



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB
INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS-LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA-PPGL

**IDENTIDADES ESTIGMATIZADAS OU IDENTIDADES DE RESISTÊNCIA? DUAS
FACES DE UMA MESMA HISTÓRIA**

Liliane de Souza Santos

Brasília/DF
2019

LILIANE DE SOUZA SANTOS

**IDENTIDADES ESTIGMATIZADAS OU IDENTIDADES DE RESISTÊNCIA? DUAS
FACES DE UMA MESMA HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau Mestra em Linguística na área de concentração Linguagem e Sociedade.

ORIENTADORA PROF^a. DRA. CARMEM JENÁ MACHADO CAETANO

Brasília/DF
2019

LILIANE DE SOUZA SANTOS

IDENTIDADES ESTIGMATIZADAS OU IDENTIDADES DE RESISTÊNCIA? UM ESTUDO DISCURSIVO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau Mestra em Linguística na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora:

Professora Doutora Carmem Jená Machado Caetano-PPGL/UnB (Orientadora)- Presidenta

Professora Doutora Branca Falabella Fabrício - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professor Doutor Guilherme Veigas Rios-Membro efetivo - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Professora Doutora Francisca Cordélia de Oliveira Silva- PPGL/UnB
Universidade de Brasília (UnB)-Membro suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Souza Santos , Liliane
ds0729i IDENTIDADES ESTIGMATIZADAS OU IDENTIDADES DE
RESISTÊNCIA? DUAS FACES DE UMA MESMA HISTÓRIA
/ Liliane de

Souza Santos ; orientador Carmem Jená Machado
Caetano. -- Brasília, 2019.

223 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em
Linguística) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. discurso . 2. identidade. 3. Educação de
Jovens e Adultos . 4. Análise de Discurso
Crítica. I. Jená Machado Caetano, Carmem,
orient. II. Título.

Dedico este trabalho de pesquisa a todos os estudantes e aos professores que se veem diante dos desafios de aprender e de ensinar frente a contextos sociais tão desiguais tal qual o nosso cenário.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar meus agradecimentos referenciando ao Criador pela a oportunidade de existir.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora, professora Carmem, pelo profissionalismo, pelas contribuições e pelo olhar extremamente crítico acerca do tema desta dissertação. Agradeço também por sua humanidade, por sua bondade e pela disposição em acolher e incentivar pesquisadores iniciantes sem distinção, sem esta pessoa a conclusão deste trabalho seria impossível, a ela, gratidão eterna.

Agradeço aos familiares, em especial minha irmã “ge” que esteve aqui ouvindo sempre sobre o mesmo assunto e pela busca por ajudar mesmo sem saber como. Grata, irmã.

Aos amigos que a Universidade de Brasília me deu a chance de encontrar, ao incentivo, às angústias partilhadas, aos conhecimentos e aos exemplos de garra e de força que cada um destes companheiros me legou. Sigamos.

Ao “amor”, meu companheiro, sempre presente, sempre disposto a ajudar, também um grande incentivador. Gratidão eterna.

Agradeço a banca examinadora pela disponibilidade e gentileza em ler esta dissertação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

Por último, agradeço aos educandos a oportunidade de ter estado com eles, de ter neles a minha maior motivação para continuar meu trabalho. A eles, sempre meu carinho.

*Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer[...]
(José Ramalho, 1979)*

RESUMO

Esta dissertação resulta da conclusão de uma pesquisa cujo objetivo se assenta no mapeamento de discursos representados em textos escritos pelos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) os quais refletem a produção, a reprodução e a transformação de crenças considerando que estas podem contribuir para formação ou transformação das identidades estudantis. Para a efetuação da pesquisa, reunimos 40 produções, que foram escritas no ano de 2017, por alunos que frequentavam o ensino noturno na modalidade EJA ministrado em uma escola pública do Distrito Federal. A Análise de Discurso Crítica (ADC) foi a base teórico-metodológica que orientou a seleção e o tratamento analítico sobre os textos que compuseram nosso *corpus*. Assim, desenvolvemos uma pesquisa documental complementada pelo método da observação participante e pelo uso de notas de campo. A justificativa para realização desta investigação adveio da inquietação provocada pela reprodução de um discurso, o qual surgiu principalmente no século XIX no Brasil, que associou o estudante das classes populares a traços de incapacidade e de improdutividade (DI PIERRO, GALVÃO, 2012). Isto posto, firma-se nosso interesse em pesquisar a relação entre as práticas discursivas, a disseminação e a contestação desse discurso o qual temos considerado estigmatizante e as práticas de letramentos adotadas na instituição em que esta investigação se passa. Com esse propósito, unimos a Análise de Discurso Crítica (ADC), a Teoria Social do Letramento e Linguística Sistêmico-Funcional como aportes teóricos para a compreensão de traços semânticos, léxico-gramaticais e das representações discursivas contidas nos textos estudantis como parte do entendimento sobre problemas sociais interligados com questões linguísticas (FAIRCLOUGH, 2001). Com este estudo, concluímos que o referido discurso, investido ideologicamente de crenças sobre a incapacidade dos educandos na EJA, tem funcionado como elemento de manutenção de assimetrias nas percepções discentes sobre si mesmos. O que, por conseguinte, tem contribuído para legitimar a identidade institucional da Educação de Jovens e Adultos e que, parcialmente, ajuda a formar *ethos* estudantil aliado a traços de descrédito. No entanto, verificamos também que há um contradiscurso constituído por contestações de significados e de concepções as quais alicerçam discriminações e sustentam desigualdades. Assim, insurge, no contexto das produções discentes, um discurso emancipatório o qual atua como contrapoder em prol da democratização do conhecimento, das práticas linguísticas críticas e da educação como direito de aprender por toda a vida.

ABSTRAC

This dissertation results from the conclusion of a research whose objective is based on the mapping of discourses represented in texts written by students of Youth and Adult Education (EJA) which reflect the production, reproduction and transformation of beliefs considering that they can contribute to formation or transformation of student identities. To carry out the research, we gathered 40 productions, which were written in 2018, by students who attended night teaching in the EJA mode taught in a public school in the Federal District. Critical Discourse Analysis (ADC) was the theoretical-methodological basis that guided the selection and analytical treatment of the texts that made up our corpus. Thus, we developed a documentary research complemented by the participant observation method and the use of field notes. The justification for this research came from the disquiet caused by the reproduction of a discourse, which arose mainly in the nineteenth century in Brazil, which associated the student of the popular classes with traces of disability and unproductivity (DI PIERRO, GALVÃO, 2012). That said, our interest in researching the relationship between discursive practices, the dissemination and contestation of this discourse which we have considered stigmatizing and the literacy practices adopted in the institution in which this investigation takes place is established. For this purpose, we unite the Critical Discourse Analysis (CDA), the Social Theory of Literacy and Systemic-Functional Linguistics as theoretical contributions to the understanding of semantic, lexical-grammatical traits and discursive representations contained in student texts as part of the understanding of social problems intertwined with language issues (FAIRCLOUGH, 2001). With this study, we conclude that this discourse, ideologically invested with beliefs about the incapacity of the students in the EJA, has worked as an element of maintenance of asymmetries in the students' perceptions about themselves. This, therefore, has contributed to legitimize the institutional identity of Youth and Adult Education and that, in part, helps to form student ethos combined with traces of discredit. However, we also find that there is a contradiscourse consisting of contestations of meanings and conceptions that underlie discrimination and sustain inequalities. Thus, in the context of student productions, an emancipatory discourse emerges which acts as a counter-power in favor of the democratization of knowledge, critical linguistic practices and education as the right to learn throughout life.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias analíticas da ADC: dimensão teórica.....	84
Quadro 2 – Categorias representativas em nosso <i>corpus</i> para análise de Representação de Atores Sociais.....	87
Quadro 3 – Os princípios do modelo qualitativo	101
Quadro 4 – As questões de pesquisa	108
Quadro 5 – As condições mínimas para análise discursiva	117
Quadro 6 – O enquadre metodológico de 1999.....	119
Quadro 7 – Níveis de análise focalizados nas análises.....	121
Quadro 8 – Categorias analíticas: as perguntas que orientam nossos passos metodológicos	121
Quadro 9 – Perguntas de pesquisa.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC - Análise do Discurso Crítica

CBE - Câmara Básica de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DF - Distrito Federal

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIC - Formação Inicial Continuada

GSF – Gramática Sistemico-Funcional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LC - Linguística Crítica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LSF - Linguística Sistemico-Funcional

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

TGD - Transtorno Global de Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DO ESTIGMA: O PAPEL DOS DISCURSOS E DOS LETRAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES NA EJA.....	17
1.1 A reconstrução de conjuntura social – A definição e contexto de formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	19
<i>1.1.1 A EJA e sua relação com o Trabalho.....</i>	<i>20</i>
<i>1.1.2 Ensino básico, o analfabetismo e sua relação com a EJA</i>	<i>23</i>
<i>1.1.3 A Construção Histórica da Educação no Brasil e a escola pensada para EJA</i>	<i>25</i>
<i>1.1.4 A escola pública pensada para EJA e a contribuição de Paulo Freire</i>	<i>31</i>
1.2 A organização e os letramentos na EJA	36
<i>1.2.1 EJA no DF – a organização e o perfil dos estudantes</i>	<i>36</i>
<i>1.2.2 O Modelo de Letramento Autônomo e sua relação com o “estigma”</i>	<i>40</i>
1.3 A EJA na escola escolhida.....	44
<i>1.3.1 A EJA na escola investigada e o perfil dos estudantes</i>	<i>45</i>
<i>1.3.2 Os discursos na EJA e o problema da discriminação.....</i>	<i>46</i>
1.4 Algumas considerações	48
2 A CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO E O PAPEL DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO E NA TRANSFORMAÇÃO IDENTITÁRIA NA EJA	50
2.1 O início e a consolidação dos estudos em Análise de Discurso Crítica	51
2.2 A dimensão teórica da Análise do Discurso Crítica	54
<i>2.2.1 O discurso e as práticas sociais.....</i>	<i>54</i>
<i>2.2.2 O papel constitutivo do discurso e a formação das identidades</i>	<i>57</i>
<i>2.2.3 A construção e a reconstrução das identidades numa perspectiva sociodiscursiva</i>	<i>59</i>
<i>2.2.4 Ideologias e poder na EJA.....</i>	<i>65</i>
2.3 Teoria Social do Letramento	69
<i>2.3.1 Novos Estudos do letramento – Breve Histórico</i>	<i>70</i>
<i>2.3.2 Os modelos de letramento: implicações conceituais</i>	<i>73</i>
2.4 Linguística Sistêmico-Funcional (LSF): aporte para análise textual	77
<i>2.4.1 Linguística Sistêmico-Funcional: considerações iniciais</i>	<i>77</i>
<i>2.4.2 Os significados, as funções da linguagem e os estratos léxico-gramaticais numa perspectiva discursiva</i>	<i>81</i>
<i>2.4.3 Categorias da Análise de Discurso Crítica em sua dimensão teórica.....</i>	<i>83</i>
2.5 Algumas considerações	90

3 MÉTODOS DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE	92
3.1 O contexto e o cenário escolar.....	94
3.1.1 <i>A escolha da escola e o despertar acerca do problema de pesquisa</i>	94
3.1.2 <i>As primeiras impressões sobre as dimensões sociais do espaço escola</i>	95
3.2 Pesquisa qualitativa: a abordagem.....	99
3.2.1 <i>A abordagem qualitativa</i>	99
3.3 Procedimentos para a exploração do objeto de pesquisa.....	101
3.3.1 <i>Pesquisa documental</i>	102
3.3.2 <i>A pesquisa de cunho exploratório</i>	103
3.3.3 <i>O caráter descritivo da pesquisa</i>	104
3.3.4 <i>A pesquisa de cunho explicativo</i>	104
3.3.5 <i>Sobre a observação participante</i>	105
3.4 Etapas da pesquisa	106
3.4.1 <i>A formulação do problema de pesquisa e sua relevância</i>	106
3.4.2 <i>Os objetivos.....</i>	107
3.4.3 <i>Questões de pesquisa.....</i>	107
3.4.4 <i>Geração de dados</i>	108
3.4.5 <i>Descrição, interpretação e explanação de dados</i>	110
3.5 Pesquisa qualitativa: critérios para qualidade da investigação.....	111
3.5.1 <i>Credibilidade e confiabilidade</i>	111
3.5.2 <i>Ética e fortalecimento na pesquisa</i>	113
3.5.3 <i>Reflexividade e limite</i>	114
3.6 A análise de Discurso Crítica: o método de análise.....	115
4 DISCURSOS ESTIGMATIZANTES OU DISCURSOS DE RESISTÊNCIA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA E SUA RELAÇÃO COM AS IDENTIDADES... 123	
4.1 Representações de um discurso estigmatizante e as identidades na EJA.....	125
4.1.1 <i>Da supervalorização da EJA</i>	126
4.1.2 <i>As concepções de letramento pela ótica estudantil.....</i>	131
4.1.3 <i>Autorrepresentações discentes: o papel de “recebedor” dos estudantes na EJA</i>	135
4.1.4 <i>Representação dos outros participantes da EJA</i>	145
4.1.5 <i>A construção da identidade legitimadora da EJA e a sua influência na formação e transformação do ethos estudantil.....</i>	149
4.2 Fragilidades no ethos institucional da EJA e fortalecimento de um ethos de resistência estudantil.....	150
4.2.1 <i>Da supervalorização da EJA às críticas a um sistema educacional “perfeito”</i>	151
4.2.2 <i>Autorrepresentação discente e docente: vozes de resistência</i>	161
4.2.3 <i>O enfraquecimento da identidade legitimadora da EJA e a formação do ethos de resistência estudantil.....</i>	165
4.3 Respostas às questões de pesquisa	166

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	175
ANEXOS	183

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa originou-se de uma inquietação acerca de como os estudantes da EJA foram posicionados discursivamente. Como professora atuante no ensino noturno para jovens e adultos, observamos que muitos discentes foram tratados, em algumas ocasiões, como incapazes cognitivamente de operar com saberes que no *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos* são postos como essenciais. (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Alguns relatos informais dos estudantes deixaram entrever sua insatisfação quanto ao tratamento dado a eles durante os eventos aulas. Nessas ocasiões, muitos disseram que haviam sido subestimados por alguns de seus professores sobre suas capacidades intelectuais. Dentro desse contexto, piadas, repreensões, advertências como, por exemplo: “papagaio velho não aprende”; “para ser um vegetal vocês só precisam ser verdes, já que não raciocinam” ou ainda “eles não estão aqui para aprender porque não têm o cognitivo adequado para isso” foram enunciados construídos pelos docentes, o que, a nosso ver, pareciam indicar a presença de um preconceito contra os educandos.

Nessa perspectiva, esses textos orais, como representações e reproduções de um discurso que alia o analfabeto ou o pouco escolarizado à incapacidade e à improdutividade, pareciam ajudar a fortalecer crenças nas quais esses atores sociais são identificados com a falta de algum mecanismo mental que os impossibilita de aprender conteúdos com profundidade ou até mesmo de pensar criticamente e atuar para mudança na realidade que os circunda. Diante de tal cenário, compreendemos bem os motivos pelos os quais o Currículo em Movimento para EJA preconiza que os estudantes dessa modalidade devam ser atendidos em suas especificidades, entretanto, aliar ensino que vise atender públicos diversos a atraso intelectual é confundir, senão descaracterizar, o papel da escola pública na atual conjuntura do ensino no Brasil.

Desta feita, julgamos necessário investigar com mais acuidade as formas pelas quais o discurso, a partir de sua função constitutiva, pode ajudar a perpetuar discriminações, bem como pode ser um elemento de resistência frente a práticas excludentes (FAIRCLOUGH, 2001). Com esse propósito, desenvolvemos o seguinte objetivo geral, a saber: *mapear discursos representados em textos escritos pelos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) os quais refletem a produção, a reprodução e a transformação de crenças considerando que estas podem contribuir para formação ou transformação das identidades estudantis*. Com base neste objetivo, estabelecemos três outros mais específicos:

- Investigar os discursos contidos nos textos produzidos pelos alunos da EJA quando inseridos no contexto de uma escola pública do Distrito Federal.
- Examinar como as representações discursivas apontam a construção ou reconstrução das identidades discentes.
- Analisar como os discursos contidos nas produções textuais estudantis indicam que concepções de letramentos permearam as práticas pedagógicas na escola investigada.

Desta maneira, empreendemos a concretização desta investigação tomando como orientação quatro perguntas de pesquisa que fragmentam nossos objetivos específicos, quais sejam: 1) Quais discursos emergem dos textos produzidos pelos educandos que ajudam a construir a “imagem” da EJA? Podemos associar essa imagem com a formação ou transformação das identidades discentes? 2) Como os estudantes se autorrepresentam em seus textos e representam os demais participantes do processo educativo? Há traços de subalternidade contidos nessas representações estudantis? 3) Que elementos linguístico-discursivos indicam contestação de crenças subalternizantes? 4) Que concepções de letramentos adotadas nas práticas na EJA puderam ser percebidas nos textos estudantis?

Isto posto, esclarecemos ao leitor que a análise discursiva, realizada no capítulo 04 deste trabalho, é feita com base na reunião de 40 textos produzidos pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no ano de 2017. A escolha por analisar discursivamente o material textual adveio da necessidade que tivemos de considerar formalmente as perspectivas dos educandos no tocante à educação nessa modalidade e quanto às formas de preconceito que julgamos estar presente no cotidiano escolar investigado. Ademais, o leitor encontra em anexo, na íntegra, os textos que figuram em nosso *corpus*.

Para isso, dividimos esta dissertação em quatro capítulos. No capítulo 01, podemos encontrar problematização e contextualização sobre percursos e ações governamentais os quais propiciaram a existência e continuidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil como parte do Sistema Público brasileiro da Educação Básica na atualidade. Tal resgate foi realizado por meio de uma breve retrospectiva sobre sua origem. Nessa retrospectiva, mapeamos o fenômeno do “estigma” o qual vem sendo perpetuado por meio de um discurso que alia o jovem e o adulto das classes populares à crença na sua incapacidade e na sua improdutividade (DI PIERRO, GALVÃO, 2012). Ademais, deixamos evidente, neste capítulo, que alguns pressupostos do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 2014) ajudaram no fortalecimento deste discurso.

Contudo, para que pudéssemos vislumbrar a complexidade do fenômeno do “estigma”, como marcas de descrédito (GOFFMAN, 2002, p. 06), aliado a questões de discurso, escrevemos o capítulo 02. Nele destacamos o papel do discurso na mudança de práticas escolares, dado que este colabora tanto para a manutenção de discriminações e assimetrias sociais quanto para seu enfraquecimento e para lutas mais democráticas e críticas também no âmbito da dimensão escolar. Neste capítulo, também relacionamos questões de ideologia e poder à composição de textos como parte do entendimento de como “sentidos sociais” podem ser expressos no discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 49).

No capítulo 03, nos ocupamos em estabelecer quais os percursos foram realizados para a construção desta pesquisa. Como a Análise de Discurso Crítica (ADC) também funciona como metodologia, usamos seus apontamentos de modo a traçar nossos passos metodológicos rumo à construção de nosso modelo de análise levado a cabo no capítulo 04. Além disso, nos preocupamos em situar nossa investigação no âmbito da pesquisa qualitativa, já que nosso trabalho se fundamenta principalmente na análise das interações linguísticas envoltas em contextos sociais específicos. Nesse sentido, as interpretações e as representações discursivas dos estudantes são, para nós, formas de construção e reconstrução de posições sociais e identitárias feitas a partir dos referenciais constituídos nas aulas em que os educandos foram partícipes.

No capítulo 04, realizamos as análises dos textos, desmembrando-os em fragmentos que foram dispostos em quadros de acordo com temas e categorias analíticas. Dentre estas as mais proeminentes dentro do referencial teórico da ADC foram *ethos*, *transitividade*, *avaliatividade*, *significado das palavras*, *relação entre orações*, entre outras. Ao final das análises, retornamos às nossas questões de pesquisa a fim de respondê-las. Conforme já nos referimos a pouco, as questões foram baseadas nos objetivos específicos de modo que estes pudessem ser operacionalizados. Sendo assim julgamos termos com este capítulo ter atingido nossos objetivos de pesquisa.

Gostaríamos de ressaltar, que após este trajeto, vislumbramos um horizonte complexo, mas instigante, quanto ao trabalho na EJA, dado que os discentes, muito embora estejam imersos em contextos sociais em que vigoram desigualdades, inclusive àquelas naturalizadas de certo modo pela linguagem, demonstram sua resistência, criticidade e vigor para se oporem a práticas que, de certa maneira, os têm assolado. Advém daí o título de nosso trabalho: Identidades estigmatizadas ou identidades de resistência? Um estudo discursivo das produções textuais na EJA. Passemos, pois, ao capítulo 01.

1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DO ESTIGMA: O PAPEL DOS DISCURSOS E DOS LETRAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES NA EJA

*A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 1987)*

Começamos¹ este capítulo com essa epígrafe a fim de que possamos refletir sobre o contexto de constituição da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). No cenário dessa modalidade educativa, assinalamos que a escolarização das classes populares não pode ser tratada sem que consideremos alguns seus aspectos culturais, econômicos, políticos e também ideológicos². Sendo assim, para Freire (1987) falar de conhecimento como parte da recriação e da transformação da realidade

¹ Optamos pelo uso da primeira pessoa do plural por se tratar de uma dissertação em que as reflexões, as explicações e as explanações foram feitas de maneira coletiva, dado que as contribuições de minha orientadora foram indispensáveis à construção deste trabalho. Esclarecemos, porém, que no capítulo 03, alternamos o uso da primeira pessoa do plural com a primeira pessoa do singular por se tratar de descrições e observações individuais obtidas quando da interação em sala de aula com os discentes, quando ainda ocupava a posição de docente.

² O conceito de ideologia que adotamos aqui ampara-se nas definições fornecidas por Thompson (2011). Nessas definições os significados que a ideologia pode adquirir estão interligados com as relações de poder estabelecidas socialmente. Estas relações são, muitas vezes, sustentadas, justificadas e disseminadas com o auxílio das diversas manifestações semióticas de que os sujeitos dispõem para interação, tais como textos, imagens, sons, gestos etc. Para o autor, quando os construtos de sentido operam a favor da manutenção de hierarquias e de assimetrias, esses sentidos são ideológicos. No capítulo 2, subseção 2.2.4 retomaremos essa definição e teceremos mais reflexões sobre seus efeitos.

ignorando “a presença das massas na história”³ é tarefa daquele que não pretende dialogar, mas subjugar àqueles cuja legitimidade de existir, de pensar e de contribuir para o progresso de nosso país parece ter ficado, em muitos momentos de nossa história, marginalizada. No entanto, conforme aponta Freire (1987) precisamos ressaltar nossa alteridade a partir do respeito, da humildade e da diminuição da arrogância, uma vez que esta é elemento segregacionista dos sujeitos que são plurais, mas que, no entanto, não são inferiores uns aos outros.

Desta feita, com o presente capítulo, temos como objetivo precípuo de fazer o mapeamento do contexto social no qual as práticas escolares orientadas especificamente para jovens e adultos foram sendo delineadas a partir de marcos passados e leis. Investigaremos a origem do “estigma” (GOFFMAN, 2002) contra o analfabeto que pode estar interligado com as práticas escolares alvo de nossa investigação. Este fenômeno parece estar ancorado, entre outros fatores, a uma concepção estanque de letramento⁴ na qual somente a escrita e leitura descontextualizados são elementos capazes de conferir desenvolvimento intelectual e social aos alunos. Trataremos esse pressuposto como uma das origens da legitimação e da reprodução de discriminação contra os estudantes reforçados e disseminados por meio de discursos excludentes. Nesse sentido, asseveraremos que os discursos⁵, de acordo com Fairclough (2001), como mecanismos constitutivos dentro de eventos, podem ajudar na reafirmação ou contestação de crenças que atuam na construção e na reconstrução das identidades⁶ discentes.

Sendo assim, na seção 1.1, a Educação de Jovens e Adultos será referenciada como parte de nosso sistema formal de ensino. Para tal, teceremos breve contextualização sobre a relação entre o trabalho e os estudantes da EJA, refletindo sobre as atuais circunstâncias socioeconômicas as quais ainda têm colaborado para a perpetuação de desigualdades. Ainda nessa seção, traçaremos parcialmente o quantitativo de ingressantes na EJA por meio da

³ Gostaríamos de elucidar o uso das aspas nessa pesquisa. No corpo deste trabalho ora usamo-nas para marcar o uso literal de expressões tais quais as enunciadas pelos autores que usamos teórica e reflexivamente, ora usamos para evidenciar usos ou expressões que nos parecem ser pejorativas quanto ao processo de letramento, quanto as considerações e menções sobre os educandos da EJA.

⁴ Sobre as definições do conceito de Letramentos, dedicamos parte da subseção 1.1.1, da subseção 1.1.4 e da subseção 1.2.2 para isso. Além de retornarmos a esse tema no capítulo 2, nas subseções 2.3.1 e 2.3.2.

⁵ Na subseção 1.3.2 deste capítulo exploraremos com mais acuidade a definição de discurso que usamos nesta pesquisa. Por ora podemos adiantar que para essa investigação os discursos, no plural, serão foco de nosso capítulo analítico já que nosso escopo tem como base mapear como partes do mundo estão sendo representados revelando perspectivas particulares sobre o processo de ensino-aprendizagem na EJA. Porém usaremos o termo discurso no singular para nos referirmos a um significado que aproxima o analfabeto e o pouco escolarizado com incapacidade. No capítulo 2, subseção 2.2.2, também haverá mais reflexão sobre esse conceito.

⁶ Os sentidos que atribuímos ao termo identidades serão esclarecidos neste capítulo, subseção 1.3.2, e problematizados no capítulo 2, subseção 2.2.2.

menção aos dados de nossa Educação Básica fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois que tais dados nos auxiliam a compreender essa modalidade de ensino como espaço de inclusão daqueles que ainda não concluíram sua Educação Básica. Trataremos também de resgatar o histórico recente da Educação de Jovens e Adultos, a fim de refletir sobre o preconceito e sobre as disparidades sociais as quais alicerçaram as bases de nosso sistema educacional. Traremos também, nesse momento da pesquisa, das contribuições de Freire (1981, 1989) como um referencial possível e necessário de educação para o público de jovens e adultos que é crítico e emancipatório.

Na seção 1.2, estabelecemos relação entre os marcos legislatórios estruturantes da EJA, as concepções as quais subjazem o ensino nessa modalidade e as práticas escolares na Educação de Jovens e Adultos. Também focalizaremos que as concepções estaques de letramentos têm estreita ligação com o fenômeno do “estigma” (GOFFMAN, 2002) o qual acreditamos ainda não ter se dissipado por completo no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Na seção 1.3, nos aproximaremos mais de nosso contexto local de pesquisa, explorando o perfil dos estudantes na escola investigada. Tal perfil é estabelecido com base em nossas observações e com base em informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar investigada. Ademais, nessa seção, destacaremos o modo pelo qual o discurso pode influenciar a formação e transformação das identidades discentes, dado que uma de nossas principais preocupações nessa investigação é o papel do discurso na perpetuação ou na contestação de formas de exclusão. Passemos à primeira seção.

1.1 A reconstrução de conjuntura social – A definição e contexto de formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O objetivo desta seção é reconstruir um panorama social no qual a Educação de Jovens e Adultos está inserida e se torna parte da rede escolar pública, bem como discorrer sobre o fenômeno do preconceito contra o aluno da EJA que desde sua origem até o momento presente pode ainda estar sendo perpetuado por meio de discursos de exclusão. Objetivamos também demonstrar que o modelo de ensino proposto por Paulo Freire (1981, 1989) para os educandos pouco escolarizados, evidencia que é possível fazer educação de jovens e adultos afastando-se da estigmatização que os vem “perseguido”, proporcionando com isso melhorias em suas vidas.

1.1.1 A EJA e sua relação com o Trabalho

Nesta subseção, trataremos da definição da Educação de Jovens e Adultos como parte do Sistema de Ensino Público brasileiro referida na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para isso, realizaremos uma breve contextualização pautada na associação trabalhador-estudante da EJA. Como ficará em evidência, cremos que essa associação, a qual assinala a principal característica do discente da EJA, ser trabalhador, nem sempre significa que o contexto social de exclusão que os “empurra”, em muitas ocasiões, para fora da escola antes de concluírem a Educação Básica modificou-se tanto assim a ponto de garantir a volta de muitos desses estudantes ao mercado de trabalho com a qualificação que se esperava, bem como o ingresso de muitos outros.

A educação de Jovens e Adultos é, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ensino que se destina a pessoas cujo acesso ou continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio⁷ não foi concretizado na idade própria (BRASIL, 1996). Consoante consta nessa Lei, os jovens e adultos têm asseguradas na EJA “oportunidades educacionais” que estejam condizentes com suas características, interesses e contextos de vida, incluindo suas condições trabalhistas (BRASIL, 1996).

No artigo 37 da referida Lei, que versa especificamente sobre esse tipo de educação, a denominação “trabalhador”, usada no parágrafo segundo como uma das especificidades inerentes aos alunos na EJA, levanta para nós questionamentos que tentaremos esclarecer ainda nessa subseção sobre a origem da associação estudante-trabalhador. Em especial, no fim dela.

O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996, p. 31).

A referência acima explicitamente se coaduna com o objetivo traçado pelo *Currículo em Movimento da Educação Básica*⁸: Educação de Jovens e Adultos que visa a oportunização “de ascensão social e econômica” de jovens, adultos e idosos, bem como promover aquisição de conhecimento formal e aumento de escolaridade preferencialmente dialogados com as

⁷ Conforme referido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ingresso no Ensino Fundamental acontece quando o jovem possui 15 anos completos e para o ingresso no Ensino Médio, a idade mínima exigida é de 18 anos.

⁸ O *Currículo em Movimento da Educação Básica* foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para nortear as construções ou reconstruções das propostas pedagógicas das escolas públicas do Distrito-Federal. Há especificamente para a Educação de Jovens e Adultos o *Currículo em Movimento da Educação Básica*: Educação de Jovens e Adultos no qual conteúdos e metodologias específicos para o público da EJA são apontados como base do trabalho pedagógico diário a partir de 2014.

exigências do mercado de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.09). Nas palavras do documento citado, temos:

[...] o objetivo geral do Currículo em Movimento na EJA, aqui apresentado, é o de promover a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas que interromperam ou não tiveram acesso ao processo formativo escolar, por meio da compreensão de uma prática educativa que atenda às especificidades e à diversidade dos sujeitos da classe trabalhadora envolvidos no processo, a fim de dialogar com seus saberes, culturas, projetos de vida e articular melhores perspectivas com o meio social, cultural e com o mundo do trabalho. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.09).

Com base nessa referência, o fato de haver uma modalidade voltada especificamente para o atendimento de jovens e adultos dentro do contexto escolar do Brasil atual remete-nos à existência de problemas que foram, de certa forma, e ainda estão articulados com políticas a favor da alfabetização de parte da população e do aumento da escolaridade de muitos brasileiros (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.108).

Isso fica evidente na leitura realizada por Haddad (1992, p.4) sobre ocorrências passadas que culminaram no fortalecimento de políticas educacionais exclusivas para a EJA. Nesse sentido, conforme esmiuçaremos na seção 1.1.3, essa modalidade veio, entre outros motivos, como uma alternativa para conter índices alarmantes de analfabetismo existentes no país por volta da segunda metade do século XX. Assim, a Educação de Jovens e Adultos é parte de uma estrutura social excludente do ponto de vista econômico que desigualmente tem empurrado parte de sua população para o ingresso no mundo de trabalho antes mesmo de terminada a fase de sua educação elementar.

Uma massa considerável de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precárias, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo por não ter tido acesso a escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar a sua escolaridade já como adolescentes ou adultos para sobreviver a uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância. (HADDAD, 1992, p.03).

Diante disso, podemos pensar que a associação trabalhador-estudante, fortemente referenciada na Lei de Diretrizes e Bases⁹ e no Currículo em Movimento para EJA, resgata um passado recente no qual o sujeito trabalhador, com pouca ou nenhuma escolarização, não era considerado apto aos propósitos de modernização da economia nacional que teve no sistema de ensino a possibilidade de “formação de quadros mais adequados à sociedade em transformação” (PAIVA, 2015, p.32).

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação é atual lei que rege a educação no Brasil. Nela estão expressas as determinações gerais que devem ser seguidas pelos Estados e Municípios, que são membros do nosso Sistema de Ensino (BRASIL, 1996).

Para Paiva (2015, p. 436), na contemporaneidade, a exigência do aumento da escolaridade e do aprimoramento das habilidades para lidar com um mundo tecnológico nem sempre beneficia a população de modo homogêneo, mormente quando nos referimos àquela parcela com pouca proficiência na escrita. Isso porque dentro desse novo panorama econômico e social, desenvolvido a partir da Revolução Industrial, os “não adaptados”, de certa forma, podem ser excluídos em virtude de uma demanda cada vez maior por “compactação do tempo”, pelo aumento das atividades no ambiente de trabalho intermediado por muitas informações (muitas destas escritas) circulantes em rede de computadores, bem como pelo aumento sobre a responsabilidade da circulação delas (PAIVA, 2015, p. 436).

Tudo isso pode dificultar o ingresso e a permanência de jovens e adultos no mercado de trabalho caso a escola, considerada erroneamente como única instituição de preparação de estudantes para essa entrada, também contribua para acentuar essas desigualdades. Compreendemos, desse modo, que nem sempre ser designado como trabalhador significa, ser de fato trabalhador, muito menos significa ser usufrutuário das melhores condições de se inserir ou de permanecer em empregos cujas exigências por múltiplos letramentos¹⁰ são intensas.

Sobre a definição de letramentos, adotaremos nesse capítulo o entendimento proposto por Street (2012, p. 71) porque este alinha-se com as contribuições de Paulo Freire para a alfabetização e escolarização na EJA, consideradas por nós o marco de uma educação que veio contribuir com igualdade e com o respeito para com os discentes. Isto posto, consideramos, conforme Street (2012), que as práticas de letramentos sendo tratadas como culturalmente situadas não se resumem a transferir habilidades técnicas da escrita de um indivíduo ao outro, muito menos que os sujeitos que têm pouco contato com a escrita sejam desprovidos de raciocínio. Aliás, as capacidades linguísticas e intelectuais já usadas pelos estudantes em suas interações diárias abrangem toda a gama de potencial de significados nas quais as “combinações de signos, símbolos, fotos, palavras, textos, imagens e assim por diante” não podem ser reduzidas a esse único domínio da palavra escrita. Street (2012) salienta que quando consideramos as condições, as concepções e os impactos que envolvem a

¹⁰ Street (2012) refere-se ao uso da palavra letramentos no plural em oposição a aquilo que ele chama de Modelo de Letramento Autônomo, no singular. Para este autor, os letramentos referem-se tanto às capacidades técnicas de usar a língua escrita como também às associações entre esta e práticas culturais específicas. O que nos interessa, portanto, é ampliar o nosso escopo acerca da influência da escrita em espaços determinados, a saber, nas práticas ocorridas em salas de aula de uma escola pública do Distrito Federal. Entendemos que por meio do uso de uma concepção estanque de letramento, isto é, do letramento oferecido pela escola em seus formatos tradicionais, podemos desencorajar os jovens e adultos a usarem seus próprios letramentos, bem como contribuir para reforçar preconceitos.

produção e uso da leitura da palavra, estamos mais longe de retificá-la (STREET, 2012, p. 73).

Freire (2001, p. 16) também assinala que a Educação de Jovens e Adultos é muito mais que “procedimentos didáticos e conteúdos a serem ensinados”. Em outras palavras, as práticas escolares são também espaços de reflexão e “militância” quando estão a serviço de direitos e interesses próprios das pessoas provenientes das classes populares¹¹, conseqüentemente, práticas como essas são inerentemente políticas. Com isso, o estudante é sujeito de seu próprio saber e não um ser “na pura incidência da ação do educador” (FREIRE, 2001, p. 16).

Os espaços voltados para alfabetização e escolarização para os jovens e os adultos, conforme Freire (1989, p.15) não se resumem aos das salas de aula, por isso, todos os espaços em que se é possível ampliar conhecimentos a partir de vivências são espaços de leitura, que na visão do autor, é a leitura da “realidade mesma”. Essa leitura da realidade, que precede a “leitura da palavra” numa relação de continuidade e não de dicotomia com a escrita, deve, pois, ser realizada antes, durante e depois do ato de alfabetizar a fim de evitar reduzir essas práticas a uma “prática política esvaziada de significação educativa” (FREIRE, 1989, p. 15).

Dito isso, nosso propósito até aqui foi o de contextualizar brevemente a Educação de Jovens e Adultos dentro do cenário atual como parte de uma rede mais ampla de ensino, isto é, a do Ensino Público. Objetivamos também mostrar que a associação estudante-trabalhador contida na LDB e no Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos não indica na prática que os estudantes, sendo denominados trabalhadores, os são de fato. Também não podemos ainda crer que a instituição escola, consoante afirma Haddad (1992, p. 03), inserida em contextos sociais em que se figura ainda muita “miséria social”, é a única capaz de acabar com as relações de desigualdades as quais fazem com que os alunos abandonem-na antes de sua formação básica. Entretanto, quando tratamos da necessidade de ampliarmos o conceito de letramentos estamos pensando que nela (nas instituições escolares) é possível tanto incluir como continuar a excluir.

1.1.2 Ensino Básico, o analfabetismo e sua relação com a EJA

Nesta subseção, estabeleceremos relação entre os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o sistema regular da Educação Básica nas

¹¹ O significado do termo “classes populares” será usado no sentido que Soares (2017b, p. 126) lhes dá, qual seja: essa classe é composta por pessoas cuja renda mensal é de até três salários mínimos, fato que lhes deixa em condições desfavoráveis no que se refere à aquisição de bens de consumo, ao acesso a serviços pagos e em relação ao grau de instrução do chefe da família.

etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio e a EJA. Faremos essa comparação a fim de traçar parcialmente um perfil quantitativo de potencial de ingressantes na Educação de Jovens e Adultos a partir de 2017. Pensamos que tentar mensurar tal quantitativo nos auxilia na compreensão da EJA como espaço para inclusão de alunos que ainda não tenham conseguido concluir sua escolarização básica na “idade adequada”.

Consoante levantamento¹² realizado pelo IBGE, 25,1 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos não trabalhavam, não estudavam e não estavam buscando qualificação profissional. A pesquisa menciona que, dentre essas, havia pessoas com Ensino Médio completo, com Ensino Fundamental, com Fundamental Incompleto ou sem nenhuma instrução (IBGE, 2017).

Outro dado relevante trazido pela estatística mostra que, apesar do amplo acesso a que a escola pública oferta, ainda há inadequação entre etapas e idade, consequentemente nos anos finais do Ensino Fundamental e que dos 95,5% de crianças ingressantes somente 85,6% concluem essa etapa (IBGE, 2017).

No Ensino Médio também há evasão e atraso para sua conclusão, dos aproximadamente 87,2% de ingressantes apenas 68,4% concluem essa etapa, na qual havia, no ano de 2017, 2 milhões de estudantes em atraso e, conforme a pesquisa, 1,3 milhão de estudantes estavam fora da escola (IBGE, 2017).

Além dessas informações, a referida pesquisa traz-nos a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais. Este quantitativo está em torno de 7% no país, isso totaliza 11,5 milhões de pessoas. No caso da Região Centro-Oeste¹³ a taxa fica em 5,2% um número bem menor se comparado ao Nordeste que tem 14,5% de pessoas analfabetas (IBGE, 2017).

Então, olhando para os índices fornecidos pela pesquisa no que diz respeito à taxa de analfabetismo, ao atraso expressivo de jovens que estão concluindo o Ensino Fundamental e Médio, podemos concluir que há ainda um elevado contingente de pessoas que podem potencialmente ingressar na Educação de Jovens e Adultos depois de atingida a idade inicial de 15 anos completos.

Portanto, no século XXI, os benefícios com a EJA não são estendidos somente aos considerados analfabetos, mas sim a um grupo de pessoas jovens que ainda não finalizaram a

¹² Os dados contidos nesse levantamento provêm da investigação trimestral realizada por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2017. Nela há amostras e informações necessárias para estudos no âmbito do desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Principalmente, o estudo contempla indicadores relacionados à força de trabalho em todo país que pudemos aqui associar com a escolarização ou falta dela.

¹³ Especificamos a taxa de analfabetismo na região Centro-Oeste em razão desta investigação se passar nessa localidade, mais especificamente numa escola pública do Distrito Federal.

Educação Básica. Isso nos mostra que nosso sistema social, com incidência sobre o escolar, “com suas velhas dicotomias” e “velhas polaridades” ainda não integra de forma igualitária todos os seus membros (ARROYO, 2007, p. 02).

Além disso, a Educação de Jovens e adultos, conforme trazem Catelli Jr, Ribeiro e Haddad (2014, p. 05), contraria muitos que concebem essa modalidade como parte “de um passado que está por se extinguir, uma vez que a grande maioria das crianças hoje frequenta a escola e somente os mais velhos seriam os prováveis demandantes da modalidade”. Para os autores, o erro desse pensamento está em relacionar a Educação de Jovens e Adultos apenas como uma forma de resolver o problema do analfabetismo, apesar de sua história ter se estabelecido com estreita ligação com essa questão social conforme será detalhado na subseção 1.1.3.

Após o exposto, referenciamos a necessidade de investigar alguns elementos que compõem as estruturas de contextos sociais dentro do qual está inserida uma escola do Distrito Federal. Importamo-nos, desse modo, especialmente, com a articulação de movimentos de evasão, de distorção idade-série e das taxas sobre o analfabetismo a fim de considerarmos que, de certa forma, esses elementos se inter-relacionam com outros contribuindo para moldar práticas escolares específicas para jovens e adultos.

Nesse sentido, as práticas discursivas, consoante assegura Fairclough (1999, p.21), como momentos importantes dentro dessas práticas, podem contribuir para reforçar, por exemplo, crenças que marcam os estudantes da EJA como um “eterno” atrasado em relação aos que estão concluindo o ensino elementar na “idade apropriada”. Fazer parte das estatísticas de atraso escolar, a nosso ver, não significa ter capacidades cognitivas pouco desenvolvidas. Marcar como subdesenvolvido intelectual o discente pouco escolarizado pode colaborar com a disseminação de um preconceito o qual, para nós, originou-se com a história da educação brasileira, falaremos mais sobre isso na subseção seguinte.

1.1.3 A Construção Histórica da Educação no Brasil e a escola pensada para EJA

Nesta subseção, discutiremos como em alguns momentos de nossa história ficaram marcados os preconceitos lançados sobre os estudantes da EJA (DI PIERRO, GALVÃO, 2012). Para isso, destacaremos quais as ações políticas, propostas especificamente para EJA, vieram com interesses distantes da população que necessitava de educação.

Tal como está na atualidade, conforme já mencionado, a Educação de Jovens e Adultos é parte do Sistema de Educação brasileiro que oportuniza o Ensino Básico a crianças, a adultos e a idosos. Entretanto, fazendo uma retrospectiva histórica, vimos que nem sempre

foi assim. Paiva (2015, p. 56) esclarece-nos que a “Educação de Adultos”, inicialmente aliada à Educação Popular¹⁴, só passa a ser alvo de maior interesse no Brasil no período pós-Primeira Guerra Mundial, momento em que nosso processo de industrialização se firmava. Internacionalmente, a importância da educação da população tem na Revolução Industrial condições favoráveis ao seu fortalecimento:

Na verdade, a educação para o povo só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e escrita por parte de um número maior de pessoas, embora a difusão se fizesse também quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como um importante instrumento de ascensão social. (PAIVA, 2015, p. 36).

Podemos ver, por meio desse trecho, que nessa época nosso país, estando inserido em um contexto pós-modernidade¹⁵, sofre influência de ideais cuja conversão de produtos e trabalho assalariado em mercadorias, entre outros fatores, refletia as estruturas econômicas adotados em muitos Estados-nações (GIDDENS, 1991, p. 12).

Para que isso fosse possível aqui, era preciso, pois, escolarizar as classes populares. Isso fez parte de um “projeto de progresso” e modernização que, conforme destaca Paiva (2015, p. 37), estava, até mais ou menos 1920, fortemente ameaçado por nossa liderança, a níveis mundiais, em analfabetismo.

Ademais, conforme Paiva (2015) é nessa época que a falta de acesso da população à educação é vista como um entrave à “ampliação de bases eleitorais”. Sendo assim, o destaque dado a essa ausência maciça de educação do povo atribuiu a ele mesmo as causas de sua ignorância. “Associa-se à posição o preconceito contra o analfabeto, como elemento incapaz responsável pelo escasso progresso do país e pela impossibilidade do Brasil de participar do conjunto das nações de cultura” (PAIVA, 2015, p. 38).

Por volta do final da primeira guerra mundial, intensos debates sobre a escolarização da população brasileira persistem, dado que, conforme a autora (PAIVA, 2015, p. 47) assinala, 80% da população era analfabeta. Para Paiva, a educação da população, nesse

¹⁴ Paiva (2015, p. 57) assevera que a Educação Popular é aquela oriunda das camadas populares. Esta educação objetivou atender aos interesses coletivos (tais como luta pela terra, luta sindical etc.) entre os quais estava a aprendizagem de conteúdos diversos, não sendo, portanto, restrita aos conteúdos propostos pelo sistema de ensino formal. Aliás, aquela ocorre fora deste. Diferentemente é, pois, a educação de Jovens e Adultos, que, muito embora tenha sua origem ligada à Educação Popular, torna-se independente a partir da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942.

¹⁵ Para Giddens (1991, p. 10) a modernidade refere-se às formas de organização política, social e cultural surgidas na Europa a partir do século XVII e que “serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo”. O surgimento de Estados-nações, por exemplo, e a adoção do capitalismo por muitos países do mundo como sistema social e econômico que expande suas bases de produção (de produtos manufaturados para mercantilização da informação) são consequências vividas na atualidade em virtude das mudanças ocorridas na Era Moderna.

momento, representava uma preocupação política cada vez mais forte, uma vez que a democracia, legitimada pelo voto, não poderia ser concretizada se o povo, não sabendo ler e escrever, era impedido de votar. Conforme Di Pierro e Haddad (2000, p. 109), esse impedimento foi consagrado pela redação da Constituição de 1891.

O período político compreendido entre 1930 e 1945 trouxe algumas mudanças no âmbito educacional propiciadas, de certa maneira, pelas mudanças políticas por que passou o Brasil. Durante a segunda fase da República, segundo Beisiegel (2004, p. 88), o poder exercido pelo Governo legitima suas ações justificando-as em nome do necessário desenvolvimento da nação, isto é:

Agora, as anteriores reivindicações de melhoria da expansão do ensino seriam retomadas sob uma nova linguagem: a educação reivindicada para todos os brasileiros se apresentaria como “condição”, como “requisito” ou mesmo como “fator” do desenvolvimento nacional. Esta adequação de velhos temas educacionais às novas formulações em que se exprimem as orientações do Estado seria particularmente nítida nas justificativas de programas de educação de adultos. (BEISIEGEL, 2004, p. 88).

Então, a partir de 1930 até por volta do fim do Estado Novo¹⁶, a multiplicação e a sistematização de ações a favor do ensino básico para toda a população, incluídos os jovens e adultos, cresce consideravelmente auxiliadas, como esclarece Paiva (2015, p. 124), pela União e não somente por iniciativas dos Estados. O prestígio de educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros, aumenta e a partir disso, em muitas conferências discute-se a concretização de uma “política nacional” para a educação primária de modo a atingir sua universalização (PAIVA, 2015, p. 124).

A partir daí, marcos como: *IV Conferência Nacional de Educação*, o *Manifesto de 32*, a criação do Ministério da Educação e Saúde, a criação do Conselho Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação fixado pela Constituição de 1934 e até mesmo o próprio texto da Carta Magna que prescrevia a obrigatoriedade do Ensino Básico no país, bem como sua gratuidade estendida aos adultos, eram indícios de que educação em nível elementar, ainda extremamente necessitada de recursos técnicos e financeiros, pelo menos tinha suas bases fixadas (PAIVA, 2015, p. 134).

Já em 1942 a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, a *Campanha de Educação de Adultos*, a *Campanha de Educação Rural* e a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* demonstram que o ensino especialmente consagrado aos jovens e aos

¹⁶ O Estado Novo foi, conforme Fausto (2006), um regime político brasileiro inaugurado por Getúlio Vargas em 1937 que perdurou até 1946. Nele a centralização do poder, a substituição de “uma política de importações” (2006, p.356) pelo incentivo à produção interna, o nacionalismo, populismo e o autoritarismo são suas características mais marcantes.

adultos, como parte do nosso ensino elementar e formal, passa a ser cada vez mais significativo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59).

Contudo, Paiva (2015, p. 212) afirma que a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* tinha como premissa a ideia de que o jovem ou adulto analfabeto era menos capaz do que alguém já alfabetizado, ou seja, a marginalização política, econômica e jurídica desse público teria de ser resolvida “com a integração do homem marginal nos problemas da vida cívica”. O objetivo, portanto, ia bem além de oportunizar ensino já que havia preocupação de com ele “impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do desenvolvimento do país” (PAIVA, 2015, p. 207).

Além disso, como destaca Fávero (2004, p. 15), nessa época, embora a recém-criada Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO) propusesse que a escolarização devesse valorizar o patrimônio histórico-cultural dos alunos, muitos de seus documentos traziam também em seu bojo a discriminação contra o discente:

A leitura de artigos e relatórios da época revela uma definição preconceituosa do analfabeto, principalmente das áreas rurais: incompetente, marginal, culturalmente inferior etc. A referência evidente era a cidade, a sociedade que se industrializava; a cultura popular se restringia à divulgação da cultura considerada erudita às populações pobres e marginalizadas. (FÁVERO, 2004, p. 15).

