO**SSa** isso aí é... é só fazê uma perg**UN**ta pra um a**LU**no -- você **QUER**? -- um aluno que ficou muito tempo fora da escola e voltou... o que que você **aCHA**? A resposta DE**e** é Essa “**que aqui na esCOLa eu fiz amiZAd**e eu/eu **pass**e*i* a ver **coiSAS** que eu não **saB**ia que **exisT**ia... **fiquei paRAdo no TEMpo**” – a expressão que eles Usam – “**PaRAdo no TEMpo**” qué dizê num/num **creSCEU** num evolu**l**u Qué dizê:: alguma coisa **BOa** eu tô vendo na es**CO**la pô – e eu faço parte delas – ((risos)) eu me **SINto impoR**TANTE porque eu **faço parte DELas** (P. E)



Ao utilizar o verbo modal “acredito”¹⁶ (sequência 4), a materialidade mostra o sujeito-professor contra a Proposta, uma vez que ele representa confiança em relação ao seu próprio método de trabalho e aos conteúdos que seleciona e ensina ao sujeito-aluno, pois considera-os relevantes em relação ao mundo atual que passa por constantes transformações, de modo que “o enunciador, em sua própria fala, exprime uma atitude em relação ao destinatário e ao conteúdo de seu enunciado.” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 334). Payer afirma que:

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

O item lexical “pessoal” salienta que há um grupo de pessoas que permanece em seus lares, “que fica em casa” de modo acomodado e não busca melhorias para suas próprias condições de vida, que é explicitado pelo verbo “fica”, pois a EJA significa a nova escola (melhoria), é a formação discursiva institucional da normatização.

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

¹⁶ Perguntamos se o professor acredita na socialização, uma vez que o “ideário de educação popular”, de Paulo Freire, é relevante no contexto da EJA, pois “destaca o valor educativo do diálogo e da participação [...]” (BRASIL, 2001, p. 13).



para o outro, no caso, os sujeitos que se encontram fora da escola, e assim, se identifica com a Proposta.

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

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

Como discursivamente constituídas e produzidas nas interações sociais, as identidades conectam-se à diversidade de transações sociais pelas quais os sujeitos passam, produzindo-as a partir e na circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais. Desse modo, a construção identitária é



compreendida como em constante devir, inacabada, em processo e dependente das relações sociais que se estabelecem no curso das interações. (VÓVIO, 2007, p. 91).

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

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

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



APEOESP¹⁷, e assim caracteriza a desvalorização e a constante busca de reconhecimento que não se restringe somente ao espaço escolar, mas principalmente ao contexto social geral, como verificamos na expressão “eu faço parte delas” (4). Ou seja, o discurso do professor representa o fato de que todas as pessoas devem passar pela escola, enquanto Aparelho Ideológico, a fim de que possam firmar sua cidadania e construir um percurso de formação para o mundo do trabalho.

Foucault (2002), ao definir um grupo de relações entre enunciados, salienta a característica de sua forma e seu tipo de encadeamento, como em “assistindo televisão”, “vendo o mundo feito ali”, “o que o outro quis”, “vai pra sala de aula, vai aprender, vai abrir a tua cabeça, vai fazer amizade” (sequência 4), o enunciado “o que o outro quis”¹⁸ representa o discurso da submissão à mídia televisiva. Segundo o professor, esse aluno está alienado, uma vez que sua identidade será construída a partir das experiências vivenciadas na escola, de modo que aqui, identifica-se com a Proposta e com a FD institucional. Foucault (2002) mostra que se há unidade, o princípio não é somente uma forma determinada de enunciados, o conjunto das regras que tornaram possíveis sucessivas descrições perceptivas, mas também observações mediadas por instrumentos, experiências. Portanto, a descoberta de uma unidade discursiva está na coerência dos conceitos, na sua emergência simultânea e na regularidade de seu aparecimento em relação a um contexto.

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

Considerações finais

¹⁷ Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

¹⁸ “A Proposta representa a concretização do que o ‘outro’ pensa, sente e age em relação à EJA. É o que o outro quis para a EJA”. Contribuição da Prof.^a Dr.^a Claudete Cameschi de Souza no exame de qualificação, realizado em 24 de maio de 2010.



Nossas análises revelam, em parte, que o sujeito professor é marcado pelo desejo de ser reconhecido, de modo que ao representar no seu discurso, que ensina com qualidade, ele representa como se vê, pois para ele, o ensino é “bom” porque ele, enquanto educador, também se reconhece como um bom profissional. Devido, especialmente, ao discurso político desses documentos, verificamos que as abrangências de suas orientações não buscam somente informar o leitor, que é o sujeito professor, acerca das novas orientações curriculares, mas também estabelecer orientações pedagógicas que devem ser seguidas por esses educadores.

Referências

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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