



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

Naubia de Souza Machado

**O DISCURSO DO JOVEM ALUNO DA EJA SOBRE
LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**

Paranaíba/MS

2020

Naubia de Souza Machado

**O DISCURSO DO JOVEM ALUNO DA EJA SOBRE LETRAMENTO E
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Cultura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas

Paranaíba/MS

2020

M132d Machado, Naubia de Souza

O discurso do jovem aluno da EJA sobre letramento e alfabetização / Naubia de Souza Machado. – Paranaíba, MS: UEMS, 2020.

113 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof.^a Silvane Aparecida de Freitas.

1. Discurso 2. EJA 3. Alfabetização 4. Letramento I. Freitas, Silvane Aparecida II. Título

CDD 23. ed. - 374

Naubia de Souza Machado

**O DISCURSO DO JOVEM ALUNO DA EJA SOBRE LETRAMENTO E
ALFABETIZAÇÃO**

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

Aprovada em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas (Orientadora)
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba)

Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL)

Prof. Dra Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba)

(...)

Queira! (Queira!)
Basta ser sincero
E desejar profundo
Você será capaz
De sacudir o mundo
Vai!
Tente outra vez!
Humrum!

Tente! (Tente!)
E não diga
Que a vitória está perdida
Se é de batalhas
Que se vive a vida
Han!
Tente outra vez

(...)

(Tente Outra Vez, Raul Santos Seixas, 1975)

A todos que buscam resgatar sua cidadania, sua autoestima e sua dignidade
por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes desta pesquisa, os jovens alunos do Sistema de Ensino EJA, da Escola Municipal Prof^a Maria Luiza Corrêa Machado que colaboraram concedendo entrevistas e permitindo-nos por meio de seus discursos, a compreensão do processo identitário.

À Escola Municipal Prof^a Maria Luiza Côrrea Machado, representada por minha colega de trabalho e diretora Weima Cristina Machiavelli Martins, por acreditar nesta pesquisa e me dar as condições necessárias para desenvolvê-la.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, na pessoa do coordenador do Programa de Pós-Graduação, em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Prof. Dr. José Antônio de Souza, por me proporcionar condições para o meu aperfeiçoamento acadêmico.

À minha orientadora, Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas, obrigada pelas orientações seguras e firmes, por ter acreditado nesta pesquisa, pela indicação de leituras, as correções do meu trabalho e por, sinceramente, não ter desistido de mim durante esta caminhada. Meu muito obrigada por tudo isso!

Agradeço, ainda, aos funcionários Gustavo Franco de Queiroz Gonzalez, Neuzeli Antonia da Silva e Divaina Corrêa de Paula da secretaria de Pós-Graduação, que, frequentemente, me auxiliaram e me atenderam prontamente em diversas situações. A eles, meu muito obrigada e minha sincera admiração pela competência e simpatia!

Agradeço às professoras doutoras, Claudete Cameschi de Souza da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Estela Natalina Mantovani Bertolotti da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/ Paranaíba) que tão prontamente aceitaram o convite de participação na banca de qualificação e defesa, pelas contribuições científicas, que, com certeza, vieram aprimorar os resultados finais desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, a quem eu devo muito desta realização intelectual e pessoal. São pessoas raras que sempre demonstraram interesse e disponibilidade em ensinar.

Ao meu esposo Wagner Rogério Leite, por acreditar em minha capacidade e o incentivo constante, para que eu não desistisse de buscar a conclusão desta pesquisa.

Ao meu filho Raul que participou intensamente dos meus dias e noites de estudo, com alegria e compreensão, demonstrando-me sempre seu carinho e amor. Obrigada por ser o combustível necessário para que eu continuasse.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço a meus pais, Waltemir Alves Machado e Sônia Aparecida de Souza, que, com suas orações constantes, seu apoio e amizade, foram meu porto seguro nos momentos em que precisei restaurar minhas forças e esperanças para seguir em frente, em meio às dificuldades que esta pesquisa me apresentou.

MACHADO, Naubia de Souza. O discurso do jovem aluno da EJA sobre letramento e alfabetização. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Sociedade”, vinculada ao Grupo de Pesquisa do CNPQ “Linguagem e Ensino”. Com o objetivo geral de compreender o discurso do jovem aluno da EJA sobre letramento e alfabetização, bem como refletir sobre a importância da inclusão educacional com vistas a provocar deslocamentos junto às representações identitárias do sujeito jovem, e foram traçados os seguintes objetivos específicos: valorizar o sujeito jovem inserido no processo de letramento da EJA; analisar as representações que o jovem aluno da EJA faz de si e da sociedade; abordar as relações entre letramento e alfabetização e investigar a importância da escolarização para o sujeito jovem da EJA. A análise do discurso de orientação francesa configurou-se como fundamento teórico e metodológico de análise dos relatos coletados por meio de entrevista oral áudio-gravada, com cinco jovens alunos da 2ª fase da EJA (séries iniciais), com idades entre 15, 16, 19, 24 e 26 anos de idade, estudantes da 2ª fase da EJA (séries iniciais) da Escola Municipal Profa Maria Luiza Côrrea Machado, da rede municipal de Paranaíba/MS, sobre suas experiências com letramento e alfabetização, os quais foram transcritos. A partir desses dados, foram examinados o funcionamento do discurso, suas condições de produção, os ditos e não-ditos, o que levou à compreensão dos efeitos de sentido do discurso do sujeito jovem. Com isso, observou-se que esses sujeitos são marcados pelo abandono e negação de seus direitos básicos, por serem excluídos socialmente, enfrentando uma série de privações. Assim, pôde-se concluir que o letramento e alfabetização, para esses sujeitos, é uma das possibilidades de inclusão social, provocando melhor colocação no mercado de trabalho, participação ativa na sociedade, enfim, um movimento em suas identificações.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Discurso do Jovem. Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Letramento.

MACHADO, Naubia de Souza. The discourse of the young student of EJA on literacy and alphabetization, 2020. 110 f. Dissertation (Master in Education) - Paranaíba University Unit of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

ABSTRACT

In this dissertation, are presented final results research of Master Education developed with the program Postgraduation from the university of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line “Education, Language and Society”, linked to the Research Group “Language and Teaching” of the CNPQ. With the overall goal of understanding the speech of the young student of EJA on literacy and alphabetization, as well as reflect on the importance of educational inclusion with a view to cause displacement with the identity representations of the young subject, and have the following specific objectives: to value the young subject inserted in the EJA literacy process; analyze the representations that the young student of EJA makes of himself and society; address the relationship between literacy and alphabetization and investigate the importance of schooling for the youth subject of EJA. The analysis of the French-oriented discourse was configured as a theoretical and methodological basis for the analysis of the reports collected through an audio-recorded oral interview, with five young students of the 2nd phase of the EJA (early grades), aged between 15, 16, 19, 24 and 26 years old, students of the 2nd phase of EJA (early grades) from Municipal School Profa Maria Luiza Côrrea Machado, network of Paranaíba / MS about their experiences with literacy and alphabetization, which have been transcribed. From these data, we examine the functioning of the discourse, your production conditions, the said and unspoken, what led us to understand the effects of sense of the young subject's discourse. With that, it was observed that these subjects are marked by the abandonment and denial of their basic rights, because they are socially excluded, facing a series of deprivations. Thus, it can be concluded that the literacy and alphabetization, for these subjects, it is a of the possibilities of social inclusion, leading to better placement in the labor market, active participation in society, in short, a movement in their identifications.

Keywords: Discourse Analysis. Youth Speech. Youth and Adult Education. Alphabetization. Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O SUJEITO JOVEM, AS CONDIÇÕES DE LETRAMENTO E O PROCESSO DE EXCLUSÃO SOCIAL	26
1.1 Conceituando o ser jovem	32
1.2 O “analfabetismo” entre os jovens no Brasil	36
1.3 Os conceitos de alfabetização e letramento	38
1.4 A exclusão social do sujeito jovem da EJA	41
1.5 O letramento na EJA: uma possibilidade para inclusão	44
2 ANÁLISE DE DISCURSO: INTERFACES TEÓRICAS E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE	48
2.1 Percursos Teóricos da AD	49
2.2 A Noção de Discurso: discurso, ideologia e efeito de sentido	51
2.3 O Sujeito Discursivo: polifonia e heterogeneidade	55
2.4 Formação Discursiva: a memória e o interdiscurso na constituição da identidade ..	57
3 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO JOVEM ALUNO DA EJA ..	66
3.1 Os sujeitos da pesquisa: de onde vêm suas vozes	66
3.2 Heterogeneidade constitutiva: constituição da identidade do sujeito jovem por meio do letramento e alfabetização	75
3.3 As representações que o sujeito jovem faz do outro e de si, durante o processo de Letramento e alfabetização	76
3.4 As relações intergeracionais e a negação da própria identidade	81
3.5 A ilusão da completude por meio do letramento e alfabetização	84
3.6 É preciso “SABER” para viver?	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A	103
APÊNDICE B	104
APÊNDICE C	106
APÊNDICE D	108
APÊNDICE E	110
APÊNDICE F	112

INTRODUÇÃO

[...] nossas palavras que tropeçam são as palavras que confessam. Elas revelam uma verdade detrás.

Jacques Lacan (1954/1975)

Quando criança, tive o privilégio de acompanhar o regresso de minha mãe aos bancos escolares, no antigo Ensino Supletivo¹, uma vez que ela havia estudado somente até a antiga 5ª série do ensino fundamental. Entretanto, com os filhos crescidos, entendeu que seria um bom momento de voltar a estudar; ela buscava sua independência. Na época, eu com 10 anos de idade, tive o primeiro contato com essa modalidade de ensino, voltada para os estudantes que não conseguiram concluir seus estudos em idade regular. Eu acompanhava minha mãe nas aulas que aconteciam em horários e dias específicos da semana. Hoje eu entendo que mais do que me levar para não ter que me deixar sozinha em casa, com meus irmãos, ela preferia assim fazer, pois, de alguma forma, eu acabava ajudando-a nas atividades, aliás, eu acabava também colaborando com os outros colegas, muitos deles, com mais idade e dificuldades ainda maiores que ela. Acredito que foi ali que nasceu em mim o desejo de me tornar professora.

Assim, eu vi minha mãe se formar no antigo primeiro grau, hoje, denominado de ensino fundamental. Na sequência, pude vê-la, também, concluir o 2º grau ou como hoje é concebido de ensino médio, em um tempo consideravelmente curto, mas que era um dos objetivos do supletivo, acelerar a formação do estudante. A partir daí, minha mãe buscou a formação profissional, por meio de um curso técnico de Auxiliar de Enfermagem. Na época, ela já estava divorciada de meu pai, assim, ela conquistava a tão sonhada independência financeira que, para ela, era garantia de seu recomeço.

Trago essa breve história de formação de minha mãe, pois a partir da experiência dela, que pude acompanhar tão de perto, compreender que a Educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é uma importante forma de incluir o jovem, o adulto e o idoso nas atividades culturais e profissionais da sociedade. Essa certeza, para mim, ficou

¹ O supletivo era o nome dado à modalidade educacional voltada para os estudantes que não finalizaram a educação básica no ensino regular. Ou seja, pararam de estudar por algum motivo e ficaram com atraso na vida acadêmica. O nome Ensino Supletivo foi substituído por Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Ministério da Educação (MEC), disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/existe-diferenca-entre-eja-e-supletivo>, acesso em 22 de junho de 2020.

ainda mais evidente, por meio da minha formação em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2004-2008).

No ano de 2008, após minha formatura em Pedagogia, eu iniciava, então, como professora alfabetizadora contratada pelo estado de Mato Grosso do Sul, na escola Manoel Garcia Leal de Paranaíba- MS. Permaneci como professora, nessa escola, até 2012, quando fui selecionada por meio de processo seletivo para a função de PROGETEC², ficando nessa função de 2012 a 2016. Em seguida, por meio de concurso público, passei a compor o quadro dos professores efetivos da Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação de Paranaíba-MS. Por fim, em 2017, fui convidada a exercer a vice-direção da Escola Municipal Prof^a Maria Luiza Corrêa Machado. Foi, então, que tive a minha primeira aproximação com os alunos que seriam os sujeitos desta pesquisa.

Assim, no ano de 2017, com a Deliberação CME/PARANAÍBA/MS, nº 038, de 06 de abril de 2017 e de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA, que a Escola Municipal Prof^a Maria Luiza Corrêa Machado propôs a oferecer o Curso de Educação de Jovens e Adultos - EJA, primeira e segunda fases do Ensino Fundamental, dando início às matrículas para o ano de 2018.

No início dessas turmas, fui designada pela Secretaria de Educação a acompanhar pedagogicamente os professores, tendo em vista a função pedagógica que o cargo de vice-diretor exerce. Mesmo sem ter experiência nessa modalidade de ensino, mas com boa vontade e cumprindo o meu dever ético com a educação, aceitei o desafio que me foi proposto. Assim, pude ter uma boa oportunidade para novas aprendizagens na vida profissional.

Naquele momento, por não dominar os conceitos e as concepções da modalidade de ensino EJA, optei por estudar o Projeto Pedagógico de Curso, o referencial curricular, bem como iniciei minhas primeiras leituras de Paulo Freire, considerado o precursor da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; entendo que foram as primeiras leituras, pois apesar de tê-lo estudado na graduação, considero que somente a partir dessa designação, o meu interesse particular pelas teorias e pedagogia do educador ocorreram com mais ênfase na educação de jovens e adultos e foram encaminhadas mais diretamente à temática da alfabetização.

Gadotti (2008) relata que Paulo Freire usava um conceito ampliado de alfabetização como “ação cultural”; segundo esse autor, o alfabetizando precisa saber que ele não é

² Professores gerenciadores de tecnologias educacionais e recursos midiáticos no projeto de implementação das salas de tecnologias educacionais e recursos midiáticos nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

analfabeto por culpa dele. O analfabetismo é consequência da negação de um direito (GADOTTI, 2008, p. 14), uma vez que a educação é direito de todos.

Apesar de meus esforços em me apropriar das teorias da Alfabetização de Jovens e Adultos, eu não estava preparada para a realidade que estava prestes a me deparar: mesmo sabendo que, nessa modalidade, poderiam se matricular jovens a partir de 15 anos, eu tinha certa convicção de que só encontraria matriculados adultos e idosos. Contudo, para minha surpresa, encontrei na 2ª fase da EJA, turmas destinadas à alfabetização, com jovens de 15, 16, 18, 24 e 26 anos. É importante ressaltar que, de acordo com o Estatuto da Juventude, são considerados jovens os sujeitos na faixa etária de 15 a 29 anos de idade. Portanto, os sujeitos investigados, nesta pesquisa, estão nesta faixa etária.

Como fiquei surpresa e inquieta com a quantidade de jovens encontrados nessa modalidade de ensino, resolvi investigar o porquê disso. Portanto, essa minha inquietação transformou-se em motivação para a escolha do tema do projeto de pesquisa que mais adiante se transformou nesta dissertação de mestrado.

Com essas inquietações, matriculei-me como aluna especial no Mestrado desta instituição, oportunidade em que pude começar amadurecer minhas questões de pesquisa. Minhas reflexões começaram com a necessidade de saber o porquê de, em pleno século XXI, e após tantos movimentos e políticas públicas criadas para erradicação do analfabetismo, ainda depararmos com jovens que não são alfabetizados.

Assim sendo, iniciei minhas leituras e deparei com os últimos índices de taxa de analfabetismo no Brasil, organizados pelo IBGE³, em junho de 2019, sendo divulgado que o Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetos (6,8% de analfabetismo). “No mundo mais de 750 milhões de pessoas permanecem nessa situação” (Gazeta do Povo, 24 de julho de 2019). Considerando a meta do Plano Nacional de Educação⁴ para 2015, que era baixar o índice para 6,5%, em 2018, o Brasil ainda não alcançou a meta estabelecida para 2015, a fim de erradicar o analfabetismo até 2024.

Temos que levar em consideração que a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB 01/2000 e o Parecer CNE/CEB 11/2000) determinam que a EJA

³ IBGE é a sigla do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras.

⁴ Em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos. Saiba mais em: <https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/>

seja entendida como um direito de todos, devendo contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social.

Saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis, tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para medir o nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (MORTATTI, 2004, p.15).

Sabe-se, desde o período colonial, existia grande parcela da população que não sabia ler e escrever. No entanto, essa situação surgiu como um problema de ordem política no final do período imperial, devido à proibição do voto dos analfabetos⁵, fortalecendo-se pela maior circulação de ideias liberais e pelo sentimento patriótico decorrente da divulgação internacional da taxa de analfabetismo, revelado pelo censo de 1890, já no período republicano. (MORTATTI, 2004, p.17).

Ao analfabeto, o voto (facultativo) voltou a ser garantido na Constituição de 1988. Entretanto, o analfabetismo foi-se constituindo, especialmente ao longo do século XX, como um problema não só político, mas também social, cultural e econômico, acentuando as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto. (MORTATTI, 2004, p.17).

Considero, assim, a EJA, a principal forma de incluir o jovem, o adulto e o idoso que não tiveram acesso à educação na idade regular, e, conseguinte, às atividades de alfabetização e letramento. No entanto, muitos jovens e idosos de nossa sociedade não têm tido condições adequadas de usufruir desse direito, por conta de questões profissionais, problemas familiares, preconceitos e discriminações que, muitas vezes, levam esses sujeitos a desistirem de frequentar as aulas, sendo muito normal, nessa modalidade, a evasão escolar. De acordo com o Censo da Educação Básica, de 2019, o número de matrículas da EJA diminuiu 7,7% em 2018, chegando a 3,2 milhões em 2019.

Nota-se que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde a sua origem, no período colonial, com os jesuítas, até os tempos atuais, passou por diversas reestruturações, atendendo a necessidades de cada época. Assim, a alfabetização entendida apenas como aquisição do código escrito, decodificação da leitura e escrita não bastam mais. É preciso, hoje, saber

⁵ “Lei Saraiva, de 1881 “foi a lei que instituiu, pela primeira vez, o Título de Eleitor, proibiu o voto de analfabetos [...]”, disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>>. Acesso em 14 de abril de 2020

utilizar a leitura e a escrita como prática social, é essa prática que vem sendo designada por “letramento” (MORTATTI, 2004, 1.338).

Sobre isso, Tfouni (2005, p. 30) completa, “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Por esse processo de determinação, surge uma polissemia de significados relacionados à palavra letramento, o que torna sua conceituação desafiadora.

Esses pressupostos me motivaram a investigar mais sobre a questão do letramento e alfabetização, ou seja, contribuir para a produção do conhecimento e avanço da ciência nas áreas de Humanas e Sociais, visando problematizar a situação de escolarização do jovem estudante da EJA, a partir da análise do discurso dos sujeitos da segunda fase, nível de alfabetização dessa modalidade de ensino, da Escola Municipal Prof^a Maria Luiza Correa Machado, no município de Paranaíba-MS.

Para tanto, coadunando com os princípios da pesquisa qualitativa e da Análise do Discurso de orientação francesa, tenho como objetivo de pesquisa, compreender o discurso do jovem aluno da EJA sobre letramento e alfabetização, bem como refletir sobre a importância da inclusão educacional com vistas a provocar deslocamentos junto às representações identitárias do sujeito jovem. Como objetivos específicos, temos: 1) valorizar o sujeito jovem inserido no processo de letramento da EJA; 2) analisar as representações que o jovem aluno da EJA faz de si e da sociedade; 3) abordar as relações entre letramento e alfabetização e 4) investigar a importância da escolarização para o sujeito jovem da EJA.

Para isso, iniciei esta pesquisa por meio das estratégias da pesquisa bibliográfica, indispensável a qualquer pesquisa científica, oportunidade em que tivemos a primeira aproximação com o tema, por meio das leituras das obras de Freire (1983, 1987, 2006 e 2013); Kleiman (1995); Gadotti (2008); Mortatti (2004) e Soares (2002), visando a abordar as relações entre letramento e alfabetização, com o fito de melhor conhecer e delimitar o meu objeto de pesquisa: o discurso de jovens alunos da EJA sobre letramento e alfabetização.

O aporte teórico, para a análise dos fios discursivos, corpus desta pesquisa, foi construído em consonância aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo, pela psicanálise lacaniana, via Pêcheux (1988), Coracini (2003 e 2007), Orlandi (2007, 2009, 2012), pelo conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Rèvuz (1998), pelas questões de saber e poder do filósofo Foucault (1979), sendo que todos esses fios se entrelaçam sem se embaraçarem. Desse modo, é possível uma melhor compreensão

das representações que os sujeitos desta pesquisa fazem de si e da sociedade contemporânea, ao estarem inseridos no processo de letramento via EJA.

Parti da hipótese de que as representações que se têm dos jovens que não conseguiram prosseguir seus estudos na idade “certa”, convergem para o fato de que esses sujeitos sejam vistos, socialmente, como jovem problema que não quer estudar, sem perspectiva de futuro e, assim, criam-se estereótipos, representações imaginárias, estabelecendo processos identificatórios construídos pela relação do jovem com o outro que nem sempre corresponde à realidade vivida por esses sujeitos.

Assim, para situar esta pesquisa, elenquei algumas pesquisas que estão disponíveis em repositórios digitais, tais como IBICT e CAPES, cujos trabalhos pesquisados foram desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Educação, Letras e Linguística com a temática de estudo e o arcabouço teórico da análise do Discurso de linha Francesa em consonância com o da nossa pesquisa. Para realizar a pesquisa, utilizei a função “buscar assunto”, e busquei pelos seguintes temas: Alfabetização de Jovens e Adultos, Letramento e Alfabetização de jovens alunos da EJA e o Discurso dos jovens alunos da EJA em fase de alfabetização, esse último sem sucesso, já que observei que todos os trabalhos pesquisados abordavam como sujeito de pesquisa o adulto ou idoso da EJA, ou seja, trazem a mesma temática que esta, porém em nenhuma das pesquisas, o jovem aluno da EJA é tratado como sujeito principal. Portanto, podemos afirmar que as leituras dessas pesquisas foram importantes para que pudesse tecer um diálogo com essas pesquisas, sendo que em muito puderam contribuir para o enriquecimento desta no que se refere à temática analisada e o arcabouço teórico.

Destaco, primeiramente, a dissertação de Mestrado, da área de Letras, de Odinei Inácio Teixeira, realizada em 2010, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, intitulada *O Entre-Lugar no Discurso de Professores e Alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Identidade e Representações*, orientada pela Profa Dra Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento. Esse estudo teve como objetivo interpretar a construção da identidade de dois professores e de quatro alunos da EJA, por meio de suas representações frente às orientações contidas na Proposta Curricular, tendo como base o arcabouço teórico da análise do Discurso de linha Francesa, a partir de Pêcheux (1988), Coracini (2003b) e Foucault (2002). Partiu-se do pressuposto de que as Propostas Curriculares para a EJA são permeadas pela ideologia do Governo, de modo que, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), as instituições governamentais representam o seu poder

e eternizam a ideologia por meio desses documentos que direcionam o ensino. A metodologia adotada foi a qualitativa e de campo. Por meio das análises possibilitou-se compreender que a identidade de professores e alunos está em constante processo de construção e são permeadas por identificações e contra-identificações, e o contexto educacional da EJA é importante para que o educando se veja como cidadão. Os alunos representam a EJA como algo transformador, determinante da construção de sua identidade, enquanto cidadãos. Dessa forma, eles se veem como “verdadeiros” cidadãos.

A pesquisadora Silvana Cosmo Dias desenvolveu sua pesquisa de mestrado na área de Educação, em 2014, área de concentração em Linguagem, Educação e Cultura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, orientada pela Profa Dra Silvane Aparecida de Freitas, intitulada *A formação identitária do Sujeito Idoso: Memória e Letramento*. Essa pesquisa teve como objetivo analisar as representações que o idoso inserido no processo de letramento do Sistema de Educação de Jovens e Adultos faz de si e da sociedade contemporânea, ao relatar suas memórias sobre suas experiências com o letramento, estabelecendo possíveis relações com o processo de constituição identitária. Para isso, resgataram-se os fios que tecem os discursos de três idosos que relataram suas experiências com o Letramento. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa situa-se sob o crivo da Análise do Discurso de Orientação Francesa, nas discussões sobre discurso, memórias e representações em torno dos aparatos teóricos de Foucault (1997), Pêcheux (1999), Coracini (2007). Partiram do pressuposto de que a identidade está sempre em processo de transformação, ao mesmo tempo em que é construída, pode também ser reconstruída. A metodologia utilizada na pesquisa advém do método arqueogenalógico de Foucault, aliando aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação Francesa. Segundo a autora, no decorrer das análises, foi possível observar sujeitos idosos da EJA que se constituíram na e pela linguagem/letramento. A condição que estava vivenciando nesse sistema de ensino permitiu a ele uma visão remodelada da sociedade, na qual, supostamente, sentia-se incluído por meio da inserção/participação no processo de letramento. As habilidades de leitura e escrita, que acreditava estar desenvolvendo, representam um meio de inserção na sociedade contemporânea.

Ressalto, ainda, a pesquisa de mestrado de Celso Ricardo Ribeiro de Aguiar, de 2016, área de concentração em Linguagem, Educação e Cultura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, orientado pela Profa Dra Silvane Aparecida de Freitas, intitulada *O discurso do e sobre o idoso: Cidadania e inclusão*

educacional, a qual teve como objetivo problematizar, segundo a Análise do Discurso de orientação francesa, a educação voltada ao sujeito idoso na UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) de Fernandópolis/SP, analisando o discurso sobre cidadania e inclusão educacional na UNATI e EJA. O corpus da pesquisa foi composta por entrevistas orais de sete sujeitos idosos utilizando os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação Francesa. Após a análise, o pesquisador chegou às seguintes considerações: o sujeito idoso aluno da EJA e UNATI concebe a educação como um caminho de transformação e acesso à inclusão e cidadania e, para tanto, se identifica como protagonista que deve se integrar, qualificar, ser civilizado, moralizado e não reconhece os benefícios da interação com o jovem para que, juntos, façam parte do processo de emancipação social.

Assim, entendo que os trabalhos pesquisados contribuem muito com esta pesquisa, uma vez que estão embasadas em pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação Francesa e também são alvos de nossa investigação no decorrer das análises. Mediante essas pesquisas, pude traçar um comparativo das fases de vida e a importância do letramento para cada uma delas. No entanto, todas essas têm como foco o sujeito idoso da EJA. Já nesta pesquisa, resalto que quem está em foco, é o sujeito jovem que não conseguiu desenvolver seus estudos na idade certa.

Sabe-se que o sujeito constitui-se na e pela linguagem (BENVENISTE, p. 286, 2006) e que por meio desse instrumento é possível que o sujeito, jovem ou idoso, seja capaz de manifestar seus valores, suas crenças e, sobretudo, posicionar-se criticamente em uma determinada situação social, por isso, é direito tanto do jovem quanto do idoso adquirir condições melhores para o uso da linguagem nas diversas situações comunicativas. Assim, ampliar as práticas de leitura de forma significativa, por meio do letramento do jovem, é uma das formas de propiciar a esses sujeitos, condições para melhor interagir nessa sociedade tão excludente.

Mediante o levantamento das pesquisas citadas, levantei as questões norteadoras deste estudo com o fito de dar visibilidade ao jovem estudante da EJA: para quem querem se alfabetizar? Com que objetivo pretendem ampliar seu nível de letramento? O que o baixo nível de letramento acarreta em suas vidas? O que a ampliação do letramento poderia proporcionar em suas vidas? Por meio dessas indagações, pude investigar, percorrer caminhos, visando a confirmar ou refutar hipóteses mais consistentes e ampliar meu ponto de vista sobre nossas questões-problema.