Respeitadas as iniciativas que fomentavam a educação básica para todos, bem como a concepção de ensino para adolescentes e adultos não restrita à alfabetização, Beisiegel (2004, p. 92) nos aponta que a atuação da UNESCO em vários países do mundo, inclusive no Brasil, vinha com a existência de “violências conceituais”. Estas poderiam causar errôneas associações no que diz respeito à escolaridade tal qual a exemplificada no texto de Beisiegel (2014, p. 93). Para o autor, fica evidente que houve uma associação entre a própria vida do analfabeto com uma vida funcional, isso em comparação com termo ‘analfabetismo funcional’¹⁷ e com sua “incapacidade de utilização da linguagem escrita na comunicação”, nas palavras do autor:

A UNESCO se propunha, também, a atuar com vistas ao desenvolvimento de uma consciência internacional atenta às dimensões do fenômeno da “**ignorância**” e aos significados de sua eliminação por intermédio da “educação fundamental”.[...]O analfabetismo entre as populações adultas, esta expressão mais aguda do **atraso** educacional das comunidades, aparece, então como variável central nos trabalhos de diagnóstico e análise e, com

¹⁷ Conforme a UNESCO (2013) o analfabeto funcional “não têm as competências necessárias para atuar nos ambientes cotidianos atuais, como a capacidade de preencher formulários, seguir instruções, ler mapas, ou ajudar os filhos com o dever de casa”. Essa situação torna-se mais grave em virtude das novas tecnologias que, conforme o organismo, torna mais essencial as habilidades de leitura e escrita.

isso, gradualmente, vai absorvendo a maior parte das atenções. É sensível, com efeito, a evolução da temática central da UNESCO, em poucos anos. Da insistência inicial em torno da necessidade de implantação da “educação fundamental” para todos, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, os interesses da organização se deslocam, rapidamente, para a educação de adultos analfabetos- aliás, a temática que mais sensibilizava os governos dos países-membros com elevadas taxas de analfabetismo. O analfabetismo entre as populações adultas, um fenômeno que inicialmente se entendia como expressão de uma situação de atraso educacional, passa, cada vez mais, a apresentar-se como uma **deficiência a ser eliminada** (BEISIEGEL, 2004, p. 92, grifo nosso).

Pelo exposto até aqui, podemos perceber que a educação de jovens e adultos foi marcada por ideologias que atribuíram ao estudante e a sua inabilitação para lidar com a cultura letrada as causas de um “atraso” não só educacional, mas também cultural e econômico já que o analfabetismo o impedia de ingressar em muitos espaços consagrados aos que podiam lidar com a tecnologia da escrita. Alfabetizar as massas, por isso, parecia ser cada vez mais a melhor estratégia em busca de modernização, progresso e profissionalização. O problemático nesse raciocínio, a nosso ver, é tornar culpado aquele a quem se pretende beneficiar, tornando sua cultura e seus saberes adquiridos na vida subalternizados em detrimento de uma cultura letrada.

Para Di Pierro e Haddad (2000, p. 113), alguns programas feitos entre 1959 e 1964, tais como o *Movimento de Educação de Base*, os *Centros Populares de Cultura*, *Movimento de Cultura Popular do Recife* e o *Programa Nacional de Alfabetização* do Ministério da Educação e Cultura, entre outros, foram ações que visavam ainda mais intensamente à democratização da Educação Básica para esse público. Nas mudanças propostas pelos programas, houve o reconhecimento de que os discentes precisavam ser atendidos considerando suas especificidades “nos planos pedagógico e didático” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 113). Nessa época, a contribuição de Paulo Freire, que será mais detalhada na subseção 1.1.4, foi de extrema importância para o “resgate e valorização do saber popular” e do educando na expressão de suas individualidades (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Todavia, o exílio de Paulo Freire, após a promulgação do golpe militar de 1964, enfraquece os movimentos de educação que a defendiam como luta política e crítica. A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, com funcionamento próprio em relação ao Ministério da Educação, cerceia as iniciativas de ensino com atuação consciente e participativa da população envolvida para, em seu lugar, propor a adaptação do povo a fim de servir ao mercado de trabalho e formas de consumo urbanas. O objetivo era,

portanto, “preparar a força de trabalho para o modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, ao mesmo tempo em que serve às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário” (DI PIERRO; GALVÃO, 2012, p. 49).

Na década de 90 do século passado, após consolidada nossa redemocratização política, alguns marcos sinalizam mais mudanças no percurso da história da educação de adultos. Internacionalmente, a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* como resultado da *Conferência Mundial de Jomtien* reforçava a escolarização como um direito de todos em qualquer idade. Ao afirmar que o processo de aprendizagem “começa com o nascimento” a UNESCO destaca que cada criança, jovem ou adulto têm necessidades básicas de aprendizagem que devem ser “sanadas” com a leitura, escrita, o cálculo, bem como com agregação de valores, com o desenvolvimento de atitudes e habilidades necessários à sobrevivência (UNESCO, 1990, p. 5). Nacionalmente, podemos mencionar também como referência a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que eliminava definitivamente a divisão entre Ensino Supletivo¹⁸ e Ensino Regular.

Paiva (2004, p. 31) também menciona a *V Conferência de Educação de Adultos*, a *V Confinteia*, realizada em Hamburgo em 1997, como um momento de afirmação no qual a educação era vista como processo ininterrupto. Sendo assim, nesse evento ficou firmado que as populações têm direito a aprender por toda a vida abrangendo assim “a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem” (PAIVA, 2004, p. 31).

Entretanto, conforme nos asseveram Di Pierro e Haddad (2000), depois da segunda metade do século XX, embora tenhamos ampliado a oferta de vagas no ensino público brasileiro, de modo que a escola é acessível a “amplas camadas da população”, a qualidade do ensino e suas consequências, em conformidade com o referido na subseção 1.1.2, são na atualidade empecilho para que as crianças, os jovens e os adultos tenham, no ensino, condições efetivas de melhoria de vida.

Ao refazer o percurso de ações políticas que delinearão a EJA na atualidade, objetivamos analisar mais pormenorizadamente como o preconceito associado ao analfabeto e ao ingresso na EJA foi sendo gestado juntamente com a história da educação de adultos. Essa educação, marcada por intenções dissociadas dos interesses de sua clientela, foi construída

¹⁸ O Ensino Supletivo regularizado pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692 de 1971 conforme assinalam Di Pierro e Haddad (2000, p. 117) era um subsistema integrado ao Sistema Nacional de Ensino que tinha como finalidade atender àqueles que não puderam estudar na idade adequada. De modo a “repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos” as funções do Ensino Supletivo iam desde a regulamentar a escolarização de jovens e adultos até sua qualificação.

por meio de medidas remediativas com vistas a “diminuir” desigualdades, todavia o que percebemos foi que, na realidade, esse *slogan* era mais um manobra política a qual reforçava a exclusão dos discentes, pois, à medida que o tempo passava, muitos jovens e adultos estavam cada vez mais afastados da distribuição de renda igualitária, do acesso à escolarização de qualidade, das melhorias de suas condições de trabalho e do respeito às suas individualidades e às suas capacidades intelectuais.

Para esta pesquisa, a contextualização executada até este ponto é válida porque nos proporciona um mapeamento reflexivo do ponto de vista social sobre o problema da discriminação que vem sendo perpetuada sobre os alunos da EJA, a nosso ver, por intermédio dos discursos que ajudam a construir práticas como “aulas” nas escolas públicas. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), o reconhecimento do contexto no qual essas práticas estão associadas é parte de um esforço por empreender uma Análise Crítica de Discurso (ADC) na qual a centralidade da linguagem passa necessariamente pela investigação de como se dão as relações entre eventos locais e estruturas sociais mais amplas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 38).

1.1.4 A escola pública pensada para EJA e a contribuição de Paulo Freire

Nesta subseção, nosso objetivo é demonstrar como a EJA está organizada, isto é, como documentos oficiais e leis balizam as ofertas dessa modalidade em instituições públicas atualmente. Evidenciaremos também algumas, entre as muitas contribuições, de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos porque consideramos suas concepções e seu modelo educacional referência os quais ao mesmo tempo em que contempla as especificidades dos estudantes jovens e adultos estabelece parâmetros de ensino específicos para a realidade brasileira sobre os variados letramentos usados pelos discentes quando do momento de sua escolarização nas aulas de Língua Portuguesa.

Conforme já assinalamos, embora o percurso histórico da EJA tenha sido marcado por ideários conflitantes isso não a impediu de ser inclusa como parte do nosso sistema formal¹⁹ de educação. A despeito da conquista de uma educação como direito para todos e ao

¹⁹ De acordo com o que está assegurado no parecer CNE/CEB 6/2010 que define as *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos* especificamente “no que concerne aos parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância” (BRASIL, 2000, p. 339) o ensino regular é todo aquele regido por lei, sendo assim a Educação de Jovens e Adultos, uma vez regulamentada pela LDB em todos os seus segmentos e etapas é parte do Sistema Nacional de Ensino compondo o regime regular. Sendo assim, não faremos distinção entre o dito “Ensino Regular” e Ensino na Modalidade EJA. Nesse caso usaremos, conforme consta no referido parecer, as especificações “idade própria” e “fora da idade própria” para estabelecer diferença entre os estudantes que cursam as etapas do Ensino Fundamental e

longo da vida, a história da Educação de Jovens e Adultos foi permeada de extremo desinteresse por parte das autoridades governamentais pelas demandas sociais e educacionais da classe popular brasileira. Além disso, a atribuição das causas do nosso “atraso” no campo econômico ao analfabetismo (com índices alarmantes até metade do século passado) gerou mais uma forma de preconceito contra os estudantes, já que sua “ignorância” no que se refere ao trato com a leitura, com a escrita e com o cálculo foi vista como a razão de suas precárias condições de vida.

A partir de nossa experiência como professora da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal e da leitura dos marcos históricos anteriormente elencados, assinalamos que os espaços, pelo menos os observados, destinados aos jovens e adultos na escola pública, na atualidade, ainda refletem aspectos históricos contraditórios que englobam: a luta por educação de qualidade por parte das classes populares; a discriminação posta nela; a expansão de ensino elementar como uma das formas de se ampliar o número de eleitores e a escolarização das massas como “fábrica” de mão-de-obra rápida.

Ademais, Rios (2010) afirma que o Estado brasileiro contribuiu para a formação de uma “dualidade” contida no nosso Sistema de Ensino, qual seja: a etapa Ensino Médio oferecida pelo setor privado conduz os estudantes de classes médias às Universidades ao passo que para as “classes populares é oferecido ensino de menor qualidade na escola pública, reproduzindo a clássica divisão do trabalho e a desigual distribuição de renda entre os setores com menos e maior atribuição intelectual” (RIOS, 2010, p. 25).

Acreditamos que algumas legislações estruturantes das práticas escolares na EJA, de certa forma, foram feitas para tentar minimizar tais desigualdades. A Constituição de 1988, por exemplo, marca a garantia do Ensino Básico “obrigatório e gratuito” como direito a todos aqueles que o demandarem, incluídos o que não conseguiram obtê-lo na “idade apropriada” (BRASIL, 1988). A LDB, consoante já mencionado, define a idade mínima e obrigatória para o ingresso nos cursos e para realização de exames destinados à conclusão da Educação Básica para jovens e adultos a qual deve articular-se, segundo o que consta nessa Lei, com a educação profissional (BRASIL, 1996, p. 31).

Com o intuito de esmiuçar os pormenores constantes nas disposições normativas supramencionadas, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara Básica de Educação, então, elabora o parecer nº 23/ 2008 (atualizado pela redação da resolução nº

Médio e os que cursam os segmentos da EJA. Não objetivamos, contudo, reforçar discriminações quando nos referimos ao critério idade já que compartilhamos dos ideários aqui mencionados de Paulo Freire (1989) no que tange ao direito de aprender por toda a vida.

3/2010) e a resolução nº 1/2000 que balizam respectivamente as *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2013, p. 339).

Nessas diretrizes, há orientações que devem ser “obrigatoriamente observadas” pelos Estados e Municípios ao ofertarem a modalidade EJA; ao elaborarem suas propostas de currículos regionais; ao fazerem a seleção dos conteúdos mínimos contidos neles; ao traçarem as metodologias que considerem as especificações de seus estudantes e ao definirem a duração dos cursos em todas as etapas da Educação Básica. Nos termos da resolução nº 1/2000, isso fica evidente no artigo quinto, parágrafo único:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

Após a leitura dessa resolução, compreendemos que a ênfase posta no respeito às peculiaridades dos estudantes da EJA, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado a eles, demonstra que o Estado compreende, de certo modo, a alteridade desses alunos como uma de suas características fundamentais.

Nas Diretrizes Operacionais Para a Educação de Jovens e Adultos ficam demarcadas como responsabilidades dos sistemas de ensino, além das já elencadas, a emissão de certificados de conclusão em nível fundamental e médio, a avaliação das instituições que promovam a EJA por meio da Educação a Distância e a elaboração de suas propostas pedagógicas fundamentadas nas definições e regras propostas pelas resoluções e pelas diretrizes nacionais (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 07).

O *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e o *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de jovens e adultos*, além das *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos* são, portanto, elaborados a partir das disposições contidas nas

diretrizes referidas. Logo, são esses documentos que especificam a organização da EJA nas escolas públicas no DF. Detalharemos, na subseção 1.2.1, tal organização.

Sobre o componente curricular Língua Portuguesa, consideramos relevante trazer as especificações sobre essa disciplina propostas pelo Currículo em Movimento para EJA no DF, uma vez que a formação do *corpus* de nossa pesquisa resulta das interações linguísticas realizadas nas “aulas de Português” da segunda e terceira etapa do 3º segmento²⁰ de uma escola pública do DF a qual, teoricamente, tem como aparato normativo e estruturante as diretrizes oficiais já mencionadas. Sendo assim, nos interessa observar como a instituição investigada, por meio de seu planejamento escolar, contempla essas concepções, as reproduz e as dissemina, por meio de seus agentes.

No Currículo em Movimento para EJA, a Língua Portuguesa, nas dimensões escrita e oral, é instrumento facilitador de atuação efetiva na sociedade em seus diversos contextos. Por isso mesmo, seu domínio pode proporcionar “ampliação de conhecimento em todas as áreas do saber”. Além disso, no documento está posto que, por meio do desenvolvimento das habilidades de interpretar e do aprimoramento da oralidade, é possível construir pensamento crítico, ampliar e discutir sobre concepções e comunicar-se melhor (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 109-110). Assim, no documento temos:

No processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa espera-se que o estudante amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção concreta no mundo da escrita, ampliar as possibilidades de aprendizagem dos componentes curriculares, sua atuação, reconhecendo seu papel social no mundo do trabalho e cultura. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 109-110).

Sobre a construção do pensamento crítico, por meio da escolarização, a aquisição de conhecimento por meio das sistematizações curriculares e a formação participativa do sujeito como ser atuante no mundo por meio da escrita, Freire (1987, p. 46) nos esclarece que nada disso pode acontecer sem que a escola seja dialógica. O diálogo para o autor é necessário porque permite ao professor uma aproximação necessária com os estudantes. A educação, para Freire, (1987, p. 48) não se restringe aos ensinamentos conteudistas. Para o autor, educação é libertação de palavras que alienam, estagnam e subjagam os homens (FREIRE, 1987, p. 49).

Os conteúdos programáticos devem, portanto, ser provenientes da realidade dos estudantes a fim de que o contato sistematizado com suas problemáticas lhes amplie a visão crítica concretizando a prática de educar em “prática de liberdade”. Essa prática só adquire

²⁰ A organização da EJA em etapas será detalhada mais adiante na subseção 1.2.1

reais contornos quando o homem, ser histórico, reflete sobre sua condição social e se vê com potencial para atuar na mudança do mundo (FREIRE, 1967, p. 43).

Para Beisiegel (2004, p. 176) a ideia de condicionar a aprendizagem ao entendimento da realidade do educando não foi uma inovação Freireana, contudo, a efetivação desse processo de conscientização com base na compreensão do mundo e das formas de atuar nele foi, para esse autor, a maior contribuição de Paulo Freire. Beisiegel (2004) explica detalhadamente os “passos” seguidos por Freire antes de iniciar o processo de educação com o qual estava comprometido:

A semelhança de muitas outras importantes descobertas, o seu método também apresentava notável simplicidade. Começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos “círculos de cultura” e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e mais conhecedores da localidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões sobre experiências da vida local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, recreativas etc. O conjunto de entrevistas fornecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente da localidade. Esta relação era entendida como representativa do universo vocabular local e dela se extraíam as palavras geradoras - unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos “círculos de cultura”. (BEISIEGEL, 2004, p. 177).

Conforme Beisiegel (2004, p. 177), a partir desse momento, as “palavras-geradoras” eram desmembradas em sílabas que reorganizadas poderiam formar novas palavras. A diversidade do conjunto dessas palavras deveria permitir sua ocorrência em variados textos. Em seguida, os professores e alunos discutiam os significados e os contextos de realização e de uso das palavras “juntamente com as representações das situações de vida que sugeriam”. A partir daí os debates eram realizados com base nas “situações existenciais evocadas” e a linguagem escrita adquiria extrema importância nesse processo (BEISIEGEL, 2004, p. 177).

Soares (2017a, p. 182) ressalta que atribuir a Freire somente a criação de “um método de alfabetização” é reduzir a colaboração dele para a educação no Brasil e no mundo, já que para esta autora, a inovação de Paulo Freire está na adoção de novas concepções para a alfabetização e para a educação como um todo, bem como a efetivação delas em suas formas de ensinar. Nessas novas concepções as técnicas de ler e escrever descontextualizadas e como forma de adaptação aos valores sociais, não eram suficientes, nem condizentes com os propósitos de uma educação emancipatória.

Esta consciência, conforme Freire (1989, p. 18), desenvolvida por meio de práticas pedagógicas críticas podia ser uma forma de promover mudança em contextos sociais no qual

a predominância de relações de opressão e desigualdade, deveria senão desaparecer, pelo menos ser minimizada.

Para nós a qualidade dessas contribuições teóricas e práticas (FREIRE, 1967, 1979, 1987, 1989) ao trabalhar com a alfabetização de Jovens e Adultos, não nos permite ignorar, para além de seu papel histórico, sua sensível colaboração na compreensão da complexidade dos processos de alfabetizar e de educar àqueles que por muito tempo ficaram à margem “de saberes adquiridos na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 09). Em Freire podemos crer que os jovens e adultos que frequentam a EJA, se estão fora da idade de aprender, não estão fora do tempo de aprender, uma vez que esses estudantes não são “homens perdidos” e muito menos “cegos” da realidade que os circunda somente porque não lidam ou lidam pouco com a palavra escrita (FREIRE, 1989, p.18).

Por fim é importante salientar que por meio da leitura das orientações contidas nos referidos documentos oficiais e nas leis pensadas para a oferta da EJA, entendemos que vem sendo ressaltada, no atual cenário escolar, a necessidade de inclusão dos jovens e adultos em suas especificidades. Entretanto, por meio de nossas observações como professora atuante na Educação de Jovens e Adultos no DF, parece que, nós professores, ainda temos dificuldade em não confundir alteridade com inabilidade, equidade e adequação curricular com mitigação pedagógica.

1.2 A organização e os letramentos na EJA

Nesta seção, exploraremos as leis e concepções de letramentos como mecanismos de interferência nas práticas e na organização das escolas que ofertam a EJA. Em outras palavras, nosso objetivo com cada subseção é demonstrar como as instituições escolares em suas ações corriqueiras refletem os parâmetros advindos das esferas governamentais propostos em específico para essa modalidade, uma vez que nosso escopo de pesquisa perpassa os efeitos dessas políticas concretizadas nas “aulas de Português” dentro das quais os estudantes estão sendo posicionados, pelo menos parcialmente, de acordo com tais referências.

1.2.1 EJA no DF – a organização e o perfil dos estudantes

Nesta subseção, evidenciaremos de que forma as considerações feitas nos currículos e diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, pensadas especificamente para a rede pública do Distrito Federal, ajudam a demarcar as ações e a organização estrutural dentro de

uma escola e também ajudam a posicionar discursivamente os educandos os quais frequentam tais instituições.

Segundo o *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de jovens e adultos*, a EJA está organizada em segmentos: o primeiro segmento é correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental com as seguintes etapas: 1º, 2º, 3º, 4º. No segundo segmento, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos podem cursar as 5º, 6º, 7º, 8º e 9º etapas. No terceiro segmento, correspondente ao Ensino Médio, as 1º, 2º e 3º etapas podem ser cursados com fins de conclusão da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 27).

Além disso, os componentes curriculares obrigatórios seguem a mesma organização proposta para o Ensino Fundamental e Ensino Médio que contemplam as áreas: Linguagens (Língua Portuguesa e Língua Materna para populações indígenas), Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História), Ensino Religioso (facultada a matrícula). Os componentes curriculares constantes nas três etapas finais do terceiro segmento especificam que o rol das Ciências da Natureza é composto pelas matérias Biologia, Física e Química, ao passo que para as Ciências Humanas ficam acrescentadas a Filosofia e a Sociologia (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 28).

Nas *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos*, está a orientação de que EJA deve ser ofertada semestralmente em regime de cursos presenciais, cursos a distância (apenas para as etapas finais do segundo segmento) e EJA integrada em cursos de “Formação Inicial Continuada (FIC) ou Formação Técnica de Nível Médio” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 19).

A duração de cada etapa nos três segmentos é de um semestre, sendo assim, o primeiro e o segundo segmentos podem ser concluídos, conjuntamente, em quatro anos. Já o terceiro segmento pode ser finalizado em mais um ano e meio (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 22).

Sobre a inclusão na EJA, nas *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos* e o *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos* há assegurado que os cursos em todos os segmentos devem abranger a Educação Especial para com isso atender aos “estudantes com transtorno global de desenvolvimento (TGD) ou deficiência intelectual, com ou sem associação de outras deficiências” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 46).

Esta forma de atendimento é chamada de *EJA Interventiva* (turmas de inclusão) que devem funcionar conjuntamente com as turmas já existentes na EJA. O objetivo precípua

dessa intervenção, conforme sinalizam as diretrizes operacionais para EJA, é a promoção da inclusão dos estudantes com transtorno ou deficiência intelectual no “mundo do trabalho” e sua “participação no mundo do trabalho”. Quanto à conclusão das etapas e dos 1º, 2º e 3º segmentos, o estudante tem até quatro anos consecutivos para concluir um dos segmentos mencionados. Caso esse tempo seja esgotado e não haja promoção para o segmento seguinte “poderá ser concedida a certificação de terminalidade, acompanhada de histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 47).

Os procedimentos avaliativos na Educação de Jovens e Adultos da escola pública, consoante o que consta nas Diretrizes Operacionais para EJA no DF, devem contemplar as funções formativas que visam “intervenção didáticas e pedagógicas” com base no processo de aprendizagem dos estudantes e não na transmissão de conteúdos. Isso quer dizer que o Distrito Federal, ao elaborar suas diretrizes reconhece que, na EJA, e também em todas as escolas da rede pública, os discentes carregam saberes prévios que devem ser contemplados também no momento da avaliação. Para isso, são de extrema relevância: avaliações diagnósticas, autoavaliações, variados instrumentos e procedimentos avaliativos, bem como abstenção de julgamentos de valor que podem depreciar os estudantes com conceitos como “ótimo”, “excelente”, “fraco” “insuficiente” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 51).

A avaliação escolar na Educação de Jovens e Adultos, em seus diferentes processos e espaços, não poderá renovar as exclusões a que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos foram submetidos ao longo do tempo, portanto deve encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua a formativa com vistas às aprendizagens”(DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 51).

Nesse excerto, fica em relevo que os percursos avaliativos realizados nas unidades escolares não devem contribuir para novas formas de exclusão e discriminação dos jovens e adultos. Nas instruções contidas nas *Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala*, o termo “avaliações” refere-se tanto aos procedimentos formais quanto aos informais. Os primeiros “deixam claro para os estudantes e seus familiares que por meio deles, a avaliação está acontecendo: testes, provas, listas de exercícios, deveres de casa, formulários, relatórios e outros.” (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 43). Os últimos são formados por “juízos” que tanto professores quanto estudantes fazem uns dos outros. Nas *Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala* está proposto que a avaliação informal pode ser instrumento útil quando é usada em benefício do

estudante. Isso significa que deve ser usada para identificar as “fragilidades e potencialidades” dos estudantes a fim de promover a aprendizagem deles. No documento ressalta-se:

Alertamos que seu uso negativo e, portanto, contraproducente ocorre quando a avaliação informal gera rótulos como mau aluno, lento, preguiçoso, entre outros, que nada contribuem para a melhoria do processo nem para o desenvolvimento do estudante. Mesmo quando elogiamos publicamente um estudante, isso nem sempre é válido porque pode cumprir uma agenda subliminar para comparar e intimidar os demais que não se encontram no nível esperado ou desejado por quem elogia [...]. Mesmo quando não são verbalmente, os elementos da avaliação informal demarcam fortemente a relação diária dos docentes com os estudantes e, em consequência, influenciam os processos de ensino e aprendizagem que daí decorrem. (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 43)

Nesta pesquisa, portanto, compartilhamos do entendimento dado nas *Diretrizes de Avaliação Educacional* quando em seu texto afirmou-se que os estudantes “estão mais sujeitos às consequências negativas da avaliação informal” se comparados com os professores que são os “avaliadores” e apreciadores dos instrumentos de avaliação (tanto em âmbito formal quanto informal) da aprendizagem com fins de atribuição de notas. Sobre isso, no capítulo 04, verificaremos de que forma os estudantes se posicionam, por meio de seus textos, sobre a escolarização na EJA, sobre as crenças que podem lhes ser inculcadas e sobre as formas de combater discriminações.

Sobre o perfil traçado pelo *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos* e pelas *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos*, podemos perceber que a característica mais referida sobre os estudantes da EJA é que estes são trabalhadores brasileiros. As singularidades que devem ser respeitadas por meio de adaptações pedagógicas variadas nessa modalidade perpassam essa concepção de estudante. Outra peculiaridade mencionada sobre os jovens e adultos nesses documentos é a aquela que os caracteriza como excluídos. Nas palavras do Currículo em Movimento para EJA temos: “os estudantes da EJA trazem a marca da exclusão em sua história de vida e não é demais destacar sua característica de sujeitos de classe trabalhadora nos mais diversos contextos que esta condição lhes impõe” (DISTRITO FEDERAL, 2014a p. 12).

Alguns significados dessa exclusão, conforme já mencionado na construção histórica da EJA feita na subseção 1.1.3, estão relacionados com a privação histórica do direito à Educação Básica que não contemplaram as classes populares durante muito tempo no que diz respeito à promoção do ensino público, gratuito e de excelência com vistas à diminuição das desigualdades no país. Sendo assim, de acordo com o que está orientado nas *Diretrizes Operacionais da Educação Básica de Jovens e Adultos*: “deve-se cuidar não para reproduzir

na escola práticas excludentes da sociedade”, pois o que se objetiva, na escola da atualidade, é intervenção reflexiva que ajude na resolução de problemas e “desafios” mais diversos (DISTRITO FEDERAL, 2014c p. 12).

Outra referência feita sobre a diversidade dos discentes traz que os sujeitos partícipes da modalidade EJA podem ser aqueles “privados de liberdade” porque está prevista na resolução número 2/2010, no artigo 3º, a organização do ensino em modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas prisões do DF (BRASIL, 2010a). Já a EJA no campo contempla os estudantes provenientes do campo de forma a atendê-los “valorizando o conhecimento cultural característico da realidade do campo” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 12).

Ao analisarmos o potencial de organização contido nos documentos que preveem a organização do ensino na EJA, vemos que há redes complexas de elementos que podem se inter-relacionar a fim de que eventos tais como aulas possam ser realizados. Um dos importantes elementos, consoante já referido nas Diretrizes de Avaliação Educacional, está ancorado na possibilidade de podermos avaliar e sermos avaliados usando a linguagem. Conforme Fairclough (2003, p. 27) a representação construída com base nas avaliações que fazemos dos outros, isto é, nas interpretações que fazemos das “relações sociais entre participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes” são uma, entre várias, formas de “agir sobre o mundo”, de construir o mundo por meio de significados, (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90) bem como, numa relação dialética, sermos afetados pelas crenças dos outros. Deste modo, as avaliações informais, em nossa perspectiva, podem ir estruturando ou reestruturando as identidades tanto de professores como de alunos dentro dos contextos situacionais nos quais eles se relacionam. Falaremos mais sobre algumas crenças na próxima subseção quando nos referirmos ao que Street (2014) denomina de Modelo de Letramento Autônomo.

1.2.2 O Modelo de Letramento Autônomo e sua relação com o “estigma”

Nesta subseção, explicaremos que a depender da concepção de letramentos que é adotada em determinada escola aquilo que Street (2014) chama de “estigma no analfabeto” e que Goffman (2002) denomina de estigma podem vir a ser inculcados nos alunos pouco escolarizados. Isso porque as crenças que advêm do Modelo de Letramento Autônomo de acordo com Street (2006, p. 469) reforçaram na década de 1990 que as pessoas a depender das práticas de letramentos com que estavam comprometidas eram associadas à ideia de “pessoa plenamente humana, brilhando em contraste com o espaço escuro do analfabetismo”. Veremos que caso o fenômeno do “estigma” figure dentro das instituições escolares, estas

podem contribuir para reforçar as desigualdades e exclusões que ainda formaram nosso sistema social e escolar.

Conforme Street, (2014, p. 18) há diferentes letramentos. Para o autor, a crença na leitura e na escrita como um, entre poucos, instrumentos que proporcionam o desenvolvimento de civilizações é perigosa porque pode provocar em muitos países do mundo sua supervalorização. Em outras palavras, em nome de uma supremacia da escrita podemos desconsiderar que o processo de ler e escrever é parte de uma cultura. Podemos ainda deixar de considerar que é no interior de práticas sociais mais diversas que os significados, as conceitualizações, bem como posições ideológicas, vão sendo delineados em compatibilidade com contexto de uso em que figuram (STREET, p. 2014, p. 18).

Ademais, o autor explica que muitas campanhas de alfabetização, mormente aquelas fomentadas a partir de 1990 (quando do Ano Internacional da Alfabetização), trouxeram como um de seus pressupostos o Modelo de Letramento Autônomo, isto é, um modelo fundado em usos universais e neutros da leitura e escrita que foi considerado suficiente para suprir todas as “carências” dos analfabetos. Sobre esse letramento, conforme assevera o autor, “quando as pessoas o adquirem elas de algum modo vão se dar melhor” (STREET, 2014, p. 30). Conforme já mencionado, pensamos que as complexidades que perpassam a alfabetização e o ensino de jovens e adultos não podem ser reduzidas a um único letramento. “Isso implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido em cada campanha” (STREET, 2014, p. 30).

Dessarte, o que Street (2014) chama de “estigma do analfabetismo” tem como base o desprezo pela oralidade daqueles que não dominam a modalidade escrita de uma determinada língua e também se ancora na propagação de crenças em que não ser escolarizado implica impossibilidade de os sujeitos valorizarem seus ofícios e impossibilidade de que suas vidas sejam consideradas plenas, valiosas. Na lógica das concepções que sustentam esse “estigma”, este existe em consequência da ignorância inerente aos analfabetos e não se fala, por exemplo, nas condições socioeconômicas que são seus condicionantes.

Já para Goffman (2002, p. 4) a formação do “estigma”, como fato social, está também interligada às exigências por normalidade demandadas por determinada sociedade. As identidades sociais requeridas e as categorias sociais de pessoas reais articulam-se com as circunstâncias e os espaços em que as interações sociais acontecem. O resultado disso, é o estabelecimento de padrões comportamentais, de modo que as sociedades fixam no imaginário coletivo previsões sobre os tipos de pessoas que podemos encontrar. A rejeição e os preconceitos vêm da quebra de expectativas comportamentais socialmente já estruturadas. As exigências sociais de

normalidade não preenchidas, nesse sentido, podem fazer com pessoas tenham imputadas “marcas” que as desvalorizam ou lhes dão descrédito. No entanto, o autor ressalta que essas marcas de descrédito, em muitos casos, têm mais a ver com a dinâmica das relações sociais do que com as peculiaridades dos indivíduos (GOFFMAN, 2002, p. 06).

Uma das consequências do “estigma”, conforme Goffman (2002, p. 08), são as discriminações as quais reduzem “as chances de vida” dos sujeitos estigmatizados, uma vez que, conforme o autor, alguém com estigma é um indivíduo que não é considerado “completamente humano”. Ademais, para justificar e legitimar a existência do “estigma”, o autor nos revela que as sociedades criam teorizações cujo objetivo é racionalizar e explicar o “perigo” que representa os traços de inferioridade ou de depreciação para os ditos “normais”. A criação de terminologias, de metáforas e de representações que remetam a discursos estigmatizantes são extremamente úteis nessas circunstâncias, pois que nos dificultam a reflexão sobre os seus significados originais (GOFFMAN, 2002, p. 08).

Outra consequência do “estigma” está relacionada com a modificação identitária. Goffman (2002) sugere que algumas transformações nas identidades pessoais dos indivíduos acontecem em razão de os estigmatizados tentarem reagir ao fenômeno em questão. Nessa tentativa, muitas pessoas a quem foi imputado o estigma podem aceitá-lo como parte de sua constituição identitária, caso isso ocorra, o sujeito, munido de uma forte crença em sua inferioridade, vai tentar “corrigir” o “defeito” que lhes gera depreciação. Assim, para o analfabeto e para o pouco escolarizado, por exemplo, “corrigir sua educação” é uma forma de provar seu valor perante a sociedade (GOFFMAN, 2002, p. 11).

Para esta pesquisa, é preciso que estejamos atentos a esses percursos e processos de transformação das subjetividades, já que muitas formas de exclusão, legitimadas por meio de concepções equivocadas sobre o ensino de leitura e escrita, podem estar colaborando para que o desprezo pelos letramentos plurais e genuinamente adquiridos pelos educandos sejam considerados indignos e até mesmo desprezíveis face aos letramentos ofertados na escola. Desta feita, nos posicionamos a favor de repensarmos as práticas discursivas sobre os discentes da EJA como sujeitos cognoscitivos, mesmo que eles ainda não tenham se apropriando das habilidades de leitura e escrita, sob pena de estamos colaborando, portanto, para “classificá-los” como desacreditados, como aqueles que têm poucas possibilidades de promover alguma transformação social.

Soares (2017b, p. 32) também nos explica que as expressões “como ‘carência afetiva’, ‘vocabulário pobre’, ‘erros de linguagem’, ‘baixo nível intelectual’ ‘comportamento social inadequado’, ‘atraso cognitivo’ entre outras” são reflexos da “desqualificação” atribuída dentro das escolas brasileiras aos estudantes das classes populares em virtude do que a autora denomina de “patologização da pobreza”. Nela, as condições culturais e econômicas dos mais

pobres são as principais causas da exclusão de seus estudantes e não consequência de sistemas sociais desiguais.

Já Souza Santos (1999, p. 01) assevera que, na atualidade, embora haja “reconhecidos princípios emancipatórios” tais como a igualdade, as liberdades individuais e a cidadania, nós, ainda como partícipes de uma organização social pós-moderna capitalista, não temos garantida a execução desses princípios. Isso porque os processos de desigualdade e de exclusão, na perspectiva do autor, são “produzidos pelo próprio desenvolvimento capitalista” (SOUZA SANTOS, 1999, p. 02). Deste modo o autor se posiciona:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta-se num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (SOUZA SANTOS, 1999, p. 02).

Souza Santos (1999, p. 03) ainda nos alerta que as exclusões têm a colaboração dos processos de normatizações advindos das ciências. Por meio do advento das ciências, “transformadas em disciplinas”, é possível qualificar ou desqualificar pessoas, crenças, culturas e hábitos. Segundo o autor, quando alguns modelos sociais tornam-se hegemônicos tudo o que fica fora da hegemonia²¹ é considerado uma transgressão. As exclusões são, pois, “transgressões” ou marginalizações relacionadas com o que cultural e socialmente determinou-se como rejeitado.

Ademais, conforme salienta Arroyo (2011, p. 03), que sem modificarmos, pelo menos, alguns desses mecanismos excludentes e desiguais do sistema social brasileiro, em especial essa crença em único letramento que consideramos ainda em vigor dentro em algumas escolas públicas do DF, nós continuaremos a reproduzir essas desigualdades “sociais, raciais, de gênero, campo e periferia” porque ainda nos preocupamos mais com as “políticas de intervenção nos alunos do que no sistema e suas estruturas” (ARROYO, 2011, p. 03).

A não ser que o que se espera do ensino na EJA, seja contribuir cada vez mais para um aumento “da educação geral sem especialização” e sem qualidade, o que, a nosso ver, só resulta em mais assimetrias e, como assinala Paiva (2002), resulta em “desperdícios” do potencial das pessoas para produtividade e criatividade (PAIVA, 2002, p. 427).

²¹ O conceito de hegemonia será esclarecido no capítulo teórico, subseção 2.2.4, quando estabeleceremos relação entre as práticas discursivas, a disseminação das ideologias e a formação das identidades na escola.

Em síntese, sinalizamos conjuntamente com Bourdieu (1974, p. 227) que a escola, como construção historicamente situada, não é somente mais um entre tantos aparatos institucionais de socialização, mas é um dos principais estabelecimentos estatais nos quais é possível modelar comportamentos tanto de discentes quanto de docentes em nome da “transmissão cultural” hoje denominada pelo Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) como “conhecimentos historicamente construídos”. São, portanto, esses saberes consagrados e valorizados em nossa sociedade que justificam a intervenção escolar que contribui para a construção e/ou reconstrução de crenças de professores e estudantes e sobre ambos.

É por isso que depreendemos da leitura realizada no Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014b) que as repetidas associações feitas entre os estudantes e a classe trabalhadora não são aleatórias, já que consoante assinalamos anteriormente, esses discentes vêm de um processo social de desigualdade que é refletido na escola. Pensamos que o Modelo de Letramento Autônomo recomendado, e até referendado em nosso passado recente, alimentou e ainda alimenta muitas políticas públicas em educação que, infelizmente, ainda reconhecem na rapidez que a modalidade EJA pode ofertar a “chave” para uma “corrida” pela extinção dos nossos problemas tais como o analfabetismo e a qualidade de nossa educação básica na rede pública. Na subseção 1.3.2 deste capítulo, exploraremos também o papel das práticas discursivas na perpetuação do “estigma”.

1.3 A EJA na escola escolhida

Nesta seção, nos debruçaremos sobre o perfil da escola e dos discentes que frequentam o local em que a pesquisa se passa. Para isso, usaremos as referências contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição escolar, o qual nos traz descrições sobre a organização da EJA e sobre o “retrato” dos estudantes que ali ingressam. Também estabeleceremos relação entre o perfil dos estudantes apontados no PPP com alguns conceitos da Análise de Discurso Crítica de vertente inglesa focalizando as possibilidades de construção e reconstrução das identidades estudantis.

1.3.1 A EJA na escola investigada e o perfil dos estudantes

Nesta subseção, discorreremos sobre o perfil da escola e dos estudantes elencados no Projeto Político Pedagógico da escola na qual a pesquisa é desenvolvida. Pretendemos neste

espaço relacionar como as práticas “aulas” na escola investigada, permeadas de idealizações e crenças sobre esse formato de educação e sobre os “tipos” de estudantes que devem estar inseridos nesse sistema, vão se transformando em espaços de construção e de reconstrução de identidades discentes.

A escola investigada, conforme nossas observações e as descrições relatadas em seu Projeto Político-Pedagógico – PPP (DISTRITO FEDERAL, 2017), desenvolvido como planejamento das atividades escolares, é uma entre as muitas unidades escolares públicas do Distrito Federal que ofertam a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno.

Em conformidade com os pressupostos expressos no PPP da escola, a aprendizagem é direito de todos bem como a concepção de que “todos podem aprender” (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 04).

Desde 2015, essa unidade escolar oferta a modalidade EJA em todos os três segmentos (1º, 2º, 3º), sendo assim, os estudantes podem ingressar na primeira etapa na qual poderão ser alfabetizados e sair dessa escola, se assim desejarem, somente no terceiro ano do 3º segmento, concluindo nela a Educação Básica.

Consoante consta no PPP (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 11), a escola investigada apresenta problemas, reconhecidos por meio de diagnóstico realizado na própria instituição por seus profissionais, que abrangem: desentendimentos e brigas de alunos por meio de redes sociais cujo desfecho se efetua na escola; falta de diálogo entre os professores dos três turnos²² que evita a promoção de “um discurso único”; necessidade de repensar o aproveitamento dos espaços existentes tal como a sala de leitura e, por último, a retenção e evasão escolar que atinge, em porcentagem, o número de 25% de um total aproximado de 560 alunos no turno noturno (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 08).

Como profissional atuante na escola investigada, observamos que os estudantes apresentam perfis muitos híbridos no que diz respeito à renda, à idade e à ocupação. Em conversas informais, ouvimos que muitos discentes relacionam a importância do diploma de Ensino Médio com a elevação da escolarização como um fator decisivo para o ingresso e promoção no mercado de trabalho. Outros consideram a conclusão da Educação Básica uma realização pessoal que, em virtude dos acontecimentos pretéritos, não se foi possível concluir. Outros estudantes, muito jovens, parecem buscar meios de “acelerar” sua jornada estudantil,

²² Segundo dados fornecidos pelo Projeto Político Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2017) da escola na qual a pesquisa se realiza, essa instituição oferta : o Ensino Fundamental – anos finais (6º, 7º, 8º 9º anos) - uma turma de classe especial no turno diurno, o Ensino Médio e a EJA em todas as etapas no turno da noite.

porque se se comparam com outros estudantes da mesma idade, estes que seu percurso escolar encontra-se em atraso.

Concebemos, pois, que as diversidades de perfis que podem ser encontrados na escola investigada nos indicam que há muitos desafios e contradições existentes dentro do espaço escolar público. Assim, entendemos que há dificuldades diárias enfrentadas pelos profissionais que atuam na instituição, já que o processo de ensino e aprendizagem perpassa relações humanas complexas. No entanto, não cremos ser possível aqui justificar ações discriminatórias realizadas por meio de distorções acerca do valor da escrita, mormente quando as crenças que sustentam o preconceito ignoram, conforme mencionado, a hibridez e riqueza das individualidades discentes, bem como seu potencial para lidar com diversos letramentos. Isso, a nosso ver, só colabora para não realização da qualidade tão almejada na escola pública. Exporemos com mais acuidade na subseção 1.3.2 a relação entre os discursos de exclusão e as possibilidades de construção e de reconstrução das identidades na EJA.

1.3.2 Os discursos na EJA e o problema da discriminação

Nesta subseção, enfatizaremos que o discurso pode influenciar na construção e reconstrução das identidades discentes. Para tal, elencaremos alguns conceitos basilares da teoria de Análise de Discurso Crítica de linha inglesa e os relacionaremos com o preconceito que estamos considerando nessa investigação.

Em Discurso e Mudança Social, Fairclough (2001 p. 91) define o discurso como a linguagem “como prática social”. Para nós, a conceituação dos discursos como uma das maneiras de construir significado a partir de interações e das ações diárias é essencial porque concebemos, assim como Fairclough (2001, p. 91) que “as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” usando suas práticas discursivas e também podem valorar, formular crenças, interpretar eventos e fenômenos, tudo isso por meio do uso da linguagem dentro do contexto de uma determinada prática social. Sendo assim, a função constitutiva dos discursos qual seja a de ir “contribuindo para produção, transformação e a reprodução dos objetos” da vida social, pelo menos parcialmente, e seu potencial para a formação e para a transformação da constituição dos sujeitos de modo dialético (FAIRCLOUGH, 2001, p. 66) contribuem demasiadamente para nossa compreensão de que na escola investigada os estudantes podem estar a sofrer discriminações e inculcações.

Por isso nosso objetivo com esta investigação assenta-se no mapeamento de discursos representados nas produções textuais dos discentes da EJA os quais refletem a produção,

reprodução e transformação de crenças que podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis.

Para Di Pierro e Galvão (2012) a construção do preconceito contra o analfabeto na história do Brasil foi vinculada a um discurso sobre o pouco escolarizado “que o identifica, de modo geral, à menoridade, à falta, à pobreza e à dependência” e que ainda infelizmente tem ressonado “em diversas instâncias da sociedade contemporânea” (DI PIERRO; GALVÃO, 2012, p. 31).

Segundo as autoras, no contexto brasileiro, os séculos XIX e XX, são citados como momentos em que muito fortemente o ensino para jovens e adultos das camadas populares foi marcado pela associação desse público com a degeneração, com a “vergonha nacional”, com uma espécie de “calamidade pública”. Desta feita, “A alfabetização de adultos, é, ainda, colocada sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito”. (DI PIERRO, GALVÃO, 2012, p. 42). No século XX especificamente, ao discurso do analfabeto como “improdutivo, doente, degenerado, viciado, servil e incapaz” (DI PIERRO, GALVÃO, 2012, p. 42) é acrescentada a ideia de que a salvação das massas deveria vir juntamente com “uma formação moral, capaz de livrar o analfabeto-povo de seus vícios” (DI PIERRO, GALVÃO, 2012, p. 42). O fator agravante de tudo isso é que esse tipo de discurso é também disseminado e reproduzido pelos próprios sujeitos a quem foi imputado tal discriminação dado que estes os incorporam e os legitimam (DI PIERRO; GALVÃO, 2012, p.31).

O processo de assimilação desse tipo de discurso às subjetividades dos sujeitos pode ser explicado pela compreensão do conceito de identidades²³. Bucholtz e Hall (2005) as tratam como resultantes, pelo menos parcialmente, das interações linguísticas ocorridas em práticas sociais e culturais específicas uma vez que para interagir os indivíduos podem se valer de referências advindas de papéis sociais e de representações como produtos de processos ideológicos e de estruturas maiores (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 586).

Logo, na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, marcada pela exclusão e pela desigualdade social, fenômenos que a nosso ver não se dissolveram por completo, é possível continuar reproduzindo discursos de discriminação que sustentam a perpetuação do “estigma” no alfabetizando e no aluno pouco escolarizado, amplamente reconhecido também nos documentos norteadores da organização da EJA. Trouxemos um exemplo que comprova tal asserção o qual está contido no texto das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos:

²³ No capítulo 2, subseção 2.2.3, o conceito de identidades será mais amplamente problematizado e refletido.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que ao longo da sua história, não iniciaram ou mesmo interromperam a sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. São mulheres e homens que sofrem severamente as consequências de uma lógica estrutural capitalista, notadamente injusta e perversa. São moradores da cidade e do campo, trazem a marca da exclusão social e buscam assegurar a sobrevivência do seu grupo familiar. Estão compreendidos na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-raciais, de gênero, geracionais, culturais, regionais e geográficas, de orientação sexual, de privação da liberdade, de população em situação de rua e de condições físicas, emocionais e psíquicas. Integram os mais diversos grupos sociais, participantes ou não de movimentos populares e sociais. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são reconhecidos ao trazerem histórias de vida ora semelhantes ora diferenciadas, porém marcadas pelas trajetórias de exclusão social do sistema de ensino, da vida familiar, da afetividade, dos meios culturais e econômicos. Voltar à escola é a possibilidade desses sujeitos ressignificarem sua própria vida e estabelecerem novos caminhos. Portanto, ao considerá-los aprendizes ao longo de sua existência, reconhece-se a incompletude do ser humano e as possibilidades de construção do conhecimento de forma contínua e permeada por outros saberes (DISTRITO FEDERAL, 2014c. p. 13, grifo nosso).

Por isso, ao refletir sobre as relações que podem ser estruturadas em “aulas de Português”, entendemos que nós, como profissionais da educação, também somos responsáveis pela propagação desses ideários conflitantes. Nesse sentido, entendemos a necessidade de mais problematizações e reflexões nos moldes propostos pela Análise de Discurso Crítica (ADC) de linha inglesa, uma vez que essa teoria nos auxilia a investigar os modos como os discursos podem influenciar as representações dos discentes e como essas representações revelam as constituições de suas subjetividades. Na perspectiva de Fairclough (2001) é de suma importância “defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de suas próprias práticas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Este é um, entre vários, modos de colaborar para que ocorram mudanças sociais.

1.4 Algumas considerações

Nesta seção, apontaremos algumas possíveis considerações com base em toda a contextualização feita nas seções anteriores. Desta feita, conforme percurso contextual já referenciado, percebemos que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi marcada pelos traços de desigualdade em que a educação das massas não foi, em muitos casos, a prioridade das medidas elaboradas no nível governamental. Nesse cenário, as intervenções políticas, no âmbito da escolarização da classe popular vieram, muitas vezes, como ações remediativas a fim de conter as altas taxas de analfabetismo que tínhamos

registradas até a segunda metade do século XX (PAIVA 2015, p. 37), já que o analfabetismo era fator impeditivo de realização do voto até mais ou menos 1981. Outro fato que alavancou a escolarização popular foi a atuação da UNESCO junto ao governo brasileiro, bem como a realização de conferências e seminários que tinham como lema o direito à escolarização para todos durante a vida toda.

No entanto, a despeito dessas iniciativas e das valiosas contribuições de Freire (1981, 1989) em prol de uma educação crítica e emancipatória dos jovens e adultos, podemos dizer que os pressupostos subjacentes ao Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984) adotado em muitas campanhas pró-alfabetização contribuiu para que o “estigma” contra o analfabeto e o contra o pouco escolarizado fosse também disseminado e legitimado em muitas escolas, uma vez que estas instituições adotam, muitas vezes, epistemologias hegemônicas na constituição de suas práticas escolares.

Salientamos ainda, que muito embora o país tenha avançado no que tange à universalização da educação e à diminuição massiva da quantidade de analfabetos em território nacional, reconhecemos que ainda há, na escola pública, problemas tais como o da evasão escolar e o da má qualidade do ensino que é oferecido. Tais obstáculos contribuem para a necessidade da Educação de Jovens e Adultos como um mecanismo de inclusão de todos aqueles, que por um motivo ou outro, ainda não conseguiram cumprir todas as etapas escolares da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Por esse motivo, assumimos que o ensino, pelo menos na escola em que esta pesquisa é feita, pode ser uma oportunidade de melhoria nas condições de vida dos estudantes das classes populares.

Todavia, compreendemos que isso só é possível caso os profissionais atuantes nessa instituição não venham contribuir para a perpetuação da discriminação que pode vir a ser inculcado nas identidades discente por meio das práticas discursivas. Muito embora, não nos esquecemos de que os discursos, além de contribuir para propagação de ideologias discriminatórias (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117) são estes também recursos de que dispõem estudantes e professores para oporem-se às práticas que lhes desfavoreçam. No próximo capítulo, traremos reflexões mais detalhadas sobre o papel constitutivo do discurso, sobre as ideologias e a formação e transformação das identidades na Educação de Jovens e Adultos.

2 A CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO E O PAPEL DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO E NA TRANSFORMAÇÃO IDENTITÁRIA NA EJA

*A realidade social, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 1987, p. 20)*

Iniciamos este capítulo com a epígrafe acima porque, por meio dela, estamos reconhecendo, assim como Freire (1981) que há dinâmicas e dialéticas relações de influência entre as práticas sociais e a vontade humana, uma sofre a influência da outra e ambas contribuem para a construção e reconstrução de panoramas históricos e culturais. Os aspectos que permeiam os eventos mais corriqueiros tais como a realização de uma aula se são resultados de formas de opressão, também podem ser transformados e modificados, principalmente, se pensarmos no papel que a linguagem pode assumir no desvelar dessas formas complexas de constituir realidades e delas fazer parte. É sobre isso que será tecido este capítulo, qual seja, sobre os modos pelos os quais as pessoas, por meio do exercício e uso do potencial de significado de sua língua, podem reproduzir, construir, desconstruir e reconstruir aspectos da vida diária.

Desta forma, na seção 2.1 deste capítulo, especificamente focalizaremos o momento histórico no qual a ADC consolida-se como abordagem crítica. Evidenciaremos também de que forma esta teoria e metodologia ampara trabalhos nos quais as mudanças discursivas estão relacionadas com as mudanças sociais. Assim, os precursores e os primeiros passos dados para a sua construção teórico-metodológica serão referenciados.

Na seção 2.2, a dimensão teórica da Análise de Discurso ficará mais proeminente. Buscaremos relacionar tais dimensões, sempre que possível, com nosso escopo a fim de ir tecendo reflexões sobre a relação entre discurso, texto, contexto, formação e transformação identitária na EJA.

Na seção 2.3, traremos à baila alguns pressupostos da Teoria Social do Letramento pensando em estabelecer conexão entre as concepções de letramentos e de alfabetização e a formação de tipos de discursos que podem passar a figurar no contexto escolar de uma escola pública do DF. Consideramos que os discursos quando alinhados ao Modelo de Letramento

Autônomo descrito por Street (1984) podem servir para reprodução de desigualdades na escola. Mas não só isso, concebemos a relevância dessa teoria porque esta nos permite entrever que o ensino de leitura e escrita, não tratados como processos neutros neste trabalho, também podem ser usados para potencializar as habilidades dos estudantes na EJA.

Na seção 2.4, os principais pressupostos da Linguística-Sistêmico Funcional (LSF) serão considerados como aportes para o trabalho com análise linguística desenvolvida no capítulo 04 desta pesquisa. Exploraremos, pois, desta abordagem as dimensões que nos auxiliam a entender a interface entre texto, prática social, prática discursiva e a produção de significados nos escritos que compõem nosso *corpus* de análise.

Na seção 2.5, fizemos adaptação do arcabouço teórico da Linguística-Sistêmico Funcional a fim de melhor dialogarmos com suas concepções quando do momento de nossa análise. Fica em destaque nessa seção, que o entendimento no que tange ao domínio dos estratos léxico-gramaticais serão de cabal importância para ampliação de nossas concepções sobre o funcionamento da linguagem considerando o potencial discursivo dos quais dispõem os estudantes da EJA para escreverem seus textos.

2.1 O início e a consolidação dos estudos em Análise de Discurso Crítica

Nosso propósito nessa seção é deixar em evidência quando e de que modo a Análise de Discurso Crítica de vertente inglesa assenta suas bases e se consolida como abordagem crítica para estudos nos quais as mudanças linguísticas podem ser consideradas em consonância com mudanças sociais. Isso porque, conforme nos assevera Célia Magalhães (2001, p. 15) depois de bem estabelecidos os estudos em coesão e coerência de Halliday e Hasan (1989) e dos avanços trazidos pela Linguística Textual e pela Análise da Conversação, alguns linguistas passaram a enfatizar ainda mais a dimensão discursiva e interativa da linguagem.

Nessa perspectiva, Fairclough (2001, p. 90) explica que a tradição “iniciada por Ferdinand de Saussure” permitiu que pudéssemos estudar a língua com base em seus aspectos mais sistemáticos, sem contudo, levar em conta o uso. O resgate da investigação sobre a linguagem considerando as “relações sociais entre as classes e outros grupos”, “os modos em que as instituições sociais são articuladas na formação social”, as formas de transformação e reprodução de relações de poder e a “relação dialética entre discurso e estrutura social” são as bases para consolidação dos estudos críticos os quais fundamentam a Análise de Discurso Crítica de linha inglesa.

Além do que acabamos de mencionar, Izabel Magalhães (2005, p. 02) afirma que na década de 70 do século passado, um grupo de estudiosos da Grã-Bretanha consolida a abordagem conhecida como Linguística Crítica (LC). Fowler, Kress, Hogde e Trew, conforme informa a autora, publicam uma obra de cabal importância denominada *Language and Control* (1979). Nessa obra, a interface entre linguagem e os “conceitos de poder e ideologia” já aparece como tema de bastante interesse. Ao mencionar essa obra, cremos que a autora estabelece vínculo entre a tradição inaugurada pela Linguística Crítica e os estudos em Análise de Discurso Crítica, já que ambas parecem ter sido fortalecidas praticamente no mesmo momento histórico e compartilharam, até então, alguns conceitos que lhes são caros. Apesar disso, fica evidente que ADC e LC apresentam diferenças significativas que a própria pesquisadora faz questão de tornar explícitas no seguinte excerto:

A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico. Enquanto a LC desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos, a ADC desenvolveu um estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea. (MAGALHÃES, 2005, p. 03).

Já para Fairclough (2001, p. 49), a Linguística Crítica trouxe avanços para os estudos linguísticos, mormente no que tange à análise textual. Processos de apassivação, nominalização, lexicalização são evocados para recuperar “sentidos sociais expressos no discurso”. Entretanto, o autor aponta que uma limitação dessa abordagem, pelo menos quando do início das pesquisas nessa área, estava “na pouca atenção aos processos e aos problemas de interpretação, aos do analista-intérprete ou aos do (a) participante intérprete.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 49). O que para Fairclough (2001) poderia comprometer o mapeamento adequado das relações entre ideologia²⁴, poder²⁵ e textos²⁶. Isso porque se tomarmos os textos como fundamentalmente ideológicos, e se considerarmos que, de maneira geral, os leitores desses textos são aquiescentes acerca de seu potencial ideológico, a ênfase da análise crítica recai na “reprodução social de relações e estruturas sociais existentes” ficando pouco espaço para “lutas sociais” e mudanças sociais intermediadas por práticas discursivas.

²⁴ Na subseção 2.2.4 deste capítulo, desenvolveremos teoricamente o conceito de ideologia que referenciamos no capítulo 1, subseção 1.1.3.

²⁵ O conceito de poder será problematizado na subseção 2.2.4 deste capítulo.

²⁶ Para Fairclough (2001, p. 20) os textos são a materialidade discursiva. Essa definição de texto para Fairclough (2003) abrange “qualquer exemplo de linguagem em uso”. Assim, elementos semióticos (tais como imagens e efeitos de som) também são vistos pelo autor como significativos para ADC.

Nesse ponto, Gouveia (2005, p. 339) assinala que o artigo escrito por Fairclough e publicado no *Journal of Pragmatics* denominado *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, em 1985, formaliza a existência de “tipos” diferentes de análise de discurso. A linha proposta pelo britânico, nesse momento, já apontava evidências da influência de nomes como os de Foucault, de Pêcheux, de Gramsci e de Habermas. Gouveia (2005) ainda salienta que, além do autor de *Discourse and Social Change*, outros autores vêm colaborando para enriquecer os estudos em Análise de Discurso Crítica, tais como Teun Van Dijk, Ruth Wodak, Theo Van Leeuwen, Gunther Kress, entre outros. Muito embora alguns desses autores tenham, de fato, estabelecido alguns “alargamentos” teóricos causados pelo diálogo transdisciplinar que a ADC permite.

Izabel Magalhães (2005, p. 02) nos esclarece que na atualidade a Análise de Discurso Crítica vem ajudando na compreensão de “dilemas” da atualidade. A autora ainda observa que um dos principais méritos de Norman Fairclough foi a criação de um método que dê conta de explorar a complexidade do discurso em interface com questões sociais. Para isso, é necessário focar nas transformações que estão acontecendo na esfera social na contemporaneidade e pensar sobre a importância da linguagem “nos processos de mudança” já que não podemos tomar como dado “o papel do discurso nas práticas sociais”, este precisa ser estabelecido por meio de análises (FAIRCLOUGH, 2012, p. 95). Ademais, é também proposta de Fairclough (2001) fundamentar uma Teoria Social do Discurso que permite associar as práticas linguístico-discursivas com as práticas sociais e seus mecanismos de manutenção e de disputa por poder (FAIRCLOUGH, 2001, p.58).

Para esta pesquisa a relevância dessa abordagem ampara-se na possibilidade que temos de mapear discursos por intermédio da análise da materialidade das produções textuais de estudantes da EJA e verificar se crenças como as que “alimentam” aquilo que estamos chamando de estigma estão sendo reproduzidas, contestadas ou transformadas. Também por meio da análise linguístico-discursiva, que empreenderemos no capítulo 4, poderemos saber que formações e transformações identitárias discentes estão ocorrendo a partir da investigação sobre os textos, já que os estudantes, imbuídos de conceitos sobre a importância da escrita podem ressignificar seus modos de agir e de ser e de interpretar relações sociais. Na próxima seção, trataremos especificamente da dimensão teórica da Análise de Discurso Crítica a qual vem aclarar os objetivos dessa investigação.

2.2 A dimensão teórica da Análise do Discurso Crítica

Com essa seção, objetivamos estabelecer relação com dimensão teórica da Análise de Discurso Crítica e nosso escopo de pesquisa qual seja: mapear discursos representados nas produções textuais dos discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças considerando que estas podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis.

2.2.1 O discurso e as práticas sociais

Consoante asseveramos na subseção 1.3.2 do capítulo 01, e na seção 2.1 deste capítulo, para Fairclough (2001, p. 93) os estudos com ênfase no discurso, cuja centralidade aponta a linguagem em uso, concebem-no com um dos momentos das práticas sociais. Como prática social, o discurso é condicionado por estruturas linguísticas (construídas socialmente) que restringem as possibilidades comunicativas sendo por estas moldado e moldando-as. Desta maneira, o discurso, dialeticamente, a partir de motivações emergidas em interações, também influi na instanciação a qual por seu turno pode alterar aspectos que compõem os estratos das línguas. Nesse sentido, os significados gestados nos momentos interativos podem tanto refletir os níveis sobre os quais uma estrutura social organiza-se quanto atuar na sua modificação. Isso quer dizer que as divisões de classe, as relações entre as pessoas, a construção de saberes, as normas e convenções podem, pelo menos parcialmente, ser resultantes de construções discursivas, sendo que por intermédio do mapeamento discursivo é possível entrevê-los (FAIRCLOUGH, 2001).

Fairclough (2001, p. 91) reforça que ao se considerar as práticas discursivas de determinada prática social temos possibilidades de, por meio da produção de significado, “constituir o mundo”. Para o autor, isso quer dizer que o discurso tanto pode contribuir para “reproduzir a sociedade” (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como também pode contribuir para transformá-la (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

O que isso implica é evidenciar as possibilidades de as pessoas poderem “informar, alertar, prometer, vender” usando a linguagem, de poderem construir novas perspectivas a partir daquilo que estão executando, ou de reproduzir as que lhes são comuns, bem como também a possibilidade de elas poderem assumir estilos de vida e de comportamento a partir de referências sociais ou ressignificá-los se assim lhes convier.

Essa visão constitutiva e dialética do discurso, Fairclough (2001, p.59) recupera dos estudos arqueológicos de Foucault (1972) nos quais o discurso atua ativamente na construção

de dimensões sociais, tais como os objetos do conhecimento, posições de sujeito, formas sociais do “eu”, relações sociais e “estruturas conceituais”. Esse aspecto da prática discursiva é um dos mais relevantes nessa investigação, porque nos permite perceber que as práticas escolares, dentro das quais figuram valores sobre a escrita, conhecimentos historicamente acumulados, relações entre professores e estudantes, são lugar de articulação ou rearticulação desses elementos, o que de certa maneira, pode resultar também em reconstrução e em transformação das identidades sociais e pessoais discentes.

No entanto, começamos a adquirir mais entendimento sobre tudo isso quando recorremos ao conceito de prática social de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21). Pois, nesse conceito fica evidenciado que as práticas sociais são entidades intermediárias entre as estruturas sociais (mais abstratas) e eventos sociais (o que de fato acontece). São elas que permitem que os elementos dos sistemas sociais e das instituições sejam reunidos e resultem em práticas diárias com seus recursos disponíveis— como, por exemplo, a linguagem, os sujeitos, as formas de consciência, os valores, os objetos, ações e o mundo material. Lembrando que cada um desses recursos, ou momentos, combinam-se uns com os outros, de maneira, que um internaliza o outro sem, contudo, ser reduzido a ele. O que isso indica é pensar que a combinação ou influência mútua desses elementos resulta na materialização de eventos particulares e únicos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Assim, os eventos, por sua vez, podem ser intermediados por textos os quais revelam as relações entre as práticas sociais, suas redes e o entrecruzamento de determinados domínios societários e institucionais. Fairclough (2003, p. 20) nos aponta também que sendo os textos efeitos de estruturas linguísticas e de ordens do discurso²⁷, bem como efeitos de estruturas sociais e de práticas sociais, fica difícil separar todos os elementos que os modelam, pois que há um intrincado jogo de inter-relação entre estes.

Por isso, Fairclough (2001, 2003) aponta que há efeitos causais de significados do discurso e de textos, sendo assim, considerar a multifuncionalidade dos textos resulta ter de levar em conta também que o discurso passe a ser visto de três principais modos nas práticas sociais: como modo de agir, de representar e de ser. Para nós, a investigação dos três significados como “tarefas interconexas” parece ser o caminho mais adequado para

²⁷ As ordens do discurso representam as facetas discursivas de uma rede de práticas sociais, nos quais podemos encontrar os discursos (tipos de discursos), os gêneros, e os estilos. Segundo Fairclough (2003), todos esses elementos juntos, ao serem responsáveis pela seleção de certas possibilidades linguísticas excluindo outras, controlam de certa maneira a “variabilidade linguística”. “Então, as ordens do discurso podem ser vistas como organização e controle social da variação linguística” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 21).

compreensão de que modo a composição estrutural do texto, as representações contidas nele e os estilos dos próprios estudantes refletem a organização escolar.

Ainda de acordo com o autor, por meio das análises linguístico-discursivas, podemos compreender como as instituições estão organizadas no que se refere às suas questões “estruturais” incluindo, por conseguinte, o papel do discurso nessa organização e às maneiras de exercer seu domínio sobre os atores sociais ou suscitar-lhes resistências, críticas e formas de engajamento. Uma vez que, conforme afirma Fairclough (2001), as pessoas estão normalmente sendo confrontadas com instituições reais, “com práticas concretas”, com “relações e identidades existentes que foram elas próprias constituídas no discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 93). Macedo e Vieira (2018) evidenciam com mais acuidade o que acabamos de nos referir:

A ADC concentra sua atenção nessa relação porque está interessada em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, de poder e de controle manifestadas no discurso. Em outras palavras, a ADC almeja investigar, criticamente, como assimetrias são expressas, sinalizadas, constituídas, legitimadas, naturalizadas e mantidas, por algum tempo, pelo discurso. (MACEDO; VIEIRA, 2018).

Consoante podemos depreender das considerações feitas por Macedo e Vieira (2018), as formas de discriminação podem ser construídas, tornadas naturais, manifestadas e disseminadas por intermédio das práticas discursivas. É também, como afirma Fairclough (2001), no discurso que há possibilidades de transgressões e contestações acerca das desigualdades. Por isso, nesta investigação, o discurso que alia o analfabeto a incapacidade e ao “estigma”, tratado como prática ideológica, será comparado, no capítulo 04, com as representações e as percepções particulares de estudantes da Educação de Jovens e Adultos considerando as maneiras de sua reprodução e as formas de contestação desse discurso que alia o estudante da EJA a incapacidade, tomado por nós como sendo ainda, de algum modo, recorrente no ambiente escolar.

Já sobre as formas de luta ou de resistência acerca das práticas de discriminação, neste trabalho, consideramos todas as formas de ir contra a atividades que colaboram para que continuem a existir assimetrias de relações sobre as quais o direito de aprender e educar-se por toda a vida pode estar sendo confundido com uma política educativa assistencialista e com práticas pedagógicas pouco emancipatórias. Sobre o poder, conforme afirma Foucault (1996) quando há a formação de um discurso contra as formas hegemônicas instauradas, há naturalmente a possibilidade de que um contrapoder possa ser gestado, pois que o poder sendo uma prática que não se restringe a um domínio, mas que circula por todos os espaços,

inclusive nos corpos, pela propagação das ideologias e das crenças, pode sempre vir a suscitar disputas. Na subseção 2.2.4, discorreremos mais sobre o conceito de poder e de ideologia aliando-os a nosso contexto investigativo.

Gostaríamos ainda de ressaltar, porém, que há duas maneiras pelas quais Fairclough (2001, 2003) concebe o discurso. Primeiramente como um dos elementos de eventos sociais, conforme acabamos de esclarecer, e, em segundo lugar, como maneiras diferentes de representar aspectos do mundo (FAIRCLOUGH, 2003). Todas as duas concepções são usadas nesta pesquisa, conforme acabamos de assinalar, entretanto, no capítulo analítico os discursos e as representações discentes serão nosso foco.

Desta feita, no capítulo 04, buscaremos enfatizar de maneira crítica como todos esses elementos têm funcionado na constituição das produções dos estudantes da EJA. Uma vez que consoante pontua Caetano (2009, p. 97) “é necessário observar, nos estudos em ADC, questões estruturais e nelas focar o aspecto discursivo”. Já na próxima subseção, o que ficará destacado é como a linguagem pode contribuir de modo constitutivo para formação e transformação de algumas dimensões sociais, em específico, como o discurso pode atuar na construção e reconstrução identitária.

2.2.2 O papel constitutivo do discurso e a formação das identidades

Nesta subseção, nosso objetivo é esclarecer os modos pelos os quais o discurso opera na constituição de objetos do conhecimento, na constituição e na legitimação²⁸ de relações sociais e na constituição de posições para atores sociais as quais podem ser investidas nas identidades individuais dos sujeitos.

Iniciamos nossa reflexão nessa subseção citando os estudos arqueológicos de Foucault (1972) porque estes contribuem demasiadamente para os estudos cujo foco é o discurso. Foucault, na obra citada, trabalha especialmente com a relação entre as práticas discursivas e o conhecimento. Seu foco também se apoia na transformação dos conhecimentos em ciências (FAIRCLOUGH, 2001, p. 62). Nesse sentido, as questões de poder atreladas à linguagem são consideradas por Fairclough (2001) uma importante contribuição para o modelo teórico-metodológico proposto em *Discurso e Mudança Social*. Contudo, Fairclough (2001) observa que na ADC, o texto é a fonte essencial de investigação, o que complementa a perspectiva Foucaultina.

²⁸ Para Thompson (2011, p. 82) legitimação é colocar as relações de dominação como justas, legítimas e dignas de apoio. Para Theo Van Leeuwen (2008, p. 20) legitimar é dar razões para que uma prática ou parte dela deva ocorrer da maneira como ocorre.

Para Foucault em *Arqueologia do Saber* (2008, p. 03) os métodos comuns para se resgatar e investigar acontecimentos passados, antes do século XIX, consistiam em reunir ou agrupar fenômenos análogos de modo que “o emaranhado das narrativas tradicionais” reduzisse ou mesmo apagasse as descontinuidades ou contradições das sucessões de eventos históricos. Entretanto, o autor assinala que significativas mudanças nessa perspectiva, a partir desse período, modificam os modos pelos quais os estudiosos “olham” a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia e da literatura. Para o filósofo “os recortes, os limites, os desníveis, as defasagens, as especificidades cronológicas, as formas singulares de permanência, os tipos possíveis de relação” dão campo para a formação de novos critérios de seletividade para o fazer científico. Nessa perspectiva, o trabalho epistemológico não está mais obrigatoriamente relacionado com a história geral dos fatos e suas consequências. Os estratos que formam “quadros” sociais passam a ser considerados também como fonte de exploração teórica.

Disso, o que fica premente é que os modos de operar das ciências vão sofrendo alteração com o tempo. Essas mudanças marcam os ordenamentos conceituais e metodológicos, numa relação de mútua interferência. Assim, parece-nos que o *status* de verdade do saber desenvolvido cientificamente sofre alteração, na medida em que fica cada vez mais evidente que sua elaboração perpassa o “simples” remontar ou descrever de movimentos ou fenômenos históricos para o “recriar” deles, atravessados pelos processos de significação. O próprio autor nos esclarece:

De qualquer maneira, esses recortes - quer se trate dos que admitimos ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados - são sempre, eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso²⁹ que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis. (FOUCAULT, 2008, p.25).

Isso nos leva pensar que esses conhecimentos e as regras que deles advenham têm na prática discursiva os meios de criar, ressignificar, ordenar, segregar, descrever, selecionar, em resumo, de colaborar para a produção e transformação de muitos aspectos da vida social a partir da transformação dos objetos do conhecimento em discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 65). Outro ponto de muita relevância mencionado nesse trecho, que é imprescindível para

²⁹ Segundo Fairclough (2001, p.62) a análise das formações discursivas proposta por Foucault (2008) assenta-se em como as práticas discursivas colaboram para a constituição do conhecimento e como esses conhecimentos transformam-se em ciências. Por isso, o foco do filósofo é no “discurso das ciências humanas, como a medicina, a psiquiatria, a economia e a gramática”. Para Fairclough (2001) a análise de discurso a qual se propõe desenvolver visa investigar qualquer tipo de discurso.

Análise de Discurso Crítica e para esta investigação, é compreender que a prática discursiva dá condição a essas transformações à medida que recorre “a outros textos contemporâneos ou historicamente anteriores e os transformam” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 64).

O que tudo isso implica para as reflexões feitas nessa pesquisa é pensar que nossas instituições, tal qual é a escola pública, valem-se dessas possibilidades, a de poder constituir parte de nossa estrutura social usando o discurso, para legitimar as concepções que movimentam suas práticas, para justificar seus posicionamentos, e, conforme asseveram Fairclough (2001, 2003) e Foucault (2008), para criar posições sociais para sujeitos.

Desta feita, Fairclough (2001, p. 69) propõe que consideremos a influência das práticas discursivas na constituição identitária dos atores sociais, pois que para o autor, a relação entre a produção do discurso a formação e transformação dos sujeitos sociais tem “recebido muito pouca atenção” no domínio das “teorias de discurso e de linguagem”. Na próxima subseção, deslocaremos nosso foco para conceituar e problematizar o conceito de identidades pensando na orientação do linguista que acabamos de mencionar, qual seja a de considerar também o papel da linguagem na constituição das subjetividades.

2.2.3 A construção e a reconstrução das identidades numa perspectiva sociodiscursiva

Nesta subseção, focalizaremos a formação das identidades considerando as dimensões das práticas discursivas e os panoramas socioculturais como elementos que podem influenciar sua constituição. Além disso, estabeleceremos a distinção entre “papéis sociais” e “identidades individuais” a fim de compreendermos com mais profundidade as maneiras pelas quais as identidades se constroem e se transformam.

Com intuito de iniciarmos a discussão sobre identidades, consideramos de suma importância estabelecer diferenciação entre “papéis sociais” ou “posições sociais de sujeito” e a formação das identidades individuais ou subjetividades. Sem deixar de lembrar que já referenciamos o conceito de identidades de Bucholtz e Hall (2005, p.586), subseção 1.3.2 do capítulo 1, como parte da compreensão sobre as formações identitárias, uma vez que esse conceito se pauta em reconhecer que as construções identitárias não se dão apenas pela existência de uma estrutura estável localizada principalmente no indivíduo em sua estrutura psicológica ou em “categorias sociais fixas”, como as de gênero, classe social, faixa etária, entre outros. “Em vez disso, argumentamos, alinhadas com a abundante pesquisa linguística e

sociocultural, que as identidades são também construções discursivas emergidas em contextos de interação”³⁰ (BUCHOLTZ, HALL, 2005, p. 587, tradução nossa).

Castells (1999, p. 22) também afirma que a construção das identidades perpassa os processos de construção de significados dados a partir de “atributos culturais”. Esses atributos culturais advêm de posições ou funções sociais definidas por “normas ou regras” estruturadas por instituições. Das funções sociais, emanam as características que compõem “papéis sociais” como, por exemplo, mãe, professora, jogador de basquete, entre outros. À medida que estes papéis tornam-se significativos, podem ser investidos nas identidades individuais. Entretanto, a possibilidade de assumir e investir-se em “múltiplos papéis sociais” ao longo da vida, sendo eles algumas vezes sobrepostos, outras vezes conflitantes, faz com que isso seja ponto de tensão e contradição entre o que as pessoas pensam ser, sua autorrepresentação, sua constituição identitária e a “ação social”. O autor complementa sua perspectiva:

A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, por sua vez, constituem fonte de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. Embora, conforme argumentarei adiante, as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização. Na verdade, algumas autodefinições podem também coincidir com papéis sociais, por exemplo, no momento em que ser pai é a mais importante autodefinição do ponto de vista do autor. Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. (CASTELLS, 1999, p. 23).

Desta forma, corroboramos com a noção de Castells (1999) de que as identidades podem ser construídas pelas negociações e pela influência dos papéis sociais nas identidades individuais dos atores sociais. A posição social “estudante”, nessa perspectiva, pode ter suas características e atributos culturais investidos nas identidades individuais dos sujeitos que frequentam a EJA. Reiteramos que nossa preocupação é no tocante a algumas práticas discursivas as quais parecem colaborar para a construção e perpetuação da figura do analfabeto ou do pouco escolarizado correspondente à traços de incapacidade e de não civilidade.

Castells (1999, p. 23) também afirma que a formação das identidades pode dar-se no âmbito societário, nesse caso, há a formação das identidades coletivas ou identidades

³⁰ We argue instead, in line with abundant sociocultural linguistic research, that identity is a discursive construct that emerges in interaction (BUCHOLTZ, HALL, 2005, p. 587).

institucionais que são fortemente marcadas por relações de poder. Para o estudioso, esses tipos de formações identitárias, as identidades institucionais, são traçadas em relação às assimetrias de instituições dominantes com objetivo de contribuir para “racionalizar e expandir a dominação” sobre os atores sociais. Tal construção social ganha a denominação de *identidade legitimadora*. Ademais, Castells (1999) propõe outra classificação para o tipo de formação identitária em que os atores sociais, que se encontram em posições de desvantagem, de desvalorização ou de estigmatização, constroem movimentos de resistência “e de sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos” (CASTELLS, 1999, p. 24). Tal constituição identitária é cunhada pelo autor como *identidade de resistência*. No capítulo analítico, apontaremos de que maneira esses processos de construção e transformação identitários estão presentes nos textos discentes demonstrando que há mesclas, aproximações e distanciamentos entre as categorias assinaladas neste momento.

O autor ainda nos assevera que os significados circulantes em nossa sociedade, os quais podem vir a compor as identidades pessoais, advêm normalmente das teorizações históricas, dos conhecimentos disseminados pelas disciplinas ou campos teóricos, tais como aqueles fornecidos pelos estudos geográficos, biológicos, da “memória coletiva”, das “fantasias pessoais”, das regras fornecidas por “aparatos de poder” e daquelas assentadas nas “revelações” de caráter religioso. Para Castells (1999, p. 23), tudo isso sofre contínuas reorganizações de sentidos que seguem os “projetos culturais enraizados” em estruturas sociais as quais alicerçam visões próprias sobre tempo e espaço.

Foucault (1987, p. 134) também afirma que as teorizações e a construção do conhecimento científico, a partir do século XVII e XVIII, tem se tornado um elemento capaz de influenciar as identidades à medida que estes se tornam formas de dominação e de controle disciplinador cujo cerne está em tornar dócil, servil e útil os indivíduos à medida que se suscita o aumento das potencialidades, das habilidades humanas e da produtividade.

Nesse cenário, o discurso, segundo temos asseverado, para além de sua função comunicativa, atua na sedimentação, na constituição, na disseminação e na reorganização dos significados construídos nas diversas práticas. É por isso que Fairclough (2001, p. 101) argumenta que “ao produzirem o mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentido.” Desta feita, o seu papel constitutivo nos permite entrever como é possível atribuir aos indivíduos um valor, uma função, uma posição mais ou menos fixa na sociedade. O indivíduo,

nesse sentido pode ter afetada a imagem que tem de si, pois as práticas discursivas vão “afetando ou moldando a identidade social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 70).

Giddens (2002, p. 10) é outro teórico que estabelece relação entre a construção das identidades, as instituições sociais e as transformações recentes. O autor nos explica que no século XXI, as identidades sofrem forte influência das organizações surgidas na Era Moderna. Conforme já assinalamos, capítulo 1, subseção 1.1.3, a denominação “modernidade tardia” adotada por Giddens (1991, 2002) refere-se ao momento histórico da pós-modernidade em que muitas sociedades organizam-se em Estado-Nação com noções de soberania e territorialidade bastante definidas, bem como adotam mecanismos de vigilância, de coerção, e de comercialização bastante complexos.

Além disso, a rapidez das comunicações e das negociações entre países transformam as relações dos indivíduos em âmbito local, uma vez que aspectos econômicos e comunicacionais, em larga escala, são agora influenciadores de relações interpessoais. Nesse contexto, a separação entre tempo e espaço, a reflexividade³¹, os meios de trocas financeiros e os conhecimentos especializados são descritos como típicos do período em que vivemos. Nas palavras do autor:

As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto ao seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global. No entanto, essas não são apenas transformações em extensão: a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto com o eu. Uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre os dois extremos da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais do outro. (GIDDENS, 2002, p. 9).

Conforme Giddens (1991, p. 38) uma das maneiras de ocorrência desse entrelaçamento no período pós-moderno apoia-se na percepção de que as práticas sociais passam a ser “constantemente examinadas e reformadas à luz da informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando constitutivamente seu caráter”. Para compreendermos melhor essa linha de pensamento, o autor nos explica que, anterior ao momento da modernidade, as formas de se auto-orientar e de constituir identidades estavam intrinsecamente relacionadas à tradição. “Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os

³¹ A reflexividade em Giddens (2002) apresenta duas dimensões, a primeira é a institucional na qual o uso regularizado de conhecimento sobre as circunstâncias da vida social é elemento constitutivo que passa influenciar sua organização e sua transformação, na segunda a autorreflexividade está pautada em “termos do fluxo de informações sociais, psicológicas sobre possíveis modos de vida.”(GIDDENS, 2002, 20).

símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações” (GIDDENS, 1991, p. 38).

Deste modo, as ações humanas ou experiências poderiam ser inseridas dentro “da continuidade de passado, presente e futuro”, sendo comum que coubesse às novas gerações reestruturar suas atividades em consonância com a “herança cultural precedente”. Para o momento histórico atual, esse processo perde força à medida que nos encontramos diante de um mundo no qual, em parte, muitos fenômenos são explicados e, muitas vezes, modificados “através de conhecimento reflexivamente aplicado”. O que, a nosso ver, colabora para a formação e perpetuação de um discurso usado na “modernidade tardia” em que a complexidade de problemas estruturais maiores devem ser constantemente mitigadas.

O autor ainda cita os dados estatísticos e os conhecimentos disseminados pelas ciências sociais como exemplos de mecanismos altamente fomentadores da reflexividade em nossa época. No entanto, Giddens (1991) ressalta que o fato de estarmos aparelhados de tecnologias que potencializam nossa reflexão, isso não nos garante “maior controle sobre nosso destino” (GIDDENS, 1991, p. 44). Ademais a apropriação do saber, nem sempre ocorre de maneira democrática, “mas é com frequência diferencialmente disponível para aqueles em posição de poder, que são capazes de colocá-lo a serviço de interesses seccionais” (GIDDENS, 1991, p. 44).

Já Fairclough (2003, p. 09) pontua uma tênue linha de conexão entre as identidades pessoais e as ideologias. Para explicar isso, ele nos aponta que os textos, concebidos como fonte de materialização discursiva, quando estão a serviço da elaboração, manutenção e reprodução de relações de desigualdade são meio de propagação ideológica muito eficaz na sociedade pós-moderna. “É mais, se as ideologias são representações, em princípio, elas também podem ser ‘postas em ação’ nas encenações sociais, e ‘inculcadas’ nas identidades dos agentes sociais”. Contudo, o linguista esclarece que o grau de influência das “identidades sociais” na personalidade ou “identidade pessoal” não elimina o voluntarismo ou a capacidade de reflexão dos indivíduos os quais podem atuar na reprodução tanto quanto na transformação de várias instâncias das estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 161).

Gostaríamos de esclarecer que estamos trazendo as reflexões e as considerações desses autores a fim de que possamos compreender as relações de interferência dialética entre linguagem, sistemas de poder institucional (considerando a escola como um desses aparatos societários), constituição e propagação de saberes e formação identitária tendo em vista nosso escopo, qual seja, analisar os discursos representados nas produções textuais de discentes da

Educação de Jovens e Adultos os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças que podem contribuir para a formação ou transformação das identidades estudantis.

Desta maneira, até este momento, estamos admitindo, então, que os objetos gerados a partir das investigações científicas, qual seja, os “objetos do conhecimento”, há muito tempo vêm ajudando na construção de novas possibilidades de ver e pensar as organizações sociais. As instituições, ao criarem regras e adotarem suas normas, sejam estas de caráter comportamental ou não, podem também tomar como legítimos os sentidos advindos dos desdobramentos das ciências, que foram transformados em discurso, e ressignificá-los³² ajustando-os às suas demandas contextuais.

Por isso, as reflexões, as tomadas de decisões, bem como os processos de formação e transformação das identidades individuais dos sujeitos, na contemporaneidade, sofrem influências e transformações pelo contato com as práticas sociais diversas e pelo investimento da identidade individual em “papéis sociais” múltiplos. Estes indivíduos, em contrapartida, podem influenciar outros indivíduos, bem como romper com formas canônicas de realizar tarefas, a partir de suas capacidades pessoais de ressignificação ou reflexão sobre suas próprias formas de agir como parte daquilo que estão fazendo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26).

Na escola pública, pelo menos na investigada, ao que parece, isso não deixa de ser verdadeiro. Os “papéis sociais” “alunos” e “professores”, construídos e reforçados por práticas discursivas e não discursivas, mas propagadas com valor de “verdade”, dão campo para internalização de crenças e valores prototípicos, os quais encapsulam comportamentos e características desejadas.

No caso do ensino na EJA, os construtos acadêmicos sobre os processos de alfabetização e de letramento, pelos menos os que chegam até a instituição na qual esta pesquisa se passa, por meio de currículos e legislações educacionais, são reafirmados e reasssegurados pelos docentes como legítimos modos de alcançar o desenvolvimento pleno dos estudantes. Não discordamos de tal posicionamento, entretanto, consoante já consideramos no capítulo 1, subseção 1.1.1 e 1.3.2, precisamos estar atentos aos significados, os quais de maneira distorcida, associam a figura do estudante-trabalhador com a do ser

³² Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 32) o que estamos denominando de ressignificação é o que os autores chamam de recontextualização. Esse termo, adotado com base na perspectiva de Bernstein (1996), consiste em dizer que os significados advindos de uma prática teórica, por exemplo, podem passar a circular em vários outros contextos. Isso acontece por meio de um processo de adaptação que se pauta em separar certos aspectos da teoria de seu todo e realocá-los em outras práticas, estas últimas, já possuindo ordenamento próprio, ajustam esses aspectos fazendo-os funcionar por sua lógica interna, sendo assim, o resultado disso é uma prática teorizada e recontextualizada.

incapacitado ou com a de um “eterno atrasado”. Isso porque os efeitos que esse tipo de representação pode acarretar na construção dos modos de ser dos estudantes podem vir a interferir também em suas ações, o que em última instância, pode afetar o desenvolvimento das aprendizagens especificamente na Educação de Jovens e Adultos. Apesar de considerarmos que toda a interpelação do sujeito por instituições sociais, mediada pela “força” das práticas discursivas, não é capaz de cercear a capacidade de agência³³ das pessoas. Na subseção seguinte, trataremos especificamente do discurso associado a posições ideológicas como forma de impactar nas identidades.

2.2.4 Ideologias e poder na EJA

Nesta subseção, objetivamos demonstrar como a prática discursiva pode estar associada às manifestações ideológicas a fim de verificar de que modo estas últimas podem operar na transformação das identidades dos estudantes cujos textos vieram a compor nosso *corpus* de pesquisa nas relações ocorridas na escola e nas formas de representar todas essas dimensões. No capítulo analítico, tal associação ficará em foco.

Na subseção 2.2.3, assumimos que as práticas discursivas podem ter efeitos constitutivos sobre as ações, sobre as identidades sociais e pessoais e sobre as relações entre as pessoas. Entretanto, devemos esclarecer que esses efeitos não se dão de maneira automática. Fairclough (2003, p. 09) nos orienta a tratar essa relação de interferência como não mecânica, nem determinista, mas sim dialética, reconhecendo que os indivíduos também podem usar as práticas discursivas para transformar seus próprios comportamentos e de outros, remoldar relações sociais, enfim, podem transgredir ou recontextualizar parte de alguma atividade a fim de atingir determinados objetivos, nesse sentido, a construção de um mundo feita discursivamente perpassa vários fatores contextuais que incluem a realidade social já existente.

Então, refletindo um pouco mais acerca do fenômeno que denominamos de “estigma” (cf. capítulo 1) e nos modos como os significados que os compõem vão atravessando o tempo e as práticas escolares, o regaste histórico que traçamos no capítulo 1, subseção 1.1.3, sobre o contexto de formação da EJA pode ser nesse momento complementado a partir da problematização do conceito de ideologia. Isso porque, a

³³ Para Fairclough (2003) o conceito de agência está atrelado às formas pelas quais os sujeitos produzem modificação em eventos e a formas como exercem seu poder de ação de maneira criativa e inovadora apesar de haver estruturas e sistemas sociais pré-definidos que limitam tais capacidades. Os eventos para este autor são resultados da tensão entre estruturas e o poder de agir dos indivíduos, sendo que a relação de interferência entre ambos é dialética.

recorrente associação do jovem ou adulto analfabeto ou pouco escolarizado com incapacidade cognitiva, a nosso ver, só reforça as manifestações ideológicas assentadas na “chaga do analfabetismo” (DI PIERRO, GALVÃO, 2012). Estamos considerando esses significados como manifestações ideológicas, porque nos ancoramos na definição de Thompson (2011, p. 16) de ideologia. O autor afirma que a ideologia é um construto de sentido que colabora para a produção e sustentação de relações assimétricas. Não sendo, dessa maneira, definida como um conjunto de ideias neutras ou falsas acerca da realidade.

Fairclough (2001, p. 115) também se apropria dessa visão sobre a ideologia para traçar suas considerações acerca do fenômeno. O linguista aquiesce que os significados ideológicos podem vir a compor uma dimensão do discurso. Quando isso acontece, a prática discursiva colabora para naturalizar relações de dominação. Todavia, esse aspecto da formação ideológica não é o único que interessa ao pesquisador. Fairclough (2001) propõe que as ideologias, como “construções ou significações da realidade”, também podem contribuir para transformar as relações altamente hierarquizadas. Nesse sentido, o próprio autor complementa:

Minha referência à ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instuição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológico. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Sobre esse prisma, é interessante observar que há flexibilização sobre “o peso” da ideologia. Ficamos, pois, com o resultado da problemática levantada por Fairclough (2001), sobre a qual as manifestações ideológicas podem ser vistas como significados que também estão em contraste com as formas dominantes de estabelecer relações sociais. O discurso, à medida que é investido ideologicamente, também assume esta dupla função: a de colaborar para a dominação tanto quanto para a resistência à padrões de desigualdade. O texto como materialização de discurso, nessa linha de raciocínio, pode ser investido ideologicamente ou não.

Conforme já dissemos na subseção 2.2.1 deste capítulo, os eventos quando mediados por textos refletem os ordenamentos sociais e linguísticos de seu contexto de uso, intermediados pelas práticas sociais e as ordens do discurso que possibilitam sua concretização. Sendo assim, pensamos que essas dimensões também contempladas nas práticas escolares investigadas, as quais permitem a materialização dos eventos “aula”, figuram como aparelhos “irradiadores” de formas de exclusão- quando contribuem para

perpetuar a associação do estudante da EJA a alguém de limitadas capacidades e habilidades sociais e cognitivas- e também como mecanismo de reflexão, inovação e resistência quando buscam a superação dessa ideologia. Assim é que os estudantes, por meio de seus textos, investidos ou não de ideologias, nos concedem acesso a toda essa complexidade de relações e das contradições que os atravessam. A reflexão e o ensino linguístico crítico acerca desse processo é uma razão “para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes sobre sua própria prática e mais críticas sobre discursos investidos ideologicamente a que são submetidas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120). Assentamos aí a base de nossa investigação.

Achamos prudente, porém, neste ponto de nosso trabalho, trazer uma definição mais contundente acerca do poder e de como a ideologia pode ser vinculada a este, tornando-se hegemônica³⁴. Para Foucault (1994, p. 117) o poder, associado às relações de dominação e de controle, tem, desde o século XVIII, adquirido novos “canais” pelos quais podem circular seus efeitos. Nesse sentido, “os próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos” são pontos de disseminação e derivação do poder.

Pela ótica do autor, não podemos tratá-lo como uma “força” que é dada a alguém para infundi-lo sobre os outros, mas um mecanismo que está em todo lugar o qual impacta tanto aqueles que o exercem tanto quanto àqueles que sofrem sua influência. Nessa perspectiva, o poder efetua-se de maneira complexa, de forma densa e difusa, indo além do conjunto de leis que regem um Estado. Assim, “ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular”, nela “ninguém ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia” (FOUCAULT, 1994, p. 121).

Sendo assim, para Foucault (1994, p. 08), o poder não funciona como um mecanismo estritamente repressivo, mas como uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. Para o filósofo, quando objetivamos compreender de que forma as relações de dominação são aceitas e naturalizadas é preciso entender que o poder “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

³⁴ Sobre o conceito de ideologia como hegemonia, Fairclough (2001, p. 122) a define com base na análise feita por Gramsci: “Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade como um todo de uma das classes economicamente como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio estável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade de classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122)

O que o autor está nos assegurando é que podemos ter nas práticas sociais mais corriqueiras e nos sujeitos que delas participam “os caminhos” pelos quais o poder circula e age. Cada área da vida social é investida de poder na qual seus mecanismos não funcionam isoladamente dentro de cada domínio. Estes estabelecem conexões com outros fora de sua dimensão específica. Dessa maneira, é que os elementos e os mecanismos de poder próprios da instância familiar, da médica, da escolar, do mundo do trabalho, citando os exemplos de Foucault (1994, p.121), podem se articular e repercutir uns nos outros resultando em restrições ou acordos sobre os quais se assentam relações de dominação. Quando as relações de dominação tornam-se suficientemente fortes de modo que as formas alternativas de existir, de estabelecer vínculos e de pensar passem a ser desvalorizadas, estamos pensando no poder como hegemonia.

Ainda para o Foucault (1994, p. 11), os “regimes de verdade” formados pela estruturação e disseminação do saber científico gera poder. Isso porque, a produção do conhecimento científico é capaz de legitimar e fundamentar práticas sociais que passam a adquirir valor quase inquestionável. Segundo o autor, a criação e perpetuação do discurso científico é produtivo para que os procedimentos adotados nas escolas e nas universidades atinjam níveis contínuos e eficazes de controle das individualidades, pois que produzem adaptações significativas sobre as “operações” que os corpos realizam. Nas palavras do autor:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados e a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1994, p. 11).

Sendo assim, de acordo com Foucault (1994, p. 11) a construção do discurso científico transformado naquilo que o autor reconhece como “os regimes de verdade” tem relação com a formação das bases do capitalismo em que as instituições tais quais “os aparelhos de educação ou da informação” são responsáveis por produzir e difundir suas “políticas de verdade” tornando grande sua extensão de consumo “no corpo social”. Essa configuração é fundamental para a perpetuação do funcionamento que temos em nossa sociedade (FOUCAULT, 1994, p. 12). Já que, conforme afirma Giddens (1991, p.38), nos apoiamos cada vez mais nos conhecimentos reflexivamente desenvolvidos por nossas instituições para agir, ser e exercer influência no mundo.

Foucault (1994) ainda nos esclarece que as formas de “verdade” produzidas e disseminadas “sob o controle, não exclusivo, mas dominante de alguns aparelhos políticos e

econômicos (universidade, exército, escritura, meio de comunicação)” são domínios em que há disputa, debate e confronto sobre as formas de “poder/verdade” as quais são estabelecidas (FOUCAULT, 1994, p. 12).

Fairclough (2001, p. 75), refletindo sobre as implicações desse conceito de poder, assevera que o poder no sentido foucaultiano não é imposto de cima para baixo por “agentes coletivos específicos (por exemplo, classes) sobre grupos ou indivíduos”, mas é incorporado pelas pessoas moldando e restrumentalizando suas capacidades produtivas. Sendo assim, as pessoas nem sempre estão em situações de coerção ou de obediência irrestrita, mas em relação de consentimento na qual a liderança por pessoas ou grupos se dá como um acordo entre as partes. As ideologias, nesse contexto, podem servir como justificativa ou mecanismo de reforço de práticas que subalternizam, marginalizam. Sem esquecer, contudo, que estas também podem gerar lutas e resistências. Daí a importância de compreendermos as práticas discursivas como possível meio de disseminação ideológica ao mesmo tempo em que é lugar de articulação e rearticulação desses sentidos (FAIRCLOUGH, 2001, p.75).

Nesta investigação, nós argumentamos que a escola na qual esta pesquisa se passa, por meio de seus agentes, de suas práticas prescritivas e idealizadas sobre leitura e escrita valem-se do “conhecimento/poder” para tornar seu *status quo* pouco questionável. Com isso, os modos dominantes de organizar uma aula, moldar formas de ser e de relacionar ou até mesmo de movimentar recursos linguísticos podem vir a fazer parte do processo de construção das identidades discentes. Todavia, estamos admitindo que há disputas no âmbito da ideologia e da hegemonia que circunscrevem resistências e podem mobilizar mudanças discursivas e não discursivas em torno de objetivos mais inclusivos e democráticos no que tange ao processo de aprendizagem, já que a maior parte das lutas hegemônicas e contra-hegemônicas ocorrem em ambientes comuns como a escola, o hospital, o tribunal, entre pessoas como professores e alunos, policiais e civis, homens e mulheres (FAIRCLOUGH, 2001, p. 124). Na próxima subseção, os conceitos e significados circunscritos aos modelos de letramentos também poderão ajudar a compreender as relações entre ideologias, discurso, formação e transformação identitária na EJA.

2.3 Teoria Social do Letramento

Abrimos esta seção a fim de nos apropriarmos de alguns pressupostos da Teoria Social do Letramento com intuito de tecer algumas reflexões sobre os significados subjacentes aos conceitos e modelos de letramento que circulam socialmente, sempre pensando que estes interferem nas práticas escolares na EJA e nos eventos “aulas”.

Desta maneira, o campo dos “Novos Estudos de Letramentos” servirá como mais uma base epistemológica para a reflexão e análises linguísticas. Em seguida, estabeleceremos distinção entre os modelos de letramentos de acordo a proposta de Street (1984) na qual o Modelo de Letramento Autônomo e o Modelo de Letramento Ideológico apontam caminhos diferentes de trabalho com a leitura e escrita no período em que vivemos atualmente. Depois, esperamos que fique proeminente que os modos de promover o ensino de leitura e escrita podem ser usados tanto para potencializar as habilidades dos estudantes na EJA quanto como mecanismo de subalternização deles.

2.3.1 Novos Estudos do letramento – breve histórico

O interesse pelo aprendizado e uso da leitura e da escrita certamente não é algo recente, podemos dizer que desde a invenção dessa tecnologia, há preocupação sobre os efeitos dos processos de letramentos nas sociedades. No entanto, segundo Kleiman (1995), na contemporaneidade, os estudos sobre os letramentos no Brasil “estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa” (KLEIMAN, 1995, p.15). A autora, porém, afirma que as investigações sobre os impactos da escrita na atualidade voltam-se ao século XVI, porque esse foi o período em que os eventos³⁵ intermediados pela escrita começaram a se tornar mais expansivos e dinâmicos.

Kleiman (1995, p. 16) narra tal momento da história humana de acordo com os desdobramentos sociais pós-industrialização que passam a exigir cada vez mais a tecnologia da escrita. A emergência da escola como instituição formal, a ampliação de descobertas científicas e o “aparecimento de burocracias letradas” também passam a constituir pelo menos dois enfoques no que tange à teorização sobre os letramentos. O primeiro deles se pauta em verificar que efeitos os processos de leitura e escrita acarretam para as instituições sociais, para os atores sociais e para as suas subjetividades e o segundo deles ampara-se no ensino de habilidades escritas “com conotações escolares”. Seguindo este ponto de vista, o vocábulo letramento tanto engloba “a capacidade de refletir sobre a própria linguagem e os sujeitos alfabetizados”, compondo uma prática discursiva. No tocante ao processo de alfabetização, o foco é a apropriação do código escrito para codificar e decodificar textos, nessa linha de

³⁵ Para Street (2012, p. 74) o termo evento de letramento foi derivado da terminologia adotada na sociolinguística no que tange à denominação “eventos de fala”. Segundo esse autor, Heath (1982) descreve “evento de letramento” como sendo àquele no qual algum fragmento de escrita é usado na interação. O termo “práticas de letramento” cunhado por Street (1984) não se restringe ao momento no qual a escrita faz parte, mas também aos modelos sociais e às concepções que permitem que os participantes de um evento realizem suas ações por meio de textos e atribuam significados a elas.

raciocínio, é importante saber como as sílabas formam palavras e como as palavras formam parágrafos e textos.

Essa segunda perspectiva e seus impactos vêm sendo bastante discutidos nos Novos Estudos de Letramento³⁶ porque uma pretensa neutralidade do ensino pautado nos usos universais de leitura e escrita parece ter predominado a cena dos estudos sobre as práticas de ensino no mundo principalmente na segunda metade do século passado. Street (2012, p. 81) ressalta que nos novos estudos os pesquisadores refutam alguns pressupostos admitidos por Goody (1968), Olson (1977), Ong (1982) os quais colaboram para disseminação ou perpetuação da “grande divisão”³⁷.

No período após a segunda guerra, afirma Street (2012), muitos ideários de progresso e de modernidade serviram para perpetuar a crença de que a educação levaria as pessoas a desenvolver suas capacidades intelectuais. Por conseguinte, um amplo processo de escolarização em massa resolveria questões de desigualdades e de miséria acarretando avanços sociais. Em outras palavras, disseminou-se por meio dos programas e projetos educacionais, pautados no Modelo de Letramento Autônomo (cf. capítulo 01, subseção 1.2.2) que o quantitativo de pessoas sem escolarização era um grave entrave ao desenvolvimento de muitos países do mundo.