Considero o sujeito jovem capaz de reconstruir sua história por meio de suas memórias, assim, o meu objeto de estudo é o discurso do jovem sobre letramento e alfabetização, mais especificamente, analisar as representações que o jovem faz de si e da sociedade contemporânea ao relatar suas memórias sobre suas experiências de alfabetização e letramento. Assim, procurei valorizar o sujeito jovem inserido no processo de letramento da EJA, no sentido de compreender o discurso desses jovens sobre letramento e alfabetização.

Para isso, tracei o percurso desta pesquisa com o trabalho da memória e do esquecimento, pois é quando se passa para o anonimato que o dizer produz seus efeitos de sentido, partir da abordagem que a remete à linguagem, ao sujeito e à história, abordando a memória em perspectiva discursiva, pois esta é inerente à “constituição dos sujeitos e dos discursos: uma forma de os sujeitos se dizer e dizer o mundo”. (CORACINI, 2011, p. 32).

Nesse sentido, adotei os procedimentos apresentados pela pesquisa qualitativa, que apesar de não se utilizar de resultados numéricos, não elimina a necessidade de rigor e comprometimento com a construção do conhecimento científico. Dessa forma, levei em consideração, a subjetividade e as memórias dos sujeitos desta pesquisa, bem como tratei com flexibilidade os recortes enunciados pelos sujeitos para análise e reflexão, de acordo com os objetivos elencados anteriormente.

É importante ressaltar a argumentação de Oliveira & Piccinin, (2012), ao afirmarem que, “Na construção de conhecimento, sobretudo nas ciências sociais, não há neutralidade; ao contrário, existe uma presença marcante (ainda que muitas vezes inconscientes) do que estabelece com os sujeitos de sua pesquisa” (OLIVEIRA & PICCININ, 2012, p.98). Na Análise do discurso, “[...] o sujeito passa a ser concebido como aquele que desempenha diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo” (LIMA & SANTOS, 2013, p. 188). Desse modo, para se analisar um discurso, necessário se faz a construção de um corpus, já que o “analista do discurso não é uma pessoa neutra. Nunca [...] Ele deve, igualmente, construir um observatório para si” (MAZIÈRE, 2007, p. 23).

É importante destacar que a escolha por esses sujeitos se deu, tendo em vista não ter encontrado nos repositórios digitais, pesquisas que focassem a questão do discurso do sujeito jovem/aprendiz da EJA, sendo encontrados, em nossa busca, apenas pesquisas direcionadas ao discurso de adultos e idosos dessa modalidade de ensino, conforme já explicitado. Acreditamos, assim, ser relevante o recorte feito nesta pesquisa, visando a dar visibilidade ao discurso do jovem aprendiz da EJA em fase de letramento e alfabetização. Com isso, acredito que, a partir desta, outras pesquisas poderão ampliar esse campo do conhecimento.

Para a coleta de dados, primeiramente, busquei apresentar o projeto de pesquisa à direção da Escola Municipal Profª Maria Luiza Correa Machado, no município de Paranaíba-MS. Mesmo ocupando a função de vice-diretora da escola, considerei oportuno solicitar autorização à diretora da escola para o desenvolvimento da pesquisa. Importante ressaltar que o documento de autorização assinado e carimbado estava entre os documentos exigidos para a aprovação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil. Assim, após a assinatura, foi digitalizado e adicionado à Plataforma.

Após preencher todos os formulários e enviar todos os documentos exigidos pela Plataforma Brasil e receber a resposta de aprovação com o número “CAAE 09844019.4.0000.8030”, fiz o primeiro contato com a turma e a professora. O contato foi realizado no início do ano letivo de 2019. Inicialmente, apresentei a todos os alunos da segunda fase da EJA (que compreende o 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental), por meio de um *slide*, como seria realizada a pesquisa. Na oportunidade, desenvolvi um trabalho, visando a despertar o interesse de todos os alunos para os objetivos desta pesquisa – relatando suas memórias sobre letramento e alfabetização.

Expliquei a eles que, para esta pesquisa, pediria a colaboração apenas dos jovens alunos da turma, procurei esclarecer que não se tratava de uma escolha aleatória ou de algum tipo de discriminação etária, mas sim, que era o objetivo permitir que os jovens fossem os protagonistas desta pesquisa, por acreditar que os resultados das análises desenvolvidas poderiam elevar a autoestima dos sujeitos jovens, além de trazer novos questionamentos para as pesquisas em Educação. Salientei, também, que em outras pesquisas já concluídas e por mim analisadas, o enfoque era, quase exclusivamente, o adulto e o idoso da EJA em fase de letramento e alfabetização. No entanto, na pesquisa ora realizada, o protagonista da pesquisa seria o jovem, ou seja, os sujeitos de 15 a 29 anos, conforme apregoado no Estatuto da Juventude.

Após isso, solicitei a participação de todos os jovens presentes. Eram matriculados na turma um total de 31 (trinta e um) estudantes. Dentre esses, 6 (seis) eram jovens, um desses jovens negou sua participação. Assim, tive a adesão de 5 (cinco) estudantes, 4 (quatro) homens e 1 (uma) mulher, todos da segunda fase da EJA- noturno da referida escola, situada em um bairro centralizado do município, que recebe alunos dos diversos bairros por ser a única escola da localidade a atender essa modalidade de ensino.

Nesta pesquisa, o discurso do jovem estudante da EJA, foi coletado por meio de entrevista áudio-gravada com aparelho de áudio, oportunidade em que foram coletados os

relatos de 05 (cinco) jovens alunos da segunda fase da EJA, para que pudesse analisar o discurso desses sujeitos sobre suas experiências com o letramento e alfabetização e transcritos pela pesquisadora.

Sabendo-se que o discurso é incompleto, os princípios de análise do discurso de linha francesa (doravante AD) não consiste em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, do início ao fim do texto. Assim, busquei compreender o que se diz, seguindo o caráter heterogêneo do campo de estudos sobre representações e memórias sobre letramento.

É importante ressaltar que as pesquisas em AD têm uma visão transdisciplinar dos fatos, está ancorada em três domínios disciplinares: materialismo histórico, materialismo linguístico e psicanálise. Para isso, pautei-me nesses pressupostos teóricos, tanto no embasamento teórico, bem como para olhar/analisar os dados coletados.

Para o recorte analítico, adotei a perspectiva de Orlandi (2009) de que o discurso é entendido como um objeto de estudo construído pelo investigador, que possibilita verificar tanto as práticas sociais e culturais, quanto as práticas discursivas, portanto, de construção de sentidos, no lugar de onde se enuncia e na imagem que se produz dos interlocutores.

Por meio desse procedimento de pesquisa, analisei os dados, partindo do linguístico e relacionando-os aos fatos exteriores à língua, ou seja, ao sócio-histórico-ideológico. Sobre isso, Pêcheux (1988) rompe com a noção de língua enquanto sistema ou estrutura. Para ele, a língua é a materialidade do discurso que traz a ideologia em si, pois o indivíduo é constituído em sujeito pela própria ideologia.

A Análise do Discurso (AD) é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta. O analista, ao lançar mão dos elementos constitutivos do arcabouço teórico que balizarão suas análises, estará, ao mesmo tempo, fazendo uso dos dispositivos metodológicos. É o objeto, os objetivos e as perspectivas da pesquisa que vão delineando a teoria, pois em AD, “teoria e metodologia caminham juntas, lado a lado, uma dando suporte a outra, não podendo separá-las”. (SILVA & ARAUJO, 2017, p. 20).

As pesquisas nesse viés possuem sempre um caráter qualitativo-interpretativista. Não têm como objetivo desenvolver análise quantitativa de dados. Busca-se, no geral, realizar uma “exaustividade vertical” como dispositivo analítico (ORLANDI, 2009, p. 62), considerando os objetivos da pesquisa que podem incluir os efeitos de memória, da história, das ideologias, bem como às heterogeneidades constitutiva e mostrada, os ditos e não ditos presentes nos dados selecionados para análise. Pode-se também observar elementos icônicos, gráficos e a relação destes com a linguagem-verbal, geralmente, no intuito de compreender os efeitos de

sentidos produzidos pela materialidade linguística e não linguística (isto é, a imagética, os silêncios, os gestos etc.).

No que concerne à seleção e organização do corpus, duas noções que são comumente utilizadas é o recorte (ORLANDI, 1986) e o enunciado (FOUCAULT, 2002). Segundo Orlandi (2002, p. 36), o recorte refere-se a uma unidade discursiva entendida como fragmentos correlacionados à linguagem e à situação discursiva. Para essa autora, cada texto é um conjunto de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam; um recorte é um fragmento da situação discursiva e a análise empreendida efetua-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do *corpus*, ou mesmo de recortes, observados os objetivos da pesquisa. Já a noção de enunciado de Foucault (2002) é contraposta à noção de proposição e de frase, concebendo-o como a unidade elementar, básica, que forma um discurso. O discurso seria formado, dessa forma, como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva: “um discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidades em uma mesma formação discursiva.” (FOUCAULT, 2002, P.146).

Mediante o exposto, para organizar a coleta das análises, utilizei um roteiro de entrevista composto por sete perguntas subjetivas, em uma perspectiva que possibilitasse ao jovem a liberdade para narrar, resultando, em um diálogo que permitiu expor suas representações, memórias sobre alfabetização e letramento, as quais estão anexadas no apêndice desta pesquisa.

Os procedimentos de registros envolveram o jovem sujeito da EJA, em sala reservada para manter a maior discrição, aparelhagem de gravação, pesquisadora entrevistadora que realizava interferências, quando se fazia necessário a explicação de algum termo que o sujeito jovem não conhecia como, por exemplo, o termo “letramento” que não é muito conhecido da população em geral. Assim, as narrativas foram construídas a partir do sujeito que diz como também pelo que ouve.

Nesse processo de reconstrução da voz do jovem, por meio de seus relatos, não desconsidere que, no ato de coletar as entrevistas desses sujeitos, o pesquisador, inevitavelmente, deixa suas marcas, ele pode interagir de tal forma que instigue o entrevistado dizer isso e não aquilo. Desse modo, as narrativas relatadas por estes jovens estudantes da EJA são o resultado de uma construção conjunta.

Para melhor atender à questão da constituição do corpus, foi importante selecionar excertos que estivessem em consonância aos preceitos teóricos da análise de discurso, face

aos objetivos de análise, visando a chegar à sua compreensão (ORLANDI, 2007, p. 63), ou seja, a produção de sentidos desses excertos em conformidade aos objetivos propostos.

Em conformidade ao exposto, a análise dos relatos foi realizada, em consonância aos preceitos Foucaultianos; a arqueogenealogia do discurso (FOUCAULT, 1997), aliando aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), escavando dados, relacionando-os aos fatos históricos e sociais; investigando as ideias e as instituições, enquanto práticas que obedecem a regras.

Ao realizar a análise do discurso do jovem desta pesquisa, investiguei qual sua posição-sujeito, que se inscreve na história, lugar social que deve ser analisado. Foi levado em consideração a historicidade dos enunciados que apresentam suas margens povoadas por outros enunciados (FERNANDES, 2008, p. 67). Como atesta Foucault (2002, p. 114), “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha em torno de si, um campo de coexistências”. Ao analisar o objeto desta pesquisa, o discurso do jovem aluno da EJA, foi necessário recorrer à historicidade do enunciado, “pois um enunciado evoca outros”, com os quais dialoga, e transcende a inscrição em uma formação discursiva determinada. Portanto, o procedimento analítico desta pesquisa dar-se-á nesse “movimento de ir e vir da materialidade linguística”. (FERNANDES, 2008, p. 71).

Mediante o exposto, organizei esta Dissertação de Mestrado em três capítulos. No primeiro capítulo, elenquei os dados atuais que conferem a importância desta temática fundamentada no “acontecimento”: o fenômeno do jovem não alfabetizado na atualidade; a história da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva reflexiva de inclusão/exclusão na modalidade de Ensino EJA; alguns aspectos sobre como é organizado e oferecido esta modalidade de ensino no Brasil, como também a perspectiva de letramento como possibilidade de inclusão para o jovem; as concepções de alfabetização e letramento. Todas essas discussões são conduzidas pelos fios que tecem a inclusão/exclusão e as relações destas questões com o sujeito jovem.

Para atingir o objetivo norteador desta pesquisa, trouxe, no segundo capítulo, os fundamentos da Análise do Discurso de orientação francesa, no qual realizei a discussão sobre sujeito, discurso e as implicações do sujeito com a ideologia e o fenômeno linguístico, como também o processo de constituição do sujeito, por meio dos esquecimentos; as investigações de Authier-Rèvuz (1990) que discute a heterogeneidade do sujeito e representação do discurso (ORLANDI, 2009), que se constrói em si, por estar em relação com outros discursos, pela imagem que faz de si e do outro. Verifiquei, também, as relações entre o esquecimento nº 1 e

o esquecimento nº 2, proposto por Pêcheux (1990) e entre o duplo dialogismo e conceitos de representação apresentados por Bakhtin (1992), ressaltando a questão do sujeito constituído pelo outro e por formações discursivas (FOUCAULT, 1997). Ainda neste segundo capítulo, destaquei a questão da memória discursiva, partindo do princípio de que o conceito de memória desloca muitos sentidos, distancia-se do rememorar acontecimentos que, supostamente, poderiam ter acontecido. Desse modo, constitui-se pela falta, pelo esquecimento. Abordei alguns conceitos de memória: memória discursiva, memória individual, memória histórica e memória subjetiva. Esses conceitos foram apresentados numa perspectiva histórico-discursiva e remetidos para o âmbito da narrativa dos jovens, inseridos no processo de letramento, não com o propósito de fazê-los rememorar acontecimentos, mas de recriar uma realidade em algum tempo vivenciado por eles.

Por fim, o terceiro capítulo é constituído pelo corpus da pesquisa, análise dos relatos, espaço em que analisei os processos identificatórios de 5 (cinco) sujeitos jovens, uma mulher e quatro homens estudantes regularmente matriculados na 2ª fase da EJA. Selecionei os excertos dos relatos feitos a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas e respondidos de forma oral pelos sujeitos da pesquisa por meio de entrevista gravada e transcrita pela pesquisadora. A luz dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, analisei os dados coletados e selecionados, oportunidade em que refleti sobre o porquê de esses jovens desejarem ampliar seu nível de letramento; investiguei se havia algum mito em suas aspirações pelo processo de letramento; além de analisar as representações que esses sujeitos possuíam de si, do outro/sociedade e do letramento.

Com os resultados alcançados, neste capítulo, iniciei as considerações finais com o objetivo de oferecer uma síntese das principais considerações e reflexões, a partir do percurso dos gestos de interpretação realizados, estabelecendo possíveis relações entre representação e constituição identitárias do sujeito jovem em processo de letramento e alfabetização, no sistema de ensino da EJA e, na sequência, trago as referências e os anexos.

1 O SUJEITO JOVEM, AS CONDIÇÕES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE EXCLUSÃO SOCIAL

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. (FREIRE, 1983, p. 43)

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) anunciou, em 2019, que o Brasil tinha pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo). Os resultados divulgados demonstram que o Brasil vem reduzindo o analfabetismo, porém não conseguiu atingir a meta do Plano Nacional da Educação, que em 2015, era de 6,5%, a fim de erradicar o analfabetismo até o ano 2024.

Segundo os infográficos do site Gazeta do Povo ⁶ (a partir da pesquisa divulgada pelo IBGE 2019), em 2018, apenas 13 estados atingiram a meta de redução do analfabetismo estipulada para o ano de 2015; os infográficos mostram que os estados do Sul, Sudeste e parte do Centro-Oeste, atingiram a meta proposta para 2015, com destaque para os estados de Santa Catarina 2,5%, Rio de Janeiro 2,4% e São Paulo com 2,6%. Na região Centro-Oeste, o único estado que não atingiu a meta foi o de Mato Grosso que obteve a marca de 7,1% de analfabetismo; já na região Nordeste, nenhum estado atingiu essa meta, sendo que os estados que tiveram a maior taxa de analfabetismo foram os estados do Maranhão, Piauí e Alagoas com, respectivamente, 16,3%, 16,6% e 17,2% de taxa de analfabetismo. No Norte, apenas os estados de Amazonas com 5,8% e Roraima com 6,0% atingiram a meta proposta pelo PNE para 2015.

Esses resultados deixam claro o que Gadotti (2008) já havia afirmado: “[...] é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza” (GADOTTI, 2008, p.11), uma vez que quanto mais o estado é desenvolvido econômica e

⁶ Dados disponíveis em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20mais,750%20milh%C3%B5es%20permanecem%20nessa%20situa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 22 de junho de 2020, as 22h10.

socialmente, menores são suas taxas de analfabetismo. Assim, compreendemos que, de acordo com Gadotti (2008) apontava, “nenhuma sociedade resolveu seus problemas sem equacionar devidamente os problemas de educação. Não há países que tenham encontrado soluções para os problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização.” (GADOTTI, 2008, p.10).

Em estados mais pobres, segundo Freire (1983), a política de exclusão dos analfabetos era mais evidenciada, “a relevância política da exclusão dos analfabetos é particularmente sensível naqueles estados mais pobres do país, onde as classes populares se encontram em níveis de vida que mal atingem o limite da mera subsistência.” (FREIRE 1983, p.19).

Em uma sociedade capitalista como a nossa em que a exclusão e a discriminação do homem pelo homem é consequência quase que natural, é preciso dar condições para que o jovem, o adulto e o idoso que tiveram seus direitos à educação negados possam iniciar ou retornar ao processo de escolarização; “saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício da cidadania no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político”. (MORTATTI, 2004, p. 15).

A grande preocupação hoje é a mesma que Paulo Freire apontou em sua obra de 1983 *Educação como prática da liberdade: “uma educação para decisão, para a responsabilidade social e política* (FREIRE, 1983, p. 12). Freire usava em sua metodologia um conceito ampliado de alfabetização como “ação cultural”: o alfabetizando precisa reconhecer que ele não é analfabeto por culpa dele. O analfabetismo é consequência da negação de um direito. A metodologia de Paulo Freire visava também à sensibilização (politização) em torno da importância de se alfabetizar como início de um processo de participação social como direito de cidadania. E é dentro do viés da Educação Libertadora de Paulo Freire que queremos dialogar durante nosso processo de análise, “[...] pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência”. (FREIRE, 1983, p. 16).

Assim sendo, queremos ressaltar a importância da Educação de Jovens e Adultos-EJA, como função reparadora, que de acordo com o (CNE/CEB 11/2000), que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que nos dá um norte do que tem e o que é a EJA a partir de sua homologação.

Deste modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no

circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (p. 7).

Esse documento reconhece a grande dívida existente com os mais diversos indivíduos que, de certa forma, tiveram seus direitos à educação negados pelo próprio Estado e situações de vida adversas, e que precisaram se evadir do ensino regular para, de certa forma, construir o futuro do país. Com isso, muitos findam em não aprenderem a ler e escrever, principalmente na idade certa, aumentando o índice de analfabetismo no Brasil. É importante entendermos que a “EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.” (CEB 11, 2000, p. 11).

As presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. (CEB 11, 2000, p.4).

“Ao ingressarem nos cursos de EJA os alunos ampliam as possibilidades de socialização, isto é, convivem em um ambiente social que oferece a possibilidade de convivência saudável com outras pessoas da mesma condição e a realização de atividades proveitosas e gratificantes. [...]” (BRASIL. Propostas Curriculares EJA – Segundo Segmento, 2002, p.93).

Nessa proposta, há um apagamento das diferenças quando é dito: “convivência saudável com pessoas da mesma condição”, que remete à pergunta: qual condição? Condição econômica, social, cultural? A homogeneização a que a palavra “socialização” se filia contradiz o cotidiano de uma sala de EJA, com educandos com diversidades, não somente restrita à idade, mas também social.

Considerar os sujeitos, apenas em função do seu grupo etário, homogeneiza os sujeitos na medida em que eles não são reconhecidos como sujeitos socioculturais, isto é, constitutivamente heterogêneos e afetados por relações de outras ordens também. A esse respeito, convém lembrar Hall (2003) e suas considerações sobre o que está em jogo quando o foco são as identidades. O autor esclarece que

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. [...] A identidade tornou-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2003, p. 12-13).

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso de EJA da Escola Municipal Prof^a Maria Luiza Corrêa Machado, espaço escolar dos sujeitos de nossa pesquisa, logo na apresentação do documento, se reconhece a necessidade do trabalho, visando a “contemplar as especificidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral destes educandos ao longo do processo de escolarização” (PARANAÍBA, 2017, p. 03). Entretanto, de que forma essas “especificidades” são conhecidas? Essas especificidades são respeitadas no cotidiano escolar? São perguntas que permeiam nossas análises interpretativas.

É importante ressaltar que a escola, locus desta pesquisa, Escola Municipal “Professora Maria Luiza Corrêa Machado” foi criada pela Lei nº 818, de 22 de Junho de 1993, situada na zona urbana de Paranaíba; atende alunos da zona urbana e rural, oferecendo desde a Educação infantil- Jd III, Ensino Fundamental I e II e Educação de jovens e adultos- EJA. Com 680 alunos a escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, sendo que esse último é oferecido desde 2018 para atender a turma de EJA (PARANAÍBA, 2019, p. 20).

De acordo com a Deliberação CME/PARANAÍBA/MS nº 038, de 06 de abril de 2017 e demais políticas educacionais, a escola propõe oferecer Curso de Educação de Jovens e Adultos, na 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental. “Com esse intento, a Unidade Escolar busca abranger as especificidades, nessa modalidade de ensino, procurando melhorar a escolarização com o fortalecimento e integração desse público [...]” (PARANAÍBA, 2017, p. 05).

O Projeto Pedagógico de Curso de EJA é composto por um breve histórico e diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos; o perfil dos educandos atendidos por esta modalidade de ensino; os eixos articuladores; o currículo o qual valoriza a experiência individual, o saber popular para a construção do conhecimento que ajude os homens e mulheres na formação de sua consciência política e, finaliza com as orientações metodológicas e a concepção de avaliação.

A justificativa do Projeto de Curso de EJA da Escola Municipal Prof^a Maria Luiza Corrêa Machado se dá pela necessidade de atender a meta 09 do Plano Municipal de Educação, da Alfabetização e Alfabetismo Funcional de Jovens e Adultos, com o objetivo de “Elevar para 95% a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade até 2015 e, até o final da vigência do PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.” (PARANAÍBA, 2018, p.14).

O objetivo geral do Projeto Pedagógico de Curso dispõe sobre “Oportunizar aos jovens, adultos e idosos a escolarização ou complementação dos seus estudos no âmbito da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na etapa do ensino fundamental [...]” (PARANAIBA, 2018, p.05). Entre os objetivos específicos do Projeto de Curso estão:

[...] consolidar o processo de letramento e alfabetização de jovens, adultos e idosos, propiciando a continuidade dos seus estudos; ampliar a capacidade de aprender dos educandos, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; promover o direito à educação de jovens, adultos e idosos, atendendo as especificidades das comunidades afrodescendentes, do campo, de periferias e com necessidades educacionais específicas.

No que se refere aos requisitos de acesso, o Curso de Educação de Jovens e Adultos oferecido na Escola Municipal Prof^a Maria Luiza Corrêa Machado, na etapa do Ensino Fundamental é organizado da seguinte maneira: 1^a e 2^a fases (anos iniciais) oferecidas no turno noturno destinar-se-á aos candidatos com idade mínima de 15 (quinze) anos completos para matrícula. (PARANAÍBA, 2017, p.08).

Quanto ao perfil do ingressante, o documento evidencia a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul,

[...] jovens, homens, mulheres, idosos, indígenas, afrodescendentes, população ribeirinha, pessoas com necessidades educacionais específicas, trabalhadores rurais e educandos privados de liberdade. No meio urbano, as salas da EJA são constituídas por jovens com pouca escolaridade, consequentes dos processos de exclusão social. (PARANAÍBA, 2017, p. 08).

Observamos que o documento ao se referir às salas de EJA no meio urbano, considera uma parcela maior de jovens como alunos, porém, de fato, o que encontramos na turma pesquisada é que a maioria dos estudantes está entre adultos e idosos por se tratar da etapa dos anos iniciais do ensino Fundamental. Conforme podemos notar, a parcela de jovens vai aumentando de acordo com os níveis mais avançados do Fundamental II e Ensino Médio.

Outra informação importante para nossa pesquisa é quanto aos interesses dos educandos que ingressam na EJA, alguns já inseridos no mercado de trabalho, outros ainda

esperam nele ingressar, não visam apenas à certificação para manter sua situação profissional, mas esperam chegar ao ensino médio, à educação profissional ou à universidade para ascender social ou profissionalmente. (PARANAÍBA, 2017, p. 08).

Com base nessas informações, daremos foco, nesta pesquisa, à questão do jovem que sentiu necessidade de retornar à escola, visando a suprir suas deficiências de escolarização, e/ou dar prosseguimento ao seu processo de alfabetização e letramento. Esse jovem que, por meio da conscientização adquirida, por meio do “letramento”, já que vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença marcante, acabando por interferir, de forma favorável, na vida desses jovens, resultando na sua auto-conscientização da importância da formação para sua vida. Trazemos a seguinte citação da professora Magda Soares (1998), presente no CNE/CEB 11(2000):

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (CEB 11, 2000, p. 24).

Partimos da ideia de que os sujeitos jovens de nossa pesquisa passam por esse processo de “letramento” que possibilita a percepção de que “apenas o conhecimento do mundo não basta” (FREIRE, 1983). Ele busca a educação formal na esperança de que por meio dela possa conquistar mais espaço na sociedade, o que, ilusoriamente, o completaria em sua incompletude, pois segundo Orlandi (2012, p. 50), “[...] o sujeito gramatical cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que diz”.

Consideramos o sujeito jovem capaz de reconstruir sua história por conta da aquisição de um melhor nível de “letramento”. Sendo assim, por meio dos discursos dos jovens alunos da EJA sobre letramento e alfabetização, analisamos as representações que esse sujeito, que ficou fora da escola em idade regular, faz de si e do outro, atravessado pelo processo formal do letramento e alfabetização ao retornar aos bancos escolares.

Portanto, neste capítulo, tecemos considerações, a partir de estudos bibliográficos sobre a importância de o jovem não escolarizado estar inserido no processo de alfabetização e letramento de EJA, trazendo à tona as identificações e aspirações desses sujeitos que precisam ampliar sua capacidade de leitura e escrita numa sociedade globalizada e excludente.

Supomos que a sociedade tenha um mínimo de conhecimento sobre a palavra “alfabetização”, pois é uma palavra bastante conhecida e utilizada em seus diferentes significados em meio a sociedade, o mesmo não podemos afirmar em relação ao “letramento”. Em nosso país, essa palavra começou a ser utilizada nos anos 1980, sendo mais difundida por pesquisadores das áreas de Educação e Linguística e que ao passar dos anos vem ganhando visibilidade em outros espaços da sociedade. (MORTATTI, 2004, p. 11).

Dessa forma, primeiramente, será necessário, de nossa parte, um esforço em conceituar os complexos fenômenos de “alfabetização” e “letramento”, dando ênfase aos trabalhos de autores como Soares (2002, 2003, 2005), Mortatti (2004), Tfouni (1998, 2005), Kleiman (1995), entre outros, que muito contribuíram no estudo das relações entre alfabetização e letramento. Esses estudos têm como objetivo possibilitar a todos que tiverem acesso a essa pesquisa apenas a introdução no assunto, possibilitando condições de aprofundamentos conforme seus interesses e necessidades.