Nesse contexto, conforme assinalamos, no capítulo 01, subseção 1.1.1 e 1.1.3, tanto os programas da UNESCO quanto os promovidos por agências governamentais “baseiam os projetos de letramento em estatísticas de analfabetismo” (STREET, 2012, p. 83). De tais estatísticas infere-se que os pouco escolarizados têm *déficits* de habilidades com escrita tanto quanto apresentam *déficits* intelectuais. Para Street (2012), os novos estudos acerca dos letramentos não só contestam a supremacia desse ideário como também asseguram que as pessoas com pouca escolarização não são incapazes de desempenhar “complexos processos cognitivos” os quais incluem o envolvimento com operações matemáticas e a realização de habilidades metalinguísticas. Em conformidade com Street (2012, p. 83):

³⁶ Os Novos estudos do Letramento são compostos inicialmente pela colaboração de Freire (1968, 1981), Scribner e Cole (1981) Health (1982), Street (1984, 1995, 2007), Gee (1990), Soares (1991), Barton e Ivanic (1991), Barton (1994), Kleiman (1995), Barton e Hamilton (1998), Barton, Ivanic e Hamilton (2000) e Kalantzis e Cope (2000), entre outros.

³⁷ Conforme Street (2012) a “grande divisão” baseia-se no conjunto de ideias advindas das formulações teóricas de Goody (1968, 1977), Olson (1977), Ong (1982). Nelas o argumento principal é de que a leitura e a escrita foram responsáveis por promover grandes avanços sociais, principalmente no quesito “processamento cognitivo” de modo que há grandes diferenças entre sociedades letradas e sociedades iletradas. É esse pressuposto que “estende-se frequentemente também aos indivíduos de forma que passamos a considerar as pessoas na sociedade ‘moderna’ que têm baixo desempenho em testes tradicionais de letramento também limitadas em habilidades cognitivas e sociais.” (STREET, 2012, p. 82).

As pessoas que escrevem sobre o letramento, como também os praticantes dos Novos Estudos do Letramento, têm feito intervenções para desafiar a grande divisão, na antropologia e mais amplamente[...] em suas aplicações práticas ao desenvolvimento e à educação. Ao defenderem uma mudança dos modelos autônomos para os ideológicos, de apresentações estatísticas de níveis e habilidades para etnografias do letramento, trabalham para mudar a ordem do dia da antropologia do letramento, do debate sobre racionalidade para o estudo da ideologia. Nesse contexto, considera-se o letramento um campo para investigar processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades ‘modernas’ e ‘tradicionais’. (STREET, 2012, p. 83).

Sendo assim, os processos de ler e escrever, como parte das práticas linguísticas e sociais, são mais ampla e eficientemente observados se tratados em contexto. Além disso, é no contato com as situações específicas de uso da escrita que podemos perceber como são estabelecidas as relações entre instituições e indivíduos nos momentos em que ideologias, lutas ideológicas, disputa por poder e resistências estão “em jogo” nas comunicações intermediadas por textos (MAYBIN, 2005, p. 196).

Também Gee (2005) nos fornece outro argumento acerca da racionalidade associada ao letramento monolítico. Para o autor (2005, p. 180), o debate que se fazia em torno do cognitivismo³⁸, principalmente em 1960 e 1970, adquire teorizações concorrentes por meio dos estudos que consideram a leitura e a escrita como processos indissociáveis do contexto cultural, político e econômico. Para fortalecer esse pressuposto, o de que os letramentos são culturais e históricos, os conhecimentos e os significados provenientes deles são veementemente considerados como emergentes de práticas sociais as quais, indivíduos, ambientes, linguagem, ações, símbolos, tecnologias, entre outros, estão interligados e funcionam com base na dinâmica requerida nas interações.

Dessa forma, Gee (2005, p. 186) e Maybin (2005, p. 195) destacam que os Novos Estudos do Letramento são, pois, parte de um movimento mais amplo dentro das ciências sociais. Esses estudos afastam-se dos modelos psicológicos e cognitivos para focar os aspectos sociais do uso da escrita e seu papel constitutivo na vida social.

Consideramos, pois, para esta investigação que as práticas de letramentos referem-se a essa concepção cultural mais ampla na qual formas particulares de usar, de representar e de realizar atos de leitura e de escrita estão atreladas a contextos culturais determinados

³⁸ Para Gee (2005, p. 180) o cognitivismo se assenta em considerar o pensamento humano como algo de “uma ordem superior” cuja função básica é processar fatos (informações) com base em regras e princípios gerais (lógica). Nesse sentido, os fatos e a lógica não tem relação de interferência na cultura e na sociedade. Segundo o autor, no cognitivismo usou-se a metáfora do computador para representá-lo, já que este precisa de suas estruturas para processar informações.

(STREET, 2012, p. 77). Os eventos, circunscritos ao que de fato as pessoas fazem com a escrita, são fonte de rica manifestação e interação social. Portanto, com essas reflexões buscamos alargar nosso horizonte investigativo, levando em conta que tais aspectos indubitavelmente estão presentes no processo de aprendizagem mesmo que não estejam sendo evidenciados.

Além disso, compreendemos que a depender da concepção de letramento adotada, é possível encorajar tanto quanto desencorajar os jovens e adultos a usarem seus próprios letramentos, o que pode vir a refletir em seus modos de se representar e em sua constituição identitária. Na próxima subseção traremos à baila dois modelos de letramentos considerando que o Modelo de Letramento Autônomo parece contribuir para formação e perpetuação do “estigma” na EJA e o Modelo de Letramento Ideológico alarga nossa visão teórica e prática acerca da diversidade de práticas de letramentos no contexto em questão.

2.3.2 Os modelos de letramento: implicações conceituais

Conforme já assinalamos na subseção 2.3.1 deste capítulo, as discussões em torno do tema letramento vêm ampliando o escopo das pesquisas nessa área e tem feito com que a atenção de muitos pesquisadores volte-se para esse fenômeno correlacionando-o com os contextos sociais e culturais dos quais emergem. Nesse sentido, Street (1984, 2014, 2007) Barton, Ivanic e Hamilton (2000) Gee (1990), Heath (1982, 1983) Freire (1968, 1981) e Kleiman (1995), ao colaborarem com as reflexões propostas pela Teoria Social do Letramento, advogam que as práticas de leitura e escrita vão além da aquisição da habilidade de codificar e decodificar textos escritos.

Sendo assim, Street (1984, p. 12) assevera que o panorama dos estudos com uma perspectiva plural, heterogênea, política e ideológica sobre as práticas escritas reforça o distanciamento entre aqueles que consideram essas práticas neutras, unificadoras e autônomas. Assim, trataremos dessas duas abordagens pensando em suas implicações no que se refere ao ensino na EJA, pois entendemos que a construção, reprodução e transformação de significados sobre leitura e escrita é parte dos eventos “aulas”. Isso porque as instituições escolares naturalmente adotam critérios, modelos e padrões linguísticos a serem disseminados em interações entre professores e alunos.

Não restrito a isso, consoante assumimos na subseção 2.2.2 deste capítulo, há nessas interações a proposição de papéis sociais os quais podem ser investidos pelos estudantes em suas identidades individuais. Caso isso ocorra, poderemos ter modificações em representações

identitárias. Estamos considerando a transformação identitária quando os educandos passam a considerar seus saberes, experiências e a si mesmos após o ingresso na Educação de Jovens e Adultos de maneira desvalorizada, ilegítima. Tal transformação é o que nos preocupa como pesquisadoras, pois que tais crenças podem estar sendo perpetuadas por meio das práticas discursivas.

Street (2014, p. 161) afirma que o Modelo de Letramento Autônomo baseia-se no pressuposto de que a leitura e a escrita são técnicas por meio das quais as habilidades cognitivas são extremamente desenvolvidas. Sua natureza de imparcialidade permite que a leitura e a escrita sejam ensinadas sem referência ao contexto de uso, pois podem ser facilmente transferidas de um lugar ao outro, de indivíduo a indivíduo.

Nesse modelo, ainda segundo o autor, há assegurado que a escrita organiza e torna homogêneo o pensamento humano, que é abstrato e lógico. A oralidade tem suas próprias estratégias de materialização e ordenamento, não estando, pois, relacionada à modalidade escrita, uma vez que são duas dimensões muito diferentes de uma mesma língua. Em resumo, apropriando-se da escrita, os sujeitos adquirem notável capacidade de sistematização e resolução de problemas, podem estabelecer estratégias de categorização e classificação de fenômenos e objetos, aprimoram as competências lógico-dedutivas e ainda melhoram as habilidades de memorização.

Diante de tal concepção, podemos pensar que a escola não só deve apropriar-se desse modelo como também deve torná-lo o mais acessível possível, já que este vem sendo tratado como indispensável ao progresso individual e coletivo (KLEIMAN, 1995, p. 21). De modo análogo, podemos continuar a deduzir, de acordo com as concepções que subjazem esse modelo, que as pessoas as quais não se apropriaram ainda desse tipo de letramento não podem ser hábeis no que se refere aos processos cognitivos e nem plenamente aptos a realizar tarefas básicas em sociedades altamente dominadas por textos como a nossa, a não ser que passem a trabalhar com a tecnologia da escrita. Porque esta sim, pode conferir a uma “massa de incultos” traços de civilidade e progresso (STREET, 2014, p. 30).

O autor elucida que tais perspectivas foram usadas como formas de encobrir objetivos políticos e econômicos de nações como a Inglaterra medieval que visavam expandir seu domínio sobre outros países quando do início da Era Moderna (STREET, 2014, p. 31)

Assim, não podemos deixar de reafirmar que a origem de nossa investigação adveio da inquietação provocada por esse tipo associação, qual seja, a de que aqueles que têm menos experiência em codificar ou decodificar textos possam ser considerados, por repetidas vezes,

intelectualmente inferiores e que, por isso mesmo, podem ser tratados como sujeitos marginais, atrasados, dignos de pena. No entanto, Street (2014, p. 35) pondera que:

Os meios de comunicação gostam de contar histórias heroicas de ‘gestão’ do analfabetismo, de como os ‘analfabetos’ perambulam pela cidade ou se esquivam de tarefas de escritas como preencher formulário ou ler rótulos. Essa situação, contudo, não precisa ser representada como se as pessoas sofressem de alguma doença ou deficiência. (STREET, 2014 p. 35).

Para nós, ser considerado deficiente ou doente em virtude da falta da habilidade de ler e escrever é condição de sustentação e de perpetuação de ideologias sobre as concepções de letramentos nas quais as pessoas alfabetizadas são as únicas aptas a ocupar posições de prestígio e de poder, nesta lógica, aos demais resta posições de subserviência. Considerar tais concepções como dotadas de neutralidade é, conforme observa Street (2014, p. 161), no mais positivo dos casos, um modo de analisar superficialmente os pressupostos da abordagem autônoma e seus impactos.

De acordo com Street (2014, p. 161) os que concebem as práticas de letramento como práticas sociais “não negam os aspectos técnicos da leitura e escrita, tais como a decodificação, correspondência som/forma e ‘dificuldades’ de leitura”, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em atividades sociais particulares nas quais a ciência sobre as relações de poder que os atravessam auxilia no “entendimento de problemas específicos” os quais perpassam o tema.

Silva (2014, p. 299) também nos explica que a pretensa neutralidade de práticas de letramentos, numa perspectiva monolítica, continua fomentando a perpetuação de discursos “como foram estabelecidos, com suas cristalizações e posições hierárquicas representadas omitindo o teor processual e contextual do conhecimento, que pode ser sempre passível de novas leituras, reorganizações e ressignificações variadas”. Há ainda, segundo a autora, a partir dessa concepção, lugares fixos para sujeitos ocuparem e por consequência desconsideração das múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico. Por isso a autora estabelece que “o desenvolvimento do letramento autônomo ainda não contempla o desenvolvimento crítico dos estudantes, pois não associa os textos e os discursos às ideologias circulantes no meio social.” (SILVA, 2014, p.299).

Já Kleiman (1995) afirma que os pressupostos do modelo autônomo têm sido responsáveis, pelo menos há trezentos anos, pela disseminação de “mitos do letramento” ou ideologias nas quais “uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito social” (KLEIMAN, 1995, p. 34) vêm sendo reproduzidos. Nesse prisma, “o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o

fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados”. (KLEIMAN, 1995, p. 37).

Em contrapartida, Barton e Hamilton (1998, p. 07) e Barton e Hamilton (2005, p. 08) trazem em forma de síntese os principais pontos que compõem as abordagens de letramentos as quais têm caráter explicitamente ideológico. Nelas fica proeminente que:

Letramentos são mais bem compreendidos em relação a práticas sociais, podem se inferidos de eventos os quais são mediados por textos. Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios³⁹ da vida. As instituições sociais, com suas relações de poder padronizam as práticas de letramentos desenvolvidas em sua esfera, há, pois, letramentos que se tornam mais dominantes e outros que se tornam marginalizados. As práticas de letramentos são assentadas em objetivos e propósitos que emergem das práticas sociais. Letramentos são historicamente situados. As práticas de letramentos mudam, e outras novas por meio de processos informais de aprendizagem e da produção de sentido (BARTON, HAMILTON, 2005, p. 07)

Sobre os diferentes letramentos associados a variados domínios, há ainda uma importante consideração trazida pelos autores. Eles esclarecem que as práticas de letramentos, sendo percebidas como situadas em contextos específicos, permitem o compartilhamento de diferentes discursos sobre a escrita e a leitura na medida em que as comunidades ou grupos de pessoas falam sobre, agem por meio de, valorizam e interpretam as formas escritas. Sob esse enfoque, os domínios e as comunidades discursivas não são homogêneos, o que há é entrecruzamento de fronteiras, no qual um domínio, tal como o doméstico ou comunitário, pode ser “invadido” por práticas linguístico-discursivas de outros. Nesse sentido, as práticas de letramentos podem “exportar” de outros domínios convenções e concepções que sirvam para estruturar e apoiar seus procedimentos. Assim, julgamos prudente olhar para o papel do ensino no controle social e na manutenção de hegemonias que sustentam os preceitos de classes dominantes em detrimento dos grupos marginalizados (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 08)

Street (2007) também defende que quando os letramentos são investigados com enfoque nos atos sociais, as relações de poder, de classe, e de autoridade aparecem como parte indissociável dessas práticas. Além disso, o autor nos assegura que a leitura e a escrita figuram como parte de práticas sociais de modo que seus significados, suas representações e seus valores entram em sua constituição. Por esse motivo, devemos admitir que há mais do que significados objetivos e neutros no que concerne aos letramentos e ao ensino cuja centralidade finca-se nos processos de ler e escrever.

³⁹ Para Barton, Hamilton e Ivanic (2007, p.146) domínios são contextos estruturados e padronizados dentro dos quais os letramentos são usados.

Para esta investigação, reafirmamos, pois, nosso compromisso e preocupação com os significados provenientes de concepções de letramento que ajudam a compor os discursos materializados nos textos dos estudantes da EJA. Na subseção 2.4.1 refletiremos mais sobre as práticas discursivas considerando a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como mais uma maneira de subsidiar nossas análises linguísticas as quais se apoiam nos textos estudantis. Gostaríamos de esclarecer, que muito embora este capítulo, escrito como revisão de pontos teóricos fundamentais para esta investigação, já se encontra longo, ainda assim consideramos necessário continuar a situar o leitor acerca de nossas escolhas teóricas. Passemos, então, à próxima subseção.

2.4 Linguística Sistêmico-Funcional (LSF): aporte para análise textual

Nesta seção, objetivamos evidenciar alguns aspectos dos estudos da teoria Linguística Sistêmico-Funcional pensando em usá-los como apoio para as análises levadas à no capítulo 04. Por esse motivo, exploraremos desta abordagem as dimensões que nos auxiliam a entender a interface entre texto, prática social, prática discursiva e a produção de significados nos escritos que compõem nosso *corpus* de análise.

2.4.1 Linguística Sistêmico-Funcional: considerações iniciais

Nesta subseção, objetivamos tecer algumas considerações sobre a teoria Linguística Sistêmico-funcional (doravante LSF) visando nos apropriarmos de alguns de seus conceitos mormente àqueles sobre os quais podemos estabelecer conexão entre texto e contexto. Deste modo, pontuaremos o momento de início da teoria e exploraremos seus conceitos basilares na busca por ampliar nossas concepções acerca do funcionamento da linguagem pensando em seu potencial discursivo.

Desenvolvida inicialmente com base nas teorizações de Halliday (1978, 1985, 1994), Eggins (1994)Eggin e Martin (1998) Halliday e Matthiessen (2004) Halliday e Hasan (1976, 1989) Martin e Rose (2003) Thompson (2004), entre outros, a teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) ou a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) tem como premissa básica a consideração de que as línguas são sistemas semióticos dos quais dispõem os sujeitos para interação e para construção de significados. A linguagem, nesse sentido, é estudada correlacionada com o funcionamento das práticas sociais, culturais e comunicativas. (CABRAL, FUZER, 2012, p. 18).

Já, conforme Gouveia (2009, p. 14), a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) é uma “teoria geral” que se firma no cenário da Linguística com base nos estudos e nas inquietações

de Halliday eclodidos a partir de 1970 acerca do funcionamento da linguagem humana. O autor ressalta que Halliday, inconformado com as descrições estruturalistas “dominantes em linguística” à época, propõe, segundo Gouveia (2009):

que se olhe para o sistema da língua como para as suas funções em simultâneo, a partir do princípio fundamental de que a forma particular assumida pelo sistema gramatical de uma língua está intimamente relacionada com as necessidades sociais e pessoais que a língua é chamada a servir. (GOUVEIA, 2009, p. 15)

Nessa perspectiva, a língua, composta por estratos gramaticais denominados subsistemas, adquire seus contornos específicos em consonância com os modos pelos quais as pessoas operam esses sistemas em suas interações comunicativas. Estas são, nesse sentido, ao mesmo tempo: resultados históricos dos usos e potencial significativo de novas realizações linguísticas as quais vão sendo ajustadas em decorrência das demandas contextuais. O papel que o contexto tem na LSF é, pois, de suma importância para compreensão desses estratos e das funções⁴⁰ da linguagem relacionados com a vida social. Assim como a posição do falante não se restringe a de um reprodutor de um sistema adquirido, esta é caracterizada pela possibilidade de o sujeito atuar criativamente na constituição da realidade, na representação dela e na organização de sentidos por meio de suas práticas linguísticas (GOUVEIA, 2009).

Halliday e Mathiensen (2014) também aquiescem que ao considerarmos a linguagem tanto em sua função comunicativa como na função valorativa, é preciso levar em conta que o sistema gramatical das línguas está relacionado com os acontecimentos sociais com os quais as pessoas se envolvem. Assim, esse sistema é organizador da interpretação da experiência humana e condicionante de processos sociais que podem ser materializados em textos, há duas formas de investigar a linguagem, de um lado “considerando que a parte da interface, da experiência e dos relacionamentos interpessoais são transformados em significado; esse é o estrato correspondente à análise semântica.” Em segundo plano, compreendendo que “o significado é posteriormente transformado em texto, este é o estrato léxico-gramatical”⁴¹. (HALLIDAY; MATHIENSSEN, 2014, p. 25, tradução nossa).

Para Cabral e Fuzer (2012, p. 18) esses estratos (semântico, léxico-gramatical, fonológico, grafológico) compõem as redes de sistemas que são subjacentes a uma língua, os

⁴⁰ Para Neves (2018) a terminologia *função* pode adquirir além do sentido “utilidade” vários outros sentidos, sendo que para a Linguística o termo função está atrelado ao termo relação, em outras palavras, uma função pode ser compreendida por meio da relação de uma forma e outra, da relação entre forma e significado e da relação entre a forma, os sistemas semânticos e o contexto. Além disso, pode representar os propósitos de uso ou os efeitos do uso.

⁴¹ In step one, the interfacing part, experience and interpersonal relationships are transformed into meaning; this is the stratum of semantics. In step two, the meaning is further transformed into wording; this is the stratum of lexicogrammar (HALLIDAY; MATHIENSSEN, 2014, p. 25).

quais são usados para “construir significados, fazer coisas no mundo”. São estes subsistemas os responsáveis pelo conjunto de alternativas linguísticas das quais se valem as pessoas na comunicação diária. Já, o material semântico, realizado pelos estratos léxico-gramaticais, é responsável pelas funções que a linguagem desempenha nos textos”. Na próxima subseção, exploraremos com mais vigor tais funções estabelecendo aproximação entre estas e as funções propostas por Fairclough (2001, 2003).

Contudo, é preciso esclarecer que para Halliday e Matthiessen (2014, p. 03) o texto é qualquer instância da linguagem que faz sentido para quem conhece o idioma no qual este está sendo manifestado. Os autores também demonstram que há duas maneiras de pensar na constituição dos textos, vendo-o como *objeto* e como *instrumento*. Como *objeto*, a investigação do material textual se dá sobre seus significados, sua organização, sua realização linguística. Como *instrumento* a análise tem como base o valor social do texto e suas implicações, sendo por este motivo, necessário estabelecer relação entre alguns de seus aspectos e o contexto em que figura. Para os estudiosos, essas duas abordagens são complementares. Nesta pesquisa, especialmente no capítulo 04 quando do momento das análises, os dois modos de considerar as produções escritas dos estudantes serão abordados no capítulo analítico.

Halliday e Hasan (1989, p.05) defendem que o texto e contexto estão tão intimamente interligados que os constituintes do primeiro são selecionados e escolhidos em função dos fatores situacionais do segundo. Por isso, os autores se preocuparam em desenvolver a terminologia “contexto de cultura” e “contexto de situação”. Pois que, de acordo com os estudiosos, há uma importante distinção no que tange a estes conceitos, primeiramente o contexto pode ser compreendido não só em relação a uma situação específica, “contexto de situação”, mas também em relação ao “contexto de cultura” Ao se tratar do “contexto de situação” o que fica premente é que os conjuntos de subsistemas particulares adquiridos pelos falantes são acionados em ocasião de interação específica, os significados daí emergidos são compreendidos também em função das variantes contidas no momento interativo. É, pois, nesse instante possível prever⁴² certas construções linguísticas, já que alguns eventos podem guardar certo grau de similaridade com outros, bem como é

⁴² Sobre a adequação e previsibilidade interativa, Neves (2018, p. 29) elucida que na abordagem funcional as expressões linguísticas não têm valor independente, mas são intermediadoras da relação que está sendo estabelecida entre os sujeitos. Para a autora “em um intercurso de fala, o enunciado revela dependência: (i) em relação àquilo que o falante supõe que seja a expectativa de seu ouvinte sobre o que ele vai dizer, e também daquilo que supõe que seja o potencial de seu ouvinte para interpretar o que ele diz; (ii) em relação a interpretação do interlocutor, em função da avaliação que esse interlocutor, ao receber o enunciado faça da intenção e do potencial informativo de quem o produziu.”

possível resolver problemas de comunicação a partir da leitura dos elementos contextuais. Já no que tange ao “contexto de cultura”, Halliday e Hasan (1989, p. 06) afirmam que os significados podem fazer referência não só a contextos imediatos, mas também podem atingir o nível das práticas sociais e culturais. Nelas, as atividades nas quais as pessoas se engajam são mais estáveis e atravessadas por práticas ideológicas, valores, crenças, convenções. Assim, o “contexto de cultura” é associado às formações societárias que historicamente organizam seus modos de agir e os institucionalizam.

Cabral e Fuzer (2012, p. 28) elucidam que do “contexto de situação” emergem os registros. Estes são realizações, materializações de significados advindos da relação dialética entre texto e contexto. Já a estrutura genérica se alinha ao “contexto de cultura”, uma vez que contemplam os propósitos comunicativos de grupos de pessoas e seus “tipos comuns de textos escritos e falados”. Para as autoras, os gêneros são flexíveis visto que mudam com o passar do tempo à medida que as demandas comunicativas também se transformam. “Gêneros estão, por isso, intrinsecamente relacionados à cultura em que foram criados”.

Para Eggins e Martin (2000, p. 237) são as variações contextuais as responsáveis pelas diferenças e semelhanças entre os textos, principalmente se contemplarmos a dimensão ideológica que pode vir a investir o material textual. Na visão dos autores, “As ideologias fazem referência a posições de poder, preconceitos e pressupostos políticos que todos os falantes trazem para seus textos.”⁴³ (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 237, tradução nossa) e servem para indicar as motivações dos “produtores dos textos”.

Refletindo sobre tudo isso, cremos que é de suma importância considerar que propósitos e fenômenos sociais provocam a realização de um texto com sua configuração particular, tendo em mente o objetivo de compreender como os textos dos estudantes da EJA significam o que significam, adotaremos, pois, nessa pesquisa, as premissas de que: os textos são multifuncionais; estes assumem propósitos específicos que vão além da função comunicativa (para organizar e representar as ações, experiências e relações humanas) e servem para organizar as sequências discursivas. Na próxima subseção, pontuaremos os pontos basilares da LSF pensando em sua operacionalização em consonância com o construto teórico metodológico da ADC.

⁴³ Ideology refer to the position of power, the political biases and assumptions that all social interactants bring with them to their texts (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 237).

2.4.2 Os significados, as funções da linguagem e os estratos léxico-gramaticais numa perspectiva discursiva

Conforme destacamos na subseção anterior, a LSF enfatiza que os sujeitos, por intermédio da linguagem, além de se comunicarem com outros, podem desempenhar várias funções nas práticas sociais das quais participam, sendo possível, por exemplo, por meio desta: trocar conhecimento, fazer predição, realizar pedidos, organizar comportamentos, compor gêneros, julgar atos, em suma, agir e reagir sobre o mundo e em relação aos outros. Nesse sentido, as funções da linguagem alinhadas aos estratos gramaticais, são exploradas a fim de que possamos vislumbrar a complexidade das práticas linguístico-discursivas considerando seus efeitos constitutivos e transformadores.

Para Halliday e Hasan (1989) e Eggins e Martin (1997) “o contexto de situação” apresenta três variantes que podem ser expressas em: *campo, relações e modo*. A grosso modo, a primeira refere-se à atividade, à ação realizada por meio do texto verbal ou não, a segunda refere-se à relações entre os interactantes, isso inclui posições sociais temporárias ou fixas, relações de poder, hierarquias institucionais e a terceira refere-se à organização da linguagem, ao canal escrito, falado, multimodal e também diz respeito à retórica, expressa em categorias tais como texto persuasivo, expositivo, didático. Trazemos à baila tal categorização tendo em vista que os autores estabelecem correlação entre essas variantes do “contexto de situação” e as funções da linguagem, ou “macrofunções” e os subsistemas léxico-gramaticais. Segundo esses autores, todas essas dimensões da linguagem orientam e possibilitam a realização da comunicação humana e a produção de sentido.

No que tange às funções da linguagem especificamente, Eggins (2004) e Eggins e Martins (1997), nos asseguram que elas são classificadas como “metafunção ideacional”, “metafunção interpessoal” e “metafunção textual”.

Na *função ideacional*, principalmente o que importa é considerar a utilidade da linguagem no mapeamento das dimensões da realidade, nisso consideramos os acontecimentos, as relações pessoais e sociais, as formas de experiência e os modos como usamos as práticas linguísticas para representação e reflexão. Na *função interpessoal*, podemos entender a linguagem como troca de bens e serviços, para isso as pessoas usam as sentenças ou componentes oracionais para declarar, perguntar, comandar, ofertar, em outras palavras “por meio da metafunção interpessoal, as pessoas podem organizar a realidade social com a qual interagem”(EGGINS; MARTIN, 1997). Na *função textual*, o destaque é para a estruturação do texto, são importantes os aspectos da coesão e da coerência do material escrito, sua sequenciação e progressão discursiva, a organização do complexo oracional no

fornecimento de informação nova e informação conhecida, processos de referenciação e substituição dentro dos textos, entre outros.

Cabral e Fuzer (2012, p. 33) nos explicam que, além disso, os textos realizam-se em orações, isso quer dizer que o entendimento das organizações e do funcionamento das orações são centrais na análise das “macrofunções”. Na *função ideacional*, por exemplo, quando analisamos sua materialização, “o sistema relevante considerado é conhecido como transitividade”. Na perspectiva *interpessoal*, o sistema gramatical “modo” é o mais relevante juntamente com os traços de modalidade, polaridade e avaliatividade. Para a *função textual* a estrutura temática compõem os níveis “tema” e “rema”.

Nesta investigação, nos aprofundaremos um pouco mais nas considerações feitas na LSF sobre o sistema de transitividade que servirá de aporte para análise das representações e reflexões contidas nos textos dos estudantes da EJA, bem como usaremos alguns aspectos dos recursos *modalidade* e *avaliação* especificamente, já que estes permitem o resgate das avaliações, dos julgamentos, dos graus de comprometimento dos estudantes com as práticas linguísticas e escolares (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough (2001, 2003), ao desenvolver o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica, também reconhece que os textos podem ser estudados fazendo correlação entre os seus significados, sua multifuncionalidade e o contexto, principalmente se não perdermos de vista que ao analisarmos textos específicos não é possível desconectar os aspectos semânticos, os traços gramaticais dos textos, o evento social concreto e a prática social mais ampla, nem é possível desprezar a relação dialética entre cada um desses elementos.

Todavia, o linguista deixa evidente que não há transposição direta entre o arcabouço da LSF e ADC, mormente no que tange às macrofunções e aos significados do discurso. Isso porque Fairclough (2003) assume que enxerga as funções textuais de maneira diferente da proposta na Gramática Funcional. Por exemplo, o autor divide a função interpessoal em função “relacional” e “identitária” (FAIRCLOUGH, 2001). A justificativa dessa cisão é a importância que o linguista confere ao papel da prática discursiva na construção e transformação identitária. Para Fairclough (2001, p. 209), os estudos funcionalistas enfocam a função expressiva da linguagem, mas não estabelecem correlação entre esta, a formação das posições sociais “para seus membros” e as relações de poder subjacentes a elas, de modo que possamos ter clareza sobre como são “exercidas” pelas pessoas. Para o linguista, “Focalizar a expressão, por outro lado, marginalizou completamente a função identidade como aspecto menor da função interpessoal” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 209).

Ademais, na teorização realizada em 2003, Fairclough substitui o termo *função* por significado. Para o linguista, o discurso como elemento das práticas sociais, é melhor compreendido pelo modo como figura concomitantemente na ação dos sujeitos, nas suas formas de representação e de identificação, em outras palavras “podemos ver ação, representação e identificação simultaneamente em textos inteiros e em partes pequenas dele⁴⁴” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27, tradução nossa).

Os significados do discurso são, pois, denominados respectivamente de *acional*, *representacional* e *identificacional*. O autor também entende que os significados *acional* e *identificacional* são derivados da “macrofunção interpessoal” na qual há ênfase tanto para a linguagem como interação, troca e suas modalidades (oferta, comando, pergunta, declaração), como para sua utilidade como subsistema de avaliação, de atitude, de obrigação, de comprometimento e de representação das relações sociais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Desse modo, o primeiro aspecto da “macrofunção interpessoal”, o qual acabamos de mencionar, aproxima-se mais do “significado identificacional” e o segundo aspecto aproxima-se mais do “significado acional”. Quanto à função textual, Fairclough (2003) menciona que ela é contemplada no significado *acional*.

Agora, achamos oportuno abrir uma subseção de modo a contemplarmos teoricamente as categorias analíticas que foram produtivas na análise levada a cabo no capítulo 04, as quais perpassam a multifuncionalidade dos textos conforme explicamos a pouco. Esclarecemos também, que usamos partes das contribuições teóricas advindas da LSF, principalmente no tocante à categoria *avaliatividade*, *modalidade*, *transitividade* bem como recorremos a alguns apontamentos advindos das teorizações sobre a *Representações de atores sociais* (LEEUWEN, 2008) a fim de nos aprofundarmos quando do momento das análises discursivas.

2.4.3 Categorias da Análise de Discurso Crítica em sua dimensão teórica

Conforme pontuamos na subseção 2.4.1 deste capítulo, a Linguística Sistêmico-Funcional aliada à Análise de Discurso Crítica contribui de sobremaneira para a compreensão da linguagem como forma de movimentar recursos semânticos e discursivos e modos de possibilitar a interação comunicativa. Desta feita, compreendermos que a partir da participação e inserção em um ambiente social complexo, muitas transformações podem ocorrer, sendo estas realizadas, muitas vezes, no âmbito dos valores, das experiências, das

⁴⁴ We can see Action, Representation and Identification simultaneously through whole texts and in small parts of texts. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27)

formas de perceber a si e as relações das quais os indivíduos participam. Importa, nesta subseção, portanto, discorrer sobre as categorias discursivas as quais nos permitem entrever julgamentos, valores, opiniões levando em conta nosso contexto de investigação. Por isso, exporemos um quadro resumido que ao mesmo tempo contempla algumas das adaptações de Fairclough (2001, 2003) realizadas a partir das contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional e as categorias propostas pela ADC que foram mais promissoras para as análises contidas no capítulo 04.

Antes gostaríamos de esclarecer que as nomenclaturas que aparecem no quadro que exporemos a seguir no que se referem às categorias *avaliatividade*, *transitividade*, *Representação de Atores Sociais* e *modalidade* advindas da LSF terão seus significados detalhados no corpo da seção que ora estamos a desenvolver.

Quadro 1 - categorias analíticas da ADC: dimensão teórica

Categorias predominantes nos textos estudantis	Como foram realizados linguística e discursivamente em nosso <i>corpus</i>
<i>Transitividade</i>	Processos materiais com atores sociais incluídos, processos mentais, processos verbais.
<i>Avaliatividade</i>	Processo relacional atributivo mais atributo; Processos mentais afetivos; atributos e intensificadores.
<i>Ethos</i>	Por construções discursivas associadas a gêneros, discursos e estilos. É uma construção particular do “eu” que, em nosso caso, remete à construção das identidades institucionais e das identidades individuais.
<i>Relações entre orações</i>	De causa, de consequência, de finalidade, de concessão, de elaboração.
<i>Significado de palavras</i>	Significados de palavras, metáforas.
<i>Interdiscursividade</i>	Representação de ações, dos eventos, da instituição EJA e do tempo.
<i>Modalidade</i>	Do tipo <i>deôntica</i> marcando desejo, necessidade e obrigação. Como modalidade <i>epistêmica</i> aparece marcada por intensificadores e por verbos modais.
<i>Representação dos Atores Sociais</i>	Representação de atores sociais com detalhamento no quadro 2, a seguir.

Fonte: Adaptado de Fairclough (2001, 2003)

Agora, gostaríamos de tratar teoricamente tais categorias estabelecendo relação entre estas e o potencial discursivo dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Sobre a *transitividade*, podemos nos referir a esta de maneira resumida como descrição da oração em relação a seus componentes, quais sejam: *os participantes, os processos e as circunstâncias* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 222). Para estes autores, orações são formas de representação. Os verbos são chamados de processos e para cada tipo de processo há uma classificação correspondente no que se refere aos participantes.

Os *processos materiais* são responsáveis por representar mudança no fluxo dos eventos e indicam acontecimentos como fazer, construir, acontecer, entre outros. (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014). Os participantes correspondentes aos *processos materiais* são *ator*, aquele que modifica os eventos pela sua ação, a *meta* como participante afetado. O *Beneficiário* é aquele recebe bens ou serviços (*cliente, recebedor*). O *Escopo* é o participante não afetado pelo processo. *Atributo* é a característica atribuída ao participante que pode resultar da mudança provocada pelo processo ou pode especificar a condição já existente do *ator* ou da *meta*.

Quando a oração é *relacional* os processos indicam representação dos participantes em função de suas características e traços identitários. Pode ser *atributivo*: quando atribuem a uma entidade características comuns. Em português os processos “ser” e “estar” são os principais realizadores de tais orações. Os principais participantes são o *portador* do atributo e o *atributo*. Já os *processos verbais* representam os processos de dizer que referenciam marcas de passagens dialógicas nos textos. Os participantes são: o que é dito, *verbiagem*, o *receptor* que é a quem é dirigida a mensagem, o *alvo* que é a entidade atingida pelo *processo verbal* e o *dizente* que é o falante.

Quanto à *oração mental*, esta é responsável pela representação da experiência interna, pela expressão do estado de consciência. Os participantes principais são *experenciador*, aquele que experiencia e o fenômeno, isto é, o processo *experenciado*.

Quando a oração é *comportamental* os processos indicam comportamentos tipicamente humanos, tais como sorrir, sentar, olhar, viver. Os principais participantes de tais orações são o *comportante*, aquele que realiza o comportamento e o próprio comportamento.

Já no que diz respeito à categoria discursiva *avaliatividade* podemos nos referir a esta como juízos de valor contidos nas declarações (o que é bom e o que é ruim) e os desejos contidos em declarações a importância ou a utilidade contidas nelas. Devemos observar textualmente declarações com juízo de valor, declarações com modalidades deônticas

(desejável, necessário); declarações com *processos mentais*, o uso de adjetivos e advérbios, *os processos relacionais* e pressuposições de valor (FAIRCLOUGH, 2003, p. 165).

Com esta categoria podemos nos ater aos sentimentos e valores compartilhados textualmente e às formas como as posições que as pessoas adotam, bem como as formas com que se alinham ou desalinham-se com as identidades pessoais dos produtores e receptores dos textos. Para Van Leeuwen (2008, 21) as avaliações e julgamentos podem servir como forma de legitimar práticas, relações, comportamentos, atitudes. Nesta investigação, os julgamentos e valoração sobre relações, sobre sujeitos sociais e suas crenças podem indicar traços de legitimidade de desigualdades ou propiciar formas de resistência como parte da compreensão acerca das construções ou transformações das identidades discentes.

Quanto à categoria *ethos*, Fairclough (2001, p. 209) explica que esta é parte de um processo mais amplo de “modelagem” em que os participantes podem ser construídos em uma relação de solidariedade e de experiência comum. É a construção do “eu” discursiva e textualmente que evidencia, por meio de elementos das práticas discursivas, comportamentos, concepções e estilos adotados por pessoas ou procedimentos institucionais. Para esta investigação a categoria de *Ethos* pode nos ajudar a compreender a formação e transformação de identidades individuais e de identidades institucionais.

No tocante às relações entre orações, Fairclough (2003, p.89) nos assevera que esses significados também podem indicar sentidos legitimados nos textos e também indicar que entidades ou sentidos diferentes sejam postos como equivalentes, o que aponta para a construção de hegemonias feita discursivamente. As orações explicativas, causais, de finalidade, *elaborativas*⁴⁵, consoante o autor, também são usadas para questionar ou reivindicar a legitimidade de procedimentos adotados por determinadas organizações. Nesta investigação, tais estruturas são relevantes para compreensão da racionalidade e da argumentação contidas nas produções textuais estudantis.

Quanto ao significado das palavras, Fairclough (2001, p. 230) nos alerta que as escolhas e usos de determinados vocábulos podem apontar para “questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230). Isso porque, para o linguista, as escolhas que permeiam a superfície dos textos nem sempre indicam somente escolhas individuais dada a relação do discurso com o contexto interativo em que é produzido e disseminado. Ademais, à medida que as palavras são usadas, sentidos interdiscursivos podem ser evocados textualmente

⁴⁵ Para Fairclough (2003, p. 89) as orações *elaborativas* são uma reformulação, uma explicação, uma retificação de um termo ou de outra oração.

referenciando seus diferentes tipos. As *metáforas* são exemplos que marcam a presença de tipos de discursos na constituição dos textos. Conforme já assinalamos na subseção 2.2.1, deste capítulo, os discursos, menos abstratos, são modos particulares de construir conceitos, de se referir a determinados assuntos, de enfatizar certos aspectos do mundo material ou encobrir outros. Sendo, pois, possível por meio da categoria *interdiscursividade* localizá-los.

Sobre a *Representação de atores sociais*, Fairclough (2003) acrescenta que tomar os textos e sua estruturação interna numa perspectiva representacional implica observar quais elementos dos eventos estão sendo incluídos e quais estão sendo excluídos. Isso porque o processo de inclusão ou exclusão dentro dos textos, realizados pelos componentes léxico-gramaticais, pode colaborar para tornar as informações contidas nele mais ou menos específicas. A depender dos fenômenos ou processos sociais que estão sendo representados textualmente, o grau de generalização, ou precisão nos textos pode encobrir ou revelar pontos de tensão, controvérsia e contradição social. A representação dos participantes, incluindo aí os atores responsáveis por impulsionar mudanças sociais, por exemplo, demonstra que podemos optar por enfatizar o agente e uma determinada ação ou provocar seu apagamento, essa escolha pode parecer aleatória, mas conforme sugere o autor, há muitas motivações sociais que impulsionam nossas seleções linguísticas. Isto posto, exporemos de maneira breve as categorias de Van Leeuwen (2008) referidas por Fairclough (2003) a fim de compreender mais acuradamente a interseção entre as representações e fenômenos sociais como o do “estigma” e as formações e transformações identitárias que se constituem a partir de / contra ele.

Para Van Leeuwen (2008, p. 23) os atores sociais são participantes de práticas sociais, no entanto, precisamos nos ater com mais acuidade aos modos como estes são representados. Isso porque o autor sugere que o conceito de agência (como poder de ação-intervenção social) não tem correspondência imediata quando pensamos na realização linguística. Nesse ínterim, Van Leeuwen (2008) e Fairclough (2003) mencionam as seguintes categorias para analisar a representação dos atores sociais:

Quadro 2 – Categorias representativas em nosso *corpus* para análise de Representação de Atores Sociais

Categorias proeminentes de Representação de Atores Sociais	Como foram realizados linguística e discursivamente em nosso <i>corpus</i>
--	--

<i>Inclusão</i>	Quando o ator social aparece como participante na oração de modo que pode ser identificado.
<i>Exclusão por elipse</i>	Quando o agente foi suprimido no texto, relegado à segundo plano, sendo preciso fazer inferência a respeito dele.
<i>Ativado</i>	Quando ocupa a posição de <i>ator</i> , de <i>dizente</i> , de <i>possuidor</i> de atributo, de <i>experenciador</i> ou <i>identificado</i> .
<i>Apassivado</i>	Quando ocupa a posição de <i>beneficiário</i> , <i>meta</i> , de portador do atributo, quando ocupa parte da circunstância.
<i>Genérico</i>	Vem referido de maneira genérica como indivíduos partícipes de um grupo social tal como estudante, pessoas, jovens e adultos.
<i>Categorizado por funcionalização e por parentesco</i>	Quando o agente vem representado pelo nome ou por categorias sociais tais como, professor. No segundo caso, vem representado por especificações sobre o parentesco.
<i>Genérico</i>	Vem referido de maneira genérica como indivíduos partícipes de um grupo social tal como estudante, pessoas, jovens e adultos.
<i>Indeterminação</i>	Quando o ator social é representado como anônimo, por pronomes indeterminados.

Fonte: Adaptado de Fairclough (2003) e Van Leeuwen (2008)

Segundo Leeuwen (2008, p. 25) apesar de uma determinada cultura construir formas específicas de representar o mundo social, o quadro que ora reproduzimos nos ajuda a reconhecer alguns mecanismos sócio-discursivos que podem ser comuns àqueles usados na construção da representação dos atores sociais nos textos dos estudantes da EJA. Desta maneira, para a análise pretendida no capítulo 04, então, objetivamos resgatar especificamente os modos como os estudantes da EJA usaram seus recursos linguísticos para representar os participantes das práticas sociais nos quais estavam inseridos, incluindo aí a si mesmos, como parte do esforço de concretizar nosso objetivo de pesquisa no que tange a problematização da formação identitária no contexto de uma escola pública do DF, lembrando que isso pode perpassar a ocultação ou evidenciação do agenciamento de sujeitos sociais ao passo que “as representações podem realocar ou reorganizar as relações sociais entre os participantes” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 33).

Quanto a categoria *modalidade*, Fairclough (2001, p. 199), recorrendo à definição de Hodge e Kress (1988), pontua que esta pode ser compreendida como os “vários graus de comprometimento” com uma proposição assumidos pelos falantes ao usar a língua. Esse grau de comprometimento pode ser alto ou baixo, mais ou menos categórico. A partir disso,

podemos nos posicionar contra ou favor de um enunciado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 199). Esta categoria também pode estar relacionada com os graus de certeza, dúvida, possibilidades, necessidades ou até permissões e obrigações concernentes ao que o falante diz (FAIRCLOUGH, 2003).

As *modalidades*, nesse sentido, são divididas em dois grupos: São *epistêmicas*: quando dizem respeito ao grau de comprometimento do falante com a verdade, com a realidade da proposição. São *deônticas*: quando dizem respeito às necessidades e desejos dos falantes. Devemos observar textualmente os verbos modais tais como poder, parecer, dever, estar; advérbios e adjetivos; tempo verbal tal como futuro do pretérito; interrogações que são, na verdade, pedidos e perguntas hipotéticas.

Consoante Fairclough (2001, 2003), a *modalidade* é o fato é um recurso valioso de marcação da subjetividade, já que essa questão nos dá uma noção de como o “falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal ou está agindo como um veículo para o ponto de vista de outro ou grupo”. Além disso, por meio da *modalidade*, podemos mapear formas de demonstrar solidariedade com uma proposição o que na dimensão social significa apoio ou repulsa a causas ou acontecimentos específicos. “A modalidade é, então, um ponto de intersecção das relações sociais, ou nos termos da linguística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 201). É referida pelo autor, como uma relevante fonte de “estruturação de identidades” ao passo que podemos entrevê-las avaliando “aquilo com o que uma pessoa se envolve como parte daquilo que ela é” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 150).

Assim como Fairclough (2003), tomaremos a *modalidade* e a *avaliação* em termos do que os atores sociais consideram real, verdadeiro ou necessário (modalidade), e com respeito ao que é bom ou ruim, desejável ou não (avaliação)” (FAIRCLOUGH, 2003 p. 157). Ademais, podemos reconhecer a relação dialética entre os três significados do discurso quando entendemos que a forma de representar eventos ou parte deles está relacionada com aquilo com que as pessoas se comprometem e com aquilo com se identificam.

Gostaríamos de reiterar que tal resgate teórico faz da construção do modelo de análise usado nessa investigação em que as categorias descritas são as mais representativas para a análise empreendida no capítulo 04.

2.5 Algumas considerações

Após os apontamentos feitos nesse capítulo, podemos reassegurar que as práticas discursivas, como parte integrante de práticas sociais, são complexas e vão além da função

comunicativa. Assumimos, deste modo, que as pessoas usam a linguagem para construir e também transformar o mundo a partir das suas formas de construir significado (FAIRCLOUGH, 2001).

Ao acreditarmos nisso, justificamos, durante este capítulo, que numa relação dialética, a linguagem, realizada por meio do discurso, também pode criar posições sociais para atores sociais, as quais podem passar a ser investidas em identidades pessoais dos indivíduos que participam de eventos do dia a dia. Além disso, os sistemas de crença e de conhecimento têm importante papel na legitimação de comportamentos, atitudes, normas, papéis sociais e condutas prototípicas.

Na Educação de Jovens e Adultos, julgamos problemático pensar que os letramentos discentes, os traços genuínos dos saberes e das identidades estudantis podem ser ignorados, subestimados, isto é, considerados impróprios em nome da supremacia da escrita que se coaduna com uma concepção estanque de letramento.

Por esses motivos, reasseguramos que nossa preocupação acadêmica apoia-se justamente sobre essas ideologias as quais podem ainda estar sendo propagadas pela instituição na qual esta pesquisa se passa, principalmente, àquelas que se alinham aos pressupostos do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984). Conforme já asseguramos na subseção 2.2.1, as ideologias, como significados envoltos em relações de poder e de desigualdades, podem vir a ser investidas no discurso. Este, por seu turno, pode passar a figurar em textos que medeiam eventos específicos. Dito isso, a realização de uma aula pode ter significados ideológicos propagados por meio de textos orais e de não orais usados nos eventos “aulas”. Sendo por isso, a nosso ver, necessário verificar se crenças como as que “alimentam” aquilo que Goffman (2002, p. 06) chama de “estigma” estão realmente sendo reproduzidas, contestadas e transformadas.

Por meio da análise linguístico-discursiva, que empreenderemos no capítulo 04, acreditamos ser possível entrever que formações e transformações identitárias discentes estão ocorrendo a partir da investigação sobre os textos escritos pelos aprendizes, já que os estudantes, imbuídos de conceitos sobre a importância da leitura e da escrita deixam materializados nas suas produções suas maneiras de interpretar relações sociais das quais fazem parte e os efeitos delas nas suas subjetividades.

A ADC e a LSF, como aportes para análise textual e semântico-discursiva, contribuem, nessas circunstâncias, de sobremaneira para compreensão da linguagem como forma de agir, de representar e de ser (FAIRCLOUGH, 2003). O que implica considerar os efeitos constitutivos e transformadores das atividades linguísticas, a movimentação de

recursos semânticos e gramático-lexicais como modo de possibilitar a interação comunicativa e também a troca de significados não neutros, já que julgamos que as interações humanas não acontecem apartadas de um contexto social específico, nem sem propósito comunicativo.

3 MÉTODOS DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE

Para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e teoria, toda prática educativa implica numa teoria educativa.[...]A fundamentação teórica de minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem. (Paulo Freire, Ação Cultural para Liberdade e outros escritos, 1981, p. 14).

Damos⁴⁶ início a este capítulo com esta epígrafe porque, assim como Freire (1981), consideramos que as teorias têm nos modos de desenvolvê-las na prática esse “movimento dinâmico” de que fala o autor. Deste modo, a prática orienta a constituição das teorias e as teorias podem modificar o curso do fazer prático. Tendo isso em vista toda a teorização referenciada no capítulo 02, esta será complementada pelos modos como construímos nosso modelo metodológico, o qual por sua vez, orienta a prática analítica levada a cabo no capítulo 04 deste trabalho de pesquisa. Dito isso, gostaríamos de trazer nossos objetivos de pesquisa a fim de orientar o leitor acerca de nossa base ontológica.

Assim temos como objetivo geral o mapeamento de discursos representados nas produções textuais de discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças que podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis.

A fim de atingirmos nosso escopo, estabelecemos três outros objetivos mais específicos que ora apresentamos:

- Investigar os discursos contidos nos textos produzidos pelos alunos da EJA quando inseridos no contexto de uma escola pública do Distrito Federal.
- Examinar como as representações discursivas apontam a construção ou reconstrução das identidades discentes.

⁴⁶ Conforme já foi explicado no capítulo 01, alternamos o uso da primeira pessoa do singular com o uso da primeira pessoa do plural tendo em vista a especificação de pontos de vistas pessoais sobre as experiências como professora da EJA. Ademais como pesquisadora, admitimos que não podemos falar em primeira pessoa do singular, mas sim em primeira pessoa do plural já que a construção das reflexões realizadas aqui foram feitas coletivamente.

- Analisar como os discursos contidos nas produções textuais estudantis indicam que concepções de letramentos permearam as práticas pedagógicas na escola investigada.

Agora, apresentamos o que estará presente nas seções deste capítulo. Na seção 3.1, trataremos da descrição do cenário com ênfase na dimensão social do espaço da escola como uma maneira de aproximar o leitor do trajeto inicial desta pesquisa. Para isso, explicações sobre a escolha da escola, sobre as primeiras impressões que tivemos nesse espaço e o despertar para o problema de pesquisa serão explicitados.

Na Seção 3.2, temos como foco refletir sobre alguns pressupostos da abordagem qualitativa relacionando-os ao tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo. Para isso, as características e padronizações que compõem o modelo qualitativo serão expostas de acordo com os objetivos e delineamentos desta investigação.

Na seção 3.3, temos como objetivo principal esclarecer quais procedimentos estamos usando para a exploração dos dados empíricos os quais fazem parte desta investigação. Desta feita, os procedimentos de tratamento e coleta de dados os quais alicerçam o manuseio de nossos dados de pesquisa serão base para a classificação do tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo, a saber: *pesquisa documental* de cunho *exploratório, descritivo e explicativo*.

Nosso objetivo, com a seção 3.4, é sinalizar as etapas que formam as bases da pesquisa. Para isso, trataremos da formulação e da relevância de nosso problema de pesquisa, bem como deixaremos em evidência mais uma vez nosso objetivo investigativo. Ademais, detalharemos nossas questões de pesquisa que surgem a partir dos desdobramentos de nossos objetivos específicos. Sua importância vem do fato de serem elas que norteiam as análises feitas no capítulo 04. Além disso, explicaremos a forma como nosso material empírico foi selecionado e também evidenciaremos quais tratamentos e os métodos que estamos usando para nos aproximarmos de sua compreensão crítica.

Na seção 3.5, teceremos algumas reflexões sobre aspectos que podem conferir qualidade na pesquisa que estamos realizando. Dito isso, os principais pontos que julgamos indispensáveis nesta investigação assentam-se nas seguintes dimensões: credibilidade e confiabilidade, ética e fortalecimento, reflexividade e limite. cremos que esses elementos conjugados nos ajudam a percorrer com mais segurança e seriedade os caminhos que temos traçado academicamente.

Na seção 3.6, nosso propósito é estabelecer um modelo metodológico dentro da teorização da ADC compatível com nosso problema de pesquisa. Para isso, ressaltaremos a importância do construto teórico-metodológico da ADC que dão base para análises de textos as quais sejam realizadas em consonância com o momento histórico de produção, distribuição

e consumo do material produzido, a fim de não perdermos de vista os potenciais de significados textualmente emergidos. Sendo assim, ainda nessa seção explicitaremos os passos que estamos seguindo em direção às análises as quais nos propusemos nesta investigação.

3.1 O contexto e o cenário escolar

Nesta seção, relataremos o início da pesquisa, qual seja: as primeiras indagações, os primeiros questionamentos e nossas impressões sobre aspectos sociais da escola, o que inclui minha perspectiva como professora, minhas observações como pesquisadora já em contato com teorias linguísticas e sociais e as percepções dos estudantes que integravam as aulas das quais emergiram as produções textuais que analisamos.

3.1.1 A escolha da escola e o despertar acerca do problema de pesquisa

A primeira e principal motivação para fazer esta pesquisa foi e continua sendo nossa atuação como professora de educação básica pública do Distrito Federal. Durante a trajetória profissional, lecionei quase exclusivamente para jovens e adultos, entretanto, em 2017, senti significativo incômodo a respeito do modo pelo os quais os estudantes pareciam estar sendo subestimados no que se referia a sua “capacidade de aprender”.

Tal expressão repetida aqui foi o que pareceu mais adequado para descrever o fenômeno em questão antes do início desta pesquisa. Agora creio que estamos falando daquilo que estamos chamando de “estigma” contra os alunos da EJA. A formação desse fenômeno, conforme referido no capítulo 1, seção 1.1 e 1.3, vem da perpetuação de um discurso no qual o cerne está em crer que alunos com pouca escolarização ou até mesmo sem alfabetização, são incapazes de “ler” não só sinais gráficos, mas também incapazes de “ler” o mundo. E mais, são vistos como incapazes de pensar e atuar nele devido a seu pouco contato com “as letras” ou com o processo de escolarização. Na escola em que esta investigação ocorre, parece que esse “estigma” estava/está ainda bastante presente.

É preciso esclarecer que a realização da coleta de dados foi feita no mesmo local de minha atuação profissional como professora da rede pública de ensino em 2017. Como meus primeiros questionamentos são originários da inquietação aquilo que estamos considerando discursos discriminatórios os quais julgamos serem propagados contra “meus alunos” durante o tempo em que estive com eles como professora, considerei relevante fazer pesquisa com esses estudantes, com base em motivações advindas de nosso cotidiano dos quais emergiram

problemas escolares reais. Desta forma, a formação do *corpus*⁴⁷ nos permite entrever as perspectivas que os estudantes-autores deixam impressas em seus textos. Desta feita, a interpretação e explanação desses documentos nos permitem mapear os modos como o discurso de discriminação (DI PIERRO, GALVÃO, 2012) repercute nas práticas escolares e nas identidades estudantis.

Fairclough (2001), conforme pontuamos na subseção 2.2.1 e 2.2.2 do capítulo 02, assume forte preocupação com o papel da prática discursiva na formação identitária, pois que esta ainda é “uma questão negligenciada nos estudos da linguagem e análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 209). Desta forma, o autor elucida que quando focalizamos nossos estudos na “função identitária”, conseguimos entender fundamentalmente como as sociedades funcionam, como as relações de poder são “impostas e exercidas”, bem como podemos, a partir disso, compreender o processo de reprodução ou contestação de discriminações.

Bortoni-Ricardo (2008) também nos esclarece que a atuação de pesquisador juntamente com a atividade docente advém da necessidade de buscar respostas para problemas específicos. Para isso, os referenciais teóricos são tão importantes para compreensão do objeto de pesquisa tanto quanto os “significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

Como parte da compreensão das práticas escolares, na próxima seção teceremos algumas ponderações sobre o cenário escolar, *locus* de pesquisa e atuação pedagógica, chamando as “vozes” dos próprios estudantes para colaborarem com o resgate “dos primeiros passos” que demos rumo ao entendimento desse contexto situacional e do cenário em que emergiram e foram disseminados vários discursos.

3.1.2 As primeiras impressões sobre as dimensões sociais do espaço escola

Nesta subseção, nosso objetivo é, a partir de anotações de campo⁴⁸ e de alguns extratos das produções estudantis destacar algumas especificidades da escola. Faremos isso por meio da sinalização de algumas dimensões sociais deste ambiente que mais causaram

⁴⁷ Conforme detalharemos mais acuradamente na seção 3.4, o *corpus* desta pesquisa é formado por 40 textos escritos por alunos de uma escola pública do Distrito-Federal que estudaram no turno noturno em 2017. Esses estudantes cursavam a 2º e 3º etapa do terceiro segmento da EJA, o que equivale ao 2º e 3º anos do Ensino Médio.

⁴⁸ Segundo Caetano (2009, p. 199) as anotações de campo servem para que o pesquisador ou a pesquisadora possam, além de registrar elementos e impressões sobre os cenários em que a pesquisa se desenvolve, também refletir sobre eles. Nesse sentido, notas de campo não são apenas descrições fruto de observações, mas fontes de compreensão das complexidades de práticas sociais. Por isso nossas notas de campo são maneiras de analisar e refletir sobre as práticas escolares na EJA.

impacto quando iniciada as atividades docentes. Para isso, trazemos à baila não só as nossas impressões, mas também as dos discentes numa tentativa de tornar mais dialógica a compreensão dos aspectos que ora descrevemos.

A escola na qual esta investigação se desenvolve teve suas atividades iniciadas por volta do final do século XX. Como parte de uma rede de escolas públicas que atuam na promoção da Educação Básica na atualidade, as instalações, as dimensões espaciais, organização pedagógico-administrativa e as hierarquias⁴⁹, *a priori*, não diferem muito das existentes em outras instituições em que atuei como professora antes.

Entretanto, recordamos que há, nessa instituição, alguns elementos acolhedores que se destacam à primeira vista. Lembramos que antes de iniciar os eventos “aulas” (cf. definição de evento no capítulo 02, subseção 2.3.1) os alunos poderiam se alimentar com o lanche ou jantar oferecidos pela escola sem que precisassem esperar até o intervalo. Acredito que essa iniciativa visava sanar o problema da alimentação de estudantes que eventualmente tivessem vindo do trabalho diretamente para participarem das aulas.

Outra medida de acolhimento aos estudantes da EJA, nesse ambiente, estava ancorada na flexibilização do horário de entrada do estudante-trabalhador. Caso o discente apresentasse uma declaração que constatasse vínculo de trabalho, o professor regente, quando do início do turno noturno, deveria considerar tal fato e “justificar”⁵⁰ as faltas por atraso. Estas também deveriam ser justificadas caso a aluna estivesse grávida ou houvesse alguém praticante da religião Adventista de Sétimo Dia⁵¹.

Além dessas medidas, com vistas à adaptação curricular, éramos, os professores, orientados pela equipe de coordenação a repensar estratégias pedagógicas que elevassem os baixos rendimentos dos estudantes e das estudantes que estivessem passando por situação de violência ou que apresentassem traumas, pessoas com deficiência ou em tratamento médico e pessoas cujos familiares (filhos, irmãos, esposas, esposos) tivessem vícios em drogas.

⁴⁹ Conforme Theo Van Leeuwen (2008) a organização espacial de determinado lugar não é só uma questão de determinar ou reconhecer a localização de certos objetos. Para colaborar com a instituição de uma “ordem social” o posicionamento de uma mesa numa escola, por exemplo, pode facilitar formas de “controle social” ou hierarquização. A análise discursiva, nesse sentido, “não deve ignorar o papel fundamental do espaço na legitimação de práticas sociais” (LEEUEWEN, 2008, p. 90).

⁵⁰ O termo “justificar faltas” advém de orientação contida no diário do professor regente. Todas as faltas justificadas não entram no quantitativo geral e por isso não valem para fins de reprovação do estudante.

⁵¹ Conforme informações contidas no sítio oficial da Igreja Adventista do Sétimo Dia disponível em : <https://www.adventistas.org/pt/institucional/os-adventistas/quem-sao-os-adventistas/> os adventistas do sétimo dia como membros de uma vertente de uma igreja protestante organizada em 1863 têm regulamentado pela Lei 13. 796 o direito de se ausentar das aulas em razão de sua crença religiosa.

Apesar desses cuidados, conseguimos observar ainda a existência de contradições na escola investigada as quais relativizam a eficiência em incluir alunos que estão “fora da idade adequada”, a mais forte delas advém do descrédito conferido as estudantes da EJA. Numa das minhas notas de campo, transcritas a seguir, podemos verificar que já havia muito incômodo acerca da reprodução de um discurso discriminatório que figuram “naturalizados” em momentos da aula, observemos:

Dia 11/04/2018, ouvi de muitos alunos da terceira etapa turma “b” novas reclamações sobre como são tratados em sala de aula nessa escola. Alguns mencionaram que no meio de uma conversa entre a classe e o professor de matemática, suscitada pela maciça quantidade de “zeros” como resultado de um teste, o professor deu-lhes a seguinte explicação sobre o ocorrido: isso acontece porque “papagaio velho não aprende”. (NOTA DE CAMPO 05).

Ressaltamos que é a partir desses acontecimentos, como o ora descrito, é que “nascem” as maiores motivações para empreender essa pesquisa. Os estranhamentos sentidos quando de minhas interações na escola investigada, nesse sentido, vão ao encontro das angústias discentes sobre os modos pelos quais são posicionados discursivamente revelando que, em muitos momentos de troca entre professor-estudante, os educandos parecem de certo modo terem sido subestimados. Agora, transcreveremos outro fragmento de nossas notas de campo.

Dia, 04/10/2018, antes de meu ingresso a minha sala de aula, estando na sala dos professores pouco depois do intervalo, ouvi o relato de outra professora que exercia seu trabalho nas séries iniciais da EJA. O diálogo entre a referida discente e a coordenadora da escola dizia respeito a uma situação em que havia ocorrido recentemente quando esta interagira com os estudantes. Nesse relato, a referida professora queixava-se de haver tratado de determinado assunto com os educandos e que os mesmos não haviam correspondido as suas expectativas quando do momento da avaliação escrita. Dado o ocorrido, a docente narrava à coordenadora a conversa pós- avaliação. Nessa narrativa, a docente revelava que havia dito aos aprendizes que o referido assunto cobrado em prova era de um teor muito fácil de modo que até seu filho de oito anos conseguia responder com facilidade os questionamentos feitos. Não sendo bastante tal comparação, a professora conta que a repreendeu os discentes com as palavras que ora tento transcrever: “para serem vegetais vocês só precisariam ser verdes já que não pensam, só crescem, alimentam-se, existem e morrem”. (NOTA DE CAMPO 10).

Conforme, o conteúdo de tal nota, continuamos a asseverar que a Educação de Jovens e Adultos, pelo menos na escola investigada, ainda não criou ambiente desprovido de crenças e de um discurso os quais associam o discente com traços de incapacidade e improdutividade intelectual.

Agora, trazemos dois trechos retirados de dois textos que fazem parte de nosso *corpus* analítico⁵². Neles vemos que apesar de relatada a existência de acolhimento e valorização das capacidades de exposição oral discente, o educando sinaliza a presença de um “sentimento de subestima”, dizemos isso especialmente em relação à sequência que destacamos em sublinhado. Pela compreensão desta, podemos notar que o desejo de ser “levado a sério” implica considerar que não está havendo valorização quanto ao potencial cognitivo discente, como consequência disso, logicamente fica a demanda do autor do excerto para que a Secretaria de Estado de Educação, instituição responsável pela estruturação e funcionamento da educação nas escolas públicas do Distrito Federal, faça valer o direito a que jovens e adultos têm do ensino de qualidade em consonância com as especificidades de seu público.

Sinto-me muito à vontade na sala de aula, Expresso-me converso até de mais, foi aqui na sala de aula que perdi meus medos de está na frente apresentando trabalhos e foi aqui também que descobri que [sou] capaz de muita coisa que nem sabia. A única coisa que falta em tudo aqui no nosso espaço os professores deveriam nos levar a serio e vir das suas aulas ou então a secretaria de Educação deveria trazer professores que realmente queiram trabalhar”. (TEXTO 28).

Deste modo, a descrição de um preconceito de modo atenuado como uma sensação de não “ser levado/levada a sério” e a crítica pautada no ensino na EJA como um pseudo-processo de ensino e aprendizagem é elemento comum nos relatos contidos nas produções escritas dos estudantes as quais serão com acuidade detalhados em nossas análises no capítulo 04, muito embora isso também tenha sido mencionado com muita ênfase e nitidez em conversas informais em vários momentos dentro das “aulas de português” ou nos momentos destinados ao descanso. No próximo relato, a descrição do espaço de sala de aula e do processo de aprendizagem revela as percepções de mais um estudante que demonstra acerca das limitações e dos problemas em relação ao seu ao ensino na EJA.

hoje o eja de educação de jovens e adulto. sala cheia muito conversa, sala quente pouca explicação na aula, barulho e desequetas. estou estudande [estudando] neste lugar todos os dias sei que esta acontecendo isso deixo a gente muito irritado, não consegue entender nada, atrapalha as aula o entendimento. por causa da situação nos não consegue evoluir no estudo, e aprender dirreito e rui. (TEXTO 06, grifo nosso)

Pela leitura do fragmento, o educando refere-se ao ambiente na EJA como um lugar em que há vários fatores que dificultam a aprendizagem. A pouca explicação, o barulho e

⁵² Esclarecemos que todos os fragmentos advindos dos textos que compõem nosso *corpus* de pesquisa figuram literalmente do modo como foram escritos. O acesso aos textos na íntegra estão disponíveis no anexo desse trabalho.

muita conversa já deixam em evidência que há entraves para que o processo de ensino-aprendizagem se efetue de modo eficaz.

Além disso, outras dimensões da escola nos fornecem matéria para reflexão sobre o contexto social que destacamos. Uma dessas é o sentimento de acolhimento mencionado por muitos alunos em seus textos. As assertivas usadas para corroborar tal pensamento quase sempre assinalam que a inclusão desses estudantes está ocorrendo. No entanto, nesses mesmos textos, consoante abordaremos com acuidade no capítulo analítico, há alguns pontos que contradizem tal posicionamento. O elemento tempo, por exemplo, medido como tempo de aula, como tempo de aprender é descrito como insuficiente. A facilidade em conciliar trabalho diurno e estudo noturno é para muitos não só motivo de atraso no horário de início das aulas como razão para o aumento no índice de evasão. O que, a nosso ver, alimenta o “sentimento” de impotência e descrença por terem de retomar somente, no próximo semestre, o projeto que visa “ter conhecimento ser uma pessoa melhor saber da valor a oportunidade que nós tem.” (FRAGMENTO DO TEXTO 06). Na próxima seção falaremos de natureza de nossa pesquisa no tocante a abordagem qualitativa.

3.2 Pesquisa qualitativa: a abordagem

Nesta seção, nosso objetivo é explorar alguns pressupostos e características basilares da abordagem qualitativa e inter-relacioná-los ao tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo. Para isso, o detalhamento dos princípios que norteiam o modelo qualitativo é de suma relevância.

3.2.1 A abordagem qualitativa

Nesta subseção, nosso enfoque está na natureza e nas características da pesquisa qualitativa como campo de atuação em pesquisa que acolhe interações, representações, processos e artefatos sociais (ANGROSINO, 2009).

Flick (2009, p.16) destaca que a popularização da expressão “pesquisa qualitativa” se deu em razão das críticas feitas principalmente aos modelos de estudos quantitativos. Segundo esse autor, nas décadas de 1960 e 1970 os desdobramentos da ciência, de maneira geral, acarretaram mudanças nas suas terminologias para abranger pesquisas que não tratassem predominantemente com números ou grandes levantamentos na composição de estudos estatísticos.

Segundo esse autor, o enfoque no texto como matéria analítica, o acolhimento das perspectivas dos participantes da pesquisa, bem como a valorização da “construção social das

realidades em estudo” eram indícios de que a pesquisa qualitativa já dispunha de “características próprias” (FLICK, 2009, p. 16). Nas palavras do autor:

Já faz um bom tempo que a pesquisa qualitativa vem se desenvolvendo. O nome ‘pesquisa qualitativa’ é usado como um guarda-chuva para incluir uma série de enfoques à pesquisa nas ciências sociais. Elas também são conhecidas como abordagens hermenêuticas, reconstrutivistas ou interpretativas. (FLICK, 2009, p. 17).

Bauer e Gaskell (2008) também alegam que um dos ganhos com a discussão em torno desses novos métodos de pesquisa está na mudança da atenção que os pesquisadores podem conferir à geração dos dados (e não só a tipologia deles) e também sobre a qualidade do tratamento dado a eles.

Ainda para Bauer e Gaskell (2008) um dos fatores que gera confusão sobre a distinção entre a abordagem qualitativa e a quantitativa é o “problema da formalidade”. Para esses autores, o “formalismo implica abstrações do contexto concreto da pesquisa, introduzindo assim uma distância entre a observação e os dados” (BAUER, GASKELL, 2008, p. 25). Segundo tais autores, isso é útil “para o tratamento de muitos tipos de dados”. Todavia, tal procedimento pode, além de levar alguns pesquisadores a ter certo desinteresse sobre a realidade social indicada por seu material empírico, fomentar ideias falsas tal qual a de que sem esse isolamento não há rigor na pesquisa nem tampouco cientificismo. Na investigação que empreendemos aqui, por exemplo, desprezar os cenários e a relações sociais que interferem nas transformações linguísticas pode nos fazer reduzir nosso potencial de compreensão da interface dialética que há entre sociedade e linguagem.

Angrosino (2009, p. 09) elenca algumas características do modelo qualitativo, usaremos-nas aqui a fim de comparar os traços gerais dessa abordagem e dos “pesquisadores qualitativos” refletindo sobre o cunho de nossa investigação. Para esse autor, os pesquisadores que usam métodos qualitativos têm em comum o fato de se interessarem por experiências, interações e documentos produzidos pelo homem “em seu contexto natural”, sem precisar abstrair as particularidades de seu material ou da situação alvo da análise. Também são suas perspectivas, crenças e identidades elementos importantes do processo de construção e realização da pesquisa que empreende. Por isso, Angrosino (2009) estabelece um rol de princípios e de atributos que formam o “corpo” do modelo qualitativo. A seguir temos:

Quadro 3 – Os princípios do modelo qualitativo

Rol de princípios do modelo qualitativo:

- a) Na pesquisa qualitativa parte-se da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda. Se estes não se ajustam a determinada questão ou “campo concreto” podem ser adaptados ou outros métodos podem ser adotados ou criados.
- b) Os conceitos ou as hipóteses (se forem usadas) são desenvolvidos e refinados no processo de pesquisa.
- c) Na pesquisa qualitativa toma-se com seriedade o contexto, situações ou casos para entender um problema de pesquisa. A complexidade deles é relevante para compreensão daquilo que se estuda.
- d) Parte significativa da pesquisa qualitativa está alicerçada na análise de material escrito que abrange desde notas de campo, descrições e transcrições a interpretações de tudo isso e dos resultados da pesquisa como um todo.

Fonte: Adaptado de Angrosino (2009, p. 09)

Desta maneira, todos esses elementos, que compõem alguns fundamentos de pesquisas qualitativa, coadunam-se com nosso escopo o qual se pauta em investigar os discursos representados nas produções textuais de discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças que podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis. Assim sendo, não nos parece interessante, pelo menos nesse momento, levar a cabo uma investigação que despreze: as interconexões e as interferências dialéticas que existem entre texto, discurso, a formação, reprodução e contestação de crenças estigmatizantes; nem a formação e reformulação das perspectivas dos pesquisadores e, muito menos, os processos de construção e reconstrução identitária discente que daí resultam sob pena de perdermos de vista as origens e os efeitos entre eventos discursivos e as práticas sociais nas quais esses são formulados.

3.3 Procedimentos para a exploração do objeto de pesquisa

Nesta subseção, temos como objetivo principal esclarecer quais procedimentos estamos usando para tratar dos dados empíricos os quais fazem parte desta dissertação. A partir dos esclarecimentos a serem desenvolvidos nessa seção, podemos estabelecer uma classificação quanto ao tipo de nossa pesquisa. Desta feita, podemos dizer que esta investigação, no que se refere à maneira de abordar o escopo, é do tipo *documental* de cunho

exploratório, descritivo e explicativo. Na subseção seguinte discorreremos sobre seus pressupostos.

3.3.1 Pesquisa documental

Neste momento, exporemos, com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, uma categorização de nossa pesquisa no que refere ao tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo, quanto ao tipo documental e quanto ao cunho *exploratório, interpretativo, descritivo e explicativo* da mesma. Sobre o tipo de pesquisa que contempla o estudo com textos como documento, Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009, p. 02) argumentam que ao explorar esse tipo de fonte estamos inevitavelmente trabalhando com a pesquisa documental. Dessa forma, temos:

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador. (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p. 06).

O uso de documento como fonte de investigação sobre o comportamento humano é importante porque traz com detalhes informações sobre acontecimentos que podem ser analisados em conformidade com contextos sociais nos quais eles se originaram. Além disso, o trabalho com textos como fonte primária, isto é, com material ainda sem tratamento analítico é desafiador, mas também instigante porque requer do pesquisador um olhar bastante acurado acerca do seu objeto de pesquisa (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p. 10).

Os autores complementam seu raciocínio, nos alertando que o tratamento dos documentos deve ser feito em interface com seu contexto de produção. Nesta pesquisa esse ponto de vista é fundamental porque segregar os textos da situação interativa em que foram usados é perder o alcance dos textos ou reduzi-los a nossa interpretação pessoal.

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p. 10).

Para nós essa estrutura teórica de que os autores falam é subsidiada pela ADC, porque por meio dessa abordagem, que é ao mesmo tempo teórica e metodológica, somos capazes de mapear as relações entre formação identitária dos estudantes que escreveram os textos, as práticas escolares, as representações discentes sobre estas e o processo de reprodução ou contestação daquilo que estamos compreendendo como um discurso subalternizante na EJA (cf. capítulo 01, subseção, 1.2.2 e 1.3.2).

Acrescentamos a isso, a consideração de Lakatos e Marconi (2009, p. 48). Para as autoras, o tratamento com documentos escritos pode obedecer a seleção de acordo com os domínios societários dos quais emergiram tais artefatos. Isso porque o contexto pode fornecer informações pertinentes acerca do conteúdo do material a ser analisado. Todavia, para as autoras, é preciso reconhecer que os investigadores não exercem controle sobre a forma como os documentos foram gestados. Assim, a interpretação do documento figura como uma maneira de torná-lo utilizável para fins de pesquisa.

3.3.2 A pesquisa de cunho exploratório

Conforme Matias (2013, p. 44) a pesquisa exploratória serve para desenvolver assuntos ou temas de pouco domínio da comunidade científica ou para auxiliar o pesquisador a obter mais domínio sobre o fenômeno de seu interesse. Desta forma, julgamos que nossa investigação assume caráter exploratório em razão de que seguimos apenas a segunda opção referida pela autora.

Gerhardt e Silveira (2009) também afirmam que a pesquisa exploratória tem como finalidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35). O “levantamento bibliográfico”, entrevistas de pessoas que têm envolvimento com o objeto de análise e a investigação em torno de exemplos são formas de trabalhar nessa iniciação.

Nesse sentido, acrescentamos que as leituras feitas sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC), sobre a Teoria Social do Letramento, sobre a Linguística Sistêmico-Funcional e a formação e transformação das identidades numa perspectiva social, bem como as reflexões emergidas de conversas com minha orientadora, foram fundamentais para que pudéssemos “desenvolver, esclarecer ou modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos” (GIL, 2008, p. 27). Sendo assim, consideramos que parte de nosso estudo ancora-se na exploração e aprofundamento de tópicos relativos a nosso escopo.

3.3.3 O caráter descritivo da pesquisa

Aqui discorreremos sobre a utilidade da descrição⁵³ para a análise discursiva a qual nos propusemos a realizar. Tendo nos textos produzidos pelos alunos o elemento balizar de investigação não podemos nos esquecer, contudo, que para a ADC, como referencial metodológico e teórico desta pesquisa, o entendimento das dimensões das práticas sociais, dos processos de articulação de seus elementos e o mapeamento das relações de interferências entre eles fazem parte da análise crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Além disso, conforme nos elucidava Fairclough (2001, p. 282) a descrição e a interpretação das marcas linguístico-discursivas dos textos são etapas da análise que estão interligadas, bem como a explicação sobre os dados do *corpus*. Segundo Bessa e Sato (2018) “as descrições, as análises e as explicações são realizadas com base na materialidade linguística dos textos e embasadas em estudos históricos, sociais e linguísticos sobre os quais estão envoltos os problemas de pesquisa” (BESSA; SATO, 2018, p. 131).

Deste modo, nos preocupamos em descrever e interpretar o perfil dos estudantes da escola apoiando-nos na visão contida no Projeto Político Pedagógico da própria instituição e também em nossa observação feita especificamente na subseção 1.3.1 do capítulo 01. Essa descrição nos serve como forma primária de aproximação do entendimento de nosso objeto investigativo que se assenta no mapeamento de discursos representados nas produções textuais dos discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças que podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis. Ademais, neste capítulo, na subseção 3.1.2, complementamos tal descrição fazendo um resgate descritivo das primeiras impressões de momentos das “aulas” como parte da motivação para a realização dessa investigação.

3.3.4 A pesquisa de cunho explicativo

Parte de nossa investigação também se fundamenta na preocupação que temos de ir um pouco mais além da simples descrição de momentos nos quais práticas discursivas são usadas. Isso porque, a explicação ou desvelamento das relações complexas as quais incluem representações discursivas, identidades, sujeitos, relações de poder e normas escolares “não são geralmente óbvias” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 141).

⁵³ Gil (2009, p. 26) afirma que o objetivo principal da descrição na pesquisa é traçar um detalhamento das características de determinado grupo, fenômeno ou das relações entre variáveis tais como saúde, gênero, nível de escolaridade etc. Quando o foco analítico está no atendimento de órgãos públicos, as atitudes, opiniões e crenças de uma comunidade são relevantes e merecem o trabalho descritivo.

Gil (2009) também salienta que esse tipo de pesquisa, a pesquisa explicativa, ancora-se na possibilidade que o pesquisador tem de “identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2009, p. 28).

Nesse sentido, compartilhamos com Gerhardt e Silveira (2009) do entendimento de que na pesquisa explicativa há como realizar “uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade o que nos dá campo para mudanças futuras” (GERHARDT; SILVEIRA 2009, p.35). Na subseção seguinte, exploraremos um pouco os procedimentos usados em nossa pesquisa para coleta de dados empíricos sempre tecendo relação com nosso escopo analítico.

3.3.5 Sobre a observação participante

Angrosino (2009) assinala que no bojo da pesquisa etnográfica⁵⁴ a observação participante é mais uma forma de coletar dados relacionada especificamente ao contexto de investigação. Segundo ele, a observação participante possibilita ao pesquisador interagir diariamente com as pessoas enquanto faz seu estudo, fato que o torna, ao mesmo tempo, “participante subjetivo na comunidade em estudo e observador objetivo daquela fonte”. (ANGROSINO, 2009, p. 31).

No nosso caso, o ingresso na escola escolhida, deu-se devido à minha atuação como professora das turmas que produziram os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, consoante especificamos na subseção 3.1.1 e 3.1.2 deste capítulo. Salientamos, porém, que somente depois de afinizada com os alunos é que surge a necessidade de pesquisar as práticas discursivas de alunos na EJA, primeiramente motivada a partir de relatos orais dos discentes. Estes foram obtidos como “confissões” ou comentários aparentemente aleatórios sobre as formas como os discentes eram posicionados discursivamente (capazes, incapazes) em aulas de variadas disciplinas. O compartilhar dessas experiências parece ter ocorrido pela impossibilidade de conter essa “mistura de sentimentos” de frustração ou de incompreensão

⁵⁴ De acordo com Bortoni-Ricardo (2008) dentro da tradição da pesquisa etnográfica, o pesquisador participa da comunidade pesquisada por “extensos períodos de tempo” a observar “tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possa revelar as características daquela cultura, que é seu foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 38). A autora ressalta ainda que quando se fala em “pesquisa etnográfica em sala de aula” normalmente devemos entender que há uso de técnicas e métodos tal como a observação e anotação que são típicos do modelo etnográfico. Nesta pesquisa, adotaremos essa “lógica”, qual seja, a de que ao nos apropriarmos da observação participante e das notas de campo como procedimentos da etnografia, isso não significa que estamos fazendo pesquisa etnográfica. Consoante já assinalamos na seção 3.3 nossa base analítica é a pesquisa com documentos.

que sempre acometia os estudantes após episódios que revelavam algum tipo de discriminação.

Desta maneira, asseveramos indubitavelmente que não estamos desenvolvendo uma pesquisa participativa, entretanto, não podemos deixar de relatar que houve da pesquisadora que ora disserta participação no ambiente escolar em que os foram produzidos os textos estudantis dada a atuação como docente à época do início desta dissertação, advindo daí as primeiras impressões e observações quanto ao nosso problema de pesquisa. Na próxima seção, discorreremos sobre as etapas de nossa pesquisa tendo em vista a formulação de nosso escopo investigativo e as questões de pesquisa que estão vinculadas a este.

3.4 Etapas da pesquisa

Nosso objetivo com esta seção é sinalizar as etapas que formam as bases dessa pesquisa. Para isso, postularemos a formulação do problema de pesquisa, bem como nosso objetivo principal em realizar essa investigação. As questões de pesquisa que surgem a partir da exploração do escopo do trabalho também serão expostas a fim de nortear as análises feitas no capítulo analítico. Expor a forma como os dados foram gerados e o tratamento dado a eles serão os propósitos desta seção.

3.4.1 A formulação do problema de pesquisa e sua relevância

Consoante referido na seção 3.1 deste capítulo, o fato de ter atuação na Educação de Jovens e Adultos nos levou a conferir bastante importância para pesquisas que se apoiam em tornar explícitas as perspectivas discentes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e sobre as identidades que são construídas e transformadas a partir de crenças propagadas na escola. Nesse sentido, o desvelamento desses panoramas subjetivos, por meio da investigação da materialização de discursos em textos, pode fomentar mais reflexão e mais adequação de programas educacionais voltados para especificidades do público jovem e adulto, uma vez que, como docente, constatamos a distância que ainda existe entre o que é preconizado no *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos* e as realidades das práticas ocorridas “no chão da escola”.

Pensando ainda no discurso de exclusão que pode figurar naturalizado em eventos como as aulas, a proposta desta pesquisa vem, a nosso ver, como uma tentativa de compreender tanto “a ordem social” escolar da unidade investigada, nos moldes em que está organizada, quanto entender as “possíveis formas de superar obstáculos”. Pois que, segundo já assumimos nos dois capítulos anteriores, este discurso pode ainda estar impedindo a

concretização de ações que contemplem as “singularidades e diversidades presentes no universo desses sujeitos, considerando suas origens, culturas, saberes, conhecimentos e projetos de vida.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.9-10).

3.4.2 Os objetivos

Sendo assim, o principal objetivo desta investigação assenta-se no mapeamento de discursos representados nas produções textuais dos discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças que podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis.

A fim de atingirmos tal meta, procuramos estabelecer três outros objetivos mais específicos que ora transcrevemos:

- Investigar os discursos contidos nos textos produzidos pelos alunos da EJA.
- Examinar como as representações discursivas podem revelar as identidades construídas ou reconstruídas pelos discentes quando inseridos no contexto de uma escola pública do Distrito Federal.
- Analisar como os discursos contidos nas produções textuais discentes revelam que concepções de letramentos permearam as práticas pedagógicas na escola investigada.

Creemos dessa forma, que ao final da realização desses objetivos, seremos capazes de refletir criticamente, e se possível, intervir para minimizar os impactos negativos que questões de preconceito podem ter para formação das identidades discentes e para o ensino significativo e inclusivo na EJA. Pensando na prática em como isso poderá acontecer, cremos que a problematização em formato de debates críticos, no ambiente escolar, sobre as convenções societárias que colaboram para naturalizar formas de desigualdade pela linguagem pode ser um caminho a ser percorrido.

3.4.3 Questões de pesquisa

Desdobramos os objetivos específicos em questões de pesquisa porque compartilhamos do pensamento de Mason (2002, p. 19) no que se refere ao que a autora chama de “enigmas intelectuais”. Os enigmas, expressos em questões de pesquisa, por exemplo, ajudam o pesquisador a explorar e desenvolver com mais clareza seu foco analítico, pois, para a construção dessas questões é preciso “ampla gama de posições ontológicas e epistemológicas”. Além disso, a autora reforça que é preciso pensar muito “sobre a essência da investigação” para formular questões de pesquisa com sensatez e coerência. Para nós, isso parece contribuir para vislumbrarmos os desdobramentos os quais poderemos atingir na

composição do próximo capítulo. Deste modo, elaboramos três questões que nortearão nossas análises linguístico-discursivas. São elas:

Quadro 4 – As questões de pesquisa

Perguntas de pesquisa
<p>1) Quais discursos emergem dos textos produzidos pelos educandos que ajudam a construir a “imagem” da EJA? Podemos associar essa imagem com a formação ou transformação das identidades discentes?</p> <p>2) Como os estudantes se autorrepresentam em seus textos e representam os demais participantes do processo educativo? Há traços de subalternidade contidos nessas representações estudantis?</p> <p>3) Que elementos linguístico-discursivos indicam contestação de crenças subalternizantes?</p> <p>4) Que concepções de letramentos adotadas nas práticas na EJA puderam ser percebidas nos textos estudantis?</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Acreditamos que, deste modo, nosso foco analítico, representado pela materialização discursiva em textos produzidos pelos estudantes, será suficientemente abordado. Na subseção seguinte, trataremos especificamente dos modos como obtivemos os dados que compõem nosso corpus de pesquisa.

3.4.4 Geração de dados

Bauer e Aarts (2008, p. 39) afirmam que toda pesquisa social necessita da seleção de evidências para basilar as investigações. A seleção do *corpus* para esses autores, no âmbito da Linguística, pode se dar por intermédio do agrupamento de um conjunto de textos que podem ser “tematicamente” unificados. Isso indica que os autores parecem concordar que certa arbitrariedade na seletividade do material empírico seja possível, mas frisam que é importante adotar critérios para seleção e tratamento das fontes a serem pesquisadas, uma vez que as análises futuramente realizadas estão estreitamente relacionadas com os mecanismos de escolha do *corpus* e com os objetivos de cada pesquisa.

Mason (2002) também nos aponta que a seleção de fontes deve ser apropriada para responder perguntas específicas. A autora assevera que, sempre que possível, devemos estabelecer vinculação entre métodos, técnicas e geração ou coleta de dados.

Almeida, Guindani e Sá-silva, (2009, p. 56) também consideram que coletar dados significa que o pesquisador deve estar atento à pertinência dos artefatos para a construção da compreensão acerca do problema de pesquisa. Ademais, os autores percebem que muitas informações sobre o campo de análise são necessárias para subsidiar recortes adequados a cada situação investigativa que incluem o mapeamento de “um espaço geográfico e social”, bem como um recorte “temporal”.

Por esses motivos, para nossa investigação, a composição do *corpus* vem da reunião de 40 produções, escritas por alunos da Educação de Jovens e Adultos que frequentavam uma escola do Distrito Federal no turno noturno. Esse material foi produzido ao longo do ano de 2017 nas diversas oportunidades em que o conteúdo “dissertação-argumentativa” era focalizado.

Os textos, desse modo, são resultados de atividades propostas em “aulas de Língua Portuguesa” nas quais atuamos como professora. Nessas ocasiões a demanda pela escrita pautava-se no posicionamento a respeito do sistema EJA. Os discentes deveriam, então, falar sobre as relações que ocorriam entre seus pares e os docentes dentro dos eventos “aulas” e também foram orientados a relatar os modos como se relacionavam com o conhecimento escolar; bem como deveriam registrar a forma como compreendiam os papéis que desempenham ou eram impelidos a desempenhar durante o processo de escolarização nos quais estavam imersos.

Como os documentos a serem analisados são parte de uma atividade guiada e com temática já estabelecida, a opção feita nessa pesquisa foi de usar todos os textos, alguns em partes, outros em sua totalidade já que a complexidade dos traços semânticos, léxico-gramaticais e discursivos a serem exploradas no capítulo 4 são suficientes para responder aos questionamentos basilares que tecemos na subseção 3.4.3.

Porém, não podemos deixar de reiterar que a complementação de nossas análises orientadas textualmente é feita, segundo demonstramos na subseção 3.3.5, por procedimentos advindos da etnografia, tal qual a observação participante e a utilização de notas de campo. Usamos esses dois métodos com intuito de capturar e aspectos das práticas escolares que, porventura, poderiam não ser facilmente mapeados somente por intermédio das análises das tessituras das “redações” e nem por meio de entrevistas⁵⁵.

⁵⁵ Angrosino (2009, p. 61) argumenta que o uso de entrevistas é uma forma de complementar a técnica da observação participante. Acreditamos, pela experiência com os alunos, que a produção de entrevistas com os discentes nos levariam se não aos mesmos resultados alcançados com as produções de textos a resultados semelhantes. Preferimos, então, complementar nossas análises com “um cuidadoso registro de dados” capturados a partir da observação.

Na próxima subseção esperamos que fique proeminente os modos como vamos operando com os dados que compõem nosso corpus a partir da descrição, interpretação e explanação destes.

3.4.5 Descrição, interpretação e explanação de dados

Enfatizamos que a descrição, interpretação e explanação crítica dos dados que compõem nosso *corpus de* pesquisa seguirão o modelo metodológico da Análise de Discurso Crítica que prevê aplicabilidade desses procedimentos em cada etapa da investigação, conforme assinalamos na seção 3.3 deste capítulo.

Sendo assim, reafirmamos conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 37) que há várias possibilidades de desenvolver pesquisas qualitativas em que um dos aspectos fundamentais é a interpretação como parte do construto da pesquisa, isso requer que o pesquisador não tome os dados que seleciona como “transparentes”, muito menos como reflexo direto de uma realidade objetiva a qual é simplesmente captada após análise do material empírico.

Por intermédio dos métodos e práticas usadas para descrever e interpretar “momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” buscamos compreender mais do nosso objeto de pesquisa, sem nos esquecermos, contudo, de que tal compreensão é sempre limitada e restringida por nossas perspectivas particulares. Isso acontece, primeiramente, pela inviabilidade de usar todos os métodos interpretativistas para o tratamento dos textos e segundo, porque nossa abordagem metodológica, ADC, seguramente nos assinala que “as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas” (GILL, 2008, p. 244).

Sobre a explanação, Chouliaraki e Fairclough (1999) já demonstraram que a análise da linguagem usada em eventos situados exige que se estabeleça relação entre as possibilidades comunicativas desse momento e as restrições que lhes são inerentes. Isso implica pensar em relações de poder, as quais, de certo modo, contribuem para modelar as tessituras sociais nas quais o discurso atua tanto para a reprodução quanto problematização ou constestação desses modos de agir sobre o mundo e sobre os outros.

A crítica explanatória como forma de superar desigualdades é para os autores um dos meios de promover mudança social impulsionada, por exemplo, no entendimento sobre origem, disseminação e recepção de crenças de subalternidade, como as mencionadas no capítulo 1, subseção 1.3.1 e 1.3.2, desta pesquisa, e também do mapeamento dos interesses em manter tais significados naturalizados.

Além disso, Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que a crítica explanatória perpassa necessariamente pela descrição das propriedades textuais e sua localização dentro da prática social em que figura. Acreditamos que tudo isso nos levará a atingir nosso objetivo principal, qual seja de mapear os discursos representados nas produções textuais dos discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças que podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis.

Na seção seguinte, exploraremos mais algumas dimensões da abordagem qualitativa que conferem “qualidade” às investigações. Desta forma, trataremos de alguns critérios que nos são indispensáveis para o rigor com que empreendemos esta pesquisa.

3.5 Pesquisa qualitativa: critérios para qualidade da investigação

Abrimos esta seção para tecer algumas reflexões sobre aspectos que podem conferir qualidade na pesquisa que estamos realizando. Dito isso, um das primeiras questões relevantes nesse momento da investigação trata-se da credibilidade, juntamente com ela, exploraremos o elemento confiabilidade. A ética e o fortalecimento, bem como a reflexividade e o limite também serão abordados aqui. Acreditamos que todas essas dimensões da tradição qualitativa são essenciais para os caminhos que estão sendo percorridos academicamente.

3.5.1 Credibilidade e confiabilidade

Pensando que as formas sobre as quais a qualidade, a confiabilidade e credibilidade das pesquisas qualitativas são asseguradas, concordamos com o posicionamento adotado por Flick (2009, p. 90) no qual isso tudo é atingido por meio do delineamento e do planejamento do estudo a ser feito, e também pelo desenvolvimento da própria pesquisa, o que abrange a coleta e tratamento coerentes das fontes investigativas.

O detalhamento sobre: escolhas teóricas e metodológicas, procedimentos e métodos usados para geração e tratamento de dados do *corpus*, os resultados, conclusões e limitações da pesquisa são todos elementos que conferem credibilidade e transparência a estudos em âmbito qualitativo (FLICK, 2009, p. 93).

Segundo o autor, em decorrência do tipo de investigação que fazemos no âmbito da metodologia qualitativa, qual seja a levar em conta “a multiplicidade dos estilos de vida e padrões de interpretação na sociedade moderna e pós-moderna”, a confiabilidade e a credibilidade dos estudos qualitativos é diferentemente medida se compararmos o modo como isso é feito nos estudos quantitativos. Para Flick (2005), a flexibilidade em ajustar os métodos

de coleta e tratamento de dados ao objeto investigado pode fazer com que o pesquisador não reduza os artefatos a variáveis, reafirmando seu compromisso com a complexidade e seriedade dos fenômenos que investiga.

A validade do estudo é estabelecida com referência ao objeto estudado, não obedecendo exclusivamente a critérios acadêmicos abstratos, como na investigação quantitativa. Em vez disso, a investigação qualitativa tem como critérios centrais a fundamentação dos resultados obtidos no material empírico, e uma escolha e aplicação de métodos adequados ao objeto de estudo. A relevância dos resultados obtidos e a reflexão sobre os procedimentos são critérios adicionais. (FLICK, 2005, p. 05)

Já para Bauer e Gaskell (2008, p. 470) questões ligadas à credibilidade em pesquisa qualitativa também devem ser diferentemente tratadas em pesquisas quantitativas. Nesse sentido, fica evidente que é essencial detalhar e justificar escolhas metodológicas, teóricas, a forma como usamos os dados e nossos procedimentos para o tratamento destes.

A triangulação também ampara o pesquisador no que tange à confiabilidade da pesquisa realizada. Segundo Flick (2009), por meio da triangulação, é possível reduzir inconsistências e contradições nos percursos investigativos.

Consoante, Lakatos e Marconi (2009, p. 30) a triangulação consiste em combinar diferentes procedimentos e diferentes perspectivas teóricas como mecanismo de compor múltiplos pontos de referência acerca de um determinado fenômeno que está sendo estudado. Para estes autores, a triangulação pode eliminar inconsistência e ampliar o que porventura possa permear o desenvolvimento investigativo.

Para Caetano (2009, p. 182), a triangulação é um elemento crítico à medida que acrescenta “rigor, amplitude e profundidade em qualquer investigação” (CAETANO, 2009, p. 182). Além disso, a autora salienta que a triangulação funciona nas “práticas da ciência social” já que esta acrescenta “uma camada de dados à outra para construir um edifício confirmatório”.

Para nós a triangulação teórica acontece, consoante pontuamos no capítulo 02, seções 2.2, 2.3 e 2.4, por um lado, pelo uso das teorias - Teoria Social do Discurso, da Teoria Fundamentada em novas perspectivas sobre Letramento e da Linguística Sistêmico-Funcional - e por outro pela junção de três métodos de coleta e tratamento de dados a saber: observação participante, notas de campos e análise linguístico-discursiva das produções escritas de alunos da EJA. Na próxima subseção, evidenciaremos mais alguns aspectos os quais consideramos essenciais para qualidade desta investigação.

3.5.2 Ética e fortalecimento na pesquisa

Sobre o quesito ética na pesquisa, um dos questionamentos que podemos fazer é sobre a influência de nossa investigação para as pessoas que estão ou não envolvidas nela. Cameron *et al.* (1992, p. 13) asseveram que o *status* do conhecimento acadêmico pode ser, muitas vezes, demasiadamente enfatizado. Por esse motivo, muitos pesquisadores podem ter como meta o isolamento e desprezo pelas crenças e subjetividades que os participantes podem conferir a fenômenos sociais. Os autores dizem que, nesse caso, o que importa é tentar capturar os fatos sem que haja valoração sobre eles.

Entretanto, consoante já expusemos, por meio da pesquisa qualitativa sobre a qual nos debruçamos, nós reconhecemos que as perspectivas dos discentes contidas em seus textos têm tanta legitimidade quanto os saberes acadêmicos usados na interação em aulas e na concretização desse estudo. Muito embora, tenhamos clara certeza de que esses dois sistemas de conhecimentos, por pertencerem a ordens societárias distintas, tenham adquirido ao longo do tempo diferentes *status*.

Mesmo assim, julgamos ético desenvolver esta pesquisa assentada também na valorização do saber do jovem e adulto, já que a essência do tema sobre o qual estamos nos detendo tem como base justamente a crítica sobre a desvalorização e a descrença sobre os estudantes da EJA em razão de que seus letramentos, adquiridos na vida ainda não detêm o mesmo prestígio que os proporcionados pela escola.

Para Cameron *et al.* (1992, p. 13) outro fator que propicia a ética na pesquisa tem a ver com o modo pelo qual expomos aos envolvidos na pesquisa nossos interesses investigativos, prevendo e agindo para minimizar os efeitos prejudiciais que as investigações podem acarretar. A *sapiência* e *aceitabilidade* dos participantes decorrem da objetividade e transparência do pesquisador em apontar as finalidades, relevância, méritos do estudo que está sendo realizado.

Nesta investigação, os processos de anotação mais sistemáticos com fins de pesquisa e observação deram-se concomitantemente com a atividade docente, visto que, só passamos a desenvolver esta pesquisa em 2018. Isto posto, conforme já evidenciamos na subseção 3.4, deste capítulo a formação de nosso *corpus* deu-se a partir da escrita de textos pelos discentes como parte de uma atividade proposta em aulas no ano de 2017. No ano de 2018, o material textual passa a ser usado como *base de* nossa investigação após ciência e autorização dos estudantes, pois que, continuamos com as interações aluno-professor com os mesmos

estudantes que haviam produzido tais documentos no ano anterior. A íntegra desse material encontra-se em anexo ao fim desta dissertação.

Desse modo, como nosso foco analítico é mapear discursos representados nas próprias produções textuais dos discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças de subalternidade as quais podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis, pensamos que os efeitos desse estudo perpassam a reflexão de práticas em que há relações de desigualdades. Portanto, objetivamos atingir certo grau de emancipação para estudantes e para docentes que se veem diante do problema que temos centrado nossa atenção a partir do entendimento das complexidades de nossas práticas discursivas e sociais.

Cameron et al. (1992, p. 22) ainda nos esclarecem que a emancipação ou fortalecimento por meio de investigação científica pode acontecer à medida que os pesquisadores adquirem consciência sobre a seriedade em se fazer pesquisa sobre pessoas, para elas e em defesa delas. Em outras palavras, “é a centralidade da interação com o pesquisado que permite que a pesquisa seja fortalecedora”. Na próxima subseção, falaremos um pouco mais sobre dois critérios que julgamos indispensáveis para a qualidade desta investigação quais sejam: a reflexividade e o limite.

3.5.3 Reflexividade e limite

Conforme Flick (2013, p. 201) a reflexividade também é um modo de conferir credibilidade e confiabilidade na pesquisa qualitativa. Isso porque a reflexão e exposição sobre as decisões tomadas durante o percurso investigativo demonstram o quanto há em objetividade e em rigor usados nesse processo.