1.1 Os conceitos de alfabetização e letramento

Em uma sociedade permeada pelo uso da escrita em suas atividades rotineiras, que vão de uma simples compra no supermercado, ou uma tomada de condução para ir ao trabalho, à utilização dos mais avançados aparelhos celulares, é normal que as práticas de letramento estejam sempre presentes no dia a dia das pessoas. Nos dizeres de Roza (2018), “[...] a utilização da escrita está também atrelada às relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito”. (ROZA, 2018, p. 363).

Nesse sentido, acaba tornando-se causa de discriminação, separando aqueles que sabem ler – alfabetizados – de um lado, daqueles que não sabem ler – analfabetos – de outro. Evidência disso é o fato de que, costumeiramente, o grau de conhecimento sobre a língua escrita tem sido utilizado como critério de distinção entre alfabetismo e analfabetismo. (VALINO, 2006, p. 29). Contudo, é preciso admitir o reducionismo desse parâmetro, uma vez que, em oposição a ele, estão as considerações das situações sociais, econômica, política e cultural que permitem um olhar mais abrangente sobre a realidade do sujeito considerado “analfabeto”.

Ter conhecimento do processo de leitura e escrita, apenas como associação entre grafemas e fonemas, não basta diante das transformações da sociedade atual. É preciso conquistar familiaridade com a língua escrita, por meio de práticas sociais de leitura e escrita.

Ao falarmos em alfabetização, podemos relacionar a palavra ao ato de decodificar, ou ensinar a ler e escrever o signo linguístico. Como explica Tfouni (2005),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. (TFOUNI, 2005, p. 9).

Desse modo, Tfouni (2005, p. 18) relata que “[...] o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escritura são necessárias e nas quais serão efetivamente colocadas em uso.”

Ao referir-se ao termo alfabetizado, Soares (2003, p. 19) argumenta que “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.”

Vendo a questão da alfabetização de forma mais ampliada, Freire (1983) já definia que a alfabetização está associada à leitura do mundo, já que linguagem e realidade estão entrelaçadas, pois a compreensão do texto requer a percepção das relações existentes entre a escrita e seu contexto sócio-histórico. Assim, fica evidente o porquê “apenas” a habilidade de codificar e decodificar um sistema arbitrário, não é suficiente para atender à complexidade do conceito de alfabetização no sentido freiriano, uma vez que o conceito de alfabetização, para Freire (1983), refere-se à habilidade do ler e escrever enquanto prática social.

Em busca de superar as práticas de alfabetização, pautadas em um ensino tradicional, sem relação dos conteúdos trabalhados às práticas sociais que exigirão do sujeito o domínio da escrita, na década de 1980, surge o termo letramento, como esclarece Soares (2003). Esse termo vem da tradução da palavra inglesa *literacy*, tendo assumido aqui no Brasil o seguinte significado:

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2003, p. 17).

O conceito de letramento é marcado ainda de forma imprecisa na literatura educacional brasileira. Para Soares (2003), a imprecisão seria compreensível se considerar que o termo foi recentemente introduzido nas áreas de letras e educação. Entretanto, não há,

propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno. (SOARES, 2003, p. 144).

Há autores que consideram o letramento como práticas de leitura e escrita. Nessa linha de pensamento, temos Kleiman (1995, p. 19) afirmando que “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Observa-se que na abordagem de Kleiman (1995), o letramento e a alfabetização são práticas sociais muito importantes na sociedade atual, já que a alfabetização se faz necessária na prática social da escrita, para os usos rotineiros do ler e escrever.

Tfouni (1998) foi uma das primeiras a não só utilizar, mas também a definir o termo letramento, diferencia-o da alfabetização, conceito que reafirma em obra posterior: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. (TFOUNI, 2005, p. 20).

Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. (TFOUNI, 2005, p.144). Assim, para essa pesquisadora (2005, p. 20), letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”.

Conclui-se que Tfouni (2005) e Kleiman (1995) consideram o letramento como o impacto social da escrita, sendo que esse impacto é apenas um dos componentes desse fenômeno. Kleiman (1995) acrescenta a esse outros componentes, também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem, e que compõem o conceito de letramento. Em ambas autoras, porém, “o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e escrita, para além da aquisição do sistema da escrita, ou seja, para além da alfabetização”. (TFOUNI, 2005, p. 145).

Soares (2002, p. 145) fundamenta a concepção de letramento como sendo não só as próprias práticas de leitura e escrita e/ou os eventos relacionados ao uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade. Para além de tudo isso, o letramento é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. (SOARES, 2002, p. 145).

Ainda de acordo com Kleiman (1995),

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 16).

É importante ressaltar que o surgimento do termo letramento se deu a partir da necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, com o surgimento de novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica, começaram a se tornar visíveis, gerando novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos envolvidos. (MORTATTI, 2004, p. 43).

As mudanças e ampliações do conceito de alfabetização se deram em decorrência de uma nova realidade social em que “[...] aumentaram as necessidades específicas de saber ler e escrever, à medida que foi sendo resolvido o problema do analfabetismo e se universalizou a educação básica.” (MORTATTI, 2004, p. 84).

Nesse sentido, Freitas (2007) afirma que:

O letramento é um fenômeno de cunho social, e salienta as características sócio-históricas ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social. Prática que visa relacionar os usos e as funções atribuídas à escrita à organização dos grupos na sociedade, focalizando as consequências socioculturais, políticas e/ou cognitivas do recurso à palavra escrita. (FREITAS, 2007 p. 03).

Apesar da relação existente entre ambos, a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, como aponta Mortatti (2004, p. 11) que, “[...] embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização [...]”.

Assim, sabemos que todo indivíduo possui, de alguma forma, níveis de conhecimento, mesmo antes da alfabetização em sentido estrito. Isso foi muito bem descrito por Paulo Freire:

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do **ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra**. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. (FREIRE, 1983, p. 20 grifo nosso).

As passagens anteriores demonstram a existência desse fenômeno que temos denominado letramento e sua diferença de outro fenômeno denominado alfabetização, e apontam para a necessidade de se partir nos processos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita de uma concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações. Conforme salienta Tfouni (2005), nesse processo, temos a relação do produto e do processo. Enquanto

os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. Enquanto a alfabetização se refere à aquisição da escrita, à aprendizagem das habilidades de leitura, escrita e as denominadas práticas de linguagem, o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos de aquisição da escrita.

O termo letramento vem, portanto, abarcar essa influência da escrita sobre a vida das pessoas, quer sejam elas escolarizadas ou não, isto é, sem terem domínio do processo de codificação ou decodificação da língua escrita, porém que fazem uso desta no seu dia a dia em suas práticas sociais, em uma sociedade, em que a leitura e a escrita possuem forte presença.

Vale ressaltar que, mesmo com os avanços nos estudos relacionados ao letramento, o conceito de “analfabetismo” ainda existe, e é aplicável por uma grande parcela da sociedade, mas que ao menos no plano conceitual, ele perdeu um pouco do seu poder estigmatizador. O conceito de letramento permitiu a compreensão de que, em uma sociedade letrada, ninguém fica totalmente à margem do processo, não se devendo falar em pessoa incompetente ou incapaz apenas em função do fato de ser detentora ou não do domínio do código escrito. Na verdade, o que existe são “níveis de letramento” (RATTO, 1995).

Nesse sentido, Ratto (1995, p. 275) conseguiu capturar, na voz de um não-escolarizado, a angústia de se sentir menosprezado, “o analfabeto não é assim ingênuo como parece”, ele se refere ao termo “Ele é ingênuo” ou “Ele não é capaz como nós”, pressuposto existente pelo seu imaginário discursivo, transparente do complexo das formações discursivas de sua conjuntura social.

Pode-se dizer, pois, que não se pode atribuir apenas à escolarização o mérito do desenvolvimento do sujeito jovem, pois é a sua história que determina o seu lugar na sociedade e a sua relação com a linguagem (RATTO, 1995, p. 289). Entretanto, acreditamos que seja de fundamental importância que a escola promova para esses jovens que espontaneamente “ingressam ou regressam” aos bancos escolares o incremento de situações concretas de letramento que visem a desencadear diferentes atitudes diante das práticas sociais da escrita e, assim, favorecer a superação do estigma do “analfabetismo” do sujeito jovem, favorecendo novas representações desse sujeito.

1.1 Conceituando o ser jovem

De acordo com o Estatuto da Juventude, lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

Para Erikson (1976), a fase da juventude pode ser definida como um modo de vida entre a infância e a idade adulta. Waiselfisz (2006) afirma que a fase da juventude pode ser apontada como um período de transição que se inicia na adolescência e segue até a idade adulta. Entretanto, de forma contraditória a essas definições, Sposito (2000) explica que é difícil definir um grupo heterogêneo em apenas uma categoria. Para Bourdieu (2003), seria um abuso de linguagem, subsumir, no mesmo conceito, universos sociais que praticamente nada têm em comum. Em outras palavras, esse autor afirma que o termo “juventude” é apenas uma palavra.

Em seu artigo “Adolescência em transe”, Bairrão (2010) classifica os jovens ditos adolescentes como um “processo social, que implica uma passagem do sujeito de uma posição na ordem cultural de criança para a de adulto, dependente de operações simbólicas que transcendem o psiquismo individual, do que de um momento ontogenético do desenvolvimento humano”. (BAIRRÃO, 2010, p. 86).

Nesse sentido, Bourdieu (2003, p. 152) afirma que “[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável”, o fato de se falar dos jovens como uma unidade social, de um grupo dotado de interesses comuns, relacionar esses interesses a uma unidade definida biologicamente, já se constitui uma manipulação. Bourdieu (2003) afirma que as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas, esse autor relaciona “[...] as diferentes frações das classes dominantes ‘jovens’, identificando mais atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável, quanto mais próximos estão do pólo do poder. Tudo o que faz efeito jovem, cabelos compridos, jeans, etc desaparece” (BOURDIEU, 2003, p. 152).

Esse autor enquadra os jovens em “duas juventudes”. No mesmo conceito, os universos sociais são diferentes. Na primeira, temos a dos burgueses, que se constitui com o direito a estudar; e coincide com os atos de lazer; de tempo; de sonhar, enfim, às regalias proporcionadas por essa fase da vida. “[...] temos um universo de adolescência, no verdadeiro sentido da palavra, quer dizer da irresponsabilidade provisória” (BOURDIEU, 2003, p. 153). Na segunda, temos a das classes populares, com a mesma idade biológica, mas é contrária à primeira, pois coloca os jovens prematuramente na disputa pelo mercado de trabalho, com responsabilidades de suprir suas necessidades, sem tempo para sonhar (BOURDIEU, 2003, p. 153). Estes não chegam sequer a ter adolescência.

Se compararmos sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, nas palavras de Bourdieu (2003), teremos a administração de tempo dos jovens que trabalham e dos jovens que estudam “[...] de um lado as coerções do universo econômico real, apenas

atenuadas pela solidariedade familiar; de outro, as facilidades de uma economia de assistidos quase lúdica”. (BOURDIEU, 2003, p. 153).

Além disso, coadunamos ao apreço por Erikson (1976) e Waiselfisz (2006), no que diz respeito à demarcação do ciclo vital do grupo estudado, que está em conformidade ao disposto no Estatuto da Juventude (2013), compreendendo a faixa etária entre 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos de idade, tendo em vista que os sujeitos por nós entrevistados estão nessa faixa etária, entre 15 a 26 anos de idade. No entanto, não perdemos de vista a heterogeneidade definida por Sposito (2000) e Bourdieu (2003), os quais entendem o conceito de juventude como uma construção social.

Temos como hipótese de que as razões pelas quais esses jovens de classes populares terem deixado seus estudos em idade regular e comecem a trabalhar muito cedo, se deram pela necessidade de acederem o mais depressa possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas associadas ao trabalho. Ter dinheiro, para eles, é muito importante, é um ponto de afirmação perante os amigos, familiares, namorados (as), permitindo se reconhecerem e serem reconhecidos como “homens” e “mulheres”, “cidadãos” e “cidadãs” que ocupam uma posição social na sociedade a que pertencem.

1.3 O “analfabetismo” entre os jovens no Brasil

“[...] não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres”
(FOLHA de SÃO PAULO, 08/09/89).

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2006), elaborado pelo autor Jacobo Waiselfiz, nos últimos resultados sobre o desenvolvimento juvenil apresentado pelas Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), temos que

[...] no ano de 1993, segundo os dados da PNAD daquele ano, o analfabetismo na população jovem era de 8,2%. Em 2003, dez anos depois, essa taxa caiu para bem menos da metade: 3,4%. No Relatório anterior, com dados do ano 2001, essa taxa era de 4,2%. Vemos que, com relação à taxa de 2003, houve um significativo decréscimo, da ordem de 20% nos anos decorridos entre os dois relatórios.” (WASELFISSZ, 2006, p. 25).

De acordo com o mesmo documento, a partir das estimativas realizadas pelo DATASUS/MS, a partir dos dados do IBGE, temos a afirmação de que havia, no Brasil, em 2003, um contingente de 35,5 milhões de pessoas na faixa de 15 a 24 anos, caracterizados

neste estudo como população jovem. Isso representavam exatos 20,1% da população total, estimada, para aquele ano, em 176,9 milhões de pessoas. (WAISELFISZ, 2006, p.20).

Deve-se considerar ainda que, se a taxa de analfabetismo juvenil de 3,4% para 2003 podia ser considerada baixa, representava ainda mais de 1,1 milhão de jovens brasileiros excluídos de forma absoluta de um dos benefícios básicos e fundamentais da sociedade. (WAISELFISZ, 2006, p. 27).

Antes de avançarmos sobre a situação do “analfabetismo” no Brasil, refletimos sobre os significados do termo “analfabetismo”, em que a mídia se refere ao chamado analfabeto (termo predominante) também como não-alfabetizado, semi-analfabeto, analfabeto funcional, analfabeto absoluto ou iletrado, sendo que, muitas vezes, essas classificações não se referem a critério algum de classificação.

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o significado do termo analfabetismo “é o estado ou condição de analfabeto”; analfabeto é o “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado e condição de quem não sabe ler e escrever. O termo “analfabetismo” é historicamente carregado por muito preconceito, pois conforme Pierro (2017), em entrevista concedida para o site GAÚCHAZH, em 10 de março de 2017, temos que “os analfabetos são vistos como uma mancha social”. Especialista em educação de jovens e adultos, Pierro (2017) argumenta que “A pessoa é percebida como alguém inadequado, que não responde às exigências sociais, que não tem as habilidades mínimas para desempenhar o jogo social. E os analfabetos também se percebem assim.”

Para Soares (2003), o termo analfabetismo seria o “estado ou condição de analfabeto”, sendo este termo familiar e de universal compreensão. A autora argumenta que o surpreendente é que o substantivo que nega - analfabetismo – se forma com o prefixo grego a(n), denota negação, seja de uso corrente na língua, enquanto o substantivo que afirma - alfabetismo - não seja usado. (SOARES, 2003, p. 19).

De acordo com a autora, o termo analfabetismo não é novo e o conhecemos bem, o “estado ou condição de analfabeto” não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever, pois segundo essa pesquisadora:

O analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e mais que isso, esse “estado analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida corrente do analfabetismo. (SOARES, 2003, p. 20).

De acordo com Silva (2004), a palavra “analfabetismo” no Brasil, em particular, encontra-se maculada e insuficiente como conceito no fenômeno do aprendizado, ou não-aprendizado da leitura e da escrita de língua materna.

A autora cita pelo menos três razões que demonstram que o termo é insuficiente:

1-Retira do sujeito toda a sua responsabilidade sobre a sua situação. Ou seja, nada se fala sobre o que o sujeito faz do contexto que lhe cerca. 2- Não explica porque nem todos os sujeitos reagem da mesma forma nesta situação, ainda que, saibamos que todos os sujeitos possuem um aparelho psíquico pensante. 3- Porque “analfabeto” indica um modo pejorativo de referir-se a pessoas que não dominam a leitura e a escrita. (SILVA, 2004, p. 158).

Entendemos, assim como Valino (2006), que não é possível estudar o termo analfabeto sem analisar os aspectos de contexto gerador do analfabetismo. Embora se refira a uma complexa situação, o “analfabetismo” refere-se a “não saber ler e escrever”, o que, por sua vez, está ligado a uma situação complexa, portando inúmeras configurações.

O âmbito de “não saber ler e escrever” envolve a frequência escolar, a ação da escola, a ação do sujeito analfabeto sobre o mundo além da oralidade, a participação em eventos sociais de utilização da língua escrita e ter um “porquê” e um “para quê” ler e escrever. (VALINO, 2006, p. 14).

A falta de conhecimento do código escrito é insuficiente para qualificar alguém como analfabeto, porém muitos jovens e adultos são assim considerados, a partir de concepções reducionistas, acerca dos significados de alfabetização. (VALINO, 2006, p. 14). Sobre isso, Gadotti (2008) esclarece que o problema do analfabetismo está muito além dos problemas educacionais do país. Para o estudioso, as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes de nossa pobreza.

O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego [...]. Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação [...] não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais. (GADOTTI, 2008, p. 11).

Nesse sentido, entende-se que o “analfabetismo” é, em princípio, índice natural da situação de desenvolvimento do país e, conseqüentemente, de uma situação política geradora de uma estrutura social desigual e injusta, refletidas pelo título de pobreza que, atendendo a finalidades específicas do sistema, gera o pobre, o subdesenvolvido, o trabalhador desqualificado, o manipulado e o analfabeto.

Com isso, em nossa pesquisa de Mestrado, temos como sujeitos de pesquisa jovens que tiveram pouca (no máximo três anos de estudo formal) ou nenhuma oportunidade de aprender a ler e escrever e que, em um determinado momento de suas vidas, sentiram necessidades de iniciarem o curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse é também um dos pontos cruciais desta pesquisa, a expectativa de que o ingresso ao curso da EJA seja para o alfabetizando, o enfrentamento de sua situação de dominação, bem como de que a escolarização transforme sua forma de ver e atuar na sociedade, e, conseqüentemente, deslocando suas identificações.

Na edição mais recente do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que em parceria com a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro desenvolveram e vêm realizando, desde o ano de 2001, um estudo para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. De acordo com esse estudo, no que diz respeito aos mais jovens, os índices de analfabetismo indicam uma situação bem melhor, apresentando uma significativa melhoria dessa situação, “isso reflete os esforços em termos de políticas educacionais de expansão do atendimento na educação básica de crianças e adolescentes nas últimas décadas” (INAF, 2018, p. 13).

Com base em dados coletados entre fevereiro e abril de 2018, “[...] o Inaf busca contribuir para a defesa dos direitos educativos dos brasileiros incidindo na agenda acerca do desenvolvimento educacional do país. Assim, coloca em debate o próprio significado de analfabetismo, que não pode se restringir a uma visão binária de alfabetizado x não-alfabetizado e sim de um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades” (INAF, 2018, p. 05).

De acordo com os dados divulgados pelo Inaf (2018), 12% dos jovens entre 15 a 24 anos de idade encontram-se na situação de analfabetos funcionais e uma menor proporção nos níveis mais baixos de Alfabetismo, Analfabeto (3%) e Rudimentar (12%). (INAF, 2018, p. 15).

Esses resultados reforçam a incômoda situação de jovens “analfabetos” em plena dinâmica do século XXI, contrapondo-se à geração desses jovens, pois parece estar fora de ordem, quando a categoria estudada faz parte da geração que já veio ao mundo conectada e que supervaloriza as tecnologias digitais e de comunicação. Como esses jovens têm criado estratégias para minimizar os efeitos da falta que faz o ler e escrever em seus relacionamentos? É em seus grupos sociais que essas e tantas outras questões são trazidas à

tona, durante a narrativa desses jovens, mesmo que, em muitas vezes, sejam silenciadas pela vergonha que isso lhes parece ser.

1.4 A exclusão social do sujeito jovem da EJA

Que pensar de uma educação que admite o escândalo de um povo marginalizado e imerso na passividade.
(FREIRE, 1983, p. 36).

Iniciamos este subitem trazendo trechos da obra de Freire, pois sabemos do seu empenho pela busca por uma educação emancipadora, livre de tutela do poder. Para ele seria inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, por meio de uma educação que os colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão de seu tempo e seu espaço. (FREIRE, 1983, p.36).

Nos dizeres de Paulo Freire (1983), o homem se constitui na e pela sociedade e se constitui como sujeito de sua História. Esse autor, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, faz um esclarecimento inicial apontando para o “ontem”, que nos remetia a uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite”, em que via o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais visto como “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. (FREIRE, 1983, p. 35).

Freire estava convencido de que a “elevação do pensamento” das massas, o que chamou de politização, começa exatamente por esta autorreflexão, o que os levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultaria sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores de sua própria história. (FREIRE, 1983, p.36).

Freire (2003) usava um conceito ampliado de alfabetização como “ação cultural”. Segundo esse autor, o alfabetizando precisa saber que não é analfabeto por culpa dele. O analfabetismo é consequência da negação de um direito.

Nesse sentido, falamos aqui da exclusão social do jovem não alfabetizado no mundo letrado, as relações que o jovem desenvolve nesse mundo e com o mundo. Assim, é importante refletirmos que entre as mazelas sociais que afetam a sociedade de um modo geral, destacam-se dois conceitos que estão ligados à questão da pobreza, trata-se da desigualdade e da exclusão.

[...] Enquanto o termo desigualdade econômica implica a distribuição diferenciada entre seus participantes do que é produzido dentro de uma sociedade, a exclusão significa pôr para fora, expulsar indivíduos ou grupos sociais de um espaço de igualdade social. O conceito de exclusão encontra-se, por oposição ou contraste, paralelo ao conceito de coesão social, uma vez que a exclusão implica o rompimento de vínculos sociais. (CORACINI, 2011, p. 15).

Existe uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, uma ampla variedade de desafios impostos em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. Exemplificando esses desafios, temos em uma reportagem publicada em 11 de dezembro de 2002, no *site* de notícias UOL do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em que o analfabetismo é visto como uma das principais causas da exclusão social dos jovens no Brasil, revela o informe. Apesar de a melhora nos indicadores quantitativos da educação no Brasil, o analfabetismo é "alarmante" entre os jovens, disse a representante do Unicef no país, Reiko Niimi, acrescentando que "um adolescente que não sabe ler ou escrever não tem espaço na sociedade".

No informe do Unicef, Reiko indicou que esse tipo de disparidade reflete não apenas a situação econômica, mas também a educacional e de atitude, agravada pelas taxas de fecundidade. "O desafio, então, não é olhar para a cidade ou o campo, centro ou periferia, sul ou norte, mas verificar se todas as crianças estão tendo oportunidades de acesso à escolaridade". (REIKO, 2002)

As conquistas humanas sobre a técnica da escrita ampliaram, no decorrer do tempo e espaço, os horizontes de nossas comunicações, e assim a constituição de nossas consciências. (GERALDI, 2010, p. 40). Objeto de desejo de uns e instrumento de poder de outros, a leitura pressupõe uma escritura. Assim, pelo prisma do letrado, ao outro sempre se atribui uma falta. (ILLICH, 1991, apud, GERALDI, 2010, p. 41).

Uma tecnologia que penetrou tão profundamente a vida humana não deixaria de abrir tortuosos caminhos percorridos pelos estruturalmente excluídos. As estruturas não são sem frinchas, e o Poder não se exerce monoliticamente. No interior da microfísica, o piscar de olhos da eterna vigilância da ordem, a desordem pode instalar-se. Numa sociedade com letramento, não há sujeitos absolutamente leigos, também aqueles que não leem e não escrevem são atingidos pela escritura. (ILLICH, 1991, apud, GERALDI, 2010, p.41).

Nesse sentido, o jovem não alfabetizado, é excluído pelo letrado e por ele mesmo, tendo em vista que em sua visão falta-lhe algo, anseia que mediante a leitura possa se sentir incluído na sociedade. E no decorrer desse percurso, vai criando estratégias para se adequar ao meio, pois mesmo "analfabeto", o jovem tem um nível de letramento por conviver num mundo letrado.

Freire e Macedo (1987, p. 08) chamam atenção para o cunho de política cultural da alfabetização. Ou seja, a alfabetização não deve ter o papel apenas de desenvolver a leitura, a escrita e o fazer contar, é importante considerar “[...] um conjunto de práticas que funciona tanto para dar poder às pessoas quanto para tirá-lo dela”. Para esses autores, a alfabetização é analisada com finalidade de determinar se serve para a reprodução das formações sociais existentes ou como conjunto de práticas culturais que promova a democracia e a transformação emancipatória.

Alfabetizar, nesse sentido, implicou empoderar os sujeitos, desfazendo os complexos que o colonizador havia implantado nas consciências das pessoas daqueles países. Ao desmascarar as ações do dominador tornam-se mais visíveis aos oprimidos as relações de poder que se estruturam e a quem elas acabam servindo. Afinal, “[...] uma das tarefas da educação crítica e da pedagogia radical é ajudar que o processo crítico de pensar-falar se recrie na recriação de seu contexto”. (FREIRE e MACEDO, 1987, p. 221).

Para Freire (1987), a escola e o educador têm uma grande responsabilidade no intuito de que os alunos consigam compreender a dimensão mais profunda do processo de aprendizagem. A intervenção deve acontecer, no ato consciente do processo ensino/aprendizagem, momento em que o educador questiona os alunos para que eles percebam a dimensão das coerções sociais que estabelecem as assimetrias entre os sujeitos que detêm ou não o poder.

Esse autor destaca, ainda, a capacidade da ação humana de conhecer sua realidade para, a partir daí, transformá-la.

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto” um mais de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. (FREIRE, 1987, p. 22).

Assim, os alunos assumem uma postura ativa quando entendem como e o quê constitui uma consciência de mundo, já que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Isso porque a consciência do mundo se constitui na relação com o mundo; não é um ato apenas individual, mas econômico, cultural, político e também pedagógico. Um trabalho de alfabetização para a emancipação dos sujeitos precisa contemplar esses espaços, já que a educação é uma imersão em um mundo cultural e a cultura “é uma totalidade atravessada por interesses de classe” (FREIRE E MACEDO, 2013, p. 86), cujo aspecto econômico é preponderante para se eleger quais bens da cultura serão valoráveis para serem ensinados às novas gerações, mantendo-se o princípio de dominação.

1.5 Letramento na EJA: uma possibilidade de inclusão do sujeito jovem

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade destinada a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade ou que não deram continuidade aos seus estudos em idade apropriada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º, apregoa:

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

Com público bastante diversificado em relação à faixa etária, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 normatiza que a população acima de 15 anos pode ser matriculada nesta modalidade de ensino, temos turmas com idades bem distintas, portanto o público matriculado é bem diversificado, são jovens, adultos e idosos com o fito de ampliar conhecimentos do público alvo, no intuito de melhoria da qualidade de vida.

Os estudantes da EJA são sujeitos caracterizados não apenas pela diversidade etária, como também cultural. Eles são os excluídos, os trabalhadores, os filhos de trabalhadores, os idosos, com pouca escolarização. Desse modo, “[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social, a cor da pele, as marcas das dificuldades da vida”. (HADDAD, 1997, p. 156).

Assim, os alunos da EJA “são pessoas atuantes na sociedade, trabalham, participam em determinado grupo social, estão inseridos em um ciclo de amizades, enfim, possuem valores, obrigações, são sujeitos que participam na constituição de sua história e de seu tempo” (HADDAD, 1997, p. 156).