Bauer e Gaskell (2008, p. 482) explicam que a reflexividade vai além do autoconhecimento que os pesquisadores podem adquirir durante suas pesquisas. Para estes estudiosos a reflexividade faz parte da “aproximação do problema” a ser pesquisado, porque durante toda a investigação esse elemento é fundamental para a resolução de desafios ou inconsistências. Contudo, os autores revelam que mesmo que o objeto de pesquisa seja abordado por mais de um ângulo, o que aumenta a reflexividade, ainda assim provavelmente podem ocorrer “limitações” na investigação em virtude de questões metodológicas.

Sobre isso já reconhecemos que nossa investigação não tem a intenção de esgotar tudo quanto possa ser dito sobre as práticas discursivas dos alunos de EJA. Isso porque não é esse nosso escopo. Reiteramos que nosso objetivo é compreender os modos pelos os quais os alunos com quem trabalhei, imbuídos de vários conceitos sobre o ensino, valor da escrita e

das práticas escolares constroem seus textos e de que forma estes deixam entrever, quando realizam seu processo de produção textual, que tipo de formação ou reformulação identitária está ocorrendo quando das interações escolares.

No capítulo seguinte, deslocamos nossa atenção para pôr todas as reflexões e perspectivas usadas nesse capítulo para funcionar de modo que tenhamos qualidade analítica e recursos para superação de desigualdades e exclusão. Agora, na seção seguinte, trataremos da Análise de Discurso Crítica como o método escolhido neste trabalho para orientar a seleção e o tratamento analítico com os documentos que compõem nosso corpus, para isso, abordamos especialmente a ADC em sua dimensão metodológica.

3.6 A Análise de Discurso Crítica: o método de análise

Nesta seção, nosso propósito é situar os estudos críticos amparados pelos apontamentos da Análise de Discurso Crítica (ADC) de linha inglesa a fim de que possamos construir um modelo metodológico dentro dessa tradição que seja compatível com nosso problema de pesquisa.

Consoante já assinalamos no capítulo 02, desta pesquisa, seção 2.2, sabemos que a Análise de Discurso Crítica, como campo de investigação teórico-metodológico, possibilita análises nas quais o discurso figura como modo de ação sobre o mundo, sobre as pessoas e “também como um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Pensamos que todas essas possibilidades de uso da linguagem, como parte relevante de uma prática social, são formas de intervir e de modificar dimensões da vida cotidiana a partir dos processos de significação (FAIRCLOUGH, 2001).

Um dos questionamentos que neste capítulo poderemos fazer é de que modo isso pode acontecer. O método de análise desenvolvido por Fairclough (2001), conforme já dissemos no capítulo 02, seção 2.1, dá conta da complexidade existente na dialética entre discurso e sociedade e entre “mudança na linguagem” e “pensamento político e social relevante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19), primeiramente, porque nos fornece bases consistentes quanto aos efeitos causais dos textos, segundo porque nos proporciona um modo de pesquisa que permite relacionar o funcionamento da linguagem em uso à manutenção ou as resistências de assimetrias sociais.

Em 1989, em *Language, Discourse and Power*, por exemplo, o linguista já assevera que um de seus objetivos é propor um método investigativo cuja base tem a ver com a forma como as pessoas interagem linguisticamente usando “convenções existentes como resultado das relações de poder e da disputa por ele.” (FAIRCLOUGH, 1989, p.02). Há também

apontamentos nessa obra acerca dos modos como podemos operar análises que considerem a inter-relação entre discurso, contexto social, contexto particular de produção e consumo de textos. Para isso, o autor propõe que a descrição, a interpretação e a explicação de práticas sociais sejam passos que façam parte de um método de exploração crítica de problemas cotidianos. Por consequência, por meio de análises de discursos críticas, é possível chegar à resolução de problemáticas em várias dimensões sociais.

Para o estudioso, em *Language, Discourse and Power* (1989), a produção e a interpretação de textos são fatores que extrapolam a dimensão puramente linguística, já que os fenômenos linguísticos são também fenômenos sociais. Muito embora o autor admita que aspectos cognitivos também possam ser relacionados às questões de linguagem.

Sendo assim, o primeiro quadro metodológico e analítico, desenvolvido por Fairclough (1989, p. 25), faz menção à necessidade de investigar os textos, como parte da análise discursiva, e também trata da importância de relacionar as condições sociais as quais abrangem tanto o nível “da situação” ou do “ambiente imediato” em que o discurso ocorre, quanto o nível das instituições que “constitui matriz para o discurso” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 25).

A proposta metodológica-analítica de 1989 pauta-se, desse modo, em três estágios como anuncia Fairclough, o primeiro é a descrição do texto, mas isso deve ser realizado pensando que normalmente a tessitura textual é feita por meio da seletividade, isto é, há várias formas produzir um enunciado, seja oral, verbal ou visualmente, e o produtor escolhe seu enquadre, fato que não deve ser desprezado. Para o estágio da interpretação é preciso considerar o texto como resultado de um processo de produção textual tanto quanto “um recurso” que fornece significações diversas. Já no estágio da explicação, as condições sociais que envolvem o processo de produção e interpretação dos textos e do discurso também devem ser consideradas, bem como os efeitos destes na modificação de estruturas sociais. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 26).

Em *Language, Discourse and Social Change* publicado em 1992 e traduzido no Brasil em 2001, todos esses estágios também são referidos no quadro tridimensional que Fairclough propõe como metodologia para a Análise de Discurso Textualmente Orientada. No entanto, neste quadro, o autor propõe uma sobreposição de “tópicos analíticos” entre os quais o texto aparece como uma dimensão de muita relevância na ADC lado a lado com as práticas discursivas e as práticas sociais.

Antes, porém, de explicarmos os pontos principais do quadro tridimensional de 1992, resgataremos as condições mínimas elencadas pelo autor para o trabalho de Análise de Discurso Crítica.

Quadro 5 – As condições mínimas para Análise discursiva

Condições mínimas de para Análise de Discurso Crítica
<p>a) É preciso observar que o método analítico deve ser multidimensional, isso significa a possibilidade de podermos avaliar mudança social e discursiva relacionadas às “propriedades de textos e propriedades de eventos” já que estes eventos são “instâncias da prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).</p> <p>b) O método de análise deve ser multifuncional para contemplar práticas discursivas que contribuam para mudança: de regimes de conhecimento (os quais também estão inclusos os que provenham do senso comum e as crenças) das relações sociais e das identidades sociais.</p> <p>c) O método de análise deve contemplar “a estruturação ou os processos ‘articulatórios’” que permitem a construção de textos e a formação de “ordens⁵⁶ do discurso”, de modo a contemplar a historicidade desses processos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28). É necessário que o método seja crítico, isso implica “mostrar conexões e causas que estão ocultas” e também implica que é desejável haver “intervenção” a partir do fornecimento de “recursos” para mudança requerida pelos que se encontram em desvantagem. (2001, p. 28)</p>

Fonte: Adaptado de Fairclough (2001, p. 27-28)

Retomando as condições mínimas propostas por Fairclough (2001), a primeira delas leva o estudioso à concepção do quadro analítico e metodológico que mencionamos. Neste quadro, o autor também faz apontamentos sobre os procedimentos que devem ser usados na análise discursiva tal como a descrição e interpretação, mas isso tudo deve ser feito a partir do detalhamento e do entendimento das três principais dimensões apontadas como pertinentes, são estas: texto, prática discursiva e a prática social.

Para a análise do texto o autor assinala que esta pode ser feita por meio de “itens” linguísticos ou categorias tais como: análise gramatical, análise de uso e adequação vocabular, de aspectos da coesão, e da estrutura textual (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103).

⁵⁶ Segundo Fairclough (2001, p. 28) as ordens de discurso são “configurações totais de práticas discursivas em instituições particulares, ou mesmo em toda uma sociedade”.

Para a análise de práticas discursivas as condições de produção, distribuição e consumo de textos das quais essas práticas emergem importam tanto quanto a configuração dos gêneros discursivos e os modos como estes são retomados ou rearticulados⁵⁷ em um evento específico. O autor também sugere a intertextualidade como modo de retomar as condições sociohistóricas que permitem o mapeamento da articulação e manifestação explícita ou implícita de discursos.

A análise da prática social perpassa o que o autor denomina de “níveis”, sendo estes o institucional, o situacional e o societário. Vale ressaltar que há relevância capital do discurso na compreensão desses níveis e das dimensões políticas e ideológicas que os perpassam. Isso porque, consoante esclarece Fairclough (2001, p. 94), “o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos)”. Já o discurso inter-relacionado às questões ideológicas “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo” gestados em relações de exercício e luta por poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Para atingir a multifuncionalidade do método é preciso compreender de que modo as práticas discursivas têm efeitos sobre a construção das identidades pessoais e sociais dos sujeitos envolvidos na situação em análise. Sobre a construção das relações entre essas pessoas e sobre os sistemas de conhecimento, consoante mencionamos na seção 2.4 do capítulo 02, a LSF que teoriza sobre a funcionalidade da linguagem e sobre “as dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso”, é indicada por Fairclough (2001, p. 92) como uma maneira de complementar a análise de tais aspectos.

Para realização da última condição analítica, qual seja a de por meio da análise crítica reconhecer pontos sobre os quais há possibilidade de mudança social, é preciso observar os modos como tanto as práticas discursivas quanto as práticas sociais estão sendo articuladas ou rearticuladas. Isso implica atenção às contradições que as permeiam. O autor cita como exemplo as ambiguidades nas posições de sujeito tradicionais e as “novas” relações de gênero. Assim, autor esclarece: “A mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 127). Tudo isso pode ser constatado com base na análise de “mesclas de estilos”, na observância do uso

⁵⁷ O significado que Chouliaraki e Fairclough (1999) atribuem à palavra “recontextualização” tem a ver com as formas de deslocar práticas de seus contextos originais, o que ocasiona separação ou perda de certos aspectos. Quando as práticas que serão recontextualizadas são trazidas para outras práticas, a própria “ordenação” destas últimas impulsiona uma adequação das primeiras por intermédio de nova atribuição de sentido.

de vocabulário técnicos e não técnicos no mesmo texto, marcadores de “familiaridade” ou de afetividade em ambiente formal, entre outros.

Percebemos, então, que o enfoque de *Discourse and Social Change* (2001) está em fazer os leitores e futuros analistas compreenderem que não é possível dissociar práticas discursivas de textos e de práticas sociais, já que Fairclough (2001, p. 22) assevera que qualquer evento discursivo é, ao mesmo tempo, um texto e uma prática social.

Em *Discourse in Late Modernity* (1999) escrito por Chouliaraki e Fairclough, as mesmas dimensões do quadro tridimensional são retomadas, mas há destaque no livro para entendimento da complexidade das práticas sociais, com ênfase “na mudança social contemporânea”, onde o discurso figura como elemento semiótico e como um momento dessas práticas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 28).

Nesse sentido, os autores propõem um novo enquadre que julgam ser uma continuidade dos modelos analíticos de 1989, 1992, 1995, entretanto, conforme sugerem Chouliaraki e Fairclough (1999), nesse, os analistas críticos de discurso encontram melhores formas de “operacionalizar” suas análises em contextos contemporâneos. A seguir expomos os passos que podem levar a isso:

Quadro 6 – O enquadre metodológico de 1999

Enquadre metodológico de 1999
<p>1) <i>Análise do problema</i></p> <p style="padding-left: 40px;">a) Como atividade ou reflexão</p> <p>2) <i>Obstáculos a serem enfrentados requerem</i></p> <p style="padding-left: 40px;">a) análise de conjuntura</p> <p style="padding-left: 40px;">b) análise das práticas em seu momento discursivo, mapeando que práticas são relevantes e que relações são estabelecidas entre discursos e outros momentos das práticas sociais. Nesse sentido, o discurso pode ser visto como parte da atividade ou parte da reflexão</p> <p style="padding-left: 40px;">c) análise de discurso que acolhe: a análise estrutural (análise de ordens do discurso) e análise das interações pautadas nas análises interdiscursivas e nas análises semióticas</p> <p>3) <i>Possíveis formas de superar os problemas</i></p> <p>4) <i>Reflexão sobre as análises realizadas</i></p>

Fonte: Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

Estamos usando, pois, para as análises pretendidas aqui, além do esclarecedor método analítico de 1992, o enquadre de 1999, bem como as propostas metodológicas de 2003, uma vez que essa pesquisa está sendo desenvolvida com base num problema escolar atual, como o da formação e da perpetuação daquilo que Goffman (2002) denomina de “estigma” sobre os educandos na EJA, o que envolve questões discursivas no processo de reprodução ou de contestação deste fenômeno, formações e transformações identitárias e as possibilidades de “superação” de obstáculos também por intermédio de mudanças discursivas.

Desta feita, como análise de conjuntura fizemos o reconhecimento histórico sobre a Educação de Jovens no Brasil relacionando até o momento atual em que essa modalidade funciona como uma especialidade dentro de nosso sistema de ensino público. Isso amplia nossa reflexão sobre o modo pelo qual um discurso que associa a figura do analfabeto e do pouco escolarizado com incapacidade e improdutividade faz parte da atividade de algumas práticas escolares na escola investigada. Ademais, tal análise funciona para a compreensão sobre os efeitos de tal discurso quando analisamos os textos estudantis já que este faz parte da reflexão e das representações que os discentes fazem sobre as práticas “aulas” de que são partícipes. Já para a análise de discurso, remetemos o leitor ao capítulo 04 desta pesquisa. A análise dos aspectos que nos remetam à “reflexão sobre as análises realizadas” e as “possíveis formas de superar os problemas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 62) também estarão contidas no capítulo 04.

Ainda conforme assinalam Chouliaraki e Fairclough (1999), é oportuno ressaltar que para que se efetivem Análises Críticas de Discurso de qualidade a geração e a reflexão sobre os dados que advenham tanto da prática discursiva quando das práticas sociais devem ser também criticamente “tratadas”, pois, os relatos dos participantes da pesquisa e as impressões pessoais dos pesquisadores não são “retratos transparentes” da realidade social em observação, mas sim “perspectivas particulares” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 65).

Em *Analysing Discourse* (2003), Fairclough continua a trabalhar na metodologia para a Análise de Discurso Crítica iniciada em 1989. Nessa obra, fica mais evidente ainda a impossibilidade de segregar o que é linguístico do que é social, uma vez que toda a metodologia de análise de discurso visitada até aqui reconhece a relação de interferência dialética que há entre essas duas dimensões da vida cotidiana. Por esse motivo, ressaltamos que a estrutura metodológica proposta em 2003 a qual detalha ainda mais operacionalização do enquadre de 1999 no quesito 2, (FAIRCLOUGH, 2003. p. 211), será também bastante utilizada nessa pesquisa. No quadro exposto a seguir, deixamos isso em evidência.

Quadro 7 – Níveis de análise focalizados nas análises

Os seguintes níveis de análise são detalhados
1) A análise dos momentos em que as práticas ocorrem são consideradas em relação dos textos como elementos de “eventos sociais” de práticas e de estruturas sociais. Isso inclui “análise de como eles figuram em: ações e “suas relações sociais”, “identificação de pessoas” e representações “do mundo”.
2) Análise discursiva figura na articulação entre gêneros, discursos e estilos.
3) Análise semiótica inclui aspectos semânticos, gramaticais e de vocabulário

Fonte: Adaptado de Fairclough (2003, p. 26)

Acerca das categorias analíticas propostas por Fairclough (1992, 2003) verificamos que para as nossas análises, cujo foco assenta-se no mapeamento de discursos representados nas próprias produções textuais dos discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças que os inferiorizam, as mais proeminentes foram as que estão no quadro a seguir, reproduzimo-nas novamente a fim de que o leitor possa perceber as perguntas que orientam seu uso nas análises realizadas no capítulo 04.

Quadro 8 – Categorias analíticas: as perguntas que orientam nossos passos metodológicos

Categorias predominantes nos textos estudantis	Perguntas que norteiam a análise textual
<i>Transitividade</i>	Que processos são usados na representação dos eventos, do tempo, do espaço e das relações na EJA?
<i>Avaliatividade</i>	Que julgamentos ou proposições avaliativas estão sendo feitas nos textos discentes?
<i>Ethos</i>	Que conceito ou imagem da EJA está sendo construída textual e discursivamente? Que <i>ethos</i> estudantil está sendo construído?
<i>Relações entre orações</i>	Que relações são estabelecidas entre as orações? O que isso implica discursivamente?
<i>Significado de palavras</i>	O uso de determinados vocábulos e de metáforas auxiliam na representação e na contestação de um discurso que estamos

	considerando estigmatizante?
<i>Interdiscursividade</i>	Há presença de representações vinculadas a discursos provenientes do modelo de Letramento Autônomo. Podemos relacioná-los a reprodução ou contestação ideológica?
<i>Modalidade</i>	Há marcadores de modalidade expressos? O que isso implica discursivamente?
<i>Representação dos Atores Sociais</i>	Como os estudantes representam os participantes dos eventos aulas, incluindo a si mesmos?

Fonte: Adaptado de Fairclough (2001, 2003)

Em resumo, acreditamos que para abordarmos nosso problema de pesquisa e gerar reflexão a partir de seu entendimento, os apontamentos teórico-metodológicos contidos nas obras de Fairclough (1992) Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) explorados até este momento são basilares. Passemos ao capítulo analítico.

4 DISCURSOS ESTIGMATIZANTES OU DISCURSOS DE RESISTÊNCIA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA E SUA RELAÇÃO COM AS IDENTIDADES

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa e inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*, 2000, p. 36)

Escolhemos essa epígrafe para encabeçar a escrita deste capítulo porque seus sentidos reconhecem que as pessoas, como seres sociais, podem enxergar as contradições e as problemáticas das práticas em que se inserem adaptando-se as elas ou buscando resistir a seus efeitos que porventura lhes possam ser nefastos. Inserção, observação, constatação sobre os problemas sociais não significa para Freire (2000) aceitação ou acomodação. O mundo não está, nesse sentido, “inexoravelmente estático”. Os indivíduos podem intervir e modificar alguns aspectos de seu meio por intermédio de suas percepções e de suas reivindicações. Nesse sentido, teceremos nossas reflexões e análises evidenciando as vozes e os pontos de vista discentes sobre as práticas de ensino dos quais foram partícipes destacando a produção, a reprodução de crenças subalternizantes e também as forças contidas em seus textos para resistir a discriminações que ainda fazem parte de nosso contexto social.

Escrevemos, pois, esse capítulo visando retomar nosso problema de pesquisa que se assenta no mapeamento de discursos representados nas produções textuais dos discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças considerando que estas podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis. Ainda quanto aos objetivos procuramos estabelecer três outros mais específicos quais sejam:

- Investigar os discursos contidos nos textos produzidos pelos alunos da EJA quando inseridos no contexto de uma escola pública do Distrito Federal.

- Examinar como as representações discursivas apontam a construção ou reconstrução das identidades discentes.
- Analisar como os discursos contidos nas produções textuais estudantis indicam que concepções de letramentos permearam as práticas pedagógicas na escola investigada.

Sendo assim, consoante asseguramos no capítulo metodológico, na seção 3.4 especificamente, desmembramos tal objetivo em questões de pesquisa as quais nos propusemos a responder nesse espaço. Deste modo, as próximas seções conterão as respostas dos seguintes questionamentos:

Quadro 9 – Perguntas de pesquisa

Perguntas de pesquisa
<p>1) Quais discursos emergem dos textos produzidos pelos educandos que ajudam a construir a “imagem” da EJA? Podemos associar essa imagem com a formação ou transformação das identidades discentes?</p> <p>2) Como os estudantes se autorrepresentam em seus textos e representam os demais participantes do processo educativo? Há traços de subalternidade contidos nessas representações estudantis?</p> <p>3) Que elementos linguístico-discursivos indicam contestação de crenças subalternizantes?</p> <p>4) Que concepções de letramentos adotadas nas práticas na EJA puderam ser percebidas nos textos estudantis?</p>

Fonte: elaborado pela autora

Posto isso, na seção 4.1 deste capítulo, esperamos que fique evidente a relação estabelecida entre o discurso que associa o pouco escolarizado à incapacidade e os discursos materializados nas produções estudantis. Desta maneira, as representações discentes sobre a EJA, sobre os letramentos, sobre si mesmos e sobre os docentes ajudam na construção da identidade institucional da Educação de Jovens e Adultos e na constituição parcial das identidades discentes ou do que Fairclough (2001, p. 209) denomina de “eu” (*ethos*) formado discursivamente.

Na seção 4.2, o mesmo discurso que colabora para a perpetuação do “estigma” (GOFFMAN, 2002, P. 06) investido ideologicamente, será relacionado com os discursos contidos nas produções estudantis. Assim as representações sobre a EJA, sobre os letramentos

nessa modalidade, sobre os docentes e as representações dos discentes sobre si mesmos, mais uma vez serão considerados elementos cruciais para compreensão da fragmentação da *identidade legitimadora* (CASTELLS, 1999, P. 23) da Educação de Jovens e Adultos e para o fortalecimento de um *ethos de resistências* dos educandos.

Na seção 4.3, retornaremos às nossas questões de pesquisa para respondê-las, bem como referenciaremos a concretização e o cumprimento dos objetivos de pesquisa. Na seção 4.4, o leitor encontrará nossas reflexões finais deste trabalho com as quais encerramos nossa investigação.

4.1 Representações de um discurso estigmatizante e as identidades na EJA

Iniciamos esta seção a fim de comparar as representações estudantis materializadas em seus textos com aquilo que temos considerado como “estigma” (GOFFMAN, 2002, p.06). Isso porque, conforme já assinalamos nos três capítulos anteriores, o descrédito e o desprezo pelos letramentos discentes e por suas capacidades sociais e intelectuais advindos de concepções estanques do ensino de leitura e escrita parecem estar presentes na escola investigada funcionando como ideologia que sustenta e naturaliza tais perspectivas. Assim verificaremos que a formação e a transformação das identidades discentes são também, em parte, construídas pela influência dessas concepções que formam um discurso no qual os jovens e adultos são identificados com traços de incapacidade e improdutividade (DI PIERRO; GALVÃO, 2012, p. 42).

Esclarecemos que as representações desse discurso perpassam as representações dos educandos sobre eles mesmos, as representações da identidade institucional da modalidade EJA, a representação do processo de ensino-aprendizagem e as representações dos docentes. Tudo isso constrói, conforme nos aponta Fairclough (2001, p. 209) um *ethos* institucional que se aproxima dos ideários da *identidade legitimadora* (Castells 1999, p. 23) e um *ethos* estudantil constituído também com traços de inferioridade. Dizemos também, porque na seção 4.2 deste capítulo, exploraremos as resistências e as rupturas que ajudam a contestar algumas dimensões da *identidade legitimadora* da EJA, ao mesmo tempo em que tais contestações e críticas parecem apontar para as formações e para as transformações das identidades dos educandos da EJA. Desta feita, nossas considerações feitas nesta seção 4.1, são parciais.

4.1.1 Da supervalorização da EJA

Nesta subseção, destacaremos com base nas categorias *avaliatividade*, *intertextualidade*, *interdiscursividade* e *transitividade* a maneira como os estudantes valoram

a Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, anunciamos que a retomada do discurso oficial da EJA e do discurso aliado ao Modelo de Letramento Autônomo funcionam como elementos legitimadores da supervalorização da EJA.

a) Análise pelas categorias: avaliatividade e intertextualidade

Para Fairclough (2003, p. 171) a avaliatividade se materializa pela presença de processos relacionais atributivos, portador e atributo. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), por meio das orações relacionais atributivas, os sujeitos constroem relações abstratas entre uma entidade e seu elemento caracterizador. Estas também ajudam a compor descrições e a estruturar conceitos. As valorações, além de estarem materializadas nos atributos, podem ser exercidas pelo uso de alguns advérbios ou locuções. A seguir, traremos alguns exemplos de como isso se realizou nos textos estudantis. Contudo, esclarecemos, antes disso, que destacamos em itálico, negrito e sublinhado todas as partes dos extratos textuais que foram considerados relevantes para a análise discursiva empreendida em todo o capítulo.

Elucidamos ainda que os excertos dos textos⁵⁸ que figuram no quadro a seguir foram selecionados pensando no enfoque de cada seção, por isso não seguimos a sequência de paragrafação do material escrito. Passemos as análises:

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
01	A <u>edução do EJA é perfeita</u> <u>uma ótima ideia</u> . Para a conclusso do ensino medio dos os alunos que estão atrasados. (primeiro parágrafo do texto 01)
02	<u>A EJA é um sistema educacional perfeito</u> . Trouxe muitas oportunidades para os adultos e também para jovens que por algum motivo pararam de estudar. Graças a esse sistema voltei a sala de aula, e sempre incentivo varios amigos fazerem como eu fiz. Através do EJA estou terminando de concluir o ensino médio para que eu possa fazer uma faculdade, realizar meus sonhos de ter uma profissão um emprego digno . Temos otimos educadores, <u>o ensino é de qualidade</u> eles não fazem mais por nós por que o tempo é muito corrido. Na minha opinião o sistema não precisa mudar em nada. (trecho do texto 04)

⁵⁸ Usaremos trechos dos textos escritos pelos estudantes da EJA como forma de ilustrar nossas análises. Além disso, esclarecemos que os fragmentos apresentam-se da mesma maneira em que foram originalmente escritos visto que nosso objetivo analítico não se pauta em fazer análise nem correção quanto à forma destes.

03	<u>Eja foi uma das coisas muito boas</u> que foi fundada para educação de Jovens e Adultos. <u>é uma oportunidade</u> e permitir que as pessoas adultas que nao tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade convencional. que possam recuperar o tempo perdido . (trecho do texto 07)
04	<u>O EJA está sendo importante</u> , para muitas pessoas que estava, com os estudos atrasados. Ou seja, querendo concluir o ensino médio, mais o trabalho, o inedia de se formar. Mas agora, com o sistema EJA, facilitou, agora podemos estudar, a noite, fazendo duas série num só ano. Ao se formar, podemos fazer até mesmo uma faculdade, prestar vestibular, enfim. Com isso, atraímos mais pessoas da nossa própria família, a estudar. A final, não podemos ser alguém na vida, sem a educação . (trecho do texto 09)
05	O <u>Eja é uma forma de dar continuidade a um sonho</u> , que por algum motivo foi interrompido, ou que muitas pessoas não tiveram oportunidade nem de começar. (trecho do texto 14)
06	<u>A educação é o maior e melhor instrumento gestor de mudança</u> , através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive , dessa forma, a própria educação deve ser a primeira a aceitar e a acompanhar o desenvolvimento e suas especificidade, ou seja, renovar e promover a interação com o novo. (trecho do texto 16)

Nos exemplos sublinhados, contidos nas linhas 01, 02, 03, 04, 05 e 06, esse modelo educacional foi representado como algo de grande importância, algo desejado, bom e essencial. Os atributos que comprovam essa avaliação são “perfeita”, “ótima ideia”, “sistema educacional perfeito” “uma das coisas muito boas”, “importante” “forma de dar continuidade a um sonho” e “maior e melhor instrumento gestor de mudança”. Podemos verificar que mais do que ser valorizada, a “EJA” ou “educação”, como referidas nessas perspectivas, é tratada como um modelo de excelência, pois que esta promove “a conclusão do Ensino Médio” dos “alunos que estão com os estudos atrasados”. A Educação de Jovens e Adultos é, pois, considerada pelos estudantes como a responsável pela realização de seus sonhos, tudo isso de maneira rápida dado que eles podem cursar “duas séries em um só ano”.

Nessa perspectiva, as apreciações foram realizadas pelos educandos considerando apenas os benefícios a que essa modalidade pode trazer para a trajetória de seus ingressantes. Esses significados são semelhantes a algumas concepções as quais subjazem o *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos*. Neste documento, a Educação de Jovens e Adultos no DF é também referida como a modalidade de ensino destinada a pessoas, jovens, adultas e idosas que nunca iniciaram seus estudos ou interromperam suas trajetórias escolares em algum momento da vida. Mas não é só isso, nesse currículo, está consolidado que o ingresso ou volta à escola é condição suficiente para que os

educandos ascendam social e economicamente a fim de que haja “retomada de sonhos e projetos pessoais e coletivos interrompidos” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 09).

A retomada de sentido, para nós, não é aleatória, ela indica que os educandos, por meio da reprodução do discurso oficial da Educação de Jovens e Adultos referido em leis específicas e em currículos educacionais, legitimam a existência e a continuidade desse modelo educativo conferindo validade a seus procedimentos. Nesse sentido, a extremada valorização ajuda a reforçar a figura da EJA como um modelo de educação de sucesso à medida que encobre suas fragilidades. Aqui, a *intertextualidade*⁵⁹ funciona como uma maneira de facilitar esse processo de legitimação, uma vez que permite a retomada do discurso oficial. O que, a nosso ver, confere mais autenticidade para os argumentos usados nos extratos visto que são estruturados pela “força” e autoridade das leis.

Na linha 02, no trecho em negrito, o ator social é incluído parcialmente por elipse evitando seu completo apagamento e apassivamento linguístico. Nesse fragmento, essa pessoa só se considera capaz de realizar “o sonho de ter um emprego digno”, “através da EJA” e após a conclusão do Ensino Médio. As crenças realizadas por essa construção demonstram que o autor dessa passagem considera que todos os labores exercidos antes do ingresso na Educação de Jovens e Adultos não são dignos, não são dotados de valor.

Na linha 03, fragmento em negrito, também, o extrato realizado pelo autor-estudante reflete traços de subalternidade sobre seus saberes e experiências. O tempo fora da escola, nesse sentido, foi representado como um tempo desperdiçado, um tempo que por isso mesmo precisa ser recuperado. Na linha 04 e 06, quando repousarmos o olhar nos fragmentos em negrito, observamos que somente a escolarização formal pode proporcionar a possibilidade de ser “alguém na vida”, de “ter conhecimento”, de “vencer todos os obstáculos” e de compreender a si e as problemáticas do mundo. Sistematizamos os pressupostos subjacentes a esses significados: a) sem educação, as pessoas não podem ser consideradas “alguém”. Sua existência, nessa perspectiva, é destituída de importância; b) por meio unicamente do processo educativo, as pessoas automaticamente adquirem notável capacidade de compreensão sobre si, sobre o mundo e são capazes de superar todos os obstáculos da vida diária; c) os sujeitos podem, somente após ingresso na EJA, adquirir conhecimento dos quais são desprovidos. Observemos agora mais alguns extratos:

⁵⁹ Fairclough (2001, p. 134) nos ajuda a compreender que a intertextualidade tem como base recuperação de significados de textos anteriores. O autor, levando em conta as perspectivas adotadas por Bakhtin (1986) e por Kristeva (1986), salienta que muitos textos são constituídos pela assimilação ou retomada de partes ou elementos de textos passados que passam a ser incorporados naqueles de modo retrabalhado.

b) *Análise pelas categorias: transitividade e interdiscursividade*

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
07	<i>O EJA <u>forma</u> o individuo de maneira completa atraves do acesso de maneira crítica e oferece uma perspectiva de trabalho e continuidade aos estudos como faculdade; cursos tecnos e capacitação profissional.</i> (trecho do texto 03)
08	Foi quando <u>resolver</u> estudar e <u>fiz</u> minha matricula e ai <u>comesei</u> a estudar e foi onde eu vi que a educação <i>poderia me <u>proporcionar</u> a eu ser alguém no mundo a me educar e ao mesmo tempo eu ter conhecimento para vencer todos os obstáculos.</i> (trecho do texto 17)

Os processos que encontramos são materiais em que a EJA ou a “educação” figuram como ator. A função de agente social segundo Van Leeuwen (2008, p. 32) é tipicamente congruente com a posição de ator de um processo material, isso equivale a dizer que quem ou aquilo que ocupa a função gramatical de ator está em posição de quem faz ou modifica algo, ao passo que o termo que ocupa a função gramatical de meta, beneficiário ou escopo são, na classificação de Van Leeuwen (2008), apassivados já que sua existência não implica modificação de aspectos do mundo material. Deste modo, nessas duas orações os léxicos “EJA” e “educação” são referenciados como os agentes responsáveis por transformações.

A primeira delas é materializada pelo processo “formar” (linha 07) o qual atinge o termo “o indivíduo” que é alvo da ação. Já na oração iniciada pelo processo material transformativo “oferecer”, ainda na linha 07, o beneficiário dos escopos “uma perspectiva de trabalho” e “continuidade aos estudos como faculdade; cursos tecnos e capacitação profissional” sofre sua exclusão. A segunda delas é evidenciada pela locução “poderia proporcionar”.

Vemos aí que é a “educação” aquela que proporciona mudança a qual recai sobre o beneficiário materializado pelo pronome pessoal “me”. Em outras palavras, verificamos que os discentes, quando incluídos nessa estrutura, são representados como recebedores das modificações realizadas pela entidade “EJA”. Isso significa, a nosso ver, que os autores das passagens ilustradas, mais do que reconhecerem os benefícios promovidos pelo processo de

ensino-aprendizagem, os supervalorizam, colaborando para seu fortalecimento hegemônico, pois que simplificam em demasido as práticas educativas das quais se envolvem ao considerarem estas apenas levando em conta suas vantagens.

Por meio das análises empreendidas, não podemos deixar de notar que há *interdiscursividade* que se realiza pela reprodução do discurso oficial da EJA e do discurso do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 2014). Nesses discursos, o letramento numa concepção monolítica e o processo educativo são tratados como antídotos para a cura da “chaga do analfabetismo” que ainda “atrasa” o desenvolvimento do país. Seus “portadores” são, deste modo, portadores de um “mal” que precisa ser ceifado. (STREET, 2014, p. 29). A EJA, nesse contexto, insurge-se como uma “perfeita” solução para isso, no entanto, as desigualdades e os condicionantes sociais que as originam continuam a operar inalterados.

Então, não é de se estranhar que, nesse cenário, os educandos supervalorizem a “oportunidade” de reverter esse quadro. Porém, as consequências dessa supervalorização foram, nos casos demonstrados até aqui, a não valorização dos letramentos estudantis por eles mesmos, uma vez que essas pessoas se representam como receptores de habilidades de leitura e escrita, as quais agraciam suas vidas e as dotam de sentido. Houve também perpetuação de crenças que são estabelecidas a partir da noção de que sem a aquisição dessas habilidades, não há como se considerar detentor de conhecimento algum, nem de capacidades de superar entraves, pois que a oralidade e os saberes adquiridos fora do espaço escolar não são compreendidos, ou pelo menos representados, como indicadores de que estratégias exitosas foram realizadas pelos educandos antes do momento de sua entrada na EJA.

Somente após a entrada na escola, reafirmamos, os discentes reconhecem possibilidades de se tornarem alguém de valor e passar a se reconhecerem como sujeitos aptos a realizar sonhos. Tudo isso, implica, a nosso ver, desvalorização: das histórias de vida e de superação, das epistemologias adquiridas nas experiências do cotidiano fora das salas de aula e depreciação das capacidades transformativas discentes. O que significa, para nós, que o fenômeno a que Goffman (2002) denomina “estigma” tem marcado essas percepções estudantis sobre si mesmos e sobre os acontecimentos no âmbito da educação. Na próxima subseção, exploraremos mais amplamente sobre as representações de letramentos nas produções estudantis.

4.1.2 As concepções de letramento pela ótica estudantil

Usaremos tal subseção para tecer considerações sobre representações de letramento que puderam ser percebidas por meio das análises discursivas que empreendemos. Já

assinalamos, na seção 4.1.1 deste capítulo, que o Modelo de Letramento Autônomo descrito por Street (2014, p. 30) atravessa, pelo menos parcialmente, o material textual que temos como *corpus*. No entanto, agora gostaríamos de tratar mais pormenorizadamente sobre essa questão.

c) Análise pelas categorias: significado das palavras e relação entre orações

Para Fairclough (2001, p. 231), os sentidos que as palavras assumem em textos específicos podem romper com a lógica da organização dicionarizada uma vez que nas interações há possibilidades alternativas de significar. As escolhas das palavras e das construções oracionais também podem organizar e projetar discursos, bem como trabalhar estruturar e reestruturar modelos hegemônicos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 235). Consideremos mais passagens:

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
09	<u>estamos na escola para apreder, ter conhecimento ser uma pessoa melhor saber da valor a portunidade que nós tem.</u> (quarto parágrafo do texto 06)
10	Em 2013 tive que voltar a estuda por que comecei a trabalha numa empresa tive que leva meus documentos e assina papeis de contrato mais não dei conta por que <u>eu não sabia ler, e nem escrever direito</u> so tinha terceira sérei fique com muita <u>vergonha</u> de um amigo que estava comigo no dia ele pediu prenche os documentos para mim. (segundo parágrafo do texto 15).
11	Mesmo não dispondo de muito tempo <u>os professores conseguem passar o conteúdo para os alunos</u> , e os alunos tem facilidade de expressarem suas ideias. (terceiro parágrafo do texto 19)

Observando os fragmentos contidos na linha 09, vemos que o discurso do Modelo de Letramento Autônomo predomina (STREET, 2014, p. 30). Relembramos que para Street (2014) as representações as quais subjazem esse modelo de letramento relacionam os analfabetos e os poucos escolarizados com a ideia do atraso, da carência de habilidades cognitivas. Nessa perspectiva, providos esses indivíduos com um tipo de letramento, qual seja: as habilidades de leituras e escritas sem levar em conta as práticas letradas locais de alguns grupos, as pessoas vão de alguma forma se dar melhor.

O que o autor esclarece, no entanto, é que a “transferência” desse tipo de letramento, o letramento escolar, normalmente não vem sem que interesses econômicos, políticos e culturais de um grupo específico acabem sendo disseminados. Por isso, quando há desvalorização e marginalização dos letramentos alternativos, podemos ver com mais clareza a presença de ideologias contidas na noção “neutra e universal” dos benefícios da escrita. Caso tais sentidos passem a ser naturalizados e reproduzidos, isso indica que há fortalecimento hegemônico dos preceitos desse grupo dominante.

Desta feita, o autor da passagem contida na linha 09, faz suas escolhas léxico-discursivas de modo que os processos escolhidos para representar sua perspectiva sobre o letramento se aproximam dos pressupostos do modelo de letramento que acabamos de mencionar. Assim, observamos que primeiramente há escolha em excluir parcialmente por elipse a si mesmo e aos demais colegas de classe quanto ao anúncio manifestado pela oração relacional circunstancial, em sublinhado. Segundo Cabral e Fuzer (2014), as *orações relacionais circunstanciais* são materializadas pelo processo relacional “ser” acrescido não de um atributo, mas de um sintagma que expressa circunstância. Mesmo assim, esse tipo de oração continua a ser classificada como oração relacional circunstancial. Em seguida, esse estudante escolhe justificar a razão de sua estadia na escola por meio das orações de finalidade as quais destacamos em itálico. Nos chama atenção os sentidos que figuram nessas orações de finalidade.

Deste modo, estar na escola “para aprender”, para “adquirir conhecimento” “para ser uma pessoa melhor” e para “da valor a oportunidade que nós tem” nos remete aos pressupostos do Modelo de Letramento Autônomo em que o educando entende a instituição escolar como fonte de conhecimento como uma entidade reificada, e que munido desse “conhecimento” automaticamente ele se torna “uma pessoa melhor”.

Os pressupostos subjacentes a esses significados, reafirmamos, diz respeito à crença que muitos estudantes da EJA reproduzem em seus textos quanto à aquisição do conhecimento escolar. Nesse sentido, os alunos se consideram sujeitos vazios de saberes fabricados pelas ciências, por isso, em vários textos enfatizam demasiadamente a necessidade de aquisição deles visto que funcionam, conforme Foucault (1994, p. 12), como formas de “poder/verdade”. O outro ponto se ancora no significado que é retomado pela construção ser “uma pessoa melhor”. Vemos que, por meio do processo de escolarização, esse estudante parece investir no papel social de “estudante” da EJA, expressando “um sentimento” de inquietação quanto àquilo que deseja ser e aquilo que é. Ao que parece, a influência dos modelos linguísticos e das convenções da instituição escolar sobre o tópico letramentos

fomentam tal conflito identitário gerando esse ponto de tensão. Conforme já ocorreu em algumas passagens dos textos contidos na seção 4.1.1, os letramentos e saberes fomentados pelo processo de escolarização têm papel preponderante na construção dessa representação na qual muitos estudantes consideram difícil se considerar “alguém” caso não sejam “providos” deles.

Já no fragmento contido na linha 10, podemos perceber que “eu não sabia ler” e “nem escrever direito”, em sublinhado, é categoricamente referido como consequência do “sentimento de vergonha” para o autor do texto. Para nós, o termo “vergonha” retoma os sentidos disseminados nas campanhas de letramentos no Brasil e no mundo (STREET, 2014, p. 29) e no discurso do analfabetismo como “chaga” e “vergonha nacional”, conforme pontuam Di Pierro e Galvão (2012, p. 42) e Paiva (2015, p. 38). Nesses ideários, ter pouco contato com a escrita significa estar associado a características tais como a rudeza, a degeneração e o atraso (DI PIERRO, GALVÃO, 2012, p. 42).

Na linha 11, o produtor do texto assegura que o letramento, como algo reificado, pode ser transferido da figura do professor (agente) para a do estudante (beneficiário). Realizado esse procedimento de transferência de saberes, “os alunos” de posse desse bem recebido, adquirem notável capacidade de “expressar suas ideias”. O que não acontecia antes dessa transformação. Consoante Street (1984) um dos pilares do Modelo de Letramento Autônomo está ancorado em tal princípio, o de que a escola e os professores através da “educação” podem lançar luz a uma “massa de ignorantes” (STREET, 2014, p. 30). Continuemos com a análise de mais trechos.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
12	<u>O segredo para chegar no final do ensino médio com um bom resultado só depende do esforço de cada um de nossos.</u> Um dos maiores motivos para estudar é a necessidade de nos atualizarmos profissionalmente só temos esperança de futuro melhor. (trecho do terceiro parágrafo do texto 23)
13	Visto que <u>o professor do EJA é como uma fonte que transfere conhecimento e experiências</u> que faz com que os alunos venham abrir um leque no horizonte de suas esperanças e mudanças de vida, pois a EJA ajuda os Jovens e adultos que não tiveram oportunidades em algum tempo nas suas vidas, e essas oportunidades de estudo levam os alunos a adquirir, vontade <u>de crescer e aprimorar suas ideias e concorrer no mercado de trabalho para adquirir um futuro melhor tanto intelectualmente nos estudos como profissionalmente</u>

	<i>numa área de trabalho.</i> (terceiro parágrafo do texto 35)
14	Na escola <u>os estudantes devem desenvolver todos os seus talentos e seu conhecimento, e serem muitos pontuais nos seus estudos e muito eficaz nas suas atividades</u> passada por seu professor e ter um bom desempenho para desenvolver todos os seus conhecimentos de aprendizagem. (terceiro parágrafo do texto 36)

Na linha 12, a oração em sublinhado nos remete ao discurso da meritocracia em que “bons resultados” acontecem à medida que os educandos, unicamente por meio de seus esforços, vão investindo na tarefa de ter sucesso. Neste caso, o uso das construções discursivas “segredos”, “depende” e “esforço” são extremamente coerentes com essa visão sobre a educação na EJA. De posse dessa crença, o produtor do texto, não considera todas as questões e complexidades que ainda constituem e influenciam as aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos, tais como a precarização por meio da redução do tempo de aprender e a crescente pressão por “força de trabalho” minimamente escolarizada face ao desenvolvimento capitalista atual em que há também a “mercantilização da informação” (GIDDENS, 1991, p. 10).

Em 13, o discente, de modo análogo ao que ocorre na construção do fragmento 12, assegura que os conhecimentos e as experiências do professor são como algo coisificado e de grande poder, sobre o qual cabe ao estudante ser o receptor. De posse desse bem poderoso, o dos conhecimentos e experiências de outrem, as perspectivas “turvas e limitadas” dos educandos, nessa lógica, dão lugar a uma “mágica” capacidade de realizar “mudanças de vida”. Sobre isso, acreditamos que as práticas discursivas advindas de um modelo de letramento monolítico são cruciais para a reprodução desse tipo de crença.

No extrato contido na linha 14, o autor do texto deixa evidente seu posicionamento no que se refere ao modelo de escola e de letramento que toma como referencial. Os comportamentos desejáveis dentro desse modelo, marcados pelo modalizador “devem”, perpassam a noção de aproveitamento dos “talentos” até referenciam aspectos como pontualidade “nos estudos” e eficiência como requisitos necessários para “um bom desempenho”. Isso tudo nos lembra dos pressupostos do modelo de “educação bancária” descrito por Freire (1989, p. 16) em que ser “domesticado” e “ajustado” por meio do advento da escolarização é algo necessário à manutenção da ordem societária cujo modelo concentrador de riqueza nas “mãos de poucos”, que tem ocasionado cada vez mais desigualdades e exclusão de direitos de grande parcela da população, precisa de aparelhos de

controle social e legitimadores dessa política capitalista (DI PIERRO, GALVÃO, 2015, p. 49).

Por essas razões, concordamos com Freire (1987, p. 34) que esse modelo de “educação bancária”, sendo muito apropriado para fins políticos no século passado, é ainda adequado à manutenção e reprodução ideológica, isso porque esta ajuda a sedimentar tais relações de desigualdade e de poder cujo cerne está em fazer crer que há posições sociais bem definidas para cada indivíduo. Nessa lógica ideológica, há os que fazem, pensam, criam e movimentam as transformações no mundo e há os que “recebem”, acatam, e devem ser agradecidos pelas providências dos primeiros.

Bem, se os estudantes representam seus letramentos e o processo de aprendizagem com traços desse modelo educativo, isso significa que a escola investigada, como aparato do Estado, proporciona ambiente favorável para que discentes reproduzam tais padrões comportamentais e ideológicos. No entanto, gostaríamos de esclarecer que embora aqui tenha havido reprodução de concepções do “modelo de educação bancária”, há também casos os quais teremos acesso na seção 4.2 deste capítulo em que os estudantes fazem resistência quanto a esse modelo dado que constroem críticas contundentes a respeito de seus letramentos e de suas experiências na EJA. Agora, passemos à próxima subseção, em que focaremos nas representações discentes contidas nos textos que ora analisamos.

4.1.3 Autorrepresentações discentes: o papel de “recedor” dos estudantes na EJA

Nesta subseção, procuramos deixar evidente como os educandos usaram os recursos semântico-discursivos de que dispunham para construir *as representações sociais* sobre si mesmos. Por meio das análises, notamos que as autorrepresentações estudantis se deram principalmente pela ocorrência da *exclusão* (VAN LEEUWEN, 2008, p. 28), mais precisamente de maneira encoberta por elipse e pela ocorrência da inclusão especificamente pelos tipos *ativação*, *passivação*, *genericização* e por *indeterminação* (VAN LEEUWEN, 2008) Lancemos o olhar nos fragmentos que indicam predominância de *exclusão* parcial por elipse.

d) Análise pelas categorias: Representação de atores sociais, ethos e metáfora

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos ⁶⁰
15	[...]estou satisfeita e agradecida por ter a oportunidade de estar concluindo o ensino médio nesta unidade de EJA. (último parágrafo do texto 01)
16	Através do EJA <u>estou terminando</u> de concluir o ensino médio para que eu possa fazer uma faculdade, realizar meus sonhos de ter uma profissão um emprego digno. (trecho do primeiro parágrafo do texto 04)
17	Em 2013 <u>tive</u> que <u>voltar a estudar</u> por que <u>comecei</u> a trabalhar numa empresa <u>tive</u> que leva meus documentos e assina papeis de contrato mais não <u>dei</u> conta por que <i>eu</i> não sabia ler, e nem escrever direito so <u>tinha</u> terceira série <u>fique</u> com muita vergonha de um amigo que estava comigo no dia ele pediu preenche os documentos para mim. (segundo parágrafo do texto 15)
18	O que dizer sobre a relação entre professores e alunos na educação de jovens e adultos (EJA), então faz um tempo que <u>faço</u> o EJA e <u>gosto</u> muito do modo que certos professores abordam certos assuntos claro que sempre tem uns que são mais serios e rígidos mais não é nada de mais. (primeiro parágrafo do texto 21)
19	A Educação de Jovens e adultos (EJA) apesar de ser um supletivo rápido é um espaço de acolhimento, porque na maioria das vezes depois de muitos anos longe da escola <u>resolvemos voltar à estudar</u> [...]. (primeiro parágrafo do texto 23)
20	<u>Sinto</u> -me muito à vontade na sala de aula, <u>expresso</u> -me <u>converso</u> até de mais, foi aqui na sala de aula que <u>perdi</u> meus medos de está na frente apresentando trabalhos e foi aqui também que <u>descobri</u> que capaz de muita coisa que <i>eu</i> nem <u>sabia</u> . (terceiro parágrafo do texto 28).

Segundo Van Leeuwen (2008, p. 28) a *exclusão* parcial do ator social como a que ocorre com os processos em sublinhado e negrito em todos os fragmentos do quadro que acabamos de expor, pode ser justificada em razão de o produtor do texto presumir que seus leitores já saibam sobre quem os processos estão fazendo referência ou quando há interesse em bloquear o acesso a conhecimentos mais detalhados sobre determinada prática social.

Assim, julgamos que a escolha pela ocultação dos agentes dos processos em destaque dar-se como parte da construção da identidade institucional da EJA (CASTELLS, 1999, p. 23) e como parte da construção do *ethos* (FAIRCLOUGH, 2001, p. 208) estudantil. Conforme consideramos nas subseções 2.2.3 e 2.4.3, do capítulo 02, as identidades formadas de maneira

⁶⁰ Aqui, elucidamos que um trecho pode servir para desenvolvermos e enfocarmos mais de um ponto nas análises dada a riqueza e complexidade do material que investigamos. Por isso, os fragmentos usados nas análises contidas na seção 4.1.2 estão sendo retomados.

coletiva com base em relações de dominação são denominadas por Castells (1999) como *identidade legitimadora*. Nesta pesquisa, quando a supervalorização da EJA é reforçada, sem que haja observação quanto a suas fragilidades, quando os discursos alinhados ao Modelo de Letramento Autônomo e à “educação bancária” (FREIRE, 1989, p. 34) permeiam a superfície dos textos dos aprendizes; quando há processos semântico-discursivos que deixam em segundo plano a agência discente, consideramos que tudo isso caminha para legitimar a identidade institucional da EJA já que esta tem, até este momento de nossas análises, reiteradamente reconhecido seu poder de melhorar não só práticas de letramentos dos educandos, mas de elevar seu “valor” perante a sociedade.