Ao adentrar a EJA, o aluno não chega vazio, ele possui um vasto conhecimento de mundo, pois vive em ambientes letrados. Sobre isso, Freire (2000) ressalta que esse tipo de aluno possui a leitura do mundo, aquela que antecede a leitura da palavra, assim, entendemos que esse sujeito possui um determinado nível de letramento; porém, ainda não atende suas necessidades cotidianas na sociedade.

Na visão de Freire, “ler é tomar consciência do mundo, interpretá-lo e transformá-lo”. É o mesmo que tornar o indivíduo letrado, segundo afirmações contemporâneas. Quando estava na direção da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989–1991), discutindo

com os dirigentes do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA SP), Paulo Freire se referia a seu método antes criado, afirmando que seus princípios continuavam válidos, mas que novas abordagens tinham surgido no campo da alfabetização, por isso tornava-se obsoleta a “silabação” utilizada por ele nos anos sessenta. (GADOTTI, 2008, p.128).

A criança quando aprende a falar, ela aprende a palavra toda e não um pedaço dela. A silabação, bastante utilizada nos anos 1960, é, no mínimo, limitadora. Deve-se trabalhar com o texto e o contexto e não com palavras isoladas. Mesmo assim, pode-se utilizar a “palavra geradora” e o “tema gerador” como um norte, como um ponto de partida para a discussão. (GADOTTI, 2008, p.128). Assim, na perspectiva freiriana, a leitura e a escrita deveriam propiciar aos sujeitos uma diversidade de práticas sociais.

Ainda para esse educador a alfabetização deveria ser um “ato de conhecimento e ato criador”, sendo o alfabetizando o sujeito desse processo. “Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados”. (FREIRE, 2003, p.8).

Com o desenvolvimento dos estudos sobre alfabetização, novas formas de a denominar foram surgindo e, hoje, temos outro conceito que caminha lado a lado ao de alfabetização, que é o termo letramento “literacy”, surgido na década de 1980, o qual diz respeito à leitura, compreensão e utilização da escrita em diversas situações. Termo esse não tão simples para muitos professores compreenderem, provocando ainda mais dúvidas.

“No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem” (SOARES, 2003, p.5). Soares caracteriza o termo alfabetizar como ensinar o código alfabético, e letrar como inserir o educando em diversos usos sociais da leitura e escrita.

Após os conceitos de letramento levantados nesta pesquisa, observamos que para o sujeito aluno da EJA, o letramento ainda é uma falta, já que eles não tiveram quase nenhuma escolaridade; porém, também é evidente que eles vivem em um mundo letrado, onde a fala e a escrita são fatores importantes. Daí pode-se refletir sobre como tornar efetiva a atividade de letramento desenvolvida pela escola, levando-se em consideração a leitura de mundo que esse sujeito traz, desenvolvendo, assim, o exercício de cidadania do sujeito jovem no mundo contemporâneo. A produção de sentidos na escrita tem lugar em matrizes histórico-sociais,

Magalhães (1995, p. 216) sugere que para isso precisamos levar em consideração as chamadas “práticas discursivas de letramento”.

Freire (2003) argumenta sobre a relação dialética que consiste na releitura do mundo, realizada pelos sujeitos por meio das suas impressões sobre a realidade. Esse processo dialético é necessário para a inserção desses aprendizes no mundo letrado. Os alunos da EJA, por apresentarem uma característica distinta da criança, requerem um tratamento diferenciado por parte do docente, da escola, como também em relação às propostas metodológicas. No entanto, na maioria das vezes, isso não ocorre.

Essa situação é um dos fatores que justificam os altos índices de abandono escolar nessa modalidade de ensino. Para amenizar essa situação, seria necessário que a escola, como um todo, oferecesse condições para inseri-los no mundo letrado, de forma que se elevasse o nível de letramento de cada sujeito. Entretanto, para tornar efetivas estas ações, seria necessário, antes de tudo, compreender o universo a que esses sujeitos pertencem, de quais segmentos fazem parte:

[...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos). E o jovem [...] é também um excluído da escola, [...]. (OLIVEIRA, 2012, p. 15-16).

Na concepção das Diretrizes Curriculares da EJA, o sujeito deve ser inserido no processo educativo, de forma que seja possível o desenvolvimento pleno de suas habilidades, bem como oferecer condições para que este sujeito ressignifique seu conhecimento acumulado, no decorrer de sua vida. Os sujeitos inseridos, nesse processo educacional, buscam muito mais que um caminho, para se obter melhores condições salariais. Eles almejam vivenciar situações que promovam autoestima como, por exemplo, participar da vida escolar dos filhos, exercer seu direito à cidadania, por meio da participação nos grupos sociais de forma coerente, até mesmo, no sentido de ter poder de influência no grupo em que está inserido.

É interessante ressaltar que umas das publicações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para a orientação metodológica de alfabetizadores (Reflexões sobre o processo metodológico de alfabetização, Caderno de Formação 3), afirma que “Todas as atividades de alfabetização devem ser baseadas no texto, no objetivo social que os aprendizes fazem da linguagem, ou seja, de seu ‘discurso’, quando são eles que falam e escrevem e baseadas no ‘discurso’ dos autores, quando são eles [os aprendizes] que escrevem”.

Nesse sentido, o trabalho de “alfabetizar letrando” (SOARES, 2002) acontece por meio de práticas de leitura e escrita transformadas em práticas sociais para inserção e participação dos sujeitos jovens na sociedade em que estão inseridos. Esse trabalho é um processo de compreensão ativa, desafiando o senso comum dos sujeitos, uma vez que a leitura e a escrita tem o poder emancipatório. Freire (2003) vai um pouco mais adiante afirmando que: “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 2003, p. 19).

Dessa forma, a alfabetização conciliada com práticas de letramento produzirá novos conhecimentos que irão transformar, inspirar, redefinir e auxiliar a compreensão do mundo, transformando as posições assumidas pelos jovens sujeitos da EJA em um agente, transformador e criador da história de seu tempo. Nesse sentido, podemos afirmar que os sujeitos desta pesquisa, os jovens alunos da EJA, têm muito a dizer sobre a trajetória escolar, sobre suas próprias questões, demandas e possibilidades.

2. ANÁLISE DE DISCURSO: INTERFACES TEÓRICAS E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Toda pessoa é sempre as marcas de outras pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense que está.

(Gonzaguinha, Caminhos Do Coração, 1982)

Tratar de Análise de discurso é tratar dos estudos da linguagem; é trazer o sujeito falante para o centro desses estudos; é estudar a língua e o sujeito em movimento; é analisar os ditos e não ditos dos enunciados, levando em conta o sócio-histórico e ideológico.

Sobre isso, iniciamos este capítulo com Pêcheux (1988), pois foi com ele que tivemos os primeiros estudos do discurso de orientação francesa. Esse pesquisador norteia a relação da língua com a história e com os sujeitos falantes. É nesse contexto que entra o materialismo histórico e o objetivo de formular uma teoria que consiga explicar os processos semânticos, não mais à luz da lógica-estrutural: “nessa medida, e especialmente no que diz respeito à ‘Semântica’, o estruturalismo linguístico não pode deixar de desembocar em um

estruturalismo filosófico que tenta abarcar no explicável o resíduo inexplicável.” (PÊCHEUX, 1988, p. 23).

O que inquietava Pêcheux (1988) era aquilo tido como falta, incompletude, carência, ou mesmo paralisia na análise linguística de textos, que era como se criasse uma “prótese teórico-técnica, visando a resolver o problema do apagamento da ideologia”. (PÊCHEUX, 1988, p. 22). Sendo assim, adentrar a noção de sentido é romper com a perspectiva lógico-estrutural. Para Pêcheux, a classe social, a interpelação cultural e sócio-histórica do sujeito são elementos determinantes dos sentidos, uma vez que

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. [...], não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160).

Por meio desses dizeres, Pêcheux deixa uma possibilidade de o sujeito se “desidentificar” com a formação discursiva que o determina, por meio de uma transformação política. Assim, Eagleton (1991, p. 195), refletindo sobre essa “desidentificação”, argumenta que “homens e mulheres, engajados em formas locais, aparentemente modestas de resistência política, veem-se trazidos, pelo ímpeto interior desses conflitos, para o confronto direto com o poder do Estado”.

Complementando essa ideia, Cardoso (2005, p. 54) defende que o sujeito ocupa um estado tenso, entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter. Os sujeitos assim podem reagir criticamente ao discurso do poder; podem não só criticar como também exigir sua participação e inclusão nesses discursos. “Mas podemos entender que ‘ser sujeito’ é ao mesmo tempo que se ocupa o lugar que a instituição determina, procurar agir para a ultrapassagem da fixação de tais regras, que é uma condição da transformação política”.

Assim sendo, é sobre a submissão do sujeito e a necessidade de subversão que enveredamos neste capítulo, buscando nos aportes teóricos da AD, o embasamento necessário para melhor nos subsidiar nesta pesquisa.

2.1 Percursos teóricos da AD

Refletir sobre os estudos da linguagem é de suma importância para todos nós, sobretudo, para quem é professor. Assim sendo, iniciaremos essa reflexão com Brandão

(2012, p. 07), como sua afirmação de que “qualquer estudo da linguagem é hoje, de alguma forma, tributário de Saussure”, quer assumindo suas postulações teóricas quer as rejeitando. A referência a Saussure se dá a partir de sua célebre concepção dicotômica entre língua x fala (langue x parole). Entretanto, logo se descobriram os limites dessa dicotomia pelas consequências advindas da exclusão da fala do campo dos estudos linguísticos.

O autor russo, filósofo e estudioso da linguagem, Bakhtin (1978), mesmo não fazendo parte dos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, está entre os estudiosos que “sentiram essa camisa de força que colocava como objeto da linguística apenas a língua”. Bakhtin (1978), percorrendo a trilha aberta por Saussure, traz o princípio de que a língua é um fato social, no entanto, se afasta da perspectiva Saussureana, ao ver a língua como algo concreto. Esse autor não só coloca o enunciado como objeto dos estudos da linguagem como dá à situação de enunciação o papel de componente necessário para a compreensão.

É importante destacar que os estudos de Bakhtin (1978) sobre a linguagem em muito contribuíram para que começássemos a considerar a exterioridade da língua, porém não podemos afirmar que ele faça parte da Análise do Discurso de linha francesa (AD), ele vivia na Rússia, seus estudos em muito contribuíram para o alargamento das dicotomias: signo/língua e fala; enunciado e enunciação; homogeneidade e heterogeneidade; objetividade e subjetividade, havendo, assim, uma ampliação da visão dicotômica da linguagem até então.

No entanto, os estudos da Análise de discurso de orientação francesa (AD) tiveram início com Michel Pêcheux (1979), considerado o precursor da Escola Francesa de Análise de Discurso, nos anos 1960. Amparado pelo estruturalismo, a conjuntura intelectual francesa propiciou, em torno de uma reflexão sobre o discurso, que no seu surgimento teve uma articulação entre a linguística, o marxismo e a psicanálise, e no decorrer do tempo essa articulação mudou. Portanto, “a AD nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era preocupação não só de linguistas como de historiadores e de alguns psicólogos” (BRANDÃO, 2012, p. 16), contudo, hoje, os estudos da linguagem tem uma concepção transdisciplinar dos fatos.

Segundo Pechêux e Fuchs (1997, p. 163-164), a AD resulta da:

[...] articulação de três regiões do conhecimento científico: 1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.[...] estas três regiões do conhecimento são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

É importante destacar que Pêcheux (1997) divide a AD em três épocas. A primeira denominada como AD-1, classificada por Pêcheux como a exploração metodológica da noção de maquinaria discursiva estrutural. O autor define essa época como,

Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: Os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos, quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”. (PECHÊUX, 1997, p. 311).

O segundo período, denominado por Pêcheux de AD-2, vem da justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual, pois “o deslocamento teórico que abre o segundo período resulta de uma conversão (filosófica) do olhar pelo qual são as relações entre as ‘máquinas’ discursivas estruturais que se tornam o objetivo da AD.” (PÊCHEUX, 1997, 314).

A noção de interdiscurso é introduzida para designar “o exterior específico” de uma Formação Discursiva (FD), enquanto irrompe nessa FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: “o fechamento da maquinaria é, pois, conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da erupção de um ‘além’ exterior e anterior”. (PÊCHEUX, 1997, p. 314).

A terceira época, denominada por Pêcheux como AD-3, se dá com a “emergência de novos procedimentos da AD, por meio da desconstrução das maquinarias discursivas.” (PÊCHEUX, 1997, p. 315). Nesse contexto, os estudos e as pesquisas passam a relacionar a linguagem com a exterioridade, deixando de ser vista como era para os estruturalistas ou formalistas, em que se concentravam as análises no código linguístico em si, a linguagem era considerada como objeto autônomo e fenômeno estritamente mental, não considerava as influências externas ao seu funcionamento. A linguagem era vista como expressão do pensamento.

Na AD-3, temos a visão da linguagem como interação social, em que o Outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual, articulando o linguístico e o social. Conforme ressalta Brandão (2012, p. 9), “Dialogica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes.” Essa autora parafraseia Bakhtin (1992, p.42) ao afirmar que “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”.

Ressaltando a instância discursiva da linguagem, Brandão (2012) argumenta que enquanto discurso, a linguagem não serve apenas como instrumento de comunicação; “a

linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social uma prática social; [...] a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade” (BRANDÃO, 2012, p. 11). Uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais, seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção. Assim, ao desenvolver esta pesquisa, estamos estudando sujeitos histórico-sociais, que fazendo uso de seu discurso, registram e fazem a história, portanto são sujeitos ativos responsivos, no sentido bakhtiniano.

2.2 A noção de discurso: ideologia e efeito de sentido

Definida inicialmente como o “estudo linguístico das condições de produção de um enunciado”, a Análise de Discurso, como seu próprio nome diz, trata do discurso. A palavra discurso, etimologicamente tem a ideia de movimento, de percurso, de correr por. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2009, p. 15).

De acordo com Orlandi (2009), estudar o discurso é considerar a exterioridade da língua, apreendida no social, cuja compreensão coloca em evidência aspectos ideológicos e históricos próprios. Assim, a análise de discurso compreende a linguagem como mediadora entre o homem e a realidade natural. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e transformação do homem e da realidade em que ele vive.” (ORLANDI, 2009, p. 15).

“A Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente”. (ORLANDI, 2009, p. 19). Sendo assim, não busca atravessar o texto para encontrar o sentido. A linguagem tanto serve para comunicar quanto para não comunicar. As palavras ganham sentido em relação às formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1997b, p 190).

Reconhecendo a dualidade constitutiva da linguagem, Brandão (2012, p.11) afirma que seu caráter formal está atravessado por entradas subjetivas e sociais, a linguagem provoca um deslocamento até então desconsiderado nos estudos linguísticos, uma vez que, nessa perspectiva, passamos a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais

centrada apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora da dicotomia saussuriana. Essa instância da língua é denominada de discurso.

Assim, o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto o discurso. “A linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social.” (BRANDÃO, 2012, p. 11). Como elemento de mediação entre o homem e sua realidade, “a linguagem é lugar de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade”. (BRANDÃO, 2012, p.11). Portanto reconhecemos que toda linguagem é discurso e todo discurso é linguagem. Tanto a linguagem verbal quanto a não verbal produzem sentido, visam à interação, portanto, são processos discursivos.

Com isso, concluímos que discurso é língua e exterioridade, ao pronunciarmos utilizamos a língua, que inclui a exterioridade, já que esta é constitutiva da linguagem, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.

O que marca as diferentes posições dos sujeitos e dos grupos sociais é a ideologia; é a inscrição ideológica dos sujeitos em cena. “Portanto, ideologia é imprescindível para a noção de discurso, não apenas imprescindível, é inerente ao discurso.” (FERNANDES, 2008, p. 17). Segundo Fernandes, se na exterioridade do linguístico, no social, temos posições divergentes que se contrastam, portanto, encontraremos a coexistência de diferentes discursos concomitantes. Daí a presença de conflitos, contradições no discurso, pois o sujeito, ao mostrar-se, inscreve-se em um espaço socioideológico e não em outros, enuncia a partir de sua inscrição ideológica. Os discursos devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição.

A ideologia é um aparato imaginário que se coloca para o sujeito, conforme as posições sociais, ocupando um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, pois isso lhe parece ser natural, “normal” para ele enunciar daquele lugar. Para Pêcheux (1997), todo discurso tem seu sujeito que enquanto sujeito do discurso é interpelado pela ideologia, concepção essa emprestada de Althusser (1985).

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais *todo mundo sabe* o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a *transparência da linguagem*. Aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1997, p. 160 grifos do autor).

Assim como Orlandi (2009), consideramos que “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.” (p. 46). A autora classifica o trabalho da ideologia como o de produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. “Assim considerada, a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro.” (ORLANDI, 2012, p. 47).

Portanto, quando falamos em discurso, estamos nos reportando a um dos aspectos materiais da ideologia, ou seja, no discurso se dá o encontro entre língua e ideologia (ORLANDI, 2009, p 46). Dessa forma, o trabalho da ideologia é produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Nos dizeres de Fernandes (2008, p.21), “linguagem e ideologia são vinculadas, esta se materializa naquela. Ideologia é inerente ao signo em geral. Sendo assim, diante de toda e qualquer palavra enunciada, procuraremos verificar qual (ou quais) ideologias(s) a integra(m).”

Os sentidos são assim sempre determinados ideologicamente. As palavras “falam” com outras palavras e toda palavra é sempre parte de um discurso. Na visão de Bakhtin (2014), a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, ou seja, um processo de criação contínuo que se realiza pela interação verbal social dos locutores.

Para Bakhtin, há uma grande relação entre palavra e ideologia

A palavra é o fenômeno ideológico. [...] O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. [...] Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo, é também o signo mais neutro. [...] A palavra, [...] é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN, 2014, p.36-37).

A noção de sentidos depende na inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico social de onde se enuncia. Logo, envolve as posições dos sujeitos envolvidos na interlocução. Não se trata de o lugar histórico-social físico e real, mas sim de um objeto imaginário socioideológico. Trata-se

De alguma coisa mais forte que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historicizando [...] marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder. (ORLANDI, 2009, p. 32).

Todo dizer se encontra na confluência dos eixos da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). “E é desse jogo que tiram seus sentidos.” (ORLANDI, 2009, p. 33). É nesse jogo que a AD se propõe a construir escutas que levem em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse “saber” que não se aprende, que não se ensina, mas que produz seus efeitos. “Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária.” (ORLANDI, 2009, p. 34).

Como vimos, só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz, e que muitas vezes desconhece, significa em suas palavras. Quando se trata do não-dito coloca-se em questão a sua incompletude, lembrando que todo discurso é uma relação com a falta, o equívoco, já que toda linguagem é incompleta: “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. (ORLANDI, 2007, p. 12).

Nessa perspectiva, entendemos que “[...] nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se (re) construindo no movimento constante do simbólico e da história.” (ORLANDI, 2009, p. 37). Por esse motivo, que os sentidos e sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre são, isso depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia.

2.3 O sujeito discursivo: polifonia e heterogeneidade

Não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro. (CORACINI, 2007, p. 60).

Na perspectiva da AD, o sujeito não é o centro do seu dizer, nele não se concentra o nascedouro, porque ele se constitui de outros sujeitos. Em sua voz, um conjunto de outras vozes heterogêneas se manifesta. “O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos.” (BRANDÃO, 2012, p. 21).

Nessa concepção, questiona-se aquela concepção de sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido. Disso resulta numa concepção de linguagem também não mais assentada na noção de homogeneidade. “A linguagem não é mais evidência, transparência de sentido produzida por um sujeito uno, homogêneo, todo-poderoso. É um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro” (BRANDÃO, 2012, p. 60).

Nessa perspectiva, o sujeito, mais especificamente o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, aprendido em um espaço coletivo; portanto, “trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico”. (FERNANDES, 2008, p. 28).

Fernandes adverte que para compreendermos o sujeito discursivo se faz necessário compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz.

Contudo, o sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem. Ao considerarmos um sujeito discursivo, encontramos acerca de um mesmo tema, vozes diferentes em sua voz, oriundas de outros discursos. (CARDOSO, 2005, p. 26).

Na AD, essa presença de diferentes vozes, denomina-se polifonia, resultante da não uniformidade do sujeito; à polifonia constitutiva do sujeito discursivo, temos a noção de heterogeneidade. Cardoso (2005, p.58) define essa heterogeneidade como condição da leitura dialógica, voltada para mais de uma “voz” do discurso. Pode também ser concebida como uma leitura do “avesso” do discurso.

“Interdito, ausência, falta, o outro é justamente o que promove a abertura do discurso para outras posições, outras visões de mundo, outras ideologias” (CARDOSO, 2005, p. 58). O que demandaria do sujeito uma tomada de posição, o sujeito pode se voltar contra o “sujeito universal”, por meio de uma tomada de posição, que consiste em uma separação, sob a forma de distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta etc.

De acordo com Orlandi (2009), o sujeito é constituído pela ilusão, marcado pela ideia de unicidade que se faz necessária, uma vez que é por meio dessa ilusão que o sujeito continua produzindo o seu discurso. Desse modo, pode-se entender que é a percepção do sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por muitas vozes, que manifestam identificações múltiplas, nas quais o sujeito se constitui ideologicamente.

Nos dizeres de Coracini (2007, p. 61), “apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através do processo inconsciente, e permanente sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação.”

Conforme propõe Authier-Revuz (1990), a noção de heterogeneidade, visa à compreensão do sujeito, subdividida em duas formas: temos a heterogeneidade constitutiva, como o próprio nome diz, na qual o sujeito é constituído pela interação social estabelecida com diferentes sujeitos, assim todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social. Já a segunda forma de heterogeneidade, é a mostrada. Nesse caso, a

voz do outro se apresenta de forma explícita no discurso do sujeito e pode ser identificada na materialidade linguística.

As reflexões acerca do descentramento do sujeito, a afirmação de que o sujeito não é o centro do seu dizer, encontra espaço também em Pêcheux (1997b, p. 173), quando discorre sobre dois tipos de esquecimentos do sujeito. O esquecimento número 2 refere-se à ilusão de que o sujeito tem de controlar o que diz, de ser a fonte, a origem do seu dizer. Já no esquecimento número 1, o sujeito tem a ilusão de controlar os sentidos de seus dizeres. Essas ilusões são necessárias ao sujeito, mas o sujeito não tem controle da enunciação. A constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade.

Quando nascemos, os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. (ORLANDI, 2009, p. 36).

É assim que os sujeitos se constituem, que se significam, retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sujeito e sentidos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. (ORLANDI, 2009, p. 36).

O sujeito se constitui pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições. O sujeito não constitui a consciência que fala. Ele, o sujeito, se constitui na relação com o outro. O sujeito não é o centro e origem de sentido, lembram Pêcheux e Fuchs (1975), uma vez que ele situa o discurso em relação ao discurso do outro.

Na AD, o discurso precisa de elementos linguísticos para existir em sua materialidade. O discurso remete a aspectos exteriores à língua, aos “aspectos sócio-históricos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas”. (FREITAS, 2010, p. 152). Nos estudos dos discursos, não podemos analisar as marcas linguísticas por si só, “é necessário considerar como elas aparecem em um discurso, que é o objeto de análise, já que está caracterizando significativamente o discurso em relação às marcas que o constituem” (FREITAS, 2010, p. 152).

Foucault (2002) concebe o discurso como uma dispersão e propõe a sua arqueologia. Cabe à AD descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a

formação dos discursos. Nesse caso, cabe à AD criar mecanismos capazes de conduzir a formação dos discursos. Essas regras, segundo o autor, é o que determinam a caracterização da “formação discursiva”, possibilitando a passagem da dispersão para a regularidade. Nesse sentido, consegue-se a regularidade por meio da análise dos enunciados que constituem a formação discursiva, pois o discurso é “um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”. (FOUCAULT, 2002, p. 146).

Para Orlandi (2009), o sujeito discursivo é pensado como “posição”. Não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz “O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui”. (ORLANDI, 2009, p. 49).

Foucault (2002, p.59-60) relata que o sujeito é constituído por um sistema de relações entre o espaço institucional e “códigos de percepção”, entre “observações imediatas” e informações já adquiridas, entre os múltiplos papéis que exerce no “espaço social”.

2.4 Formação discursiva: a memória e interdiscurso na constituição da identidade

No decorrer deste subitem, refletimos sobre a noção de identidade em AD e como a referida noção determina o sentido. Qual a relação entre identidade e identificação? A identidade discursiva e a historicidade mantêm uma relação e de que forma? Essas são questões importantes que, na posição de analista, pretendemos nos aproximar.

A memória discursiva é o suporte semântico de um discurso. Pêcheux (1999) relata que memória tem um papel delicado na Análise de Discurso Francesa, o filósofo explica que é preciso analisar o acontecimento discursivo, as mudanças que ocorrem num discurso e as novas significações que um acontecimento histórico invoca por meio das novas séries de enunciados que se formam a partir da desestabilização do que é dito normalmente.

É justamente na memória discursiva que ocorre essa desestabilização. E memória discursiva “deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. (PÊCHEUX, 1999, p. 49-50).

Acontecimento e memória fixam-se em locais diferentes: Enquanto o acontecimento causa uma mudança, modifica uma série de enunciados, a memória representa a estabilização do discurso, a possibilidade de repetição. Sobre isso, Pêcheux afirma que, “A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem

restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita”.(PÊCHEUX, 1999, p. 52).

No entanto, esse autor levanta a hipótese de que não há em nenhuma parte ou local, um discurso pronto para ser descoberto, sempre haverá os implícitos sob o formato de um discurso estável. Há, na verdade, um efeito de série produzido por meio da repetição que criaria o que chamou de “regularização”: os implícitos residiriam nesta regularização “sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase” (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Dessa forma, podemos afirmar que o discurso deve ser analisado a partir da rede de memória e do trajeto social em que tem origem (ORLANDI, 2007). A compreensão desse processo se dá quando utilizamos o conceito de memória discursiva. Esse conceito relaciona-se à recorrência de enunciados, separando e elegendo aquilo que, de fato, dentro de uma contingência histórica específica, pode surgir sendo atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo – essa ocorrência é capaz de produzir peculiares efeitos.

Nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso, o qual é definido como aquilo que foi falado antes, em outro lugar, independente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (ORLANDI, 2009, p. 31). É preciso, assim, considerar o interdiscurso. Analisar interdiscurso é fundamental para se compreender “[...] o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2009, p.32).

O dizer não se constitui propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2009, p. 32).

Trata-se de um saber discursivo que possibilita que as nossas palavras façam sentido. Isso ocorre porque algo fala antes, em outro lugar, de forma independente do discurso que é proferido na atualidade. Nesse sentido, o interdiscurso corresponde a palavras já ditas e esquecidas, mas que continuam presentes e nos afetam em sua qualidade de "esquecimento".

No que se refere à questão da formulação, Orlandi (2009) ressalta que só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos eixos da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). (ORLANDI, 2009, p 33).