Quanto ao *ethos* estudantil, até este momento, podemos dizer que está sendo construído com base em noções como: ser necessitado de atualização profissional, precisar recuperar “o tempo perdido”, àqueles que não têm emprego digno, àqueles que recebem o conhecimento e experiências dos professores da EJA, àqueles que estão esperançosos quanto a um futuro melhor, aqueles que são agraciados e satisfeitos com a oportunidade de estudarem, aqueles que sem educação, não se podem considerar ser “alguém no mundo”.

Podemos notar que somente na linha 20 ocorre a inclusão do pronome “eu” como marcação do *experenciador* do processo mental “saber”. Há, em vários outros textos, muitos momentos de uso de elipses alternados com inclusão de pronomes de primeira pessoa do singular e do plural. Reportemo-nos, agora, para os casos em que a predominância é pela inclusão dos agentes por *ativação*, mesmo que a *exclusão* parcial por elipse ainda figure em alguns textos.

Trouxemos aqui, os casos em que os estudantes se representam como agentes dos processos que destacamos em negrito e sublinhado, isto é, são representados por *ativação*. Nesses casos, a referência aos educandos corresponde às forças ativas e dinâmicas que impulsionam determinada atividade (VAN LEEUWEN, 2008).

Gostaríamos de ressaltar que tal posição é ocupada poucas vezes pelos estudantes em seus textos se compararmos com as vezes em que aparecem em posição passiva, veremos os casos em que isso ocorre um pouco mais adiante ainda nesta subseção. Observamos que a EJA é a participante que mais ocupa a posição de agente de transformações conforme já deixamos evidente na subseção 4.1.1 e 4.1.2, deste capítulo. Os professores conforme detalharemos em 4.1.4 também aparecem em posição de quem faz ou impulsiona transformações. Ainda, nessa subseção, traremos casos em que isso ocorre.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
21	<u>Eu</u> como aluno <u>sugiro</u> ao Ministério da Educação , <i>a retirar o limite de idade</i> , para alunos com QIs mais avançados terem mais oportunidades mais cedo em suas carreiras profissionais. (quarto parágrafo do texto 30).
22	O que se leva de conhecimento do Ensino publico, é que você <u>pode construir</u> tudo aquilo que almeja é só correr atrás. (último parágrafo do texto 34)
23	O papel do estudante no eja é obter todos os conhecimentos de uma aprendizagem muito eficaz para o seu dia a dia, <u>os estudantes devem aprender</u> <i>é ter bons habitos e boa atitudes</i> .(primeiro parágrafo do texto 36)

Na linha 21, o que fica proeminente para nós é que, por meio do relato materializado pela *oração projetada*⁶¹, em itálico, “retirar o limite de idade”, o autor dessa produção textual (*dizente* da oração *verbal* realizada pelo processo “sugerir”) confunde a função da EJA que é de acolher jovens, adultos e idosos com pouca escolarização com a de um ensino capaz de acolher a todos os estudantes que sejam singulares, incluindo aí os discentes de “QIs mais avançados”.

Na linha 22, pela análise da oração em negrito e sublinhado, podemos notar que o termo “você”, genérico, refere-se aos estudantes da EJA como ator da ação *material* “construir”. Aquilo que será construído vem representado pela *meta* “tudo aquilo que almeja”. A metáfora⁶² “correr atrás” indica que para que seja realizado é preciso minimizar os obstáculos que impedem essa concretização. Tais empecilhos podem ser desfeitos a qualquer momento, basta a vontade do estudante para que isso ocorra. Interessante notar que intensificador “só” reforça que essa condição, a da vontade, tem natureza simples, o que reforça o discurso da meritocracia, nesta prática discursiva, os condicionantes sociais são desprezados em nome de um esforço individual que determina a ausência ou o sucesso das pessoas. Ademais, podemos notar que há reprodução do discurso do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984, p.10) no tocante a seguinte faceta: ser escolarizado ou ter contato com o “conhecimento” escolar implica que os indivíduos podem “ter tudo aquilo que almejam” muito de modo fácil e automático, bastando “só” seu esforço para que isso seja possível.

⁶¹ Segundo Halliday e Matthiessen (2014) as orações projetadas funcionam para estruturar relatos ou citações conectados a processos verbais.

⁶² Para Fairclough (2001, p. 241) as metáforas são formas específicas de representar aspectos do mundo, podem ser usadas também para fazer referência a discursos.

Na linha 23, na parte do fragmento que sublinhamos e marcamos em negrito, o termo “estudantes” que é o *experenciador* da oração *mental* realizada pelo grupo verbal “devem aprender” tem limitada essa experiência de aprender pela oração “ter bons hábitos e boas atitudes”. O modalizador “devem” e o processo relacional “é” reforçam essa delimitação como algo esperado pelo produtor do texto. Em outras palavras, além de nessa passagem ficar explicitado que o papel do estudante é “obter conhecimentos de uma aprendizagem muito eficaz” tudo isso deve ser acrescido de uma conduta domesticadora cujos “bons hábitos” e as “boas atitudes” mencionados como deveres dos discentes nos remetem ao discurso da “educação bancária” descrita por Freire (1989, p. 16).

Neste discurso, o ensino e o “ato de ler” não devem estimular os alunos no que tange à suas capacidades reflexivas e criativas, ao contrário “sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade o espírito investigador” (FREIRE, 1981, p. 08). Em outras palavras, nesse modelo de educação, a subserviência e a passividade discente devem se alinhar à “disciplina para ingenuidade” e “não para a indispensável criticidade” (FREIRE, 1981, p. 08) o que serve para manter relações de desigualdade e de “opressão” em contextos sociais como o nosso.

Agora, porém exploraremos os textos em que os educandos representam-se apassivados. A *apassivação* ocorre quando um ator social é representado de maneira que se submete a uma atividade ou é afetado por ela (VAN LEEUWEN, 2008). Dessa forma, Leeuwen (2008, p. 38) salienta que a *apassivação* ocorre quando um ator social é realizado como *meta* em um processo material, quando é posto como *fenômeno* em orações *mentais* e, como já dissemos nessa subseção, quando é *portador* em uma *oração relacional atributiva*. Acontece também por meio da *circunstacialização* e da *possessivação*. Neste caso, realiza-se por meio de um sintagma preposicional a qual modifica uma nominalização. Naquele caso, aparece também como um sintagma nominal que passa a compor alguma circunstância. Vejamos os extratos selecionados que ilustram tal processo.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
24	A educação do EJA é perfeita uma ótima ideia. Para a conclusão do ensino médio dos alunos que estão atrasados.(primeiro parágrafo, texto 01).
25	O EJA está sendo importante, para muitas pessoas que estava, com os estudos atrasados. (primeiro parágrafo do texto 09).

26	Outro fator de desmotivação são <u>os constantes atrasos nas aulas e faltas decorrentes da retenção do trabalho no posto de trabalho, da rotatividade dos turnos, colocando o jovem e o adulto</u> em condições muito difíceis para concilia-lo, <u>alunos desinteressados, indisciplinados, com problemas de saúde, gravidez, responsabilidades profissionais</u> , pois a grande maioria já está inserida no mercado de trabalho. (trecho do segundo parágrafo do texto 12).
27	O Eja acabou <u>dando uma segunda chance</u> para os Jovens e Adultos voltar para a escola. (último parágrafo do texto 13).
28	O ensino para Jovens e adultos <i>é de crucial importância</i> para os que nele estão inseridos. (primeiro e segundo parágrafo do segundo parágrafo do texto 26).

Analisando as produções textuais discentes, constatamos que há muitos casos nos quais os discentes se representam de maneira apassivada. Esses fragmentos são representativos dessas ocorrências. Além disso, gostaríamos de pontuar que a escolha dos termos “jovem e adulto, aluno, estudante, muitas pessoas”, além dos pronomes pessoais e dos casos em que ocorrem elipses, é predominante nos textos que fazem parte de nosso *corpus* como referência aos educandos. Os termos “jovem”, “adulto”, “aluno” e “estudante”, consoante explicação de Van Leeuwen (2008, p. 36), formam, nesse sentido, uma classe, ou um grupo, em que seus participantes são referidos de modo generalizado.

Considerando especificamente como foi realizado o *apassivamento* dos estudantes por eles mesmos, podemos verificar que na linha 24 esta ocorre por *possessivação*. O autor do texto escolhe nominalizar o processo material “concluir” pondo o termo “do estudante” como um especificador, mas não como referência do agente da conclusão do Ensino Médio. Além disso, a *oração elaborativa*⁶³ “que estão atrasados”, presente em várias outras produções, parece indicar que os próprios educandos estão investindo no “rótulo” do atraso, mencionando-o como parte de suas formas de se identificar, isto é, da construção de seu *ethos* estudantil, dado que o atributo “atraso” não é usado apenas para se referir à sua condição escolar.

Continuando com as análises, em 25 e 28, o *apassivamento* ocorre por *circunstancialização*. Na linha 25 especificamente, a cláusula em itálico, como uma *oração relacional atributiva*, tem por extensão a circunstância que destacamos em sublinhado e negrito. Nela o sintagma “muitos estudantes” ocupa o lugar de beneficiário do serviço

⁶³ Segundo Fairclough (2003, p. 89) as orações *elaborativas* trabalham para detalhar, afirmar, exemplificar ou reformular termos de outras orações.

educacional ofertado na EJA que, na passagem em questão, é tomado como “importante”. Isso porque é esse sistema que permite que pessoas com estudos “atrasados” possam reverter tal situação. Aqui, diferentemente do que ocorre na linha 25, os aprendizes não são os portadores do atributo “atrasados”, fato que, a nosso ver, relativiza a marca de descrédito (materializada em muitos casos pelo atributo “atrasado”) sobre os sujeitos da EJA. Na linha 28, a oração em itálico *-relacional atributiva-* tem no termo o “ensino” o *portador* do atributo “importância” acrescido do intensificador “crucial”. Mais uma vez, o sintagma “para jovens e adultos” figura como elemento receptor do benefício (tipo de ensino oferecido) o qual é proporcionado pela Educação de Jovens e Adultos.

Na linha 26, “o jovem e o adulto” ocupam posição de *meta* do processo material “colocar” em que “os constantes atrasos nas aulas e faltas decorrentes da retenção do trabalho no posto de trabalho, da rotatividade dos turnos” figuram como *ator*. Nessa situação, os educandos são descritos discursivamente ao mesmo tempo como vítima de um sistema social desigual, no qual parece haver mesmo muita dificuldade em conciliar trabalho com estudo, e ao mesmo tempo como desinteressado e indisciplinado. A nosso ver, tal contradição, indica que o estudante reconhece os problemas do sistema educacional em questão, mas ainda não consegue representá-lo a partir de críticas, opta pois, por atribuir a si e aos demais atributos que negativam o *ethos* estudantil. Ademais, achamos oportuno reconhecer que o autor do texto equipara “problemas com saúde, gravidez e responsabilidades profissionais” com os atributos também negativos estabelecendo uma relação de equivalência entre esses elementos que pertencem a “universos” tão distintos.

Já na linha 27, o vocábulo “EJA” figura como ator do *processo material* “dar” e os sintagmas “para jovens e Adultos” ocupam posição de *beneficiário* do serviço ofertado por essa modalidade de ensino. Nos excertos expostos a seguir o *apassivamento* estudantil continua a vigorar. Vejamos:

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
29	<u>O conhecimento</u> que os alunos adquirem <u>torna-os mais abertos ao mundo moderno, ao avanço da tecnologia e também ao advento das mudanças</u> . Para mim este conhecimento é a capacidade de construir ferramentas e utilizá-las ao nosso favor. (terceiro parágrafo do texto 26)
30	A EJA é um ensino regular que acolheu Jovens e Adultos que não

	acreditavam mais em ter o seu certificado colado na parede. (segundo parágrafo do texto 29)
31	<u>A EJA foi criada</u> para erradicar o analfabetismo no Brasil e <i>também adequar o jovem</i> em sua série. (primeiro parágrafo do texto 33)

Prosseguindo com as análises, vemos mais casos em que estudantes se representam como *apassivados*, em outras palavras, como recebedores das atividades educativas proporcionadas pela modalidade EJA. No excerto contido na linha 37, destaque em sublinhado, observamos que “o conhecimento” é o atribuidor do processo relacional “tornar”. O participante a quem se destina a atribuição contida no termo “aberto” é o termo “os” que anaforicamente retoma “alunos”.

Dito de outra forma, para este estudante a entidade “conhecimento” é o elemento capaz de tornar o educando inserido nos padrões do “ao mundo moderno”, do “mundo da tecnologia” e também “ao advento das mudanças”. Achamos problemática a presunção de que sem o conhecimento formal não é possível ser “aberto” à modernidade e nem apto a lidar com mudanças, pois que, consoante considerações adotadas nos capítulos 01 e 02 desta pesquisa, não julgamos necessário que os estudantes precisem desconsiderar seus saberes, seus letramentos e desprezarem a si mesmos para que possam desenvolver as competências e habilidades escolares. Julgamos que esse modo de representação reproduz o discurso do “estigma do analfabeto” (STREET, 2014, p. 29) em que ideologias que associaram os indivíduos pouco escolarizados à incapacidade e ao atraso foram frequentes na história de educação dos jovens e adultos das classes populares.

Seguindo com as análises, na passagem contida na linha 38, os termos os “Jovens e Adultos” também são o *alvo (meta)* do *processo material* “acolher”. Nesse sentido, estes são modificados pela ação da EJA que anaforicamente é retomada pelo pronome “que”. Ademais a *oração elaborativa* “que não acreditavam ter seu certificado colado na parede” demonstra receio quanto à dificuldade ou impossibilidade de muitos jovens e adultos poderem concluir a Educação Básica representada pelo desejo de “ter o certificado colado na parede”. A metáfora usada em tal construção é símbolo da conclusão dessa etapa, tendo em vista que nossos condicionantes sociais excludentes do ponto de vista econômico ainda obrigam parte da população a ingressar no mundo do trabalho antes de iniciar ou concluir seu ensino elementar (HADDAD, 1992, p. 03) (cf. capítulo 01).

Na linha 31, mais uma vez o termo “o jovem” em negrito e sublinhado, é também alvo da ação “adequar”. No entanto, aqui podemos notar que houve apagamento do agente da ação de adequar dado que a *oração material*, em itálico, formula uma circunstância de

finalidade em relação à cláusula “A EJA foi criada”, a qual também tem seu criador apagado. Gostaríamos de ressaltar que a escolha da sequência “adequar o estudante em sua série” recupera os dados de nosso contexto de pesquisa mencionados na subseção 1.1.2 do capítulo 01 deste trabalho, sobre os quais apontamos que a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, além de oportunizar acesso a ensino em nível básico a jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade, também pode ser um mecanismo remediativo do problema da evasão escolar e o da distorção idade-série, uma vez que a EJA pode, com a redução do tempo e o acolhimento de estudantes, diminuir a distância entre a idade projetada pela rede pública de ensino para conclusão do Ensino Médio e o fenômeno “fora da idade adequada”.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
32	Não é surpresa que nas Escolas públicas a <u>EJA vêm formando</u> muitos <u>jovens e adultos</u> para o mercado de trabalho. (trecho do primeiro parágrafo do texto 34)
33	O governo fez uma ótima escolha por fundar a eja, para ajudar <u>milhares de jovens e adultos</u> que estão atrasados nos estudos. Exemplo: <u>Eu</u> como estudante <u>sou muito grato</u> por está cursando meu ultimo semestre, isso por ajuda do eja. (quarto parágrafo texto 40)
34	O papel <u>do aluno</u> na Eja é contribuir com os professores não faltar, tirar dúvidas, e ter participação na sala de aula. (terceiro parágrafo do texto 40)
35	O papel <u>do estudante</u> e simplesmente o de aprender, adquirir conhecimento e experiências de atingir os objetivos maiores ao longo do prazo. (quarto parágrafo do texto 36)

Fazendo a análise dos fragmentos contidos nas linhas 32 e 33, a apassivação ocorre de maneira similar ao que já expusemos até este momento. Os jovens e adultos são alvo da formação, representada também como “ajuda”, linha 33, proporcionada na EJA. Como resultado dessa “ajuda” o atributo “grato” sinaliza um sentimento de gratidão, linha 33.

Na linha 34, a representação dos discentes também ocorre por *possessivação* na qual o sintagma “do aluno”, em sublinhado, funciona com um elemento complementar do sentido referente ao vocábulo “papel”. Não há dúvidas sobre a restrição de suas ações sendo representadas em termos de sua colaboração com o trabalho feito pelos professores, quer seja por meio de sua presença quer seja por meio de ato de “tirar dúvidas”. Na linha 35, o mesmo tipo de delimitação acontece. A *possessivação* representa o *apassivamento* do estudante de

modo que a ênfase do enunciado recai sobre o léxico “papel”. Este papel, o qual deve ser desempenhado pelos educandos, é circunscrito ao ato de “adquirir conhecimento” e “experiência”.

Desta feita, os produtores dos fragmentos parecem reproduzir algumas concepções do discurso do Modelo de Letramento Autônomo no tocante a delimitação da posição social “estudante” em que cabe a assimilação do quanto conseguir dos saberes ofertados na escola sem menção alguma a saberes e letramentos locais adquiridos em suas experiências de vida.

Até aqui, podemos verificar que o *apassivamento* estudantil indica que a instituição na qual essa pesquisa se passa, por meio de suas relações hierarquizadas, ainda não tem construído, pelo menos em parte, ambiente favorável para o fortalecimento de formas alternativas de existir em que as pessoas consigam se representar em posição de quem atua, reflete e valoriza suas lutas, o que nos indica que o modelo de educação de adultos crítico e emancipador proposto por Freire (1989, 1981) parece vigorar como um ideal um pouco distante da realidade das práticas escolares desenvolvidas na escola investigada.

Continuemos com as análises tratando dos casos em que os alunos se representam de maneira indeterminada. Consoante Van Leeuwen (2008, p. 39), a *indeterminação* ocorre tipicamente pelo uso de pronomes indeterminados usados em função nominal.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
36	A sala de aula são muito boas temos carteiras para todos , aprendemos muito e o bom que temos equipe de trabalho, todos os colegas de sala são companheiros. (terceiro parágrafo do texto 07)
37	Mas hoje graças a esse projeto, todos nós temos direito à educação. É muito gratificante depois de tantos anos fora da escola poder recomeçar, e poder contar com profissionais dedicados à nos ensinar com paciência e respeito. <i>Além de aprendermos</i> , conhecemos pessoas maravilhosas que com certeza faram parte de nossa vida pra sempre. Devemos incentivar as pessoas a estudar, pois o que <i>aprendemos</i> , ninguém pode nos tirar. (segundo e terceiro parágrafos do texto 14)
38	A (EJA) tem sido um espaço para mim acolhedor pois tem <i>melhorado muito o meu conhecimento</i> e de todos aqueles que precisam e estão procurando ter uma boa formação. (primeiro parágrafo, texto 20).

39	O EJA busca ajudar e ensinar o maximo de peessoas que der pelo fato de saber que nem todos teriam a oportunidade de estudar. (primeiro parágrafo do texto 21)
40	As pessoas incluídas nesse sistema <i>ganham</i> na vida uma oportunidade de provar para si mesmas suas capacidades frente às adversidade que a vida impõe. (quarto parágrafo do texto 26)

Nos trechos que expusemos aqui, os estudantes referem-se a si mesmos de maneira indeterminada. Van Leeuwen (2008, p. 40) explica que quando os participantes são representados como anônimos, isso pode indicar que para os produtores dos textos a identificação ou traços identitários de alguns atores podem estar sendo considerados irrelevantes. Consideramos o uso dos pronomes indeterminados “todos”, “peessoas”, “todos” “àqueles” nos fragmentos que expusemos como um recurso legitimador da utilidade do *ethos* dominante ou da identidade *legitimadora* da modalidade EJA. Desta forma, assumimos que os produtores destas passagens consideram esse ensino uma forma muito proveitosa de exercer seu direito de “aprender”, isso levando em conta não só as possibilidades de se autobeneficiar, mas também a de “todos aqueles que precisam e estão procurando ter uma boa formação”, linha 39. Acrescido a isso, julgamos que as orações “todos os colegas de sala são companheiros”, linha 37, e “conhecemos pessoas maravilhosas”, linha 38, são usados nos escritos como bonificações de se cursar a educação básica nessa modalidade. Para nós, isso combina com o tom assistencialista com que os autores desses extratos imprimem suas percepções sobre o tipo de ensino.

Na subseção seguinte, daremos prosseguimento as nossas análises, focalizando as representações estudantis sobre os outros participantes do processo de ensino-aprendizagem. Iniciaremos com a representação dos docentes.

4.1.4 Representação dos outros participantes da EJA

Nesta subseção, trataremos das representações do professor e dos outros participantes do processo educativo na EJA. Continuaremos a usar as *Representações dos atores sociais* para desenvolvermos tal análise (VAN LEEUWEN, 2008, p. 45). Assim, reconheceremos que os professores foram incluídos nos textos discentes por *categorização* por *funcionalização* de modo que as valorações se dão em torno de sua função profissional. Ainda nesta subseção, trataremos de evidenciar as representações contidas nos textos estudantis de outros atores sociais que são indicadas por relações de parentesco tais como filhos, mães e a família. Vejamos, então, os casos em que isso ocorre.

e) Análise pelas categorias: Representação de atores sociais e avaliação

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
41	Hoje estudo em uma escola <u>com exelentes professores</u> , mais com muitos problemas de estruturas. O ensino é de excelente qualidade, <u>os professores tem muita paciência</u> com os alunos principalmente com aqueles que tem mais dificuldades. (terceiro e quinto parágrafo do texto 05).
42	O Ensino é muito bom temos <u>professores muito capacitados</u> para desenvolver a materia o conteudo em pouco tempo. Por que o período é reduzido. e temos que se esforçar o maximo para aprender, <u>a dedicação dos professores é escencial</u> . (segundo parágrafo do texto 07).
43	<u>Os professores são muito bem preparados</u> para nos ensinar. O que nos deixa bem a vontade para falar sobre nossas dúvidas, sabemos que não é difícil ensinar pessoas adultas mais, exercem sua profissão com amor e dedicação.(segundo parágrafo do texto 23)
44	A relação do professor com o aluno é muito gratificante, pois <u>o professor é como um guia</u> , que trás experiências, conhecimentos que ajuda na relação amistosa entre alunos e professores, através dos professores somos motivados a construir nesse futuro. (segundo parágrafo do texto 35)
45	<u>O professor é o mediador e incentivador</u> , de cada aluno, e o bom relacionamento, preocupação e carinho com os alunos ajuda no seu desenvolvimento intelectual, <u>incentivando</u> -ós a continuar frequentando as aulas. (segundo parágrafo do texto 37)

Nas produções que estamos analisando, os discentes identificam predominantemente os docentes pelo termo “professores”. Conforme Van Leeuwen (2008, p. 42), esse processo é chamado de representação por *funcionalização*, pois que os atores sociais são referidos de acordo com a atividade que desempenham. Segundo o autor, representar atores sociais pelo que fazem é uma tendência ocidental, na atualidade, em oposição a representar as pessoas por traços psicológicos.

Em nossa pesquisa, essa maneira de representação não acontece por acaso, enquanto os discentes ocultam, indeterminam, apassivam e generalizam suas marcas de personalidade pondo-se em posição sociodiscursiva de receptores, fazem questão de exaltar a EJA, o processo educativo nessa modalidade realizado e também seus representantes. Fato que para nós demonstra que as assimetrias nas representações entre a identidade institucional da EJA e

a construção do *ethos* ou das identidades estudantis são indicativos de que as ideologias advindas do discurso subalternizante estão de alguma maneira, não só presentes dentro do contexto da EJA, mas estão fazendo parte dos modos de ser estudantil dado que fazem parte de suas maneiras de se identificar.

Considerando os atributos escolhidos para construir um conceito de professor, nos excertos contidos nas linhas 41, 42, 43, 44, 45, os educandos manifestam uma avaliação extremamente positiva dos educadores. Nessa concepção de professor, os mestres são competentes, dotados de paciência e de dedicação, excelentes, capacitados, bem preparados, incentivadores, em resumo, verdadeiros “guias”, metáfora que indicia sentidos como “orientador” e “conselheiro”. Assim, são estes profissionais que motivam os estudantes a construir “seus futuros” pelas experiências e conhecimentos que de que são portadores.

Tais sentidos nos fazem estabelecer conexão entre essa maneira de representar os docentes e o modelo de professor herdado da metrópole portuguesa no qual a docência era envolvida numa “aura de vocação e sacerdócio” (BOING; LUDKE, 2004, p. 1173). Ademais, parece-nos que o modelo de “educação bancária” (FREIRE, 1981) a qual nos referimos na subseção 4.1.2 e 4.1.4 deste capítulo, em cuja crença no saber do professor é algo muito forte, vigora em razão de que “os aparelhos de educação” com seus “regimes de verdade” parecem ter a prerrogativa de poder colaborar para a manutenção do *status quo* por meio das ideias e das crenças e das ideologias circulantes nele (FOUCAULT, 1994, p. 12). Nesse cenário, fazer parte desse aparato de poder como um de seus agentes, a nosso ver, torna o professor não apenas mais um trabalhador, mas sim uma figura que, pela sua natureza de sua atuação normativa, disciplinadora, e de certa maneira, organizadora de sistemas de conhecimento, pode passar a ser referência de comportamento social.

Consideremos agora, as representações de outros atores sociais que foram incluídos nas produções estudantis. Observamos que estes foram incluídos por *categorização* por *parentesco* (VAN LEEUWEN, 2008, p. 44). Segundo Van Leeuwen (2008), a representação dos atores sociais por meio da *categorização* por *parentesco* é um recurso ainda muito usado discursivamente dada a importância que as sociedades ocidentais ainda conferem às relações familiares.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
46	O Ensino EJA é uma modalidade de ensino que visa propiciar as pessoas que não tiveram “por um motivo” a oportunidade estudar <u>devido os trabalho precoce</u> e a <u>formação de suas famílias</u> . (segundo parágrafo do texto 03)
47	[...] [os professores] tentam ao maximo fazer com que cada atividade, de certo modo, se torna fácil tentam deixar o mais claro possível porque no geral todos trabalham <u>tem familia</u> e não muito tempo pra escola. (primeiro parágrafo do texto 21)
48	O EJA é um ensino bastante eficaz para pessoas independentes que não tiveram oportunidades de estudo, e <u>mães</u> que abandonaram as escolas por causa de seus <u>filhos</u> . Este ensino transmite um certificado pouco discriminado na área de trabalho. (primeiro parágrafo do texto 30)
49	Sentimos <u>em família</u> , dividimos nossas experiências temos o prazer de conhecer pessoas que são grandes exemplos de superação. Fazemos <u>novas amizades</u> tudo isso é que nos dá motivação para processeguir nossos estudos. (segundo parágrafo do texto 23)
50	A sala de aula são muito boas temos carteiras para todos, aprendemos muito e o bom que temos equipe de trabalho, todos <u>os colegas de sala são companheiros</u> . (terceiro parágrafo do texto 07)
51	No EJA os possibilidade de expressão são muito mais faceis, em fim muito bem acolhida na escola meus <u>colegas de turma são bem tranquilos e prestativos</u> . (quarto parágrafo da redação 24)

Nos fragmentos contidos na linha 46, 47 e 48, notamos que as vezes em que o vocábulo “família” é usado pelos alunos em suas produções, este retoma uma das causas da evasão escolar – a constituição familiar. Isso pode ser explicado porque os educandos, imersos em contextos sobre os quais operam muitas relações de desigualdade, precisam fazer a difícil escolha de ingressar precocemente no mercado de trabalho, mesmo sem concluída sua educação elementar a fim de prover o sustento de seus filhos. Tal problemática é típica da “Modernidade Tardia” em que as transformações impulsionadas pelo capitalismo afetam formas preestabelecidas de comportamentos, projetos individuais e escolhas pessoais dos indivíduos dada a exigência constante por produção de bens e de serviços que intensifica a exploração das pessoas pelo trabalho (GIDDENS, 2002, p 185). Na linha 47, a asseveração categórica “todos tem família” indica que não estamos tratando de casos isolados. No fragmento contido na linha 48, o vocábulo “mãe” e a especificação contida na *oração*

elaborativa “que abandonaram a escola por causa de seus filhos” também confirmam tais asserções.

Na linha 49, o clima familiar manifestado pela *oração mental* “sentimos em família” juntamente com os atributos que representam os colegas de classe –“companheiros, tranquilos e prestativos”– funcionam discursivamente, em nossa perspectiva, como uma maneira de tornar mais legítima a existência e continuidade da escolarização nessa modalidade, já que esse modelo de ensino, além de propiciar oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, dá aos ingressantes uma espécie de bonificação de valor inestimável: os amigos. Isso também parece funcionar textualmente para expressar “um sentimento” de pertença por estar em uma comunidade de pessoas que se identificam umas com as outras.

Vimos, portanto, que mais uma vez os acontecimentos na EJA e seus representantes são representados em relação a seus benefícios, o que tem colaborado para que essa instituição tenha validados e justificados seus posicionamentos, suas concepções e seus valores. Na próxima subseção, reuniremos as representações e os discursos evocados aqui para relacioná-los à formação da identidade institucional da EJA e o *ethos* estudantil.

4.1.5 A construção da identidade legitimadora da EJA e sua influência na formação e transformação do *ethos* estudantil

Pelo que expusemos até este momento de nossa investigação, os traços linguísticos-discursivos que permeiam a superfície dos textos que analisamos apontam para a construção de uma identidade institucional da EJA bastante positiva quanto as oportunidades que disponibilizam para seus ingressantes. Diríamos que a supervalorização da EJA; a exaltação dos letramentos numa perspectiva monolítica e reificada; a concepção do processo de ensino-aprendizagem que se alia ao “modelo de educação bancária” o qual um de seus pressupostos se assenta em polarizar os papéis sociais “docente” e “discente”, em termos de quem sabe e quem não sabe, todos esses elementos discursivos, os quais sofrem influência de contexto social que temos focalizado, ajudam a construir uma identidade *institucional legitimadora* (CASTELLS, 1999, p. 230). Assinalamos isso, baseados na ênfase que é dada no poder que a escola tem de transformação, sem menção à suas limitações e problemáticas, ao passo que o mesmo destaque quanto à “força” e às capacidades dos educandos de modificar dimensões das práticas sociais que lhes desfavoreçam não ganha tanta expressividade nos fragmentos que acabamos de analisar.

Nesse sentido, a construção do *ethos* estudantil, isto é, a elaboração de um “eu” feito discursivamente (FAIRCLOUGH, 2001, p. 209) dos aprendizes da EJA vem sendo, até este

momento, formulada em relação a significados que os identificam e os relacionam ao “atraso”, à necessidade de “ser pessoa melhor”, à vergonha por não ter terminado sua escolarização na “idade adequada”, à necessidade de “atualização profissional” em razão de não considerarem seus empregos “dignos” e pela presença de suas esperanças de ascender socialmente pela aquisição de conhecimentos advindos das disciplinas ministradas nessa modalidade escolar.

Nesse ínterim, comparamos essas duas construções identitárias, e notamos que o papel do discurso, investido ideologicamente de crenças na inferioridade do pouco escolarizado, é elemento presente nas produções estudantis ao passo que funciona como dimensão que naturaliza e legitima as assimetrias nas representações da EJA e nas representações dos educandos sobre eles mesmos. Julgamos que as disparidades materializadas discursivamente não são aleatórias, estas parecem indicar que as desigualdades sociais e a discriminação contra o pouco escolarizado ainda não se dissolveram por completo na instituição em que esta pesquisa se passa.

Todavia, queremos deixar evidente que nem todos os textos que formam nosso *corpus* representam da mesma maneira a modalidade EJA, uma vez que não recorrem aos mesmos discursos para falar dos seus procedimentos e de seus participantes. Por este motivo, a construção dos *ethos* da EJA e dos educandos que expusemos até aqui é parcial, pois que, há contestações e resistências que verificamos também estar presentes nas produções textuais estudantis, as quais esperamos que fiquem também proeminentes em nossas análises. Passemos, então, à próxima seção.

4.2 Fragilidades no *ethos* institucional da EJA e fortalecimento de um *etho* de resistência estudantil

Nesta seção, relacionaremos o discurso de exclusão que associa o estudante pouco escolarizado ou analfabeto a traços de incapacidade e de atraso com os discursos contidos nas produções estudantis. Desta maneira, as representações sobre a EJA, sobre os letramentos nessa modalidade, sobre o processo de ensino aprendizagem, sobre os docentes e as representações dos discentes sobre si mesmos serão considerados elementos essenciais para compreensão da fragmentação da *identidade legitimadora* (CASTELLS, 1999, P. 23) da EJA e para o fortalecimento de um *ethos de resistência* dos educandos.

4.2.1 Da supervalorização da EJA às críticas a um sistema educacional “perfeito”

Nesta subseção, nosso enfoque é trazer as reflexões estudantis considerando seus apontamentos sobre as contradições desse “sistema escolar” à medida que estes refletem críticas e soluções para as problemáticas sociais as quais incidem no âmbito educativo. Estamos tratando tais percepções e apontamentos como forma de apontar a fragilização da construção da *identidade legitimadora* da EJA e como forma de fortalecer o *ethos* estudantil em relação à suas resistências quanto a práticas ideológicas e desigualdades.

f) *Análise pelas categorias: Avaliação, modalidade e Representação dos atores sociais*

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
52	<u>A educação para jovens e adultos Eja é uma forma para as pessoas ter oportunidade para termina os estudos.</u> (primeiro parágrafo, texto 15).
53	<u>A educação que vivo hoje é uma forma de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não possuem idade, para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade.</u> (primeiro parágrafo texto 16)
54	<u>A EJA é um supletivo rápido e prático para jovens e adultos que por algum motivo desistiram dos estudos.</u> (primeiro parágrafo do texto 19)
55	<u>A Educação de Jovens e adultos (EJA) apesar de ser um supletivo rápido é um espaço de acolhimento, porque na maioria das vezes depois de muitos anos longe da escola resolvemos voltar à estudar, ou muitos que nunca estudaram e somos todos bem recebidos, incentivados e tratados com respeito.</u> (primeiro parágrafo do texto 23)

Observemos a estruturação das orações destacadas em sublinhado. Consideramos que estas realizações são bastante semelhantes às realizadas na subseção 4.1.1, deste capítulo, pelo menos no que se referem às orações cujos componentes são: *portador*, *processo relacional atributivo* e *atributo* (linhas 52, 53, 54, 55). Entendemos que a materialização dos atributos “muito importante”, “uma forma de ensino” “um supletivo rápido e prático” “um espaço de acolhimento” denotam apreciação positiva da Educação de Jovens e Adultos, mas não sua supervalorização. Apesar disso, não podemos deixar de mencionar que as construções: “Educação de Jovens e Adultos”, “educação” e a sigla EJA, os quais também

ocupam a posição de *portador dos atributos*, nessas passagens, indicam centralidade discursiva do modelo educacional e não do estudante. Vejamos mais fragmentos.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
56	Eu estou achando muito importante <i>para meu aprendizado</i> , estou aprendendo várias coisas que eu tinha vontade de aprender a ler a escreve (primeiro parágrafo do texto 02)
57	O sistema da EJA funciona <i>para jovens e adultos que não teve oportunidade antes, ou que houve problemas na adolescencia onde perderam sua oportunidade de ter o ensino normal</i> . (primeiro parágrafo do texto 10)

Na passagem contida na linha 56, em itálico, destacamos que o processo de avaliação positiva da EJA é construído também por meio do uso de *processos relacionais*. Nesse caso, porém, este é do tipo *identificativo* em que um ser é referenciado em sentido de equivalência com outro (CABRAL; FUZER, 2014). Desta feita, o “Sistema da EJA” “funciona”, isto é, equivale a um sistema de ensino destinado aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na adolescência. Esse sentido, a nosso ver, aponta os caminhos e possibilidades mais condizentes com as circunstâncias e com as ocorrências que permeiam as práticas escolares deste formato escolar na atualidade, visto que a Educação de Jovens e Adultos é indubitavelmente lugar de receptividade e de acolhimento do público jovem, adulto ou idoso que deseja, para além de concluir sua formação básica, exercer seu direito de aprender por toda a vida (UNESCO, 1990).

Todavia, queremos chamar atenção para o fato de que muito embora os atributos usados para caracterizar a EJA não denotem sua perfeição ou supremacia. As construções de finalidade, com destaque em itálico nas linhas 52, 53, 54, 56 e 57, remetem o leitor do texto a uma série de justificativas sobre a importância conferida à EJA e ao processo educativo desenvolvido nessa modalidade. Fairclough (2003, p. 91) nos esclarece que as relações de finalidade estabelecidas entre termos ou orações é outro recurso adotado pelos atores sociais para legitimar procedimentos realizados por organizações institucionais. Observamos que o aparecimento de tantas construções que indicam fim ou objetivo, contidas nessas linhas, não acontece por acaso.

Não podemos negligenciar que tal fato se dá em razão da estrutura genérica das produções discentes que podem ser definidas como pertencente ao *gênero dissertativo*. Dessa maneira, as justificativas, as explicações e as motivações que povoam a superfície desses escritos indicam marcas de racionalidade sobre as quais são construídos os argumentos. Dito de outra maneira, além dos atributos os quais servem para construir uma imagem de valor e de estima pela EJA, os grupos gramaticais e as orações que indicam finalidade cumprem o papel de ressaltar a função da Educação de Jovens e Adultos em nossa sociedade qual seja: a “de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade” (trecho contido na linha 12). Agora, porém achamos oportuno repetir o quadro com os trechos contidos nas linhas 54 e 55 a fim de que também possamos falar das construções em negrito.

54	<u>A EJA é um supletivo rápido e prático para jovens e adultos que por algum motivo desistiram dos estudos. (primeiro parágrafo do texto 19)</u>
55	<u>A Educação de Jovens e adultos (EJA) apesar de ser um supletivo rápido é um espaço de acolhimento, porque na maioria das vezes depois de muitos anos longe da escola resolvemos voltar à estudar, ou muitos que nunca estudaram e somos todos bem recebidos, incentivados e tratados com respeito. (primeiro parágrafo do texto 23)</u>

Nestas linhas, os fragmentos em negrito e sublinhado nos remetem a sentidos muitos semelhantes. Contudo, julgamos que na linha 54 a descrição “supletivo rápido e prático” colabora para perpetuação de que a redução do tempo na EJA e a praticidade do processo formativo ofertado sejam considerados indubitável e facilmente conciliáveis. Já no fragmento 55, a intercalação da oração concessiva com destaque em negrito “apesar de ser um supletivo rápido” é usada de modo a negar ou pelo menos abalar tal crença. Entendemos isso como indício de que nem todos os educandos são aquiescentes acerca da facilidade preconizada pelos currículos e pelas leis voltadas para EJA quanto a conciliar tempo reduzido, trabalho e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Agora, apresentaremos outras passagens em que julgamos haver mais fortemente rupturas ou fissuras no que tange à *identidade legitimadora* da EJA forjada pela sua supervalorização. Isso porque, pelas análises que serão detalhadas a seguir, entendemos que há o aparecimento de um contradiscurso. Estamos chamando de contradiscurso o agrupamento de representações comuns contidas nos textos que formam nosso *corpus* que vão contra ou colaboram para relativizar a supremacia do discurso oficial de EJA, questionam os pressupostos ideológicos atrelados ao discurso do Modelo de Letramento Autônomo

(STREET, 2014, p. 29) e vão contra o discurso que reconhecemos ser subalternizante. A formação deste contradiscurso, o qual materializa um *ethos* estudantil de resistência, é indicativo de que onde há relações hegemônicas estabelecidas com ajuda de ideologias, há indubitavelmente a possibilidade de que um contrapoder possa ser gestado gerando lutas contra hegemonias (FOUCAULT, 1996, p. 08). Continuemos com as análises:

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
56	O sistema de ensino noturno é um sistema <u>que não fornece um conhecimento geral</u> sobre as matérias e sim um resumo sobre elas que dá pouco acesso aos <u>assuntos.</u> (primeiro parágrafo do texto 08)
57	Eu participo do sistema de Ensino EJA que esta me ajudando a qualificar para o mercado de trabalho, mas infelizmente <u>o tempo e curto para aprender tanto conteúdo</u> e <u>sem o esforço do aluno não chega ao nível dos alunos que tem o ensino regular.</u> (segundo parágrafo do texto 10)
58	A “Educação para jovens e adultos é uma boa iniciativa para a educação no Brasil e <u>poderia ser melhor se não fossem vários problemas que permeiam o sistema.</u> (primeiro parágrafo da texto 11)
59	A educação de jovens e adultos mais conhecido como EJA, <u>não creio que seja a melhor forma para termina-se os estudos pois você aprende muito pouco</u> e quando for fazer uma prova de vestibular <u>posso acabar saindo atrás dos demais.</u> (primeiro parágrafo do texto 25)
60	O EJA é um ensino bastante eficaz para pessoas independentes que não tiveram oportunidades de estudo, e mães que abandonaram as escolas por causa de seus filhos. <u>Este ensino transmite um certificado pouco discriminado na área de trabalho.</u> (primeiro e segundo parágrafo do texto 30)

Analisando os fragmentos contidos nas linhas, 56, 57, 58, 59 e 60, podemos dizer que já nos primeiros parágrafos de seus escritos, os estudantes apontam alguns problemas os quais atravessam o processo de ensino-aprendizagem de que foram parte, tais apontamentos abrangem: a) crítica ao tempo reduzido face a muito “conteúdo” ; b) a superficialidade e mitigação deles; c) descrença na qualidade do ensino ofertado na EJA face a demandas como a da aprovação no vestibular e a da ascensão profissional; d) discriminação quanto a certificação concluída na Educação de Jovens e Adultos.

Analogamente, podemos estabelecer correspondência entre os significados elencados e o contradiscurso materializado nessas construções. Conforme já assinalamos na seção 4.1.1

deste capítulo, o âmago do discurso oficial, consiste em difundir que a Educação de Jovens e Adultos é a agência não só promotora de educação, mas também a instituição capaz de suprir nossas exigências sociais por qualificação profissional e por elevação de escolaridade de maneira rápida e extremamente eficaz.

Julgamos oportuno considerar as partes destacadas em negrito nas orações contidas nas linhas 56, 57 e 59 cujo uso dos intensificadores, dos atributos e das escolhas lexicais “pouca explicação”, “conhecimento geral sobre as matérias”, “pouco acesso aos conteúdos”, “resumo”, “o tempo é curto” e “você aprende muito pouco” sinalizam que algo não está tão bem assim no ensino ofertado na EJA. Reconhecemos que essas escolhas são responsáveis por definir, caracterizar e acentuar a face negativa da redução do tempo de aprender na EJA, seja porque fere o preceito da qualidade do processo educativo ou porque impossibilita o vencimento dos conteúdos e matérias os quais, conseqüentemente, podem impossibilitar a feitura de vestibulares e ascensões profissionais representados como metas pessoais nas linhas 57, 59. Dessa maneira, o tempo reduzido, tão exaltado no discurso oficial da EJA e nos primeiros fragmentos analisados, na seção 4.1 deste capítulo, como um dos benefícios desse modelo de ensino, é, nesses extratos, questionado.

Para nós, tal questionamento é de suma importância porque revela uma concepção crítica sobre a educação na “Modernidade Tardia”, uma vez que, conforme assinalamos na subseção 4.1.4, e no capítulo 01, subseção 1.1.3, a mercantilização atinge também o âmbito educativo. Desta forma, a redução do tempo para formação responde a um modelo mercantil que demanda, cada vez mais, mão-de-obra minimamente escolarizada adequada aos tipos de trabalho e consumo urbanos típicos do momento histórico atual (GIDDENS, 1991, p. 12).

Relacionado a isso, outro dado importante na passagem contida na linha 60 indica crítica. O léxico “o EJA” anaforicamente retomado pelo termo “Este ensino” demonstra o poder que esta entidade tem de atestar a conclusão de uma etapa da educação básica ou sua finalização. “Este ensino” é, dessa forma, representado como o agente da transformação da vida profissional e *quiçá* financeira dos discentes a menos que sua certificação seja marcada pela discriminação, linha 60. O problema, segundo a perspectiva adotada pelo produtor do texto, é a apreensão quanto à natureza do certificado, já que o atributo “discriminado” é justificado pela abreviação das “aulas” e dos “conteúdos”. O que, em nosso ponto de vista, relativiza a eficiência da modalidade EJA ao mesmo tempo em que o educando problematiza sua formação face às exigências de mercado também por ensino de qualidade.

Apesar disso, notamos que há certas preocupações referenciadas nas sentenças contidas nas linhas 59 e 60, as quais apontam a existência de sentidos ideológicos.

Expliquemos. Ao retomarmos a passagem “sem o esforço do aluno não chega ao nível dos alunos que tem o ensino regular” (linha 59) percebemos que todo o mérito do sucesso ou a atribuição do fracasso está indicado pela condição realizada na oração em itálico.

Aqui podemos enxergar ainda traços de reprodução de ideologia aliados a uma concepção estanque de letramento, pois que a dedicação, tomada aí como algo que deva vir exclusivamente do corpo discente, é fator imprescindível para que se possa “chegar ao nível dos alunos” que têm acesso e frequentam o ensino diurno. O desejo por atingir a tal meta, em nossa perspectiva, é um indício de que está havendo retomada do discurso do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984) no que se refere à maneira como as habilidades e os conhecimentos são tomadas em termos de sua medição e classificação em níveis muito definidos. Nessa linha de raciocínio, aqueles que atingem tais níveis são considerados estudantes modelos. Àqueles que não atingem tais níveis resta o lugar de atraso.

Na construção “você aprende muito pouco e quando for fazer uma prova de vestibular posso acabar saindo atrás dos demais.” (linha 59) é uma metáfora que retoma o discurso mercantilizado da educação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255) em que ficar “atras” é o mesmo que ocupar o último lugar numa corrida por posições sociais de prestígio cuja detenção do conhecimento e do saber científico confere a seus possuidores *status* e renda, já que a informação e a formação acadêmica também passam a ter valor de mercado, pois que também estes têm na contemporaneidade valor de troca (GIDDENS, 1991, p. 182).

Continuemos as análises nos voltando para os sentidos dos trechos em sublinhado, linhas 58, 60. Por esse motivo, repetimos parte do quadro que já expusemos.

58	A “ Educação para jovens e adultos é uma boa iniciativa para a educação no Brasil e <i>poderia ser melhor se não fossem vários problemas que permeiam o sistema.</i> (primeiro parágrafo do texto 11)
59	A educação de jovens e adultos mais conhecido como EJA, <i>não creio que seja a melhor forma para termina-se os estudos pois você aprende muito pouco e quando for fazer uma prova de vestibular posso acabar saindo atrás dos demais.</i> (primeiro parágrafo do texto 25)

Notamos que há mais avaliações negativas ou fissuras na representação positiva da EJA. No trecho contido na numeração em 58, a oração relacional atributiva, em negrito, expressa relatividade quanto à avaliação positiva da Educação de Jovens e Adultos concretizada pelos termos “boa iniciativa”. Esses sentidos se tornam menos categóricos pela presença do modalizador “poderia”.

Dessa forma, o produtor do texto deixa evidente que só não considera essa modalidade uma educação “melhor” porque existem “problemas que permeiam o sistema”. De fato, não pudemos obter mais informações sobre a natureza dos inconvenientes ou dos reveses apontados pelo vocábulo “problema”. No entanto, não deixamos de notar que o conceito de EJA representado por esse estudante carrega certa carga de negatividade a qual figura desde o primeiro parágrafo do texto. No fragmento contido na linha 59, verificamos que o processo mental cognitivo “creio” negativado pela construção “não” anterior a ele também funciona como um dos elementos responsáveis pela fragilização da asseveração: a EJA é a “melhor forma para se terminar os estudos”. O que nos leva a interpretá-lo mais como uma forma de questionar ou fragilizar o discurso da EJA como modelo educativo dotado apenas de perfeição (cf. seção 4.1 deste capítulo).

Até esse ponto, verificamos que há sentidos emergidos dos textos dos educandos que julgamos contradizer ou contestar a supremacia da EJA no que tange à sua representação como um sistema educacional hegemônico. Entendemos, conforme anunciado no início dessa subseção, que estes significados juntos vão ajudando a formar um contradiscurso no qual são problematizados os meios de concluir a educação de nível básico de modo “rápido”, “eficiente” e “prático”. O que para nós significa que há certas lutas contra-hegemônicas atravessando os escritos que temos como *corpus* nessa investigação.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
61	<u>O sistema do EJA poderia melhorar com o aumento do período</u> , e mais escolas utilizando o programa e incluindo artes musical dando diversidade ao programa, os conteúdos voltados mais para o ENEM (terceiro parágrafo do texto 10)
62	<u>A solução para o problema na EJA</u> , assim como em todo e qualquer sistema ligado à educação, <u>é uma política, verdadeiramente voltada para o tema</u> , como a valorização do professor, um investimento real em material didático adequado, e uma discussão séria voltada para o tema. (quinto parágrafo do texto 11)
63	<u>A condição dos jovens trabalhadores durante o dia e estudantes à noite também é um dos principais motivos</u> que levam eles a chegarem cansados e acharem as aulas maçantes, sem o atrativo de ser mais dinâmicas e participativas. (trecho do segundo parágrafo do texto 12)
64	<u>O Brasil já deu um grande passo</u> nas questões que se referem a alfabetização de jovens e adultos, embora continuamos dentro da escola dos países com

	mais taxa de analfabetos. <i>E o problema, como já mencionado, é que o adulto que procura a escola não quer apenas aprender e ler e escrever, ele quer e necessita é de atualização com o contexto social em que vive e faz parte.</i> (terceiro parágrafo do texto 16)
65	O eja foi a grande oportunidade que eu encontrei pra recomeçar. depois de muito tempo sem estudar comecei de novo, <u>nem sempre é fácil sair de casa pra ir pra escola, tem dia que o corpo ta tão cansado.</u> <i>e a gente ainda tem que chegar na sala de e se deparar com gente conversando atrapalhando a aula.</i> (primeiro parágrafo do texto 18)

No fragmento sublinhado, inserido na linha 61, o primeiro aspecto que nos chama atenção é que o produtor do texto refere-se à Educação de Jovens e Adultos como um processo que deve “melhorar”. Presumimos, portanto, que o ensino e aprendizagem são, para este estudante, um processo complexo dotado de alguns reveses.