Nesse mecanismo de formulações, o discurso repousa em formações imaginárias. Estas formações de imagens permitem a passagem de situações empíricas para as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso. O que significa no discurso são exatamente essas posições ocupadas pelo sujeito em relação ao contexto sócio-histórico e à memória, ao já dito (ao saber discursivo). Assim, o sujeito falante representa a imagem de seu interlocutor para dizer-lhe o que diz, podendo até mesmo prever o que ele pensará diante do que será dito. Dessa forma, ele organiza o seu discurso, formulando contra-argumentações a seu favor. “Neste jogo de dizeres se manifesta o discurso, enquadrando-se em um outro característico jogo: o de forças. Forças estas, presentes em toda e qualquer sociedade hierarquizada que promove contínuas antecipações de imagens”. (PATRIOTA; TURTON, 2004, p. 15).

Assim, segundo Pêcheux (1999, p. 53), há dois jogos de forças na memória:

- um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo;
- mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos”.

Manter uma regularização é repetir. Por sua vez, a repetição, funda comutações e variações, e “assegura, sobretudo ao nível da frase escrita, o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material” (PÊCHEUX, 1999, p. 53), ou seja, repetição das mesmas palavras em condições de produção idênticas.

Coracini (2007) compreende o interdiscurso como fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva. Essa autora ainda alerta que não se deve confundir-la com a memória cognitiva “aquela consciente, controladora de si e dos outros como querem vertentes da psicologia e da pedagogia, mas daquela que é responsável pela manutenção da tradição, dos aspectos culturais, dos conhecimentos que herdamos”. (CORACINI, 2007, p.16).

Assim, entendemos interdiscurso como o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. “Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido.” (ORLANDI, 2009, p. 33). De forma mais simplificada, poderíamos afirmar que a memória, portanto, o interdiscurso, são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem. (CORACINI, 2007, p. 09).

Sobre o mecanismo que regula a argumentação presente nos discursos, Patriota e Turton (2004, p. 15) argumentam que:

[...] quando procedemos à análise a partir dos postulados da memória discursiva, nos remete a compreensão que os sentidos são escolhidos e formulados por antecipação da interpretação, são produzidos por relações parafrásticas e disponibilizados para discursos futuros. Portanto, encontramos um sujeito capaz de deslocar-se, tornar-se observador, ao mesmo tempo em que diz (de uma forma ou de outra) conforme planeja na produção de efeitos no interlocutor. (PATRIOTA; TURTON, 2004, p. 15).

Em síntese, “a memória discursiva é o suporte semântico de um discurso, seu funcionamento se dá por meio da repetição de enunciados e sua função é a de estabilizar um discurso. No entanto, é uma estabilização frágil, que pode ser quebrada a cada novo acontecimento discursivo”.(SIQUEIRA, 2017).

Dentre os discursos possíveis, Coracini (2003) destaca os discursos jornalísticos, científico, político-educacional e do livro-didático. A autora ressalta que cada um desses discursos são um embricamento de outros textos e discursos, de modo que a multiplicidade de um soma-se à multiplicidade de outros, num enredar-se sem começo e sem fim. (CORACINI, 2003, p. 18).

Trazendo à baila a constituição da subjetividade,

[...] sobre a qual exercemos pouco ou nenhum controle, presos que estamos na rede emaranhada da fragmentação, do hibridismo, sujeitos em travessia entre [...] esta nos questiona o tempo todo, interroga-nos naquilo que temos (ainda que ilusoriamente) de mais seguro: nossa própria identidade, que se vê, no outro e pelo outro, abalada, posta em xeque desestabilizada. (CORACINI, 2003, p. 16).

Nesse sentido, a AD se propõe a construir escutas que permitam levar em conta essa rede por meio dos valores, crenças, ideologias, culturas que permitem ao sujeito ver o mundo de uma maneira e não de outra, que permitem a ele ser, ao mesmo tempo semelhante e diferente. “Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz (re)velando marcas indeléveis de sua singularidade.” (CORACINI, 2007, p. 09).

Não podemos deixar de mencionar que em AD, o esquecimento é estruturante e mobiliza o que podemos chamar de relação de sentido. Assim, o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer.

Sobre esquecimento, Coracini (2007) esclarece

[...] não se pode lembrar se o que aconteceu não tiver sido esquecido, porque recordar é sempre interpretar. A memória é, portanto, sempre esquecimento, porque recordar é sempre interpretar. A memória é, portanto, sempre esquecimento, pois é

sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente que a todo momento, já é futuro. (CORACINI, 2007, p. 16).

Quando nascemos, os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não exista singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Para Brandão (2012), a noção de história é fundamental, pois o sujeito é marcado pela história e sua fala é produzida a partir de um lugar e de um determinado tempo, assim à concepção do sujeito histórico, articula-se a outra função fundamental que é a de um sujeito ideológico. “Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social.” (BRANDÃO, 2012, p. 59).

Orlandi (2009) argumenta que o campo de trabalho da AD prioriza a linguagem em sua função transformadora em conjunto com o conceito de social e histórico, já que linguagem e sociedade não estão separadas, mas em um processo de constituição mútua em que “[...] no discurso constatamos o modo social de produção de linguagem. Ou seja, o discurso é um objeto histórico-social, cuja especialidade está em sua materialidade, que é linguística.” (ORLANDI, 2009, p. 17).

Para Foucault (1979), em nossa sociedade, existem “procedimentos de exclusão” que limitam o que pode ou não ser dito. O mais evidente é o da interdição. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (FOUCAULT, 1979, p. 09)

Coracini (2007), baseando-se no pensamento de Foucault (2002), acrescenta: “o discurso é o lugar em que o poder se exerce, mas também é o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder, resistência que, diga-se de passagem, se encontra, prevista ou dissimulada, no próprio dispositivo de poder” (CORACINI, 2007, p. 17).

Essa autora leva-nos a refletir sobre o que Lacan (1966[1998]) argumenta em relação a nos vermos pelo olhar do outro, pois a imagem que criamos de nós mesmos provém do olhar do outro, “cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo, no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos”. (CORACINI, 2007, p. 17).

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações - imaginárias e/ou simbólicas - com trações do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta e o desejo do outro é também preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje. (CORACINI, 2007, p. 61).

Nessa perspectiva, Foucault (2002) afirma que o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação. Sujeito da linguagem, para Lacan (1963), lugar ou função discursiva. Ambas as visões, embora com pressupostos diferentes, carregam o aspecto social: “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”. (CORACINI, 2007, p. 17).

É interessante lembrar que, se o sujeito é um lugar no discurso, heterogêneo na sua própria constituição e, por isso mesmo, fragmentado, cindido, o indivíduo (indiviso, uno) é um produto do exercício de poder disciplinar, daquilo que Foucault (1975) denomina tecnologias de controle, totalidade ilusória que constitui o imaginário e, como tal, a identidade do sujeito: ilusão de inteireza, de totalidade de coerência, de homogeneidade que torna cada um e todos socialmente governáveis e, portanto, idealmente sob o controle daquele(s) que ocupa(m) o lugar de autoridade legitimada. (CORACINI, 2007, p. 17).

É com base na construção da identidade, a partir do discurso de si e do outro e da concepção do sujeito que por ser social, é cindido, complexo, heterogêneo, descentrado (construído pelo outro), que Coracini embasa sua obra “A Celebração do Outro” (2007). Nessa perspectiva, a identidade do sujeito é construída pelo imaginário social que, ao mesmo tempo em que constrói as auto-imagens de um e de outro, é por elas construído. É nessa perspectiva que analisamos as entrevistas dos sujeitos desta pesquisa, o jovem aluno da EJA.

Os sujeitos jovens vivem em uma época em que muitos acreditam se caracterizar como de crise de identidade provocada, em grande parte, como caracteriza Coracini (2003), “pela ideologia da globalização, que, ainda que o neguem seus defensores, pretende a centralização e a homogeneização de tudo e de todos: as diferenças só são respeitadas na medida em que elas garantem a manutenção ou a criação de um novo mercado de consumo”. (CORACINI, 2003, p. 13).

Em relação à identidade, Coracini (2003) ressalta a questão da “falta”. Assim, consideramos que

Como a identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, como querem algumas correntes linguísticas. Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação [...] o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros. (CORACINI, 2003, p. 243).

Dessa forma, definir o que é identidade, é tarefa difícil. Para Stuart Hall (1997), a complexidade resulta do fato de que “as identidades modernas estão sendo descentradas, isto

é, deslocadas ou fragmentadas”, a partir de um processo de transformação que a sociedade está passando desde o século XX. Processo esse que tem fragmentado as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que no passado forneceram-nos sólidos alicerces como indivíduos sociais. Esses processos têm mudado nossas identidades pessoais confundindo a ideia que temos de nós próprios como sujeitos, constituindo-se aí o que muitos definiriam como uma provável “Crise de identidade”.

Esse autor tentou entender esse fenômeno retomando a história, nas concepções de identidade do sujeito do Iluminismo. Sujeito esse centrado, unificado, dotado das capacidades de razão e do sujeito sociológico formado na interação entre o eu e a sociedade, para apontar e negar o que muitos definem como crise da identidade.

Para ele a identidade se torna uma “celebração móvel”, isto é, ela é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas que nos rodeiam. Nesse sentido,

A identidade passa a ser definida historicamente e não biologicamente . O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 1997, p. 13-14).

Destacamos essa posição, uma vez que tradicionalmente a noção de identidade é entendida em torno da unidade e estabilidade, o que contrariamente defende a visão da psicanálise e que foi incorporada pela análise do discurso do sujeito cindido, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, habitado por desejos recalçados que irrompem via simbólico, pela linguagem.

É baseado nessas duas visões, a da psicanálise e a apresentada por Hall, que procuramos entender a questão da identidade por meio da análise da representação que os jovens alunos da EJA fazem de si e do outro. É da análise de algumas rupturas detectadas no discurso desses sujeitos que tratamos no corpus da pesquisa.

Acreditamos, assim, que as vozes dos sujeitos desta pesquisa estarão carregadas no seu inconsciente no esquecimento e na lembrança, mesmo sem saber, de fragmentos que vão fazer parte da sua constituição subjetiva, fragmentos que denunciam, por vezes, recalques, inibições, sofrimentos que se deseja em vão ser apagados. A construção de imagens que constituem o imaginário do sujeito, como ele se vê e acredita ser visto pelo outro.

Construindo, assim, a sua identidade, ou melhor, os momentos de identificação que permitem a ilusão da permanência de uma e não outra identidade.

Pensar a identidade do sujeito jovem aluno da EJA, em fase de alfabetização e letramento, em meio a um contexto de perdas, perda de sua dignidade, perda de sonhos que ficaram no meio do caminho, perda do tempo (defasagem idade/série), perda de reconhecimento, perda de ânimo, perda de autoconfiança e autoestima, é um desafio que enfrentamos. Isso tudo, não na busca de unidade de características que, uma vez elencadas, levariam-nos a definir, de uma vez por todas ou por um dado período de tempo, uma individualidade ou um grupo social. Por essa razão, nesta pesquisa, colocamos em questão a identidade enquanto unidade, completude do ser, visando contrastar à fragmentação, à descontinuidade, à impossibilidade de inteireza de qualquer sujeito e, particularmente, em nosso caso, do sujeito jovem aluno da EJA.

Talvez pareça pretensão de nossa parte, mas tentamos seguir o exemplo de Foucault, ao tirar a poeira de documentos guardados no mais profundo esquecimento, trazendo à tona sujeitos “insignificantes”, fadados ao silêncio, tanto em vida quanto em morte, assim buscamos nos sujeitos da EJA, os rastros de sua constituição enquanto sujeitos históricos e sociais. Embora conscientes da impossibilidade, buscamos trazer em cena testemunhos, histórias de vidas e de letramento de pessoas anônimas, os jovens alunos da EJA que retratam situações de vidas da realidade social de pobreza do Brasil.

Sujeitos esses marcados pela exclusão social e pela busca do reconhecimento de si por meio da aquisição de um melhor nível de letramento. Luta que ilustra a complexidade de suas identidades por meio da multiplicidade de vozes que os constituem, heterogêneas e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações. Sendo assim, poderemos confirmar ou não que nenhuma identidade é fixa ou imóvel e não somos capazes de encontrar verdades absolutas sobre as identidades dos sujeitos aqui pesquisados.

3. AS REPRESENTAÇÕES SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO JOVEM ALUNO DA EJA

[...] re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (FREIRE, 2003, p.14).

Nesta pesquisa, o discurso do jovem é focalizado e coletado por meio da gravação dos relatos de suas memórias sobre suas experiências com a alfabetização e letramento, bem como pelo seu silenciamento sobre a questão. Os discursos desses jovens foram coletados, mediante um roteiro de entrevista semiestruturado, gravadas com gravador de áudio e transcritos pela pesquisadora que também exerce a função de vice-diretora da Escola, *locus* desta pesquisa.

Salientamos que, para a coleta de dados, após adequação e aprovação de nossa pesquisa pela Plataforma Brasil, procuramos oficialmente a diretora da Escola Municipal Prof^a Maria Luiza Corrêa Machado para apresentação de nosso projeto de pesquisa, que prontamente nos autorizou a colocá-lo em prática.

A seleção dos sujeitos foi feita tendo como critério os jovens que estivessem entre 15 a 29 anos de idade, já que de acordo com o Estatuto da Juventude, essa faixa etária é designada como jovem. Cabe ressaltar que na turma da 2ª fase que compreende aos anos iniciais 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, havia matriculado trinta e um alunos, em sua maioria, adultos e idosos; desses, vinte e dois eram frequentes e, dentre esses, seis estavam em consonância à faixa etária escolhida para análise, além disso, entre esses seis, um optou por não participar da pesquisa. Assim, ao todo, tivemos cinco jovens participantes. Dentre esses, um era do gênero feminino e quatro masculino.

Os alunos que contribuíram para esta pesquisa foram denominados, no corpo do texto, como SJ1, SJ2, SJ3, SJ4 e SJ5, ou seja, sujeito jovem 1, sujeito jovem 2 e, assim, sucessivamente.

3.1 Os sujeitos da pesquisa: de onde vêm suas vozes

Descrevendo o perfil desses sujeitos, temos que SJ 1 é uma jovem de 19 anos, nascida no estado de Alagoas, residente em Paranaíba-MS, há um ano e três meses, solteira, mora com os pais e mais seis irmãos; trabalha numa clínica veterinária na parte de banho e tosa. Conta que, quando criança, a mãe tinha muitas dificuldades para conseguir matriculá-la e os irmãos em uma escola, e que quando conseguia, sempre dava “um probleminha”.

Ah, então! Quando eu era criança tinha muita dificuldade para a gente ir para a escola. A minha mãe ficou um bom tempo correndo atrás de escola para a gente. Só que daí dava sempre um probleminha.
(SJ1, grifo nosso)

Analisando o termo “probleminha”, utilizado por SJ1 como motivos para não ter frequentado a escola em idade regular, entendemos que é uma forma de não-dizer, de silenciamento (ORLANDI, 2007), de deixar implícito e subtendido. Esse silenciamento produz o efeito de sentido de que se pode entender que, de fato, a mãe não tenha cumprido o seu dever de matricular os filhos ou, talvez, devido ao difícil acesso às escolas na região em que viviam. Assim, SJ 1 prefere não condenar a mãe, mas sim, utilizar o termo “probleminha”, para silenciar o verdadeiro motivo. Pode ser também que não seja nenhuma dessas razões, pois segundo Orlandi (2007), “sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. (ORLANDI, 2007, p. 82).

Essa pesquisadora considera o silêncio como fundante da linguagem. Assim, o silêncio significa, produz sentido e constitui o sujeito, por isso, "para compreender a linguagem é preciso entender o silêncio para além da sua dimensão política". (ORLANDI, 2007, p. 29).

O sentido de silêncio que podemos atribuir à resposta de SJ1 pode-se configurar pelo medo de ser julgada pelo outro. Orlandi (2007) configura esse tipo de silêncio como o silêncio local, que é a censura aquilo que é proibido dizer em certa situação. "As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras". (ORLANDI, 2012, P. 83). Quando SJ1 fala em "probleminha", há um silenciamento, provavelmente, para não entrar em detalhes sobre quais problemas enfrentou, prefere resumir tudo em probleminha, como se fosse problemas insignificantes que a teriam deixado, quando criança, fora da escola. Ou pode ser ainda que não quisesse comprometer a mãe.

Dessa forma, em nossas análises observamos o que não pode ser dito e o que não está sendo dito. "Na perspectiva que assumimos o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio o sentido é". (ORLANDI, 2007, p. 31).

Continuando a apresentação de SJ1, essa jovem relata ter retornado aos estudos para conseguir um emprego melhor, deixar a vida das festinhas e buscar melhoria para ela e para a família e ser o orgulho da família.

Ah, eu tinha colocado na minha cabeça. Não vai dá certo deu quere **arrumá um emprego** e não ter o meu segundo grau. Por que a maioria dos empregos tem que ter o segundo grau. Tem que ter os estudos completo. E também eu quero fazer faculdade também. Quero busca melhora para minha vida. Não quero fica nessa de só festinha, balada, essas coisas não. Quero arrumá um bom emprego também. **Quero busca melhora para minha família.** Quero mostra para minha família, **quero ser o orgulho de dentro de casa**, não só os outros. (SJ1, grifo nosso).

No discurso de SJ1, a alfabetização, ou aquisição de conhecimento, não é seu primeiro objetivo, ela enfatiza a questão econômica, preocupação com a família e o desejo de ser admirada pelas pessoas de sua família. Para essa jovem, a necessidade de se manter, arrumar emprego, alcançar sua independência é fundamental. Assim, ela vê, na educação, um mecanismo para conseguir melhores trabalhos e valorização tanto profissional quanto pessoal, por isso ela quer "fazer faculdade também [...] quero arrumá um bom emprego também". Esse tipo de comportamento demonstra sua garra e vontade de superar os desafios enfrentados.

Passando para SJ 2, temos um jovem de 15 anos, irmão de SJ1, nascido em São Paulo, e também residente em Paranaíba-MS; há aproximadamente um ano e três meses, mora com

os pais e os seis irmãos e, de vez em quando, ajuda nos trabalhos domésticos de casa, mas na maioria do tempo, não faz nada além de estudar no período noturno.

Ah, **preguiça né**. Minha mãe insistia muito para eu ir para a escola, mas eu tinha preguiça. A gente não ia de jeito nenhum. Eu gostava de ir para a escola, mas **gostava mais de ficar na rua**. (SJ 2, grifo nosso)

Diferentemente da irmã, SJ 2 coloca como motivo de ter ficado fora da escola em idade regular a “preguiça” e o “desejo de ficar na rua”. Revelando aqui traços de possível desobediência e rebeldia. Lembramos que ele se recorda de fatos de quando ainda era criança e a tendência é que carregue toda a culpa pelos transtornos sofridos pela falta da alfabetização e letramento para não culpar seus responsáveis.

Pelo uso do termo “preguiça”, buscamos o significado desse termo no Dicionário Aurélio, onde obtivemos o seguinte significado “aversão ao trabalho, ócio, vadiagem”. Portanto baseando-nos nesses significados, temos que SJ2 assume ter tido aversão pela escola e relacionando com “gostava mais de ficar na rua”, podemos também interpretar esse significado à vadiagem, ócio. Por que será que esse sujeito tinha preguiça de ir para escola e preferia ficar na rua? Seria essa escola atraente para esse sujeito? O mais interessante que SJ2 não culpa os pais por não ter estudado na idade regular; ele assume suas faltas. Num período da vida em que a escola deveria ser um lugar gostoso, repleto de ludicidade, cheio de grandes desafios. Para algumas crianças, a fase de alfabetização ainda é um momento complicado em suas vidas, assim como para SJ2. Temos como hipótese de que quando essas crianças encontram dificuldades de aprendizagens, falta motivação para o estudo, ou vêm de famílias de baixo nível de letramento que também não sabem valorizar o estudo e, por isso, não incentivam seus filhos.

SJ3 é um jovem de 25 anos, nascido em Costa Rica-MS, residente em Paranaíba- MS desde a infância; não é casado, tem 2 filhos e trabalha como mecânico. SJ3 conta que o que atrapalhou sua permanência na escola em idade regular foram as brigas dos pais e as várias mudanças de cidade. Ele ainda relata situações de possível Bullying sofrido dentro da escola.

Tipo os **meus pais brigavam muito** e tipo a gente ficava mudando de cidade e tipo foi isso que me atrapalhou na escola. Por que quando a gente mudava, já era uma coisa diferente. Então tipo igual eu te falei, quando eu chegava já era outras matérias, quando eu mudava de cidade. Ai o povo começou tipo fazer **Bullying** comigo, **porque as crianças eram pequenas e eu já era grandão já**. Ai eu resolvi parar. Minha mãe insistia para eu ir, mas eu fingia que ia para a escola e não ia, chegava lá o povo ficava me zoando, aí eu não quis ir mais. (SJ3 grifos nossos).

Nesse recorte discursivo de SJ3, podemos interpretar mais uma vez questões relacionadas a problemas familiares que interferiram na permanência de SJ3 na escola em idade regular, às seguidas mudanças de cidade e a difícil adaptação nas novas escolas. SJ3 perdia a sequência do conteúdo e se sentia perdido, excluído em cidades e lugares estranhos para ele, passando a se sentir, assim, vítima de bullying; seus colegas, além de o excluir, passaram a ficar “zoando” dele, ou seja, segundo Dicionário online de Português, seria “falar algo pra fazer rir, caçoar de algo ou de alguém”. Sabemos o quanto essa situação constrange o outro, sobretudo, uma criança.

Por isso agora aos 25 anos, SJ3 usa o termo “*bullying*”, pois sua memória discursiva e os interdiscursos são evidenciados, nos remetendo ao discurso midiático, pois utiliza o termo que é bastante difundido pelos veículos de comunicação social de massa para se justificar.

Para melhor entendermos como esse enunciado apareceu nesse recorte, colocamos em pauta uma questão levantada por Foucault (2012, p. 31), a saber: “como apareceu um determinado enunciado e não outro?” Recorremos à história, visando a explicitar os processos socioideológicos que fazem com que tal lexema integrante de diferentes discursos tenha lugar em nosso cotidiano.

A disseminação do termo *bullying* nas sociedades contemporâneas é um fenômeno que pode ser considerado novo, a partir dos anos 60 e 70, do século passado, a violência passa por uma série de problemas, gerando um novo paradigma de violência. Fatos como o do massacre na Escola Municipal Tasso da Silveira⁷, em Realengo- RJ, em 2011, difundiu ainda mais o termo na mídia brasileira.

Por outro lado, o fenômeno pode ser considerado um fato velho, por se tratar de uma forma de violência que acontece nas escolas há muito tempo, em que os ‘valentões’ oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, querendo impor sua autoridade. A atenção contemporânea ao fenômeno se deve a uma nova sensibilidade dos fatos. Sobre a questão do *bullying*, Constantini (2004) explica ser um fenômeno que se expressa por ideias de intimidação repetida, humilhação, agressão, ofensa, gozação, emprego de apelidos, assédio, perseguição, isolamento, discriminação, dominação, empurrão, violência física e destruição dos pertences das vítimas desse fenômeno. O *bullying* pode, ainda, envolver a diferença física

⁷ Um homem de 23 anos entrou em uma escola municipal na Zona Oeste do Rio na manhã de 07/04/2011 as 8h30, atirou contra alunos em salas de aula lotadas, foi atingido por um policial e se suicidou, disponível em: <<http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>>

e psicológica entre os pares, as ações negativas verbais ou físicas e a intenção deliberada de causar dor e sofrimento de forma repetitiva.

Dessa forma, SJ3 coloca como desencadeador do *bullying*, o fato de ter sofrido, a diferença de idade em relação aos outros estudantes, pois, por diversas vezes, teve que mudar de cidade e, conseqüentemente, de escola. Problema esse que afeta a vida escolar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que, por motivos de reprovação ou evasão, ficam atrasados na idade para a turma, provocando desmotivação e abandono escolar. Assim, SJ3 se sentia excluído a ponto de se recusar a frequentar a escola para não lidar com aquela situação de agressão verbal: “o povo ficava me zoando”. A situação teria gerado em SJ3 baixa autoestima, o que dificultou as suas relações interpessoais.

Por fim, SJ3 coloca como motivos, para ter retornado aos bancos escolares, questões socioeconômicas: conseguir um trabalho melhor e melhorar suas condições financeiras e, por último, concluir seus estudos para cursar uma faculdade. Novamente, o discurso capitalista é evidenciado. A aquisição da alfabetização e letramento é colocada como subterfúgio para ascensão econômica, não se busca o conhecimento por este ser importante em sua vida como cidadão, mas para viabilizar uma possível vida econômica melhor, ou seja, as questões econômicas “falam mais alto” para o sujeito.

SJ4 tem 26 anos, nascido e residente em Paranaíba-MS, é casado, tem 2 filhos e trabalha numa empresa de saneamento da cidade. Conta que o motivo de ter ficado fora da escola em idade regular, foi o “abandono pela mãe”.

Ah tipo assim, **minha mãe né eu não tive apoio de mãe, ela me abandonou**, eu tinha 3 anos de idade. E aí eu fiquei só com meu pai. Ele saía para trabalhar e eu ficava na rua. Quem cuidava de mim era minha finada vó, mas ela era muito velha, muito de idade, não tinha controle. Eu ficava andando, brincando (SJ4, grifos nosso).

Outra vez, podemos notar questões de vulnerabilidade social e negligência familiar presentes, em que os pais não teriam cumprido com o dever básico de garantir a educação escolar dos filhos. Observamos que o discurso de SJ4 nos remete ao discurso familiar, pois vivemos numa sociedade em que é comum os cuidados com os netos serem delegados aos avós, e esses nem sempre dispõem de condições físicas ou intelectuais para dispor de tempo a uma criança, sobretudo, no que se refere às tarefas diárias que envolvem as questões educacionais como levar a criança à escola, realizar as tarefas escolares e participar das reuniões.

Em reportagem publicada no *site* “Toda Matéria”, a professora de história, Juliana Bezerra pela PUC- RJ, aponta como a maior causa da evasão escolar na infância a distância da escola, acompanhada pela falta de transporte ou de alguém para levar e buscar a criança. Isso foi o caso de SJ4, ao relatar que ficava com sua avó, porém devido à idade avançada, ela, certamente, não tinha condições de levá-lo para a escola e ter o controle sobre o neto.

Outra problemática que podemos analisar, de acordo com o discurso de SJ4, é que o Estado tenha dado pouca atenção à situação de abandono que SJ4 possa ter sofrido; ele relata que quando seu pai saía para trabalhar, “ele ficava na rua, andando, brincando” o que revela a pouca atenção do Estado e da sociedade para com crianças que vivem situações de abandono, contribuindo intensamente para uma invisibilidade social desses menores – crianças e adolescentes que tiveram seus direitos de aprender violados e perderam a oportunidade de viver sua vida escolar de forma adequada.

SJ4 é enfático ao afirmar que “quem cuidava de mim era minha finada vó, mas ela era muito velha, muito de idade, não tinha controle”. Na verdade, há uma incompletude, ou até ambiguidade neste discurso, pois ele não diz que tipo de controle, se a “vó” não tinha controle sobre ela mesma por ser muito idosa, muito frágil; ou se ela não tinha controle sobre o neto. Preferimos ficar com a última hipótese, pois está mais de acordo com o contexto, ou seja, está mais de acordo com o porquê de ele não ter ido para a escola na idade certa.

Destacamos, então, o termo “controle”; ele assume sua criancice da época e que sua “vó” não tinha controle sobre ele, ou seja, não conseguia controlar o menino, não conseguia supervisionar, vigiar, fiscalizar se ele ia pra escola mesmo ou não, ele mesmo relata que ela era muito velha, muito de idade, isso pode nos remeter à falta de controle sobre si. Por isso o termo utilizado tem duplo sentido.

Na sequência, SJ4 narra os motivos que o fizeram voltar para a escola, buscando reminiscências sobre como sua vida foi marcada pela ausência do estudo. Notamos, neste excerto, que à medida que o sujeito vai se relacionando socialmente, ao longo de sua existência, a falta de estudo é percebida por ele como um “obstáculo”, que prejudica os laços dessa relação, e, nesse caso, produz o efeito de sentido de estar ficando para trás, enquanto os outros colegas de trabalho vão conseguindo melhores posições dentro da empresa. Assim, surge a configuração da competição dentro da empresa que, para SJ 4, foi o ponto propulsor para buscar melhores oportunidades a partir dos estudos, deixando o posto de “oprimido” para o de agente transformador de sua atual condição, resultando na conscientização do sujeito pela busca de novas oportunidades.

Ele compreende a causa das dificuldades já vividas, o baixo nível de letramento; porém, quando ele começa a trabalhar na atual empresa, essas dificuldades ficam mais evidentes, como se pode observar:

Ah, obstáculo né, por que tipo assim você vai vendo os do lado, companheiro seu mesmo de serviço. Eu sou contratado na Sanesul, mas não sou concursado. Ai você vai vendo que eles vão ganhando mais. Tipo assim, não é zói gordo. Vai fazer três anos que trabalho como contratado na Sanesul (SJ4).

Essa nova condição, de trabalhador, provoca novas necessidades, como o desejo de passar de contratado a concursado, ou seja, ser efetivo, poder ganhar mais. Com isso, novas necessidades vão surgindo, como a de se inserir-se no processo de alfabetização e letramento. Novamente, podemos analisar que para esse jovem a busca pela alfabetização e letramento é um fator para elevar sua condição socioeconômica: ele deseja estabilidade, garantia do sustento da família, e, para isso, teria de estudar para conseguir ser aprovado em um concurso.

Observamos, ainda, a preocupação de SJ4 de ser julgado pelo “olhar do outro” explícito na metáfora: “Tipo assim, não é zói gordo”. Assim, entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, o homem (se) significa. “O equívoco, o non-sens, o irrealizado tem no processo uma metáfora, o seu ponto de articulação” (ORLANDI, 2012, p. 53). Assim o homem (se) significa.

Por fim, SJ5 tem 15 anos, nascido e residente em Paranaíba-MS, tem quatro irmãos, sendo três homens e uma mulher; a mãe mora numa cidade vizinha, Aparecida do Taboado-MS e o pai faleceu há nove anos. Ele veio para Paranaíba morar com o irmão em busca de trabalho e, após uma discussão, foi morar de favor na casa de uma amiga.

Esse sujeito narra que os motivos que o fizeram ficar fora da escola foram a negligência da mãe que era alcoólatra e não o matriculava na escola. Por meio da memória que se constrói no tempo da narrativa, marcado pelo ato de relatar fatos ocorridos na infância, SJ5 denuncia os maus tratos sofridos na infância, colocando a figura materna como seu atroz. A fala é carregada de indignação e denúncia:

Por que minha mãe, ela é alcoólatra e ela não me matriculava, o conselho tutelar vai atrás para me matricular, ela fala que não que não é obrigada. Ai ela foi me deixando fora. Ai eu saí de lá eu tinha 7 anos de idade e fui morar com minha vó, mãe do meu pai, porque minha mãe era alcoólatra, ela me espancava muito, ela me batia de arrancar sangue. Ai eu peguei vim morar com a minha vó, ela me matriculava, eu estudei tudo certinho. Ai foi tirada a guarda dela e passada para minha mãe, ai depois disso, eu não estudei mais. Quando eu não estava estudando eu ficava na casa das minhas amigas, fazendo nada (SJ5).

O sujeito jovem (SJ5) inicia sua narrativa já trazendo a mãe para o centro da história, ao falar da mãe, utiliza o verbo ser no presente do indicativo: “Por que minha mãe, ela é alcoólatra”, ao enunciar no tempo presente, sugere o efeito de sentido de que a situação seja permanente, importante que ele, inicialmente, faz questão de destacar que “ela é alcoólatra” traz suas representações iniciais para o tempo real. O Tempo presente, nesta passagem, também denota estado de permanência, pois ela não “esteve” alcoólatra, nem “foi” alcoólatra, ela “é alcoólatra”.

Na sequência, SJ5 retomando o trajeto de suas reminiscências, relatando: “Aí ela foi me deixando fora”, ele não complementa o advérbio fora, ela foi deixando-o fora, fora de onde? Da escola? Da vida dela? Recria essas imagens marcadas pelo inconsciente de um passado perturbador pela omissão da mãe, certamente, em matriculá-lo em uma escola.

Só a seguir, ele usa o pretérito imperfeito “era, espancava, batia”, situação que representa uma ação repetitiva e duradoura, demonstrando que aquelas situações não ocorreram somente uma vez, mas que foram situações repetidas por diversas vezes, por isso as reminiscências de opressão e indignação.

Podemos observar que o discurso de SJ5 é permeado por formações discursivas (FD) de diferentes lugares, antes era o discurso familiar, depois o discurso jurídico, ao mencionar em dois trechos da narrativa, que o conselho tutelar procurava a mãe para que o matriculasse, bem como quando lembra que a avó teria perdido a guarda e ele teria voltado a viver junto à mãe.

A presença dessas FD faz emergir o efeito de sentido de que o interdiscurso, nesse caso, manifesta-se no dizer, na materialidade linguística, quando o sujeito jovem enuncia sobre a omissão da mãe em matriculá-lo e que as forças judiciais aqui representadas pelo conselho tutelar, teria cumprido com o dever do Estado de orientar a mãe de suas obrigações, pois conforme disposto no artigo 55, do Estatuto da criança e do adolescente (ECA), “os pais ou responsável tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. A depender do caso, trata-se de dever jurídico, que se for descumprido, pode caracterizar crime de abandono intelectual, previsto no art. 246 do código penal.

Como SJ5 agora tem 15 anos, nesse último ano, foi matriculado na EJA por ordem do conselho tutelar. O órgão assinou a matrícula e se responsabilizou em garantir o acompanhamento escolar do adolescente, uma vez que como relatado anteriormente, a mãe continuava com o vício pela bebida e, assim, não conseguira cumprir com seus deveres de responsável legal.

SJ5 diz ter voltado a estudar por questões socioeconômicas, fazer um curso em nível superior e constituir uma família “Aí, porque eu pretendo ter um serviço, uma faculdade e uma família”. Nota-se novamente o interdiscurso, ou seja, o já dito presente nesse discurso, quando ressalta ter retornado ao ensino institucionalizado, a fim de conseguir um trabalho, cursar uma faculdade e constituir uma família. Acreditando que o sucesso na vida está vinculado ao saber institucionalizado, seria isso que o completaria, enquanto sujeito.

A ideologia dominante capitalista representa uma força invisível, nesse enunciado, e produz efeito de sentido, configura a formação ideológica que este sujeito jovem se inscreve, não só marcando o lugar de onde ele enuncia, mas também os processos identificatórios. A ideologia é o elemento essencial para a constituição do sujeito e dos sentidos produzidos pelo discurso, como podemos notar na utilização do verbo “ter para ser”, ao afirmar “ter um serviço, uma faculdade e uma família”, de forma simples e direta, o sujeito jovem relaciona o saber institucionalizado com a relação de ter/ possuir, tanto bens materiais, como constituição da família.

Por fim, feitas as apresentações dos sujeitos da pesquisa tanto nos contextos situacionais e culturais mediante suas narrativas, que moldam os sentidos expressos nos textos, passamos para análise das representações que esses sujeitos fazem de si e da sociedade durante o processo de alfabetização e letramento.

3.2 Heterogeneidade constitutiva: constituição da identidade do sujeito jovem por meio da alfabetização e letramento

Neste subitem, propomo-nos a analisar os discursos dos sujeitos jovens como narrativas marcadas pela heterogeneidade, já que todo discurso é heterogêneo, marcado por diversas vozes sociais.

Destacamos uma das respostas dada à seguinte questão: **Quais as suas perspectivas de futuro, agora que voltou a estudar?** Temos que SJ1, ao enunciar, constrói uma imagem de seu futuro bem diferente da até então vivida, a partir da questão que lhe foi levantada:

Então, assim eu espero pegar e terminar meus estudos direitinho para mim pegar e arrumar uma faculdade. Por que eu coloquei na minha cabeça que eu quero fazer faculdade. Ah, eu penso em fazer um curso também. Veterinária é uma coisa que eu gosto. Desde criança que eu tenho que eu vou ser veterinária, quero fazer uma boa faculdade também né (SJ 1).

O estudo, para essa jovem significa um mecanismo de inserção social, pois, por meio do “estudo”, mais uma vez aqui o sujeito constrói uma boa representação de si “Então, assim eu espero pegar e terminar meus estudos direitinho para mim pegar e arrumar uma faculdade [...]”. Essa representação está ligada a um dos elementos do processo identificatório de sua identidade, ela observa em sua volta amigos, vizinhos, familiares que vão constituindo suas formações e o desejo por continuar em seus estudos, concluir uma faculdade, tudo isso vai conscientizando a jovem a buscar melhores níveis de escolarização, pois sempre que enuncia sobre a importância do “estudo”, enfatiza o desejo pela formação em nível superior. O significado de “terminar os estudos” remete a sua relação com o mundo a sua volta, é uma “ponte” que liga esse sujeito aos valores que se estendem a partir desse ato de formação, o qual configura a representação positiva de si por meio do “estudo”. Uma travessia do estado atual à concretização do desejo do outro pelo processo de conscientização provocado pelo processo de educação.

Quando enuncia: “[...] Veterinária é uma coisa que eu gosto. Desde criança que eu tenho que eu vou ser veterinária [...]”, notamos que inevitavelmente o seu discurso é marcado pelo interdiscurso, pelos “já-ditos” (PÊCHEUX, 1988), reconhecemos nesse dizer os vários discursos, tais como o midiático, o institucional marcados pela ideologia dominante que coloca o curso de veterinária, consagrado tradicionalmente, entre os mais conceituados e mais procurados em nossa sociedade, seja pelo prestígio quanto pela remuneração. São já ditos que sempre são veiculados pela mídia e cristalizados em nosso inconsciente, ouvimos tanto isso, que passa a fazer parte de nossas identificações.

No dizer dessa jovem, exploramos interdiscurso (PÊCHEUX, 1988) e identidade, elementos que nos possibilitam compreender o jovem contemporâneo, inserido no processo de alfabetização e letramento. Essa interpretação é possível, por meio da percepção de discursos sobre ascensão social e profissional, que, por exemplo, estaria ligado ao desejo de conseguir um emprego melhor mediante sua formação, e, conseqüentemente, ascender socialmente e, assim, tornar-se um sujeito pleno. Ilusão que se apresenta por um emaranhado de fios discursivos. Esses fios são os responsáveis por tecer gradativamente, os valores, as crenças, as ideologias e a cultura que permitem a esse sujeito construir um imaginário, ainda que ilusório, cuja representação é tão positiva de si, e da educação formal, em um futuro que poderá tornar-se realidade ou não.

Podemos afirmar que para esse sujeito “desejoso” (CORACINI 2003) que, aos poucos, vai se constituindo, em consequência dos reflexos do mundo que está em plena

transformação, surge a falta, ou seja, a consciência da dificuldade representada pela falta do estudo. E assim o sistema de ensino EJA, no qual esse sujeito jovem está inserido, funciona como mecanismo de ascensão social, atuando como suporte para que esse sujeito jovem possa almejar um futuro melhor e resistir aos temores provocados pela sua realidade atual.

3.3 As representações que o sujeito jovem faz do outro e de si, durante o processo de letramento e alfabetização

No percurso desta pesquisa, buscamos reminiscências de como suas vidas haviam sido marcadas pela ausência de estudo. Notamos nos recortes que seguem destacados, que à medida que o sujeito jovem vai se relacionando social e juridicamente, ao longo de sua existência, a ausência de estudo é percebida por ele como uma “falta” que prejudica os laços dessa relação, e, nesse caso, produz o efeito de sentido de engano/exclusão e, assim, surge a configuração do “oprimido”, como se pode observar por meio da “[...] instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam [...]” (FREIRE, 1987, p. 29).

Para analisarmos as representações que o sujeito jovem constrói do outro e de si, fizemos a seguinte indagação: **“Na sua opinião, o cidadão letrado tem mais direitos que o não letrado?”**

Direito tem né, por que sabe das coisas né. Já quem não lê tem que ficar precisando dos outros para lê e escrevê (SJ2).

Tem e muito mais direito. Por que ele sabe entrá e sabe sair. A pessoa entrega um papel para você lê ou assina alguma coisa, você já sabe vai ficar em dúvida. Você vai ser uma pessoa mais egoísta. Por que você não sabe o que você está assinando o que está escrito. Tem muitas pessoas maus nesse mundo (SJ3).

Acho que sim, porque ela pode conhecer mais coisas, saber mais (SJ4).

Ah, pelo um ponto eu acho que sim, mas deveria não ser né, porque somos todos mundo iguais (SJ5).

Em SJ2, notamos que o discurso é marcado pelo sentimento de “vitimismo”, discurso esse que nos remete ao discurso das classes minoritárias, ao construir uma imagem de falta, uma imagem negativa de viver sem saber ler e escrever e estar sempre precisando do outro - o seu “dominador”. “Direito tem né, por que sabe das coisas né. Já quem não lê tem que ficar precisando dos outros para lê e escrevê” (SJ 2).

Observamos que a ausência do letramento e alfabetização para esse sujeito é definida por uma relação de dependência e poder, no qual o sujeito não-letrado depende do outro o sujeito letrado para efetivação de tarefas como as que impliquem a tomada de decisões, práticas do seu cotidiano. Essa relação de poder estabelecida pela aquisição da alfabetização e letramento escolar remete-nos à formação ideológica desse sujeito jovem que implica que saber ler e escrever gera mais poder e, portanto, mais dominação do outro sobre o “eu” que não domina o código da escrita.

Essa dominação do outro sobre o eu passa a ser, neste caso, elemento constitutivo de sua representação social. Saber ler e escrever, para ele, de fato é o elemento que define o sujeito socialmente, projetado com autonomia, na sociedade contemporânea, como podemos notar neste fragmento enunciado por SJ2, “[...] Já quem não lê tem que ficar precisando dos outros para lê e escrevê.” Notamos em seu discurso a “tomada de conscientização da situação real vivida” (FREIRE, 1983, p. 06). O sujeito reconhece que a Educação é a afirmação da liberdade e reconhece as amarras sociais que os limita.

Mediante as reminiscências narradas por SJ3, notamos a valoração atribuída ao letramento, pois ele considera que a pessoa alfabetizada e letrada possui mais direitos e mais autonomia, ao afirmar “por que ele sabe entrá e sabe sair”. Pelos dizeres desse sujeito, há um sentimento de falta muito grande, pois novas necessidades estão sempre surgindo pela falta de letramento, como ressalta: “A pessoa entrega um papel para você lê ou assiná alguma coisa, você já sabe, vai ficar em dúvida”, demonstrando um nível de letramento adquirido pelo sujeito em suas relações sociais, interpretamos que o sujeito deixa escapar a FD do “ser oprimido”. O sujeito fala do lugar social do não-letrado, o “oprimido” (FREIRE, 1987), o sentido direciona-se na linha da exploração, no estar levando desvantagem, de ser visto como ingênuo, o ignorante, o que facilmente poderia ser passado para trás pelo seu “opressor”, o sujeito letrado, o que está presente no dizível das dificuldades, historicamente, enfrentadas pelo cidadão não-letrado. Dificuldades de estabelecer relações sociais devido a falta de domínio da leitura e escrita. Assim, podemos afirmar que “A memória discursiva sustenta o seu dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 54).

Além disso, o fato de ele não determinar o que assinar “assina alguma coisa”, o “alguma coisa” pronome indefinido, junto a um substantivo também indefinido, pois o que é coisa neste contexto? Podem ser vários tipos de documentos, mas que não seria somente um tipo, mas vários tipos de “coisa”, portanto o “algum”, nesse enunciado, pode ser equivalente a

vários. Podemos afirmar que nesse excerto, esse “alguma coisa” seria o mesmo que vários tipos de documentos, que não dá nem para especificar.

Com isso, SJ3 percebe a falta que o estudo faz, a sua incompletude está, sobretudo, nessa falta de estudos, produzindo efeitos de sentidos diversos, tais como o pouco letramento leva-o a apenas a assinar o nome em “alguma coisa”, sem saber do que se trata. O discurso dele nos remete a traços de formação discursiva (FOUCAULT, 1997) pedagógica, quando relaciona o processo de letramento a maiores possibilidades de participação social e cultural bem como a seus efeitos no acesso aos meios de comunicação e informação. Esse sujeito tem a ilusão de que quanto mais letrado, maiores são seus benefícios e acessos aos bens sociais e culturais.

Pedir para que o outro leia, para esse sujeito, passa a não ser mais suficiente, pois ele se torna desconfiado (crítico), sabe que poderia assinar algo que não deveria e, com isso, prejudicar-se: “Você vai ser uma pessoa mais egoísta. Por que você não sabe o que você está assinando o que está escrito. Tem muitas pessoas maus nesse mundo”. Isso remete a um determinado nível de letramento adquirido por ele no âmbito social, que refletiu em conscientização da necessidade de aquisição da alfabetização e letramento, do saber institucionalizado, a fim de adquirir competência para lidar com as supostas injustiças, pois percebeu estar ficando vulnerável em relação ao outro, que apesar de detentor do saber, é considerado “mau”, poderia ludibriá-lo, implicando a falta de garantia de seus direitos jurídicos e sociais. O sujeito passa de “oprimido” para “opressor” (FREIRE, 1987), pois de acordo com o uso da palavra “egoísta”, nos remete a Freire (1987, p. 25) “refletem a opressão que os marca”.

A formação discursiva desse sujeito nos remete a vestígios de discurso jurídico, marcado por questões de desigualdades, resultantes da formação hierárquica da sociedade brasileira, uma história excludente, repleta de barreiras posta pela falta de alcance à leitura e à escrita, prejudicando a qualidade de vida de jovens, adultos e idosos. É dever legal do Estado propiciar meios para sua aquisição;

[...] por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social (CEB 11, 2000, p. 8).

A percepção do suposto tratamento desleal por parte do outro e da necessidade de letrar-se, com fundamento no fluxo da memória, constituem o elemento que impulsiona esse

sujeito a um processo de “objetivação/subjetivação” da realidade (FOUCAULT, 1997, p.119), uma vez que, inconscientemente, esse sujeito jovem observou, por meio de suas relações, que está inserido em um poder capaz de transformar corpos “amorfos” em corpos adestrados, “disciplinados”, dóceis, produtivos para o capitalismo, portanto, se vê como um ser explorado. Desse modo, está marcado por uma força, “por um suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis” (FOUCAULT, 1988, p.103).

Esse sujeito jovem já é capaz de refletir que está inserido em uma situação de poder, que está configurado no meio social, constrói imagens em torno das relações entre si e o “outro” impostos pelas leis que regem o mundo pós-moderno, como enuncia: “Você vai ser uma pessoa mais egoísta. Por que você não sabe o que você está assinando o que está escrito”. Esse sujeito se vê como pertencente à situação atual que instaura injustiças, enganos, onde a lei do mais forte predomina. Por isso ele diz que tem de se tornar “egoísta”, pensar mais em si, passando a lutar por mais reconhecimento de si, a ter o desejo de transformação, sente a necessidade de buscar o letramento institucional para sair da situação de oprimido para a situação de autonomia e liberdade. Novamente notamos na formação discursiva vestígios do discurso pedagógico que relaciona a educação formal com a aquisição de igualdade e participação social.

Para SJ4, o sujeito letrado tem mais direitos que o não-letrado “Acho que sim, porque ela pode conhecer mais coisas, saber mais.” SJ4 entende que o cidadão letrado é aquele que tem mais direitos de adquirir bens culturais e de prestígio. Ser letrado é “conhecer mais do mundo” e ser “mais elevado”. Imagem essa construída pelas classes dominantes, difundida pela mídia e, por conseguinte, o ideário brasileiro, assim como os textos veiculados pela mídia e as ideias sustentadas pelo Mobral⁸, na década de 1970.

Esse movimento foi criado a partir dos princípios de que o analfabetismo dificultava o desenvolvimento econômico e social do país, e que a “alfabetização seria um mecanismo para melhorar a renda e as condições de vida dos alfabetizandos” (MATÊNCIO, 1995, p. 245). Assim criou-se no ideário brasileiro, a concepção que até hoje domina o senso comum e que está presente no discurso de SJ4, por meio do interdiscurso de que a alfabetização e o letramento é condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos

⁸ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Emílio Garrastazu Médice na Ditadura Militar.

problemas sociais, discurso esse que ainda está muito presente e nos remete ao discurso político e divulgado pelas mídias.

Como exemplifica o conteúdo do trecho a seguir, extraído de um artigo de Cristovam Buarque de 2003, amplamente divulgado logo após sua posse no cargo de Ministro de Estado de Educação, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em seu discurso, ele atribuiu o “problema” dos analfabetos às elites que governaram o país nos seus quinhentos anos e colocou na educação a resolução de todas as desigualdades sofridas pela sociedade, “[...] se conseguirmos igualdade na educação, vamos reduzir todas as outras desigualdades” (BUARQUE, 2003, n.p). Não estamos afirmando, com isso, que a educação não seja importante para que o sujeito amplie seus conhecimentos de mundo e a sua competência linguístico-discursiva, sabemos e defendemos sua importância. No entanto, entendemos que ela sozinha sem articulação com os aspectos socioeconômico e cultural não são suficientes para resolver os problemas do analfabetismo e a divisão entre as pessoas.

Em SJ5, notamos que o discurso do jovem enunciatador é marcado pela contradição “Ah, pelo um ponto eu acho que sim, mas deveria não ser né, porque somos todo mundo iguais”. Nesse excerto, o sujeito enunciatador se ressentido por não ter os mesmos direitos do “outro”, o sujeito letrado, pois se todos são iguais perante a lei, por que nem todos são iguais na prática? Essa contradição revela a necessidade de garantir o próprio equilíbrio, mediante a construção de uma imagem já disseminada pela ideologia da classe dominante.

Essa ideologia, como já afirmamos, produz um discurso sobre a ausência da alfabetização e letramento, que dissemina a ideia de que “sem estudo” não existe a completude e autonomia na sociedade contemporânea. Esse discurso remete ao discurso jurídico manifestado pelo interdiscurso enunciado pelo jovem ao reproduzir um “já dito”, ou seja, que perante a lei somos todos iguais, mas que esse sujeito já nota que não são tão iguais como a lei apregoa, formação discursiva que estabelece o interdiscurso com a Constituição Federal de 1988, Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”.

De acordo com os recortes aqui destacados, entendemos que, para os jovens dessa pesquisa, a alfabetização e letramento são entendidos como ponto de partida para se inserir, de forma adequada, ao contexto social, respondendo adequadamente aos reclamos sociais e profissionais, e, assim buscar tratamento igualitário para competir com igualdade em um mercado de trabalho tão competitivo e ter acesso aos bens sociais e culturais.

3.4 As relações intergeracionais e a negação da própria identidade

No intuito de analisarmos as relações sociais que se estabelecem na sala de aula da EJA, cuja educação é intergeracional, tendo em vista que os sujeitos jovens da EJA convivem, em sua maioria, com sujeitos adultos e idosos. Dos 22 alunos frequentes na turma, 10 deles tinham mais de 30 anos e seis acima de 60 anos de idade, além dos considerados jovens que eram um número de seis alunos (15 a 26 anos), sendo que dentre esses, cinco foram os que aceitaram participar desta pesquisa. Essa relação intergeracional mobilizou discursos que o sujeito jovem cria de si e do “outro”, no caso, esse “outro” são os colegas adultos e idosos.

Bourdieu (2003, p.151) afirma que “as divisões entre as idades são arbitrárias” e que “[...] a fronteira entre juventude e velhice é em todas as sociedades uma parada em jogo de luta.” Ainda sobre as representações ideológicas estabelecidas entre “jovens” e “velhos”, afirma que “a representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens coisas que fazem com que em contrapartida estes deixem uma grande quantidade de coisas aos mais velhos” (BOURDIEU, 2003, p. 152).

E é exatamente sobre esse “jogo de luta” descrito por Bourdieu (2003) que buscaremos analisar. Na divisão lógica entre jovens e velhos está em questão o poder? Bourdieu (2003, p. 152) acrescenta quanto à classificação por idade que “[...] equivalem sempre a impor limites e a produzir uma ordem, na qual cada um deve manter-se no seu lugar” (BOURDIEU, 2003, p. 152).

E para verificar a influência que essa relação de “poder” exerce sobre os jovens sujeitos desta pesquisa levantamos a seguinte questão: **Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes/ mesmas idades?** Destacamos que nas respostas desses sujeitos, encontramos certo apagamento da identidade jovem, bem como certa marginalização de si, perante o outro adulto ou idoso. Representações estabelecidas pelo senso comum e repetidas historicamente como na Idade Média que os limites da juventude eram objetos de manipulação por parte dos detentores do patrimônio que deviam manter em estado de juventude, ou seja de irresponsabilidade, os jovens que poderiam aspirar à sucessão (BOURDIEU, 2003, p. 151) essas representações, encontram-se cristalizadas no inconsciente social. Desse modo, os jovens sujeitos desta pesquisa demonstram uma “valorização” do outro o “adulto” e “idoso”, trazem sempre para seu discurso a importância das experiências dos colegas mais velhos e o quanto elas influenciam no processo de alfabetização e letramento, sobretudo, na questão de transformação do sujeito jovem.

É bem mais melhor estudar com pessoas adultas do que adolescentes. A gente aprende um pouco. Aquilo ali acaba influenciando a gente. A gente acaba ganhando um pouco de experiência (SJ1).

Eu prefiro estudar com pessoas mais velhas, por que se tem mais respeito, mais disciplina (SJ2).

Eu acho que é bom, por que eles leva mais à sério. Mais novo acho que não quer nada a sério (SJ3).

Não, eu não vejo diferença nenhuma, por que eu sou uma pessoa que convivo com todo mundo. Velho, Novo, tranquilo (SJ4).

Eu acho melhor se eu estivesse estudando com pessoas mais da minha idade, mas como não teve como. Não tem importância nenhuma (SJ 5).

Os excertos em destaque fazem emergir uma visão sobre o que supostamente é ser aluno na EJA, para SJ1 o aluno adulto é diferente do aluno jovem. Revela-se no discurso em questão, uma hierarquia na composição de lugares sociais na escola, na qual o menor, o não adulto ocupa posições inferiores em relação ao adulto e ao idoso. Isso é evidenciado no discurso de sujeito SJ1 “É bem mais melhor estudar com pessoas adultas do que adolescentes [...]” Em SJ2, temos: “Eu prefiro estudar com pessoas mais velhas, por que se tem mais respeito, mais disciplina.” SJ3 argumenta que “[...] eles leva mais à sério. Mais novo acho que não quer nada a sério.” Em seus discursos emergem a FD familiar “respeite os mais velhos”, além da valorização da atual modalidade de ensino, anunciando que no ensino regular pouco se aprende, que os alunos do ensino regular não demonstram seriedade ou disciplina em sala de aula e que pouco se importam em aprender. Os sujeitos são atravessados pelo “consciente e o inconsciente” (BRANDÃO, 2012, p. 66), assim os sujeitos tendem em seus discursos a valorizar a nova oportunidade de formação, na busca por apagar um passado de insucesso no ensino regular.

O sujeito jovem SJ2 reproduz, em seu dizer, o discurso da moral sobre os adultos/idosos e a educação: “Eu prefiro estudar com pessoas mais velhas, por que se tem mais respeito, mais disciplina”, nessa mesma perspectiva, temos SJ3, ao afirmar: “Eu acho que é bom, por que eles leva mais a sério. Mais novo acho que não quer nada a sério”. Fica marcado, além da FD familiar, que já destacamos no parágrafo anterior, a atribuição de superioridade ao sujeito “mais velho”, há também marcas do discurso religioso do respeito ao primogênito, aos anciões e sacerdotes que são descritos na Bíblia como pessoas de mais idade, o discurso da moralidade que foi carregado para dentro da tradicional conjuntura familiar. Supostamente os dois discursos (SJ2 e SJ3) se constituem por um discurso

“homogêneo” sobre a questão, remetendo-nos ao princípio de que o jovem não gosta de estudar e que o adulto ou o idoso, por terem mais experiência de vida, esses sim levam os estudos a sério, ideologia essa atribuída à moral e aos bons costumes, representando os hábitos e costumes de uma sociedade tradicionalista.

Esses dizeres remetem-nos a uma falta presente no discurso desses jovens em relação a sua própria identidade jovem, ilusoriamente, apresenta-se um apagamento de sua identidade e ele fala de si como se fosse o “outro”, aquele do discurso da moralidade, pelo seu discurso nós temos a impressão de que esteja falando de outro, como no seguinte trecho: “[...] mais novo acho que não quer nada a sério” (SJ3), esse sujeito fala como se não fizesse parte desse grupo, pois podemos compreender que como relatado no subitem em que apresentamos os sujeitos da pesquisa, ele se apresenta diferentemente do jovem problema. Discurso construído pela FD da moralidade que, supostamente, seria “aquele que não quer nada com nada, que não tem disciplina ou respeito em sala de aula”. Defendemos o princípio de que o sujeito não é entidade homogênea, seu discurso não é explícito, pois é permanentemente atravessado pelo seu inconsciente, por isso fala de si como se fosse outro, uma tentativa de não se comprometer com o que diz.

Mesmo entre a faixa etária jovem há uma infinidade de identidades existentes, cada um deles tem múltiplas identificações. Os jovens desta pesquisa são, em sua maioria, trabalhadores, alguns são pais de família e ajudam nas tarefas da casa. Abandonaram os estudos há bastante tempo e voltaram aos bancos escolares na expectativa de recuperar o tempo perdido e/ou buscar uma melhor qualificação profissional. Analisando a história de vida desses sujeitos em estudo, notamos que eles trazem experiências sociais e culturais diversas, são oriundos de diferentes localidades/municípios. Eles vêm de um universo complexo, por isso são multifacetados em suas identificações.

Dessa interação fica marcado no discurso de SJ4 e SJ5 o desejo de pertencimento entre os seus, os de sua idade, o que denuncia que o processo interativo, em sala de aula entre os jovens/adultos e idosos, possa não ser tão amistosa como lembrado nos discursos anteriores. “Não, eu não vejo diferença nenhuma, por que eu sou uma pessoa que convivo com todo mundo. Velho, Novo, tranquilo” (SJ4), diferentemente dos outros sujeitos, ele diz conviver bem com todo tipo de sujeito. O discurso de SJ5 vem confirmar o efeito de sentindo presente no discurso de SJ4, em relação ao convívio em sala de aula de jovens/adultos e idosos, ao afirmar “Eu acho melhor se eu estivesse estudando com pessoas mais da minha idade, mas como não teve como. Não tem importância nenhuma.” (SJ5).

Temos também a aceitação de SJ5 da sua atual condição “[...] mas como não teve como [...]” nesse excerto, o inconsciente dá espaço à manifestação do desejo. O lapso na fala de SJ5 provoca sentidos contrários ao que o sujeito tentou mostrar, como uma espécie de retificação como: “[...] Não tem importância nenhuma.” Como se tentasse voltar atrás no que foi dito, marcando aqui a relação do “dizível com o indizível” (ORLANDI, 2007) e o fato de estudar com pessoas, na sua grande maioria, adultas e idosas fosse um fato sem significância para esse sujeito, pois seu inconsciente, como escape, revela o desejo de estar entre os seus. Esses dizeres levam-nos a entender que, de certa maneira, “às próprias palavras transpiram silêncio”. (ORLANDI,2007).

A partir das relações estabelecidas com o colega com mais experiência de vida, estabelece-se uma relação, uma troca de experiências que, de acordo com o discurso da maioria dos alunos jovens, é bastante amigável, o que provoca uma interferência positiva em todo o processo. No entanto, ao relermos atentamente seus discursos, concluímos que essa relação não é tão amistosa como enunciado em seus dizeres, o não dito fala mais alto, escapando o “jogo de luta” descrito por Bourdieu (2003). Para esses jovens a “velhice” construída socialmente exerce um papel de poder e esse escolhe por não subverter a ordem imposta socialmente, mesmo que essas relações lhe pareçam complexas.

3.5 A ilusão da completude por meio da alfabetização e letramento

Entendemos que o processo de alfabetização e letramento é considerado, por esses sujeitos jovens, como um elemento transformador em sua formação identitária, derivada, sobretudo, de um desejo de formação profissional responsável por fazê-lo sentir-se uma pessoa melhor, FD do discurso dominante, aquele que associa os estudos ao status social da pessoa. Para discutirmos a questão, fizemos a seguinte pergunta: **Qual a importância do letramento para sua vida?** As respostas foram às seguintes:

É importante, por caso que como você vai arruma um emprego sem saber ler, sem saber escrever? E também você quer fazer uma faculdade não pode. Às vezes você também quer fazer meio que um curso, não tá podendo, porque você não sabe ler, não sabe escrever. Ai fica ruim, fica difícil (SJ1).

É para não ficar dependendo dos outros né. Por que tem muita pessoa ignorante que fica falando coisa. Ai é ruim ficar dependendo dos outros (SJ2).

Muito importante. Até um ano atrás eu não sabia escrever, ler direito agora eu já sei ler bastante. A gente tem mais conhecimento das coisas (SJ3).

Hoje eu sei o que é uma leitura. É cem por cento mió. Parece até um mundo diferente que você está vivendo. Quando você chega se lê, antigamente não, eu nem olhava para uma letra, por que eu não dava conta. Acho que todos têm vergonha, chegou nos casos de eu mostrar uma mensagem que caía no meu celular para as pessoas ler e eu escutá. Foi por isso também que eu vortei. Não ficar dependendo, tacando indiretas nos outros que é ruim (SJ4).

Logicamente, sem ler e escrever não tem como eu arrumar um serviço, fazer uma faculdade, preencher um concurso, algo assim (SJ5).

No recorte discursivo de (SJ1), podemos interpretar que o processo de aquisição da leitura e escrita representa a resposta às exigências sociais que ela tem enfrentado para se tornar aquilo que deseja ser. Ao questionar “[...] como você vai arrumar um emprego sem saber ler, sem saber escrever? [...]” Ela faz uma representação de que o sujeito não letrado não teria chance de conseguir um emprego sem saber ler e escrever. Discurso marcado pela FD do discurso das minorias que configura o sentimento dos “oprimidos”, o sujeito vê no processo de alfabetização e letramento uma oportunidade de alcançar melhores níveis sociais e de trabalho, porém essa conscientização do sujeito veio antes de retornar aos bancos escolares, ela se deu durante suas interações sociais e todos os discursos que causaram influência em sua vida, tais como: a própria família, a mídia, as redes sociais, pessoas do convívio do sujeito, a igreja, dentre outros grupos que influenciam a vida desse sujeito.

Sabemos, ainda, que a falta da alfabetização e letramento numa sociedade escolarizada, burocratizada, industrializada marcada pelo alto grau de competição das vagas no mercado de trabalho, tem a marca da exclusão, em um sistema em que o domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição das competências individuais necessárias e valorizadas na sociedade pós-moderna.

Dessa forma, pelo discurso dessa jovem, podemos interpretar o quanto a alfabetização e o letramento são importantes em sua vida. SJ1 tem a ilusão de que com a aquisição da alfabetização e letramento conseguiria um trabalho, cursar uma faculdade ou se especializar em alguma área por meio de um curso. A alfabetização e letramento seria o divisor de águas em sua vida, seria o ponto de partida para todos os outros sonhos de alcançar condições de vida melhor e, conseqüentemente, refletindo nos processos de sua formação identitária.

Pelo discurso de SJ2, temos a confirmação dos dizeres de SJ1, “[...] Por que tem muita pessoa ignorante que fica falando coisa. Ai é ruim ficar dependendo dos outros.” (SJ 2). Esse fragmento reflete o reconhecimento da “marginalização social” (RATTO, 1995) que lhe é imposta pelo letrado. Historicamente, o sujeito não alfabetizado carrega o estigma de “sujeito menor” (RATTO, 1995) e SJ2 se ressentido “que tem muita pessoa ignorante que fica falando

coisa”, esse ressentimento deixa marcas que permeiam seu discurso e permitem uma ideia ainda que vaga da percepção do sujeito dominador e o dominado.

O letrado aqui faria o papel de dominador e o sujeito não letrado, de dominado; o dominador seria o detentor do poder, derivado do conhecimento fornecido pelo letramento. Ao não alfabetizado, caberiam estereótipos e preconceitos que estão submetidos nas sociedades letradas. “No sistema de valores da sociedade letrada, a contribuição do analfabeto se limita ao que ele produz com a sua força física de trabalho.” (RATTO, 1995, p. 268).

Quando SJ2 argumenta “Porque tem muita pessoa ignorante que fica falando coisa”, ele se refere a uma formação imaginária que nos permite pressupor uma afirmação do tipo “Ele é ingênuo” ou “Ele não é capaz como nós somos”, pressupostos esses permitidos pelo seu imaginário discursivo de sua conjuntura social, mas cujas condições de produção encontram-se ocultas. Ao dizer “Porque tem muita pessoa ignorante que fica falando coisa”, ele admite essa diferença, mas não admite a ingenuidade atribuída. Por isso mesmo o conflito da percepção e a não aceitação do estigma. Assim, por meio da alfabetização e letramento, o sujeito acredita que alcançará sua autonomia “É para não ficar dependendo dos outros né”.

Na sequência, retomamos a história de SJ3, “Até um ano atrás eu não sabia escrever, ler direito, agora eu já sei ler bastante. A gente tem mais conhecimento das coisas.” (SJ 3). Para esse sujeito, a alfabetização e letramento funcionam como mecanismos de inserção, de inclusão social e participação na sociedade contemporânea, pois, por meio do “conhecimento das coisas”, ele constrói, mais uma vez, uma representação positiva de si, pelo fato de já conseguir, conforme enuncia, “ler bastante”. Essa representação pode ser compreendida como mais um dos elementos de seu processo identificações.

Nesse mundo grafocêntrico, encontra-se o sujeito jovem que agora se vê como parte desse mundo, em SJ4 destacamos, “Hoje eu sei o que é uma leitura. É cem por cento mió. Parece até um mundo diferente que você está vivendo. Quando você chega se lê, antigamente não eu nem olhava para uma letra, porque eu não dava conta. [...]”.

SJ4 inicia sua narrativa, utilizando o verbo ser no presente do indicativo “Hoje eu sei o que é uma leitura” e na sequência de seu dizer, para dar maior relevância na condição de transformação que ele diz ter vivido, volta ao passado “[...] antigamente não eu nem olhava para uma letra, por que eu não dava conta”. Notamos que o enunciado está carregado de angústias, incompletude e desejos diante da dificuldade de se incluir no mundo naquele momento de sua história.

Incompletude essa derivada do discurso dominante que teria sido a causa de ele se sentir incapaz diante de um mundo repleto de letras “[...] eu nem olhava para uma letra, porque eu não dava conta [...]”, com medo de errar o sujeito tomou uma postura de se esconder atrás do outro, como enuncia: “[...] Acho que todos tem vergonha, chegou nos casos de eu mostrar uma mensagem que caía no meu celular para as pessoas ler e eu escutá [...].” Portanto, podemos afirmar que SJ4 criava estratégias que, por algum tempo, serviram-lhe para conectar-se com o mundo. Entretanto, já não era suficiente para ele responder às exigências do mundo que, cada vez mais, cobra de seus sujeitos, foi, então, a partir de seu processo de conscientização que decidiu voltar para a escola e buscar a sua autonomia “[...] Foi por isso também que eu vortei. Não ficar dependendo, tacando indiretas nos outros que é ruim [...]”.

Assim, o tempo da memória vagueia num constante lapso temporal, passado e presente estão imbricados, constituindo a todo tempo a memória que marca a constituição identitária desse jovem, uma memória marcada pela “falta”, pela necessidade de aprender, e da tão sonhada conquista do letramento, para responder as exigências das práticas sociais. Entre essas exigências estão as de se relacionar de forma virtual, por meio das redes sociais, como o enunciado por SJ4: “[...] chegou nos casos de eu mostrar uma mensagem que caía no meu celular para as pessoas ler e eu escutá. [...]”. Marcado pela necessidade, pelo desejo de absorver as informações advindas pelo recurso visual, que caracteriza o movimento que reflete no desassossego desse sujeito e, conseqüentemente, na busca pela alfabetização e letramento, o que poderia completar o que lhe faltava, acalmar seu desassossego.

De acordo com os recortes aqui apresentados, observamos que a alfabetização e o letramento têm grande importância para os sujeitos jovens da EJA que buscam por meio da escolarização a sua autonomia em relação ao mundo social, do trabalho e melhores níveis de formação. Assim, esses jovens vão construindo, a partir da escolarização, suas possibilidades de ação sobre o conhecimento adquirido que supera as limitações até então impostas pelo contexto concreto da vida cotidiana, seja em atividades mais ligadas ao letramento, seja relacionadas ao trabalho, mas que todas promovam ou possibilitem reflexões e no final gerem uma transformação social desses indivíduos.

Dessa forma, durante o processo de alfabetização e letramento oferecido pela modalidade de ensino da EJA, o jovem projeta suas representações a um patamar diferente em sua condição social, ao se perceber como sujeito inserido no “grupo dos letrados”, fazendo com que ele construa uma imagem positiva de si em relação aos outros sujeitos que não pertencem ao grupo social que ele. Passa a sentir-se incluído, passando do estado de agente

passivo para o agente ativo, de “dominado a dominador”, questiona e reflete sobre as ações e os porquês dos fatos e a ação do indivíduo sobre a sociedade e vice-versa.

3.6 É preciso “SABER” para viver?

[...] Toda pedra do caminho
 Você pode retirar
 Numa flor que tem espinhos
 Você pode se arranhar
 Se o bem e o mal existem
 Você pode escolher
 É preciso saber viver[...].

(É Preciso Saber Viver, Erasmo Carlos e Roberto Carlos, 1996.)

Trazemos à baila uma reflexão sobre os versos da canção composta por Erasmo Carlos e Roberto Carlos, músicos e compositores brasileiros. Essa canção como o título, “É preciso saber viver”, regravação pela banda brasileira de rock Titãs, ficou bastante conhecida pelo público, em especial, pelos jovens. A segunda estrofe, essa em destaque, trata dos obstáculos que podem surgir no caminho e que somos capazes de retirar cada uma dessas pedras para continuarmos caminhando. A flor que tem espinhos é uma alusão às aparências, que podem nos enganar. Por isso, é importante evitar julgamentos precipitados, pois o que cada pessoa aparenta ser, nem sempre representa a sua real essência. Por último, é ressaltado o poder de escolha que todo ser humano tem, cabendo a cada um decidir qual o melhor para si.

Da mesma forma, durante as entrevistas, pudemos notar muitos dos questionamentos da estrofe em discussão. Em uma fase da vida que gera tantos anseios e dúvidas, são tantos clichês que ouvimos ou até mesmo falamos sobre os jovens, alguma coisa como “essa juventude de hoje em dia não quer nada com nada” ou “no meu tempo, os jovens queriam mudar as coisas”, “jovens X adultos X idosos”. Rótulos que não cabem aos jovens por nós pesquisados que até demonstram certas dúvidas a respeito do sentido da vida, o que é normal para a fase da vida em que estão vivendo, mas que possuem consciência a respeito do poder que cada um possui de sonhar, agir e realizar para desfrutar, bem como a certeza de que nunca é tarde demais para aprender a viver. No entanto, por meio da educação formal, eles podem alcançar o saber institucionalizado.

Para os jovens, sujeitos desta pesquisa, é importante o “Saber” para viver, interpretamos pelos seus discursos que a busca da alfabetização e letramento, é consequência de um “processo de conscientização”, aquele mesmo processo, atribuído por Paulo Freire

(1983, p.16), “a compreensão das estruturas sociais como modo da dominação” visando a uma ressignificação das próprias vidas para, dessa forma, tornarem-se o ser humano que gostariam de ser pelo olhar do outro sobre si; o desejo do outro presente em si.

Não se trata propriamente de que a alfabetização e letramento sucedam à conscientização ou vice-versa. Observamos que mesmo antes da inserção na EJA esses sujeitos estavam imersos no mundo da escrita e que eles, afinal, não eram “analfabetos”, eles tinham o que Paulo Freire (2003) denomina “leitura de mundo”, porém essa já não lhes bastava. São relatos de jovens que estão vencendo obstáculos provocados pela baixa autoestima, que relatam uma sensação de inclusão social por meio da alfabetização e letramento que, para eles, garantem, a partir daí, a descoberta dos mistérios da própria vida, pois ancorados nos argumentos de Sandra Telló, na apresentação do livro de Suzana Schwartz (2013) “[...] só quem domina a linguagem pode, de fato, buscar o conhecimento formal, atingir as estrelas e mudar, quem sabe, o destino da humanidade. Escrever é pensar de modo orgânico e consciente.” (TELLÓ, 2013, p.09).

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as representações que os sujeitos jovens fazem sobre letramento e alfabetização, como também de si e do “outro”, ao estar inseridos na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, analisamos o discurso de jovens alunos da 2ª fase da EJA, ancorados nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, o que nos possibilitou a reflexão necessária sobre os processos de identificação que permeiam os discursos desses jovens.

No decorrer de nossas análises, focadas nas representações de alfabetização e letramento construídas por meio da memória desses jovens, oportunidade em que rememoraram situações de negação ao direito básico da educação, alguns velados como no caso de SJ1 que, possivelmente, para poupar a mãe da culpa, prefere silenciar o verdadeiro motivo, utilizando-se do item lexical “probleminha” para descrever as causas que a fizeram ficar fora da escola em idade regular. Outros já deixam “escapar” de forma consciente ou não, o possível culpado, como no caso de SJ4 “Ah tipo assim, minha mãe né eu não tive apoio de mãe, ela me abandonou, eu tinha 3 anos de idade”, assim como SJ5 “Por que minha mãe, ela é alcoólatra e ela não me matriculava, o conselho tutelar vai atrás para me matricular, ela fala que não que não é obrigada”. Em outros momentos, observamos que os processos de exclusão desses sujeitos começaram bem cedo como relata SJ3, sobre o *bullying* sofrido que teria sido o desencadeador da baixa autoestima e, conseqüentemente, o abandono escolar.

Foi possível observar a constante transição da identidade jovem que se constitui na e pelo letramento. Assim, durante o processo de alfabetização e letramento oferecido pela modalidade de ensino EJA, o jovem tem sua conscientização ampliada, sobre si e sobre a sociedade por meio do ensino formal. As aprendizagens de leitura e escrita, que acreditam estar adquirindo, representam um meio de inclusão social e, conseqüentemente, elevação do nível social, cultural e de trabalho. Ele passa a ser um sujeito ativo, questionador e reflexivo dos porquês dos fatos e a ação do indivíduo em meio à sociedade.

A inclusão do sujeito jovem não acontece apenas por meio da aquisição da alfabetização e letramento, mas também por meio das relações sociais com o outro, tanto com a turma da EJA, como com todas as experiências vivenciadas durante o processo de alfabetização, pois de acordo com seu discurso, a experiência de interação com pessoas de mais idade contribui positivamente para sua formação.

Desse modo, entendemos que o sujeito jovem encontra-se em estado de incompletude, de falta, em relação a sua própria identidade, o seu discurso é invadido pelo senso comum e pelos discursos dominantes, por exemplo, o discurso midiático, o educacional, o religioso, estabelecendo, assim uma relação dialógica do sujeito jovem com os seus muitos outros que o constituem. O resultado desse conflito é a produção de uma imagem que coloca o jovem aluno da EJA em relação subalterna aos colegas, adulto e idoso da EJA. Assim, o sujeito jovem nega sua identidade, a fim de assumir uma nova marcada pela heterogeneidade constitutiva presente em seu discurso.

Na sequência, o sujeito jovem segue em busca da completude por meio da alfabetização e letramento, pois acredita que o conhecimento formal é um mecanismo essencial para sua inclusão social e no mercado de trabalho, por intermédio de níveis mais elevados de formação como nos dizeres de SJ1 “Desde criança que eu tenho que eu vou ser veterinária, quero fazer uma boa faculdade também né.” Interpretamos por meio desse discurso que a busca pela educação formal é o ponto de partida para ascensão econômica em detrimento da ascensão do conhecimento.

Para esses jovens, é “urgente” a necessidade de se manterem, arrumar um emprego, alcançar sua independência numa sociedade movida pelas relações do poder estabelecido com o detentor do saber institucionalizado. Assim, esses jovens veem na educação mecanismos para conseguirem melhores oportunidades no mercado de trabalho e valorização tanto profissional quanto pessoal.

Consideramos que o sujeito jovem parte da conscientização de estar inserido em um mundo grafocêntrico, até então como expectador. Esse mundo o atrai, entusiasma e provoca o deslumbramento pelo domínio da leitura e escrita, por isso busca pelo ensino formal. Assim, ele é tomado pelo desejo de completar-se por meio do mundo grafocêntrico, que, de certa forma, produz efeito de sentido de contemplação e liberdade. O desejo de ser o outro, o alfabetizado, o letrado o “domina”.

Desse modo, temos um sujeito jovem que, pelo fluxo da memória, entre presente, passado e o desejo de futuro inscreve-se em um processo de objetivação/subjetivação da realidade ao se perceber como “uma peça”, no jogo de poder em que reina o capitalismo e a lei de quem “sabe mais”.

Sobre o discurso desses jovens, verificamos as diversas influências ideológicas, isto é, aparecem em seus discursos enunciados, interdiscursos, que nos remetem a outros tempos históricos e grupos por eles frequentados, como o escola, a família, o saber jurídico, o midiático e o difundido pelas redes sociais. Para compreendê-los, recorreremos à memória discursiva, à história, aos outros discursos. Esse entrecruzamento de discursos, que atravessa a identidade desses jovens tanto na modalidade de ensino EJA como em suas relações sociais, constitui as múltiplas identidades e as diversas vozes que escapam em seus discursos, o que concebe a subjetividade e o inconsciente. Assim, por meio destas análises, possibilitou-se compreender que esses jovens estão em constante processo de construção identitária e são permeados por diversos “outros” que os formam.

Notamos, também, um discurso marcado por interdiscursos que nos remetem à ideologia dominante, ao discurso midiático, jurídico, pedagógico e, sobretudo, ao discurso econômico tão presente em seus dizeres. Por meio desses elementos, visualizamos as diversas formações discursivas como no discurso minoritário, o discurso familiar, o discurso pedagógico, o discurso dominante, o midiático, entre outros, inerentes aos discursos desses jovens, e, ao incorporar os dizeres de diversos “outros”, produzem efeitos de sentido múltiplos.

Esses sujeitos jovens constroem representações de si, como a de injustiçado, como problema, como incapaz, excluído e de incompletude. A partir do momento que passam a frequentar uma turma da EJA, essas representações vão se modificando, eles passam a se ver de outra forma, considerada positiva, em consequência da alfabetização e letramento, passando a vislumbrar um futuro próspero.

Nesse sentido, a alfabetização e letramento passam a ser um meio para inclusão social. O sujeito jovem busca as razões de sua exclusão em suas memórias, justificando suas limitações provenientes de uma infância marcada por negação e abandono. Essas memórias discursivas, marcadas pela repetição de enunciados, formam uma regularidade discursiva, delineiam o processo de formação identitária desses sujeitos. Esses sujeitos não negam que as oportunidades existiram, mas que na sua maioria não foi lhes oferecida pelos seus genitores, ou responsáveis legais. Dessa forma, ao valorizar o saber institucional, buscam por direitos negados, atribuindo todo o “fracasso” sofrido à falta de oportunidades de formação.

Verificamos um movimento nas identificações desses sujeitos, mudando a forma de como se vê no grupo social em que estão inseridos no momento atual à sala de aula EJA. Essas identificações são em decorrência das relações sociais estabelecidas nesse “novo lugar” e pelos fenômenos sociais e econômicos apresentados mediante o saber institucional, que os “obriga” a experimentar uma “dispersão” de si, ou seja, viver num fluxo migratório de uma identificação para outra. À medida que interagem no novo meio, parte daquela identidade que se configura na constituição de um sujeito marcado pela negação, exclusão e abandono, vai abrindo espaço para um sujeito que se vê de forma positiva e, assim, sente-se incluído nessa nova conjuntura social, por meio da aquisição da leitura e da escrita e do papel social exercido por estas práticas.

Desse modo, podemos entender esses sujeitos, marcados em seus discursos, por múltiplas identidades que os constituem em sujeitos divididos, multifacetados e clivados. O sujeito incompleto parece ilusoriamente alcançar a completude com o letramento, o sujeito problemático, deixa os problemas de lado, depois de alcançar sua completude com os estudos e o possível emprego. Com isso, esses sujeitos têm a ilusão de não ser mais injustiçados, excluídos e nem incompletos.

O sujeito jovem, ao enunciar sua história, produz sentidos diversos, dentre esses, rememora um passado ainda tão presente, o que resulta na constituição de um sujeito marcado por novas identidades e novas representações construídas de si e por si, ao conscientizar-se da urgência de inserir-se no processo de alfabetização e letramento para alcançar maiores níveis de formação e completar-se como cidadão. Nesse sentido, pelos dizeres desses sujeitos, consideramos que eles são capazes de se inserir em seu tempo, deslocar suas identificações e reconstruir sua história por meio de sua inserção no mundo letrado.

Devido a suas histórias de vida, esses sujeitos são estigmatizados, classificados como “analfabetos”, excluídos da escolarização básica, trazendo consigo uma série de privações

concretas e simbólicas que se evidenciam, sobretudo, nas exigências de trabalho, bem como outras práticas sociais cotidianas. Tiveram que agir, ultrapassar as barreiras sociais impostas pela renda, pela cor, pelo trabalho e pela educação. Por isso, a importância da EJA em oportunizar que sujeitos com essas características, possam se deslocar, dar um movimento em sua história, terem novas perspectivas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, pudemos confirmar nossa hipótese inicial de que, para os jovens desta pesquisa, o letramento e alfabetização são de suma importância para que possam buscar sua autonomia em relação ao mundo social, com melhores níveis de formação e, sobretudo, de trabalho. Examinamos os efeitos de sentidos do discurso do sujeito jovem, suas condições de produção, os fios de dizeres, os ditos e os não-ditos, enfim, os elementos que

nos levaram a compreender o funcionamento do discurso desses sujeitos. Diante da surpresa inicial, ao encontrarmos jovens de 15 anos ou mais cursando a fase de alfabetização da EJA em plena dinâmica do século XXI, indagamos os motivos que fizeram com que esses jovens, apesar de tantos investimentos de iniciativa social e governamental para a erradicação do “analfabetismo”, ainda assim, estarem cursando as séries iniciais da EJA.

De acordo com os discursos dos sujeitos jovens desta pesquisa, verificamos que esses sujeitos são marcados pelo abandono e negação de seus direitos básicos. Primeiro, por pertencerem às classes mais populares da sociedade, e, assim, serem excluídos socialmente, enfrentando uma série de privações. Mesmo assim, esses jovens veem o letramento e alfabetização como uma das possibilidades de inclusão social, por meio da colocação no mercado de trabalho, independência econômica e, assim, conquistarem o reconhecimento do outro, além de reconhecerem-se como “homens” e “mulheres”, “cidadãos” e “cidadãs” ativos na sociedade, elevando sua autoestima. Por isso, o letramento e alfabetização, para esses sujeitos, são fenômenos capazes de oferecerem um movimento em suas identificações, um deslocamento em suas histórias.

Importante se fez conceituarmos os fenômenos da alfabetização e letramento, a fim de abordarmos suas relações no processo de aprendizagem formal que os jovens desta pesquisa vivenciam. Entendemos que a alfabetização é importante, sendo o meio de aquisição do código escrito, decodificação da leitura e escrita, porém, além disso, é necessário saber utilizar de forma consciente a leitura e a escrita nas práticas sociais, práticas essas que vêm sendo designadas como letramento. Entendemos que é por meio desse fenômeno que os jovens podem garantir a tão sonhada autonomia diante das exigências do seu cotidiano. Para esses jovens, já não basta mais que o outro lhe traga as informações. Por meio do processo de conscientização que ele sofreu no processo de interação com o outro/sociedade, ele entende e tem o desejo de participar, de forma crítica, da sociedade refazendo-se a si mesmo, para depois, refazer as representações que tem da sociedade. Assim, letramento e alfabetização, para esses jovens, é a travessia, é “passar para o outro lado”, é sair da escuridão para novos horizontes, novas oportunidades.

Quanto à escolarização, interpretamos, em consonância aos discursos analisados, que o estudo com o fito de aquisição do conhecimento fica em segundo plano, mais urgente se faz, para esses jovens, garantir sua autonomia econômica, é urgente que se banquem economicamente, veem, nos estudos, portas abertas para melhores níveis de formação. Com isso, vislumbram uma melhor colocação no mercado de trabalho, sem deixar de almejar a

travessia para uma faculdade ou um curso profissionalizante que poderá garantir-lhes o reconhecimento de si.

Relacionando as reflexões que fizemos nesta pesquisa com o Estado da Arte, observamos que enquanto o adulto e o idoso buscam, na escolarização, meios para resolver problemas relacionados a seu dia a dia, como realizar transações bancárias, ler a Bíblia, tirar sua habilitação, o jovem já tem sonhos maiores em relação à formação escolar, todos os sujeitos entrevistados relataram ter interesse em alcançar níveis melhores de formação e fazer um curso em nível superior de ensino.

Aspirações essas marcadas pelas gerações, constituídas por referência a estados diferentes da estrutura da distribuição dos bens e das oportunidades de acesso aos diferentes bens. O que para os mais velhos poderiam parecer tarde, porque têm o futuro atrás de si, os mais jovens têm a concepção de que estão em processo de definição do futuro. (BOURDIEU, 2003), eles vislumbram o futuro, reconhecem a importância de novas perspectivas.

Notamos, que à medida que o sujeito vai se relacionando socialmente fora do círculo em que até então frequentava, ele vivencia coisas novas, percebem a falta, sua incompletude como um “obstáculo”, emaranhando os fios dessas novas relações, criando nós, que podem atrapalhá-lo no trabalho, escola, igreja, clubes e outros, e, nesse caso, produz o efeito de sentido “fora da caixa” de não se enquadrar no grupo. Para esses jovens, é importante desfazer esses nós, serem “aceitos” em outros ambientes sociais, serem reconhecidos como um deles, acreditam que a alfabetização e letramento podem ser um dos caminhos para serem reconhecidos como tal, para o sentimento de pertença.

Entre as relações intergeracionais estabelecidas na sala de aula EJA, buscamos pistas do chamado “jogo de luta” descrito por Bourdieu (2003). Destacamos o “poder” exercido pela figura do mais velho sobre o jovem. No jogo de imagens, estes veem o idoso como aquele que serve de exemplo, que lhes impõe limites e consideram a si mesmos como a época da irresponsabilidade. Há nas respostas dos sujeitos entrevistados um certo apagamento da identidade jovem, bem como uma certa marginalização de si, perante o outro adulto ou idoso, trazem sempre para seu discurso a importância das experiências dos colegas mais velhos e o quanto elas influenciam no processo de letramento e alfabetização, sobretudo, na questão de transformação do sujeito jovem.

Ressaltamos a contribuição desta pesquisa, no sentido de ouvir os jovens da EJA falarem de si, de sua história e das condições de letramento e alfabetização, que é fundamental para sua formação identitária. O fato de trazer à tona a história desses jovens, contadas por

eles mesmos, foi fundamental para que pudéssemos refletir sobre a história de vida e de formação desses sujeitos. Reconhecendo o direito do povo de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor (FREIRE, 2003, p. 34).

Assim, pudemos refletir sobre a problemática social desses jovens, que os conduzem a um mundo de exclusão e marginalização, o que pode passar despercebido aos olhos de nossa sociedade, pois é mais fácil estigmatizá-los, condená-los do que procurar conhecê-los.

Salientamos que por meio desta pesquisa, podemos, também, levar contribuições para outros campos disciplinares, para outras áreas de estudo que levem em consideração a transdisciplinaridade do saber, que planejem estudar a constituição identitária do sujeito jovem estudante da EJA. Esperamos, assim, incentivar novas pesquisas na área da educação que tragam o jovem que viva em situação de exclusão pelo baixo nível de letramento e falta de alfabetização e envolva o resgate de sua cidadania, bem como de suas identidades, por meio da valorização do jovem excluído e marginalizado socialmente.

Por ser uma pesquisa que leva em consideração o contexto discursivo, não estabelecemos limites delimitadores com as diversas áreas do conhecimento, pois ao enunciar, nos deparamos e nos constituímos por um entrelaçado de discursos múltiplos e flexíveis que envolvem diversos campos do saber. Assim, tentamos trazer nossa contribuição, visando a interpretar discursos de sujeitos em constituição de identidades, deixando claro que esta é uma das leituras possíveis sobre a temática, não tivemos objetivo de trazer uma verdade única sobre o assunto.

A oportunidade dada a esses jovens, socialmente excluídos, de relatarem parte de suas histórias, por meio de seu discurso, produziu um material riquíssimo que deu suporte para uma **de** tantas interpretações possíveis, porém acreditamos que esse material pode também servir de suporte para tantos outros estudos futuros que concebam o jovem como uma construção social, um cidadão em construção, capaz de transformação do que está posto e deslocamento de suas visões de mundo.

Nesse sentido, esta pesquisa não pretendeu esgotar as possibilidades de construção de novos sentidos e de outros gestos interpretativos, porém esperamos ter contribuído com uma forma de entender o discurso do jovem aluno da EJA. Ainda podemos ressaltar que as interpretações realizadas nesta pesquisa carregam a falta, a incompletude, uma vez que são atravessadas pela subjetividade do sujeito/pesquisador. Quanto aos sujeitos da pesquisa, estamos certos de que a oportunidade oferecida para falar sobre alfabetização e letramento, expressar suas expectativas sobre o retorno à escola em idade jovem, mostrou que, para eles, a

educação institucionalizada é, talvez, a única porta para o mercado de trabalho e participação na vida social.

Finalizamos nossa pesquisa com a notícia de que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, que tem a responsabilidade em oferecer a EJA no Ensino Fundamental II, não autorizou a abertura da 3ª fase da EJA para o corrente ano (de 2020), que seria oferecido na Escola Estadual José Garcia Leal e daria condições de continuidade de estudos para essa turma. Conforme o que nos foi comunicado, o número de alunos não fora suficiente para o oferecimento desta etapa, porém não nos fora informado o número de interessados que procuraram para realizar a matrícula, apenas nos foi passado que não havia número para autorização dessa turma. Mais uma vez, é negado a esses jovens o direito básico e essencial à Educação, que, conforme previsto em Lei, deveria ser direito de todos.

Fica aqui nossa indignação e lamento em prol de sujeitos que, mais uma vez, têm seus projetos de vida interrompidos. Nosso desejo é de que esses jovens não desistam e continuem acreditando que “[...] Toda pedra do caminho. Você pode retirar [...]”. “É PRECISO SABER PARA VIVER!!!”

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Celso Ricardo Ribeiro de; FREITAS, Silvane Aparecida. O discurso do e sobre o idoso: cidadania e inclusão educacional. Dissertação. UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

AUTHIER- RÉVUZ, Jaqueline. **Heterogeneidade(s) enunciativa (s)**. Trad.: de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, n. 19, 1990. p. 25-42.

AUTHIER- RÉVUZ, Jaqueline. Palavras incertas: as não coincidências do dizer. Trad: Cláudia C. Pfeiffer... ET AL. Campinas; Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. Campinas: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad.: de Michel Lahud e Yara FrateschiVieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAIRRÃO, José Francisco M. Henriques. Adolescência em Transe. In: Tfouni, Leda Verdiani (organizadora). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. : Lisboa: Fim de Século, 2003.

BORGES JUNIOR, C. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra 304 Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 303-310, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155042189020> , Acesso em 27 de Outubro de 2018.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. ver. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **INAF BRASIL 2018 Resultados preliminares**. Brasil: Instituto Paulo Montenegro <acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf> acessado em 04/07/2019.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo. Brasil - 2007/2015**, Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Brasília, 2002.

BUARQUE, Cristovam. **Leia íntegra do discurso de Cristovam Buarque, Ministro da Educação**. Folha de São Paulo, publicado em 03/01/2003 - 17h50, disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44399.shtml>>, Acesso em 16 de julho de 2020.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica/ Fale- UFMG, 2005.

COSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo**: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CORACINI, Maria José (org). **Identidade e discurso:** (des) construindo subjetividades. Campinas: editora da Unicamp, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, Maria José. **Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida.** In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, C. (Orgs.) Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011b.

DIAS, Silvana Cosmo; FREITAS, Silvane Aparecida. **A formação identitária do sujeito idoso: memória e Letramento.** Dissertação. UEMS-Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

EAGLETON, Terry. **Ideologia:** uma introdução. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Editora Boitempo, 1997 [1991].

ERIKSON, Erik H. **Identidade, Juventude e Crise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** 2ª ed.- São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** -45. Ed.- São Paulo, Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Silvane Aparecida. As contribuições da Análise de discurso de linha francesa às pesquisas em educação. In: Araújo; Doracina Aparecida de Castro; Araújo, Elson Luiz de (Org). **Concepções e trajetórias de pesquisa em educação.** Curitiba:CRV, 2010. p. 149-164.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Trad: Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 12. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro, Ed: Graal, 1979

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1), disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2813/FPF_PTPF_12_049.pdf>, Acesso em 09 de novembro de 2018.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, Miguel Gonzáles. **Da escola carente à escola possível**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

KLEIMAN, Angela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Paz, 1995.

LACAN, J. **A significação do falo** (1958). In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar. 144, 1998.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995, p. 201- 235.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na Mídia: Conceitos e Imagens Sobre o Letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 267-291.

MAZIÈRE, Francine. **Análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha; PICCININI, Valmiria Carolina; BITENCOURT, Betina Magalhães. Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil?. **Organizações & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 551-558, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: Algumas observações**. São Paulo: Educ, 1986.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**- 6ª ed- Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

PARANAÍBA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Paranaíba, MS, 2017.

PARANAÍBA. Secretaria Municipal de Educação. **Monitoramento do Plano Municipal de Educação**. Paranaíba, MS, 2017.

PARANAÍBA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Profª Maria Luiza Corrêa Machado**. Paranaíba, MS, 2019.

PATRIOTA, Karla Regina Macena Pereira; TURTONC, Alessandra Navaes. Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos da TV. **Ciências & Cognição**; Vol 01: 13-21; 2004.

PÊCHEUX, Michel. A Análise do Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethânia S. Mariani [et al.]. 3 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

PÊCHUEX, Michel. Papel da Memória. IN: **Papel da Memória**. Pierre Achard ET AL. Tradução: José Horta Nunes. 1ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio/ tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al.**- 5ª ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2014.

PIERRO, Maria Clara di. “Os analfabetos são vistos como uma mancha social”. **GAÚCHAZH**, 2017. <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/03/maria-clara-di-pierro-os-analfabetos-sao-vistos-como-uma-mancha-social-9745500.html>> Acesso em 06/07/2019.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto: In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 267-291.

ROZA, Edleide Santos. Analfabetismo e Estigmatização: A Face do Preconceito nas Redes Sociais. **Entre Letras**, v.9, n.2. Araguaína, TO, 2018.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Nilce. **Da inadequação do termo “analfabetismo” e da necessidade de novos conceitos para a compreensão do aprendizado da leitura e da escrita em língua portuguesa**. Millenium, 2004, disponível em: <https://bdpi.usp.br/single.php?id=001396828>. Acesso em 02 de junho de 2019.

SIQUEIRA, Vinícius. **Memória discursiva – Michel Pêcheux**. Colunas Tortas, 2017, disponível em: <https://colunastortas.com.br/memoria-discursiva/>. Acesso em 11 de julho de 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em Torno do Conhecimento sobre Juventude na Área da Educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord). **Estado do Conhecimento. Juventude e Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 17 de Novembro de 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3.ed – São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed., 6. Reimpr.- Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Odinei Inacio; Nascimento, Celina Aparecida Garcia de Souza. **O Entre-Lugar no discurso de professores e alunos da educação de jovens e adultos (EJA): identidade e Representações**. Dissertação. UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2010.

TELLÓ, Sandra. Apresentação- Uma “boniteza” de trabalho. In: Schwartz, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7. Ed.- São Paulo, Cortez, 2005.

VALINO, Maria de Lourdes. **Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?**; orientadora Sílvia de Mattos Gasparin Colello. Dissertação (Dissertação em Educação)- FEUSP. São Paulo, 2006

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório de Desenvolvimento Juvenil**. Brasil: Instituto Sangari, 2006, disponível em: <https://www.mapadaviolencia.net.br/publicacoes/Relatorio_Desenvolvimento_Juvenil_2006.pdf> Acesso em: 22 de janeiro de 2019.

APÊNDICE A- Modelo do Roteiro da Entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO



**Roteiro de Entrevista – alunos jovens da EJA – Escola Municipal Prof^ª Maria Luiza
Correa Machado**

Escola: _____

Aluno(a): _____

Idade: _____ **Data da entrevista:** ____/ ____/ ____

- 1) Quais foram os motivos que fizeram com que você ficasse fora da escola em idade regular?
- 2) Quais os motivos o fizeram voltar a estudar?
- 3) Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes/
mesmas idades?
- 4) Qual a importância do letramento para sua vida?
- 5) Na sua opinião, o cidadão letrado tem mais direitos que o não letrado?
- 6) Quais as suas perspectivas de futuro, agora que voltou a estudar?

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista SJ 1

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público alvo: alunos jovens da EJA
Escola Municipal Profª Maria Luiza Correa Machado
Aluno(a): SJ 1
2ª FASE
Idade: 19 anos Data da entrevista: 06/ 06/2019

1) Me conta um pouco da sua história de vida

Então eu nasci em Alagoas, tenho 19 anos. Tem um ano e três meses que vim morar em Paranaíba. Quando eu era criança morrei em São Paulo, com minha mãe meu pai e meus 6 irmãos. Sou solteira não tenho filhos. Hoje moro com meus pais e meus 6 irmãos. “Eu trabalhei na Multivet de pentiá cachorro, escovar, dá banho, faço pentiado.”

2) Quais foram os motivos que fizeram com que você ficasse fora da escola em idade regular?

Ah, então! Quando eu era criança tinha muita dificuldade para a gente ir para a escola. A minha mãe ficou um bom tempo correndo atrás de escola para a gente. Só que daí dava sempre um probleminha quando a gente ia.

A gente entrou para a primeira série, aí as professoras viu que a gente era muito grande. Aí nós passamos para a segunda série, até o dia que a gente chegou na terceira série. Depois desse dia agente começou a sofrer “meio que um Bullying”. O povo zoava a gente, xingava a gente disso, jogava as coisas em cima da gente. E tipo assim eu não achava legal. Eu cabulava aula para não poder ir para a escola, mas eu falava para minha mãe que eu ia. Só que eu sempre ia numa represa que tinha lá. Só que aí por um bom tempo eu parei de estudar. Aí minha mãe correu atrás de escola de novo. Aí a gente foi para uma outra escola, aí foi a mesma coisa. Aí eu desisti de estudar. A minha mãe insistia, a minha mãe ia atrás da gente, mas eu não queria ir na escola de jeito nenhum, nem meus irmãos. Assim eu chorava muito por que querendo ou não isso é chato né? sofrer Bullying na escola e as professoras via e não fazia nada. Tinha uma diretora que não gostava de mim também.

3) Quais os motivos o fizeram voltar a estudar?

Ah, eu tinha colocado na minha cabeça. Não vai dá certo deu quere arrumá um emprego e não ter o meu segundo grau. Por que a maioria dos empregos tem que ter o segundo grau. Tem que ter os estudos completo. E também eu quero fazer faculdade também. Quero busca melhora para minha vida. Não quero fica nessa de só festinha , balada, essas coisas não. Quero arrumá um bom emprego também. Quero busca melhora para minha família. Quero mostra para minha família, quero ser o orgulho de entro de casa, não só os outros.

- 4) Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes/ mesmas idades?

É bem mais melhor estudar com pessoas adultas do que adolescentes. A gente aprende um pouco. Aquilo ali acaba influenciando a gente. A gente acaba ganhando um pouco de experiência

- 5) Qual a importância do letramento para sua vida?

É importante, por caso que como você vai arruma um emprego sem saber ler, sem saber escrever? E também você quer fazer uma faculdade não pode. Às vezes você também quer fazer meio que um curso, não tá podendo, porque você não sabe ler, não sabe escrever. Ai fica ruim, fica difícil.

- 6) Na sua opinião, o cidadão letrado tem mais direitos que o não letrado?

Eu não vou saber responder essa.

- 7) Quais as suas perspectivas de futuro, agora que voltou a estudar?

Então, assim eu espero pegar e terminar meus estudos direitinho para mim pegar e arrumar uma faculdade. Por que eu coloquei na minha cabeça que eu quero fazer faculdade. Ah, eu penso em fazer um curso também. Veterinária é uma coisa que eu gosto. Desde criança que eu tenho que eu vou ser veterinária, quero fazer uma boa faculdade também né.

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista SJ 2

STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público alvo: alunos jovens da EJA
Escola Municipal Profª Maria Luiza Correa Machado
Aluno(a): SJ 2
2ª FASE
Idade: 15 anos Data da entrevista: 06/ 06/2019

1) Me conta um pouco da sua história de vida

Eu nasci em São Paulo na zona sul. Eu tenho 6 irmãos. Moro em Paranaíba acho que já faz 1 ano e quatro meses. Eu moro com minha mãe, meu pai e meus irmãos. No momento só estou estudando. De vez em quando eu ajudo em casa e de vez em quando eu não faço nada só fico deitado.

2) Quais foram os motivos que fizeram com que você ficasse fora da escola em idade regular?

Ah, preguiça né. Minha mãe insistia muito para eu ir para a escola, mas eu tinha preguiça. A gente não ia de jeito nenhum. Eu gostava de ir para a escola, mas gostava mais de ficar na rua.

3) Quais os motivos o fizeram voltar a estudar?

Para ter uma vida boa, porque do jeito que está às condições, sem estudar não é nada.

4) Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes/ mesmas idades?

Eu prefiro estudar com pessoas mais velhas, por que se tem mais respeito, mais disciplina.

5) Qual a importância do letramento para sua vida?

É para não ficar dependendo dos outros né. Por que tem muita pessoa ignorante que fica falando coisa. Ai é ruim ficar dependendo dos outros.

6) Na sua opinião, o cidadão letrado tem mais direitos que o não letrado?

Direito tem né, por que sabe das coisas né. Já quem não lê tem que ficar precisando dos outros para lê e escreve.

7) Quais as suas perspectivas de futuro, agora que voltou a estudar?

Eu pensava em ser jogador de futebol, mais ai não deu certo. Tô com uns plano ai de ser bombeiro. Eu nunca fui bom de bola né. Não tinha condições

APÊNDICE D- Roteiro de entrevista SJ 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público alvo: alunos jovens da EJA
Escola Municipal Profª Maria Luiza Correa Machado
Aluno(a): SJ 3
2ª FASE
Idade: 26 anos Data da entrevista: 10/06/2019

1) Me conta um pouco da sua história de vida

Eu moro desde que nasci em Paranaíba. Tenho 3 irmãos. Tenho meu pai tenho minha mãe vivos. Tenho 26 anos, eu sou casado, tenho 2 filhos e trabalho na Sanesul.

2) Quais foram os motivos que fizeram com que você ficasse fora da escola em idade regular?

Ah tipo assim, minha mãe né eu não tive apoio de mãe, ela me abandonou eu tinha 3 anos de idade. E aí eu fiquei só com meu pai. Ele saía para trabalhar e eu ficava na rua. Quem cuidava de mim era minha finada vó, mas ela era muito velha, muito de idade, não tinha controle. Eu ficava andando, brincando.

3) Quais os motivos o fizeram voltar a estudar?

Ah, obstáculo né, por que tipo assim você vai vendo os do lado, companheiro seu mesmo de serviço. Eu sou contratado na Sanesul, mas não sou concursado. Aí você vai vendo que eles vão ganhando mais. Tipo assim, não é zói gordo. Vai fazer três anos que trabalho como contratado na Sanesul.

4) Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes/mesmas idades?

Não, eu não vejo diferença nenhuma, por que eu sou uma pessoa que convivo com todo mundo, velho. Novo, tranquilo.

5) Qual a importância do letramento para sua vida?

Hoje eu sei o que é uma leitura. É cem por cento mio. Parece até um mundo diferente que você está vivendo. Quando você chega se lê, antigamente não eu nem olhava para uma letra, por que eu não dava conta. Acho que todos tem vergonha, chegou nos casos de eu mostrar uma mensagem que caía no meu celular para as pessoas ler e eu escuta. Foi por isso também que eu vortei. Não ficar dependendo tacando indiretas nos outros que é ruim.

6) Na sua opinião, o cidadão letrado tem mais direitos que o não letrado?

Tem e muito mais direito. Por que ele sabe entra e sabe sair. A pessoa entrega uma papel para você lê ou assina alguma coisa você já sabe vai ficar em dúvida. Você vai ser uma

pessoa mais egoísta. Por que você não sabe o que eu você está assinando o que eu está escrito. Tem muitas pessoas maus nesse mundo.

7) Quais as suas perspectivas de futuro, agora que voltou a estudar?

Eu sonho em terminar e fazer uma faculdade. Vou seguir até onde eu der conta.

APÊNDICE E- Roteiro de entrevista SJ 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público alvo: alunos jovens da EJA
Escola Municipal Profª Maria Luiza Correa Machado
Aluno(a): SJ 3
1ª FASE
Idade: 25 anos Data da entrevista: 14/ 06/ 2019

1) Me conta um pouco da sua história de vida

Eu nasci em Costa Rica Tenho 6 irmãos . Tipo os meus pais brigavam muito e tipo a gente ficava mudando de cidade e tipo foi isso que me atrapalhou na escola. Por que quando a gente mudava, já era uma coisa diferente. Não sou casado e tenho 2 filhos. Eu sou mecânico.

2) Quais foram os motivos que fizeram com que você ficasse fora da escola em idade regular?

Então tipo igual eu te falei, quando eu chegava já era outras matérias, quando eu mudava de cidade. Ai o povo começou tipo fazer Bulling comigo, porque às crianças eram pequenas e eu já era grandão já. Ai eu resolvi parar. Minha mãe insistia para eu ir, mas eu fingia que ia para a escola e não ia chegava lá o povo ficava me zoando ai eu não quis ir mais.

3) Quais os motivos o fizeram voltar a estudar?

Eu pensei em voltar para melhorar minha situação, ter um serviço melhor se Deus quiser estudar para fazer uma faculdade. Alguma coisa.

4) Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes/ mesmas idades?

Eu acho que é bom, por que eles leva mais à sério . Mais novo acho que não quer nada a sério.

5) Qual a importância do letramento para sua vida?

Muito importante. Até um ano atrás eu não sabia escrever, ler direito agora eu já sei ler bastante. A gente tem mais conhecimento das coisas.

6) Na sua opinião, o cidadão letrado tem mais direitos que o não letrado?
Acho que sim, porque ela pode conhecer mais coisas, saber mais.

7) Quais as suas perspectivas de futuro, agora que voltou a estudar?

Então, terminar os estudos. Poder fazer uma faculdade e arrumar um bom emprego né.

APÊNDICE F- Roteiro de entrevista SJ 5

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público alvo: alunos jovens da EJA – Escola Municipal Profª Maria Luiza Correa Machado
Escola Municipal Profª Maria Luiza Correa Machado

Aluno(a): SJ 5

2ª FASE

Idade: 15 anos Data da entrevista: 24/ 06/ 2019

1) Me conta um pouco da sua história de vida

Eu nasci em Paranaíba mesmo MS, eu moro com minha amiga Camila, mas eu morava com meu irmão Willian, mas não teve uma discussão e por isso não estou morando com ele. Nós somos 4 irmãos, 3 homens e 1 mulher. Minha mãe mora em Aparecida do Taboado chama Marli Batista meu pai faleceu já vai para nove anos. Eu estava trabalhando de babá, mas fui mandado embora.

2) Quais foram os motivos que fizeram com que você ficasse fora da escola em idade regular?

Por que minha mãe ela é alcoólatra e ela não me matriculava, o conselho tutelar vai atrás para me matricular Ela fala que não que não é obrigada. Ai ela foi me deixando fora. Ai eu sai dela eu tinha 7 anos de idade e fui morar com minha vó mãe do meu pai, porque minha mãe era alcoólatra, ela me espancava muito, ela me batia de arrancar sangue. Ai eu peguei vim morar com a minha vó ela me matriculava eu estudei tudo certinho. Ai foi tirada a guarda dela e passada para minha mãe ai depois disso eu não estudei mais. Quando eu não estava estudando eu ficava na casa das minhas amigas, fazendo nada.

3) Quais os motivos o fizeram voltar a estudar?

Ai por que eu pretendo ter um serviço, uma faculdade e uma famiá.

4) Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes/ mesmas idades?

Eu acho melhor se eu estivesse estudando com pessoas mais da minha idade, mas como não teve como. Não tem importância nenhuma.

5) Qual a importância do letramento para sua vida?

Logicamente, sem ler e escrever não tem como eu arrumar um serviço, fazer uma faculdade, preencher um concurso, algo assim.

6) Na sua opinião, o cidadão letrado tem mais direitos que o não letrado?

Áh, pelo um ponto eu acho que sim, mas deveria não ser né, porque somos todos mundo iguais.

7) Quais as suas perspectivas de futuro, agora que voltou a estudar?

Àh, eu queria me formar de veterinária né, eu gosto muito de animal. Eu nunca trabalhei nessa área, mas queria ter essa chance.