A partir das análises que fizemos até este ponto da pesquisa, notamos que não só nessa produção escrita, mas em várias outras, a questão do tempo reduzido é tratada como um obstáculo quanto à qualidade e ao êxito profissional do educando. Sendo assim, a sugestão manifestada pela *oração relacional atributiva* “O sistema do EJA poderia melhorar com o aumento do período” nos fez refletir sobre esse aspecto da organização dessa modalidade.

Estamos levando em conta que esse receio, o de não ter aprendido de maneira suficiente e eficaz, é importante sinalizador de que é preciso rever a maneira como os estudantes estão concluindo sua educação elementar nessa modalidade. Dado que temos adotado como premissa, nos documentos e leis educacionais, que a educação crítica e emancipatória é capaz de romper com a “lógica estrutural capitalista, notadamente injusta e perversa” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 23). Desta feita, nosso propósito é também pensar em como podem ser conjugados o tempo reduzido, se é que podem ser conjugados, e com as aprendizagens significativas a fim de que não continuemos a reproduzir as desigualdades sobre as quais temos nos debruçado neste trabalho.

Na passagem 62, a escolha da sequência “A solução para o problema na EJA” também pressupõe reflexão crítica acerca dos panoramas e dificuldades presentes nessa especialidade de nosso ensino básico. De fato, aquiescemos que, no tocante à diminuição dos obstáculos a fim de que haja uma Educação Básica mais significativa em interface com as práticas sociais da atualidade, julgamos necessário que haja mais discussões “sérias” e mais políticas públicas relacionadas especificamente para o modelo EJA, já que como professoras, vimos que o desconhecimento sobre como trabalhar na prática com estudantes com

identidades e perfis sociais distintos dos estudantes que estão na idade escolar “adequada” gera adaptações curriculares desastrosas e a perpetuação de preconceitos os quais temos denunciado por meio desse trabalho de pesquisa. Nos fragmentos contidos nas linhas 63, 64 65, o tom de denúncia continua a perpassar os escritos que investigamos. Repetimo-nos, portanto:

63	<u>A condição dos jovens trabalhadores</u> durante o dia e estudantes à noite também <u>é um dos principais motivos</u> que levam eles a chegarem cansados e acharem as aulas maçantes, sem o atrativo de ser mais dinâmicas e participativas. (trecho do segundo parágrafo do texto 12)
64	<u>O Brasil já deu um grande passo</u> nas questões que se referem a alfabetização de jovens e adultos, embora continuamos dentro da escola dos países com mais taxa de analfabetos. <i>E o problema, como já mencionado, é que o adulto que procura a escola não quer apenas aprender e ler e escrever, ele quer e necessita é de atualização com o contexto social em que vive e faz parte.</i> (terceiro parágrafo do texto 16)
65	<u>O eja foi a grande oportunidade que eu encontrei pra recomeçar. depois de muito tempo sem estudar comecei de novo, nem sempre é facil sair de casa pra ir pra escola, tem dia que o corpo ta tão cansado. e a gente ainda tem que chegar na sala de e se deparar com gente conversando atrapalhando a aula.</u> (primeiro parágrafo do texto 18)

Os educandos afirmam que o trabalho exercido diurnamente e a atividade estudantil exercida à noite não são elementos facilmente conciliáveis. Aliás, “A condição dos jovens trabalhadores”, linha 63, é tratada como o principal motivo do cansaço e da avaliação das aulas feitas pelos discentes como “maçantes, sem atrativo de ser mais dinâmicas e participativas”. Na linha 65, o cansaço no trecho em itálico aparece também como componente que dificulta a permanência em “sala”. A avaliação negativa realizada pela ideia de obrigatoriedade expressa pelo modalizador “ter” é completada pela descrição do ambiente com o qual o educando se depara: há “gente conversando e atrapalhando a aula”. Tal descrição do ambiente escolar contrapõe o discurso no qual a EJA é um educativo de excelência, desprovido de fragilidades.

No extrato posto na linha 64, o discente começa seu parágrafo fazendo uma análise positiva do cenário social no que se refere à alfabetização por meio da metáfora “O Brasil já deu grande passo”. Nesse caso, verificamos que o educando escolhe tratar da questão da alfabetização novamente aproximando-a metaforicamente da ideia de uma corrida. Nesse sentido, para que o país progrida é preciso “dar passos” para a redução do número de analfabetos. Tal recurso retoma os *slogans* de campanha em 1990, período em que os ideários

do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984) justificaram a intervenção da UNESCO nos parâmetros educacionais e nacionais quanto à quantidade de pessoas sem escolarização tratada como uma chaga a ser “erradicada” (cf. capítulo 01).

No entanto, o que se nos destaca no fragmento 64, também é a capacidade de o estudante perceber a complexidade do “problema” sobre o qual está se referindo. Por meio da oração em itálico, o estudante-autor atesta que ainda continuamos na escala dos países com maior taxa de analfabetos dado que “o adulto que procura a escola não quer apenas aprender e ler e escrever, ele quer e necessita é de atualização com o contexto social em que vive e faz parte”. Tal concepção nos aproxima da visão crítica acerca da leitura e da alfabetização de jovens e adultos referida por Freire em *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam, uma vez que o educador trata da leitura e da escrita com algo indissociável do contexto social, bem como as retrata como um processo que não pode ser reduzido à “leitura da palavra”. (FREIRE, 1989, p. 13). Vejamos mais extratos em que posições críticas emergem dentro de nosso contexto de pesquisa.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
66	A unica coisa que falta em tudo aqui no nosso espaço <u>os professores deveriam nos levar a serio e vir dar suas aulas ou então a secretaria de educação deveria trazer professores que realmente queiram trabalhar.</u> (quinto parágrafo do texto 28)
67	Além do ensino da EJA ser muito corrido e também muito resumido ou seja pouco tempo para muito conteudo, os assuntos EJA são pouco debatidos e esquecidos. <u>Por conta do grande indice de reprovação e analfabetismo o governo prefere ocultar os problemas do EJA da sociedade, o governo poderia intensificar mais o ensino, focar mais nele e deixar de resumilo.</u> (terceiro e quarto parágrafo do texto 33)

Na passagem inserida na linha 66, notamos mais reflexão sobre o contexto educativo na EJA. Os marcadores de *modalidade deontica* “deveriam” nesse exemplo nos deixam evidente que a avaliação positiva sobre a EJA em relação à excelência de seus profissionais fica abalada. Refletindo sobre o sentido da expressão “levar a serio”, entendemos que quando esta expressão faz referência a pessoas, de uma maneira geral, os significados imputados a elas são de subestimação e de descrença. Considerando tudo o que já dissemos, entendemos que esse uso é mais uma manifestação de que o “estigma” ainda permeia o processo formativo

no qual nos propusemos a analisar. Contudo, nesse texto, o autor demonstra forte oposição a esse fenômeno. Se considerarmos a construção da oração em itálico, constataremos que o discente exprime forte desejo de ter aulas “com professores que realmente queiram trabalhar”. Desejo este suavizado apenas pelo modalizador “deveria”. Consideramos que tal aspiração não é sem fundamento, este é um apelo por uma educação de qualidade que se dê em um ambiente mais democrático e de fato inclusivo, onde a presença de cargas discursivas que colaboram para posicionar o educando como pessoa menor e desimportante sejam ceifadas.

Em 67, no fragmento inteiro, o autor do texto disserta sobre os entraves na EJA. Os fatores que causam prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade já foram referidos em outros textos, no entanto são retomados e representados pela presença das construções discursivas “pouco tempo” “para muito conteúdo” e aprendizagens pouco significativas. Desta forma, na oração que destacamos em sublinhado, a reprovação e o analfabetismo são representados como problemas dentro desse contexto de ensino. Conforme a perspectiva adotada nesse texto, nosso governo “prefere” esconder tais problemáticas a buscar soluções para elas. Nessa perspectiva, embora o “*o governo*” tenha sido representado em termos de sua omissão, ainda assim o educando recorre ao poder que tem a entidade governamental para modificar o ensino em relação à redução de seu tempo e qualidade.

De certa maneira, concordamos que o fato de existir a Educação de Jovens e Adultos não significa que os obstáculos no que tange a Educação Básica tenham sido “magicamente” solucionados. Conforme pontuamos no capítulo 01 desta pesquisa, a má qualidade do ensino, a distorção idade-série causada pela reprovação e a evasão ainda são desafios de que a escola pública ainda não se tornou “livre” e a Educação de Jovens e Adultos, como parte desse panorama educativo mais amplo, também é possuidora de tais reveses.

4.2.2 Autorrepresentação discente e docente: vozes de resistência

Nesta subseção, exploraremos as representações discentes levando em conta suas percepções sobre si mesmos, bem como seus modos de expressar, discursivamente, suas posições críticas sobre as práticas escolares de que são partícipes. Para isso a *ativação*, a exclusão parcial por *elipse* e a inclusão por *funcionalização*, no caso dos professores, serão usados como recursos sociodiscursivos (VAN LEEUWEN, 2008) para a representação dos atores sociais.

g) Análise pelas categorias: transitividade e Representação dos atores sociais

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
68	Na educação que eu vivo hoje na eja eu tenho muito pouca informação sobre cada matéria que farão falta em um curso superior que <i>será cobrado o assunto completo de todas as matérias escolares</i> , e acaba se tornando um período curto dando-se menos tempo a se aprender. (segundo parágrafo do texto 08)
69	Sala cheia muito conversa. sala quente pouca explicação na aula, barulho. estou estude neste lugar todos os días sei o que esta acontecido. Isso deixe a gente muito irritado , não consegue entender nada, atrapalha as aula o entedimento. Por causa da situação nós não conseguimos envolver no estudo , e apreder dirreito e rui. (fragmentos do texto 06)
70	eu gosto de praticamente todos os professores só não gosto do de fisica folgado zoadento mentiroso no dia da aula dele se junta com dois alunos que tem na sala pra ficar falando de pintura na casa, pescaria as vezes não consigo nem me concentrar no que está escrito no quadro. (primeiro parágrafo da texto 18)

Voltemos a análises dos excertos. Em 68, a oração, cujo léxico “eu” figura como *comportante* do processo comportamental “vivo”, é uma *elaboração* da circunstância iniciada pelo termo “na educação”. Notamos que nesse fragmento, o produtor do texto constrói seu posicionamento restringindo o domínio sobre o qual vai se pronunciar, qual seja, sobre a educação experienciada por si mesmo. Já na oração sublinhada que vem em seguida, ainda nesse trecho, observamos que esse mesmo educando se assume como possuidor de “pouca informação” como resultado daquilo que vem recebendo na EJA. Mais uma vez a ênfase recai sobre a redução do tempo de aprender e quantidade e qualidade do ensino-aprendizagem na EJA. Outro dado interessante é a voz passiva contida na cláusula em itálico que vem na sequência desse fragmento. Essa estruturação enfatiza a preocupação com a cobrança acerca das “matérias” que este aluno julga serem ministradas de modo “incompleto”. Como o ator dessa cobrança é apagado, retomamos essa informação pela presença da sequência “em um curso superior” sobre a qual supomos que outros professores, os quais vierem a fazer parte do corpo docente desse nível de educação, podem vir a aferir tais *déficits*. Vemos novamente nesse fragmento, que esses sentidos mais uma vez fragilizam o discurso oficial da EJA o qual

tem assegurado que a redução do tempo escolar na EJA é uma vantagem e não um empecilho face a desafios futuros como ingressar e permanecer num curso de graduação.

Na linha 69, na oração destacada em negrito e sublinhado, podemos ver que o autor do fragmento descreve o ambiente em que estuda frisando alguns pontos negativos desse contexto. Na perspectiva desse estudante, todos os problemas elencados são impeditivos de que não só ele, mas todos de sua turma materializados pelo pronome “nós”, não “consigam evoluir no estudo”. Para nós esses significados formam um contraste com o discurso oficial da EJA no qual o “tempo perdido”, a educação de qualidade em curto tempo e a realização dos sonhos são todos elementos compatíveis e facilmente conjugáveis nessas circunstâncias.

No excerto contido na linha 70, o ator social realizado pela presença do pronome “eu” revela sua percepção sobre a EJA, bem como seus apontamentos sobre os docentes com os quais têm contato. Segundo este ponto de vista, o discente valora, isto é, faz uma *avaliação* de sua relação com os professores, a princípio, de maneira positiva corroborada pela presença do processo mental “gosto”. Entretanto, podemos verificar que nem todos os mestres podem ser representados em relação à sua positividade. O professor de “física”, por exemplo, é representado pelos atributos “mentiroso”, “folgado”, conversador. Este último atributo, podemos inferir por meio dos sentidos expressos *na oração material* iniciada pela circunstância “no dia da aula”. Como consequência dos procedimentos realizados no dia a dia escolar, o estudante não só se refere à figura desse professor em termos de sua personalidade, como estabelece relação de causa e efeito entre as atitudes que esse profissional tem e a falta de concentração “no que está escrito no quadro”. Em resumo, ao invés de relatar as experiências na EJA, apenas no tocante aos aspectos positivos, o educando, autor desta passagem, também percebe que nem todos os professores são tão comprometidos assim. Isso também parece apontar para um contraste entre as maneiras de representar a EJA, os procedimentos realizados no “chão da escola” e seus agentes. Continuemos com mais análises.

Sequência numérica dos fragmentos	Fragmentos
71	Em resumo, para uma formação integral ao estudantes faz-se necessário <u>professores competentes</u> e alunos dedicados, pois o conhecimento é algo comum porque todos podem concluir e contribuir a partir de suas

	experiencias.(quarto parágrafo do texto 03)
72	Muitos alunos abandonam a escola, e um dos fatores é as vezes o ensino mal aplicado por meio de métodos inadequados, professores mal preparados , problemas sociais, descaso por parte do governo e etc. (trecho do segundo parágrafo do texto 11).
73	Os alunos do EJA têm pouco conhecimento, e os professores tentam resumir <u>o máximo o ensino fundamental e médio</u> , por esse motivo o ensino não é tão bom quanto o normal, dá para ter conhecimento mas é pouco. Mesmo não dispondo de muito tempo os professores conseguem passar o <u>conteúdo para os alunos</u> , e os alunos tem facilidade de expressarem suas ideias. (terceiro e quarto parágrafo do texto 19).
74	Ha relação entre os alunos e os professores com a maioria é muito bom proveitosa divertida. Aprendemos muito mais sempre tem aqueles professores que não cumprem com o que deveria vivem faltando pegando abono atestados medicos e isso acaba atrapalhando muito e nos prejudicando. (terceiro parágrafo do texto 28).
75	A unica coisa que falta em tudo aqui no nosso espaço os professores <u>deveriam nos levar a serio e vir dar suas aulas ou então a secretaria de educação deveria trazer professores que realmente queiram trabalhar</u> . (quinto parágrafo do texto 28).

Nas passagens contidas nas linhas 71, 72, 73, 74 e 75, contrariando as representações de caráter altamente positivas as quais tivemos ciência na subseção 4.1.4 deste capítulo, os educadores são posicionados pelos estudantes discursivamente no tocante àquilo que devem ser, às limitações de seu trabalho e por meio de atributos não tão positivos.

Na linha 71, por exemplo, podemos notar que a sequência “professores competentes”, a qual atua como portador da cláusula *atributiva* realizada por “é necessário”, é expressa em relação a sua indispensável participação a fim de que “uma formação integral” destinada ao estudante aconteça. Atentemo-nos que o pressuposto subjacente a essa construção é que os professores com os quais esse estudante tem contato não são representados como competentes, a competência é expressa como requisito de que ainda não dispõem o docente na perspectiva do produtor do texto.

No trecho contido na linha 72, o atributo “mal preparados”, em sublinhado negrito, também configura avaliação negativa que relativiza a posição assumida pelos outros alunos no que tange à eficiência e excelência desse profissional, o que relativiza a “força” do discurso da vocação do professor envolto em áurea de sacerdócio e benevolência.

Na linha 73, a ação de resumir ao “máximo” o “ensino fundamental e o ensino médio” levada a efeito pelos discentes é posta como razão da avaliação negativa do feito por

esses alunos em relação à defasagem e à qualidade ao processo de aprendizagem propiciado nessa modalidade. Já na linha 74, o produtor do texto evidencia que nem todos os educadores “cumprem” com aquilo que deveriam. Por inferência cremos que “aquilo que deveriam” equivale a ministrar suas aulas de forma assídua. O que vem confirmado pelo excerto contido na linha 75, cuja demanda suavizada pelo modalizador “deveriam” marca o desejo discente por comprometimento e seriedade quando de seus momentos de interação das práticas escolares na Educação de Jovens e Adultos. A outra demanda solicitada pela oração material “deveriam trazer”, também modalizada, ainda no mesmo trecho (linha 75), em itálico, só nos confirma que alguns educandos são capazes de avaliar o desempenho de seus educadores, para além dessa figura sacerdotal e dotada de perfeição. Eles consideram que as contradições que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na EJA também perpassam as relações mais ou menos harmônicas entre discentes e docentes.

Pelo que foi exposto, na próxima subseção retornaremos às formações identitárias dos aprendizes e da instituição EJA relacionando as diferenças nas maneiras de representar que ora assinalamos com a formação dos *ethos* estudantil de resistência e do *ethos legitimador* da modalidade de ensino para jovens e adultos.

4.2.3 O enfraquecimento da identidade legitimadora da EJA e a formação do *ethos* de resistência estudantil

Abrimos essa subseção para retomar as reflexões sobre as identidades que iniciamos na subseção 4.1.5, deste capítulo. No referido espaço, havíamos considerado que a *identidade legitimadora* da EJA foi estabelecida em razão da ênfase dada nos textos que temos como *corpus* no que se refere a seu poder e a sua supremacia. As representações analisadas sobre esse modelo educacional, sobre o modelo de letramento adotado na escola investigada, sobre os educandos acerca deles mesmos indubitavelmente deixaram evidente o comprometimento em perpetuar que há relevância dessa modalidade na vida das pessoas. Porém, percebemos que a mesma ênfase quanto às potencialidades estudantis, quanto à valorização de seus letramentos, quanto à valorização das epistemologias adquiridas em suas trajetórias cotidianas, bem como a necessidade de ampliarem suas esferas de atuação social não ficaram tão evidentes assim. Por esses motivos, havíamos considerado que a formação do *ethos* (FAIRCLOUGH, 2001, p. 209), isto é, das identidades discentes eram construídas de modo a legitimar a identidade institucional e, de certa maneira, as identidades discentes acabaram aproximando-se do discurso que lhes identifica ao atraso e ao descrédito.

Contudo, conforme também havíamos assinalado na subseção 4.1.5, tais considerações eram parciais à medida que observamos também que no material textual que estamos analisando há um contradiscurso insurgindo-se como uma luta contra a ordem societária tal como está, mormente no que diz respeito às práticas discursivas que estão envoltas às práticas de ensino-aprendizagem nessa modalidade. Nesse sentido, não podemos falar apenas que os *ethos* formado discursivamente apontam a formação de *identidades estigmatizadas* e de identidades institucionais *legitimadoras*, é preciso também tratar do *ethos* estudantil em relação a suas resistências.

Desta forma, as análises realizadas na seção 4.2, também demonstraram que os educandos não só refletem criticamente sobre o sistema em questão quando apontam suas fragilidades, mas também quando nos apontam soluções para as problemáticas as quais incidem na escola que frequentaram.

Assim, problematizar a redução do tempo destinado a aprender na EJA face ao discurso oficial da Educação de Jovens e Adultos o qual dissemina que esse encurtamento é elemento facilmente conciliável com trabalho diurno, com demandas por qualificação exigidas pelo mercado de trabalho e com a formação e sustento das famílias, propor ampliação do tempo para as aprendizagens, sinalizar a existência de reprovação e analfabetismo ainda como parte do contexto escolar em questão, propor aprender mais, com mais qualidade e em consonância com assuntos e temas de relevância social, todos esses pontos nos fizeram considerar que o *ethos* estudantil também pode ser compreendido pela presença de lutas pela democratização do conhecimento, que conforme nos explica Fairclough (2001, p. 248) consiste no trabalho em prol da “retirada de desigualdades e de assimetrias dos direitos, das obrigações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 248) que incluem a permuta de lugares discursivos de prestígio, a contestação de ideologias também por meio de lutas no discurso e o questionamento sobre formas naturalizadas de discriminação pela linguagem. Neste momento, abriremos a próxima seção a fim de retomar e responder os questionamentos de pesquisa que nos ajudaram a cumprir os objetivos desta investigação.

4.3 Respostas às questões de pesquisa

Nesta seção, nosso propósito é retomar os questionamentos que embasaram as análises a fim de dar-lhes as suas respectivas respostas. Além disso, sinalizaremos a conclusão de nosso objetivo geral de pesquisa e os objetivos específicos. Agora, pois, retomaremos as questões, quais sejam:

1) *Quais discursos emergem dos textos produzidos pelos educandos que ajudam a construir a “imagem” da EJA? Podemos associar essa imagem com a formação ou transformação das identidades discentes?*

No que diz respeito à primeira pergunta de pesquisa, entendemos que os discursos evocados para construir um conceito ou a *identidade legitimadora* da EJA são provenientes do discurso oficial da EJA, do discurso do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984, 2014) e do modelo de “educação bancária” (FREIRE, 1989). A supremacia da Educação de Jovens e Adultos vai sendo reforçada à medida que esses discursos entram na constituição dos textos. Dessa maneira, faz todo sentido representar a EJA como a capacitadora, a realizadora de sonhos, a recuperadora do “tempo perdido”.

Nesse contexto, ser estudante na Educação de Jovens e Adultos equivale a ser alguém de valor. O pressuposto subjacente a isso, conforme já assinalamos na seção 4.1, é que sem essa modalidade ou sem a escolarização formal os atores sociais não conseguem se conceber como pessoas ativas, transformadoras e reflexivas. Nessa perspectiva, somente a escola pode “salvar” o povo da ignorância e do atraso intelectual em que se encontra. Tais significados, a nosso ver, só colaboram para manter no lugar de subalternidade, por meio de uma pseudoinclusão, àqueles a quem o nosso sistema social desigual empurrou para fora da escola antes de concluída sua educação elementar e agora de forma benevolente os “acolhe” de volta.

No entanto, não podemos deixar de destacar que há vozes de resistência quanto a esse cenário. A formação de um contradiscurso também se insurge em várias outras produções, conforme verificamos na subseção 4.2 deste capítulo o qual enfraquece a identidade institucional da Educação de Jovens e Adultos em relação a sua supervalorização e a hegemonia de suas práticas.

2) *Como os estudantes se autorrepresentam em seus textos e representam os demais participantes do processo educativo? Há traços de subalternidade contidos nessas representações estudantis?*

Respondendo à segunda pergunta de pesquisa, precisamos ressaltar que os recursos pelos os quais os estudantes usaram para se representar (*exclusão* parcial por elipse, inclusão por *ativação*, *passivação*, *genericização* e *indeterminação*) são indícios de que há investidura ou internalização de traços de subalternidade nas identidades pessoais discentes. Expliquemos. As marcas de subserviência de que estamos falando advém da crença de que o

estudante da Educação de Jovens e Adultos em razão de seu pouco contato com a escolarização formal e com as práticas letradas fomentadas na escola é, antes do ingresso, representado como alguém incapacitado, cabe a este, então, resignar-se e empreender seu caminho de volta à escola para sanar de uma vez por todas o atraso não só escolar, mas seu atraso de vida.

Nesse cenário, inferimos pelos sentidos sobre os quais nos debruçamos nas análises, que o papel do aprendiz circunscreve-se, em alguns textos, ao de recebedor de saberes de que não dispõem, como se todos os conhecimentos e experiências adquiridos em toda sua trajetória fora do âmbito escolar pudessem ser desprezados. Há também representação do papel discente ligado à colaboração com os docentes da Educação de Jovens e Adultos para que seu processo de burilamento intelectual seja o mais eficiente possível. Deste modo, nada mais natural que a instituição escola seja elevada à categoria de grande beneficiadora, bem como seus profissionais, dado que estes últimos são representados, nas ocorrências dos fragmentos de textos contidos na seção 4.1, como agentes da transformação pessoal e social desejada pelos alunos.

Quanto aos demais participantes, mães, filhos, colegas, vimos que estes são representados por relações de parentesco e afetividade. O que indica que a constituição da família tem relevância na não conclusão da Educação Básica e na evasão escolar. Os colegas de classe são representados em relação de solidariedade as quais indicam que há um sentimento de pertença compartilhado pelos educandos da EJA, o que para nós também funciona como recurso legitimador da importância dessa modalidade nos dias atuais.

Contudo, diferentemente, na seção 4.2, o discente, por meio de suas reivindicações, apontamentos e críticas constrói um *ethos* de resistência que faz frente ao discurso de subalternidade, à *identidade legitimadora* da EJA e ao discurso do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 2014, p. 30). Os docentes também têm nesta, parte do capítulo, questionado o modelo de professor associado a uma “aura de sacerdócio e vocação” (BOING; LÜDKE, 2004, p. 1173) que se assentam nas noções de benevolência e de sapiência suprema à medida que estes profissionais são também descritos pelos atributos “preguiçosos” “faltosos”, “não cumpridores de seu dever”. Desta forma, tais conotações implicam relativização da imagem de eficiência e de “fonte de saber” do professor.

3) *Que elementos linguístico-discursivos indicam contestação de crenças subalternizantes?*

Quanto à nossa terceira pergunta de pesquisa, pudemos notar fortes resistências quanto às problemáticas e as fragilidades que julgamos fazer parte do contexto da Educação de Jovens e Adultos. Pudemos verificar que os estudantes refletem de maneira crítica sobre algumas dimensões dessa educação as quais consideramos imprescindíveis para seu bom funcionamento. Dentre estas reflexões, podemos assinalar que as concepções estanques de letramento foram questionadas frente ao desejo de aprender para além do ensino da palavra escrita. Outro ponto de relevância apoiou-se na contestação da supremacia desse modelo de ensino, mormente na evidente demonstração da insatisfação face a redução da carga horária (característica típica da EJA) em relação a demandas cada vez maiores por conhecimentos e competências tanto no âmbito do trabalho quanto no âmbito da educação superior.

Ainda com relação ao trabalho, também vimos que os estudantes fazem apontamentos contundentes quanto à dificuldade em conciliar atividade laboral realizada diurnamente e atividade escolar realizada noturnamente. No que se refere a crenças estigmatizantes sobre o papel do estudante, podemos notar que houve a formação de um contradiscurso cujo cerne se assenta em não tomar como dado papel de receptor de saberes de outrem.

Também podemos dizer que os estudantes apontam que a questão do analfabetismo e da reprovação não foi totalmente superada dentro da EJA. Com isso, achamos oportuno pensar que todas essas críticas colaboram para formar uma imagem mais realista da Educação de Jovens e Adultos na atualidade e ajudam a formar o *ethos* de resistência estudantil o que para nós indica tais fissuras em sentidos mais estabilizados os quais pudemos evidenciar na seção 4.1 deste capítulo.

4) Que concepções de letramentos adotadas nas práticas na EJA puderam ser percebidas nos textos estudantis?

Agora, respondendo à quarta pergunta de pesquisa, pudemos constatar pelas análises discursivas que as concepções de letramento predominantemente encontradas nos escritos estão alinhadas com os pressupostos do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 2014). Nesse modelo, cabe ao jovem e adulto receber o saber e as experiências docentes, uma vez que o letramento reificado pode ser facilmente transferido de um contexto a outro. Assim, munidos de um tipo específico de letramento, o escolar, os alunos se sentem, enfim, capazes de vencer seus obstáculos dentro e fora do ambiente escolar. Caso tudo isso não venha a acontecer, a responsabilidade do fracasso escolar volta a recair sobre o discente, pois que este

não foi suficientemente esforçado para que pudesse atingir seu objetivo de “crescer”, de “aprimorar suas ideias” e de “concorrer no mercado de trabalho para adquirir um futuro melhor” (terceiro parágrafo do texto 35).

Gostaríamos de ressaltar a crueldade impregnada nesse tipo de ideologia que infelizmente vem ainda permeando o contexto escolar em que esta pesquisa se passa. Conforme pudemos verificar, alguns pressupostos provenientes do Modelo de Letramento Autônomo vão sendo incorporados em várias representações contidas nas produções estudantis.

Para nós isso não acontece aleatoriamente, já que a naturalização desse tipo de discurso atua, de certa maneira, para enfraquecer a crença do jovem e do adulto em relação as suas próprias possibilidades interventivas, críticas e emancipatórias. Tudo isso tem funcionado como um modo de manutenção de desigualdades e de formas de exclusão por meio da linguagem. No entanto, também conforme as análises realizadas na seção 4.2, deste capítulo, muitos discentes observam e demonstram, por meio de suas práticas discursivas que estão atentos aos acontecimentos do sistema educacional de que são partícipes e colaboram, neste trabalho a partir de seus apontamentos, com projetos democráticos e reais de inclusão pela educação da classe trabalhadora.

Ressaltamos, portanto, que ao responder a tais questionamentos cumprimos com nosso objetivo geral que se ancora no mapeamento de discursos representados nas produções textuais de discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças que podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis. Afirmamos também que pelos desdobramentos apontados nas respostas a essas quatro perguntas cumprimos com os objetivos específicos de investigar os discursos contidos nos textos produzidos pelos alunos da EJA, de examinar como as representações discursivas podem revelar as identidades construídas ou reconstruídas pelos discentes quando inseridos no contexto de uma escola pública do Distrito Federal e de analisar como os discursos contidos nas produções textuais discentes revelam que concepções de letramentos permearam as práticas pedagógicas na escola investigada. Neste momento, passaremos as reflexões e considerações finais as quais pudemos vislumbrar após a realização de nosso trajeto investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já assinalamos nos capítulos anteriores, a motivação para realizar esta investigação inicialmente surge de uma grande inquietação acerca de um discurso recorrente no contexto de uma escola pública que ministra aulas na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Na referida instituição em que houve nossa atuação como professora, percebemos que tal discurso parecia associar a figura do estudante com a do ser incapaz. Isso porque os educandos, conforme relatamos no capítulo 03, seção 3.1 e 3.4, em seus relatos orais, em momentos de descontração, contavam-nos suas impressões acerca da maneira como eram tratados que podem ser descritas como formas de subestima acerca de suas capacidades intelectuais. Aliado a isso, ouvimos também relatos de docentes que pareciam convergir ao mesmo fenômeno: o da discriminação ou aquilo que Goffman (2002, p. 06) denomina de “estigma” sendo imputado aos discentes, isto é, atribuição de sentimentos de descrença a certos indivíduos cujas expectativas sociais de normalidade foram feridas em algum momento da interação entre as pessoas. Desta maneira, iniciamos no ano de 2018, a pesquisa com motivações em problemas escolares reais, a fim de investigar o papel do discurso na formação, perpetuação e contestação destes significados e também correlacioná-los às formações e às transformações identitárias.

Assim, estabelecemos nosso objetivo de pesquisa que se assentou em mapear discursos representados nas produções textuais de discentes da EJA os quais refletem a produção, reprodução e transformação de crenças que podem contribuir para formação ou transformação de identidades estudantis. Para atingir tal objetivo, achamos oportuno estabelecer três outros que ficaram evidenciados em nosso capítulo 03, a saber: investigar os discursos contidos nos textos produzidos pelos alunos da EJA, examinar como as representações discursivas podem revelar as identidades construídas ou reconstruídas pelos discentes quando inseridos no contexto de uma escola pública do Distrito Federal e analisar como os discursos contidos nas produções textuais discentes revelam que concepções de letramentos permearam as práticas pedagógicas na escola investigada.

Desta feita, empreendemos o resgate realizado no capítulo 01, desta pesquisa, que nos permitiu compreender e analisar as práticas sociais de ensino nessa modalidade do ponto de vista de sua história recente. Nesse contexto, descobrimos que o público dessa modalidade vem sendo, desde o século XIX, associado à ideia da degeneração, da incapacidade e da dependência. Nesse sentido, conforme discorreremos no capítulo 01, vimos que algumas crenças

e significados constroem um discurso em que aos jovens e aos adultos com pouca escolarização são relacionados a um lugar simbólico-discursivo de improdutividade no que se refere à sua “força intelectual”. Relacionado a isso, ficou destacada que a ideologia da incapacidade era o motivo de o país não estar progredindo social e economicamente. Porém, os condicionantes sociais que refletiam extrema concentração de renda “nas mãos” de poucos, que gerava cada vez mais desigualdades e hierarquizações não eram mencionados (DI PIERRO; GALVÃO, 2012).

Dentro do sistema escolar, pareceu-nos que tal passado recente ainda não havia sido superado, dado que o “estigma do analfabeto”, assentado na ideia de pouco domínio com os letramentos ofertados pela e na escola, implica que as pessoas possam ter imputadas essas “marcas de descrédito” (GOFFMAN, 2002) numa articulada teia social em que as interações linguísticas mais do que serem postas apenas para a troca de informações podem também ser dispostas para sustentar relações de conflito, de prestígio e de poder.

Assim, consoante asseveramos também no primeiro capítulo, tal problemática não acontece aleatoriamente, compreendemos que parte da gestação do fenômeno do “estigma” (GOFFMAN, 2002) adveio da história do desenvolvimento de nosso sistema formal educativo. Esse sistema, permeado por políticas governamentais e econômicas dissociadas dos interesses das classes populares, pretendeu pelo processo de escolarização, entre outros objetivos, formar mão-obra barata, mercado consumidor, incluindo aí, as práticas de alfabetização, como uma maneira de formar uma “massa de eleitores” em um Brasil recém-industrializado e democratizado (PAIVA, 2015).

Diante de tal cenário, em que a estruturação da educação das massas reproduz, conforme aponta Rios (2010), a clássica divisão do trabalho e as desigualdades de distribuição de renda típicas da “modernidade tardia”, a classe trabalhadora indiscutivelmente tem na Educação de Jovens e Adultos a possibilidade de retornar ao ambiente escolar. Resta, contudo, fazer com que esta oportunidade esteja desvencilhada de uma vez por todas de seu caráter filantrópico e de caridade, conforme ponderam Di Pierro e Galvão (2012, p. 42) para figurar concretizado o direito que todos têm de aprender por toda a vida (UNESCO, 1990).

Assim, nesse contexto, consideramos de suma importância sopesar o papel do discurso na formação e na transformação de dimensões do social. Para isso, a escrita do capítulo 02, nos auxiliou de sobremaneira a compreender que o discurso, sendo um dos elementos que fazem parte da constituição das práticas escolares focalizadas nesta investigação, ajuda na disseminação do preconceito em foco, quando passa a ser investido ideologicamente. Também compreendemos que é no discurso que lutas contra a ordem social,

em que figuram naturalizadas desigualdades, preconceitos, exclusões e formas de poder que aplacam as individualidades, podem ser realizadas, já que conforme assevera Fairclough (2001, p.91) o discurso atua também constitutivamente na recriação de dimensões sociais.

Tratando um pouco mais sobre a ideologia circulante na escola em que esta investigação acontece, consideramos que a formação do discurso do “estigma do analfabeto” (DI PIERRO; GALVÃO, 2012, p. 42), as concepções advindas do Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 2014, p.29), as quais criam expectativas irreais sobre os processos de leitura e escrita e sobre o papel do estudante, dão campo para sua expansão. Nisso, os letramentos alternativos e culturalmente situados (BARTON, HAMILTON, 2005, p.07), podendo ser reduzidos a uma visão monolítica da escrita, podem ser desprezados, tornando desacreditados também os atores sociais que não dominem o letramento escolar.

Nessa linha de pensamento, passamos a analisar as produções estudantis, no capítulo 04, que nos revelaram uma bifurcação quanto às formas com que esse discurso, “o do estigma do analfabeto”, alcança a superfície dos textos que adotamos em nosso *corpus*. Primeiramente, notamos que as representações exacerbadas sobre a importância da EJA, sobre os letramentos adotados na instituição em que esta pesquisa se passa, sobre os docentes, mas que excluem representações exaltadas dos discentes sobre eles mesmos, juntamente com o discurso oficial da EJA, o discurso do Modelo de Letramento Autônomo, o discurso da meritocracia e o discurso do “modelo de educação bancária” (FREIRE, 1981, 1989), constituíram aquilo que Castells (1999, p. 23) descreve como *identidade legitimadora*.

Este *ethos* institucional, formado a partir da racionalidade e da legitimidade imprimida nos textos, a nosso ver, está relacionado com a internalização de crenças que distorcem o que significa ser estudante da EJA. Para alguns aprendizes, voltar ao “banco escolar” implicou certo desprezo pelo tempo que foi investido na sua constituição familiar e na sua profissionalização, implicou não se desvencilhar do sentimento de vergonha que lhe fora imputado devido à sua pouca escolarização, resultou também em depositar todas as suas esperanças em outrem (professores, instituição de ensino) de modificações de seus panoramas individuais e da sua melhora econômica. Não discordamos, contudo, de que a modalidade EJA seja lugar privilegiado em que transformações muito positivas nas vidas dos discentes podem ocorrer. O que criticamos, pois, é a maneira, como os valores escolares são exaltados à medida que colaboram para que esse lugar discursivo de subalternidade tenha ainda alguma serventia dentro do contexto da EJA.

Porém, conforme já assinalamos na seção 4.2, deste capítulo, as formas de discriminação também sofreram embates pela presença forte de um contradiscurso.

Consideramos o contradiscurso toda a reunião de críticas, apontamentos e soluções para as problemáticas existentes na Educação de Jovens e Adultos que indubitavelmente colaboram para a contestação de ideologias como as que alimentam a ideia de incapacidade do pensar e do agir do jovem e do adulto proveniente das classes populares. Com isso, a formação do *ethos* estudantil ganha uma nova faceta, a da resistência. Resistência pela superação de obstáculos para voltar a estudar, resistências por continuar a busca pela aprendizagem mesmo após o cansaço de um dia de trabalho, resistências por sinalizarem problemas e soluções no tocante ao ensino de que são partícipes e principalmente resistências por discriminações perpassadas pelo discurso histórico que lhes tentou imprimir “marcas de descrédito” (GOFFMAN, 2002, p 06).

REFERÊNCIAS

- ALLUM, Nicholas; BAUER, Martin; GASKEL, George. Qualidade, Quantidade e Interesses do conhecimento: evitando confusões. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ALMEIDA, Cristovão; GUINDANI, Joel; SÁ-SILVA, Jackson; Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, nº 01, julho, 2009, p.01-15.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Reveja-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.01 n.0, agosto, 2007, p. 1-108.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBP AE**, v.27, n.1, jan./abr, 2011, p. 83-94.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: **Situated literacies: reading and writing in context**. BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz(orgs.). London: Routledge, 2005.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. Literacy practices. In: LEFSTEIN, Adam; STREET, Brian. **Literacy: an advanced resource book**. London: Routledge, 2007, p. 143-150.
- BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do *corpus* de pesquisa: um princípio para a coleta de dados. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BEISIEGEL, Celso. **Estado e Educação Popular**. Brasília: Liber Livro Ed., 2004.
- BESSA, Déssio. SATO, Denise. Categorias de análise. In: **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. BATISTA Jr., José Ribamar; SATO, Denise; MELO, Iran (orgs.). 1ª ed. São Paulo: Parábola. 2018.
- BOING, Luiz Alberto; LÜDKE, Menga. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.** Campinas, vol., 25, n °89, 2004, p. 1159-1180.
- BORDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1974.
- BORTONI-RICARDO, Stella. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> acesso em 18 de setembro de 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2000.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> > acesso em 04 de agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional e Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio.** 2007. Disponível <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> acesso em 08 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2010.** Define as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF, 2010a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192> acesso em 05 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 3/2010.** Define as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA. Brasília, DF, 2010b. Disponível em <<http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>> acesso em 07 de agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado:** Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e Alfabetizadores. Brasília, DF, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192> acesso em 08 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> acesso em 24 de agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 6/2010.** Define as Diretrizes Operacionais para Educação de EJA, especificamente no que concerne aos parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância, com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2010c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&Itemid=30192> acesso em 01 de outubro de 2018.

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **SAGE Publications**, v.07, 2005, p.585–614.

CABRAL, Sara; FUZER, Cristiane. **Introdução à Gramática Sistêmico Funcional em Língua Portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

CAETANO, Carmem. **Medicina paliativa e análise de discurso crítica: identidade e poder**. Universidade de Brasília, tese (Doutorado), 2009.

CAMERON, Deborah. *Et al.* **Researching language: issues of power and method**. London and New York: Routledge, 1992.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. Trad. Klaus Brandini Gerhard. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATELLI Jr., Roberto (org.); HADDAD, Sérgio (org.); RIBEIRO, Vera (org.) **A EJA em xeque: Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora-Ltda, 2014.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa Teorias e abordagens**. Trad. Sandra Rejane Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, novembro, 2000, p. 108-194.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, nº 55, novembro, 2001 p.58-77.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos-EJA, In: **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o Analfabeto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 33.828/2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/72083/Decreto_33828_08_08_2012.html> acesso em 11 de outubro de 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de jovens e adultos**, SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília: SEEDF, 2014d. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf> acesso em 10 de agosto de 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de jovens e adultos**, Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos teóricos, Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos**, Brasília: SEEDF, 2014c. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_eja_2014_2017.pdf>acesso em 01 de outubro de 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, SEEDF, 2017.

EGGINS, Suzanne; MARTTIN, James Robert. Genres and Registers of Discourse. In: VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discourse as structure and process**: a multidisciplinary introduction. Vol. 01. Londres: Stage Publication, p. 230-256, 1997.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. New York: Continuum International Publishing Group, 2004. English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança Social**. Trad./Org. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language, Discourse and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. In: **Discursos e práticas de letramento**. MAGALHÃES, Izabel (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 93-107.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12^a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4^a ed. 1994.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Vozes. 1987.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7ª ed. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEE, James. The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: **Situated literacies: reading and writing in context**. BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz(orgs.). London: Routledge, 2005, p. 177-193.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Antony. **As consequências da Modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GOUVEIA, Carlos. Análise Crítica do Discurso: enquadramento histórico. In: MATEUS, Maria Helena, CORREIA, Clara Nunes (orgs.). **Saberes no Tempo: Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos** Lisboa: Edições Colibri, 2001.

GOUVEIA, Carlos. Texto e Gramática: Uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. Rio de Janeiro: **Matraga**. Volume 16. Nº 24, 2009, p. 13-47.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, nº 11, outubro, 1992, p. 3-11.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael; MATTHIENSSEN, Cristian. **Halliday's introduction to functional grammar**. Revised by Cristian M. I.M Matthiessen. 4^a ed. London: Routledge, 2014.

IBGE. **PNAD Contínua 2017**: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9 % em um ano. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>> acesso em 27 agosto de 2018.

KLEIMAN, Angela. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização. In: **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. KLEIMAN, Angela (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014, p.15-57.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social. KLEIMAN, Angela(org.). São Paulo: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

LAKATOS, Eva. MARCONI, Marina. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados. 7^a ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEEUWEN, Theo.**Discourse and practice**: New Tools for Critical Discourse Analysis. Oxford University Press, 2008.

MACEDO, Denise, VIEIRA, Josenia. Conceitos-chave em análise de Discurso. In: **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. BATISTA Jr., José Ribamar; SATO, Denise; MELO, Iran (orgs.). 1^a ed. São Paulo: Parábola. 2018.

MAGALHÃES, Célia (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: Análise Crítica do Discurso. Universidade de Brasília: **D.E.L.T.A, 21: Especial**, 2005, p. 1-9.

MASON, Jeniffer. **Qualitative researching**. London: Sage. 2002.

MATIAS, Ada. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

MAYBIN, Janet. The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse. In: **Situated Literacies**: reading and writing in context. BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (orgs.). London: Routledge, 2005, 195-206.

NEVES, Maria Helena. **Gramática Funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: Educação Popular e Educação de Adultos. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RAMALHO, José. Admirável gado novo. **A Peleja do Diabo com o Dono do Céu**. 1979.

RIOS, Guilherme. **Linguagem e Alfabetização de Adultos**: Uma perspectiva crítico-ideológica. Brasília, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/rios-guilherme-linguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf>> acesso em 01 de agosto de 2018.

SILVA, Simone. Letramentos Críticos na contemporaneidade: alternativa para o ensino de inglês na educação formal. Maceió. **Leitura**. Nº 53, 2014, p. 293-319.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, nº 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Colégio de S. Jerónimo, Coimbra. 1999.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**. Nº 08, 2006, p. 465-488.

STREET, Brian. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. MAGALHÃES, Izabel (org.). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012, p.69-92.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**. 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> acesso em 10 de setembro de 2018.

UNESCO. **Novos dados da UNESCO revelam que a alfabetização para todos permanece uma meta distante**. 2013. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/singlview/news/literacy_for_all_remains_an_elusive_goal_new_unesco_data_sh/> acesso em 11 de setembro de 2018.

VIAN JR., Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para a gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **Revista D.E.L.T.A**, v. 25, n. 1, 2009, p. 273-296.

WODAK, Ruth. **Do que trata a ADC, um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp., 2004, p. 223-243.

ANEXO⁶⁴ A – TEXTO 1

Ensino EJA

A educação do EJA é perfeita uma ótima ideia

Para a conclusão do ensino médio dos alunos que estão obrigados.

Apesar de encontrarmos algumas dificuldades como falta de professores, falta de materiais didáticos, melhores condições segurança dentro e fora das dependências escolares.

Sabendo que tudo isso pode ser melhorado se a reforma vier lá de cima dez de nossos governadores, investindo mais na área da educação. Revendo o salário dos professores, da segurança pública e das estruturas das escolas.

Ainda assim estou muito satisfeita e agradeço por ter a oportunidade de estar concluindo o ensino médio nesta unidade de EJA.

⁶⁴ Esclarecemos que a tarja usada em alguns textos visa impedir a informação que possa identificar a escola ou os estudantes, uma vez que esta pesquisa não passou por comitê de ética em pesquisa dada a sua natureza documental.

ANEXO B - TEXTO 2

o depoimento do * EJA
depoimento do sobre o EJA
Eu estou achando muito
importante para meu aprendi-
zado, estou aprendendo várias
coisas que eu tinha vontade de
aprender a ler e escrever
não sabia de nada mais muito
tempo na casa de pessoas que
falavam do EJA eu não me
interessava mas um dia eu
fui ao banco precisei assinar um
documento eu não dei conta
foi aí que eu procurei o EJA
aí eu passei a acreditar que eu
tinha capaz de aprender a ler e
que um dia eu chegaria
com a força das professoras

ANEXO C - TEXTO 3

A Educação de jovens e Adultos

Atualmente no Brasil, o acesso ao ensino está mais fácil que nos anos atrás devido as escolas próximas as suas residências e os horários diversificados, como por exemplo: o período noturno para aqueles que não podem frequentar a escola durante o dia.

O Ensino EJA é uma modalidade de ensino que visa preparar as pessoas que não tiveram "por um motivo" a oportunidade de estudar devido ao trabalho precoce e sua formação de suas famílias.

O EJA forma o indivíduo de maneira completa através do acesso de maneira crítica e oferece uma perspectiva de trabalho e continuidade aos estudos como faculdade; cursos técnicos e capacitação profissional.

Em resumo, para uma formação integral as estudantes faz-se necessário professores competentes e alunos dedicados, pois o conhecimento é algo comum porque todos podem concluir e contribuir a partir de suas experiências.

ANEXO D - TEXTO 4

“O sistema de ensino da EJA: A educação que veio hoje”

A EJA é um sistema educacional perfeito. Trouxe muitas oportunidades para os adultos e também para quem não conseguiu estudar por algum motivo. Graças a esse sistema voltei a sala de aula e sempre encorajei vários amigos a fazerem como eu fiz. Através do EJA estou terminando de concluir o ensino médio para que eu possa fazer uma faculdade, realizar meus sonhos de ter uma profissão e um emprego digno. Temos muitos educadores, o ensino é de qualidade e eles não fazem mais por nós por que o tempo é muito corrido. Na minha opinião o sistema não precisa mudar em nada.

ANEXO E - TEXTO 5

O Sistema de Ensino noturno Eja.

O sistema de ensino Eja noturno era que eu estudo foi um dos melhores investimentos que o governo implantou.

Sempre senti vontade de estudar mais não podia porque tinha que trabalhar.

Hoje estudo em uma escola com excelentes professores, mais com muitos problemas de estruturas.

Sou muito feliz estudando aqui no [REDACTED]

O ensino é de excelente qualidade, os professores tem muita paciência com os alunos principalmente com aqueles que tem mais dificuldades.

Mais a nossa escola precisa muito de uma reforma os banheiros estão quebrados, os bebedouros a água é quente, nos salos o ar condicionado não funciona e o calor é insuportável.

A solução seria uma boa reforma em toda a escola para que tenhamos um ambiente mais agradável para todos que sonhamos com um futuro melhor.

Muito obrigada a todos os professores em geral do [REDACTED]

ANEXO F - TEXTO 6

hoje o Éja de Educação de Jovens e adultos. Sala cheia muito conversa, sala quente pouca explicação na aula, barulho e desiquetas estão estudando neste lugar todos os dias sei que está acontecendo isso deixa agente muito irritado, não consegue entender nada, atrapalha a aula o entendimento. Por causa da situação nós não conseguimos entrar no estudo, e aprender direito e não estamos na escola para aprender, ter conhecimento de uma pessoa melhor saber o valor a oportunidade que nós tem.

ANEXO G - TEXTO 7

O sistema de Ensino do Eja

Eja foi uma das leis muito boas que foi fundada para Educação de Jovens e Adultos. é uma oportunidade e permitir que as pessoas adultas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade convencional. que possam retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido.

O Ensino é muito com tempos propo-
rções muito capacitados para desenvo-
lver a matéria o conteúdo em pouco
tempo. Por que o período é reduzido.
e temos que se esforçar o máximo
para aprender, a dedicação dos professo-
res é essencial.

A sala de aula são muito boas temo-
s cortinas para todos, Apoiados
muito e o bom que temos equipe de
trabalho, todos os colegas de sala são
companheiros.

ANEXO H - TEXTO 8

O sistema de ensino da EJA: a educação que eu vivo hoje

O sistema de ensino matutino é um sistema que não fornece um conhecimento geral sobre as matérias e nem um resumo sobre elas que dê pouco acesso aos assuntos.

Na educação que eu vivo hoje na EJA eu tenho muito pouca informação sobre cada matéria que preciso falta em um curso superior que não cobre de o assunto completo de todas as matérias exatas, e acaba se tornando um período curto dando-se menos tempo a se aprender.

Devido a esse sistema não muito complexo me dá pouco preparo à um curso superior e também a assuntos não relacionados a vida, muitas das informações serão cobradas tanto nos estudos quanto na vida, durante muitas questões vagas e perdidas sendo exigidas futuramente dentro e fora de ensino.

Para uma melhor rede de ensino falta uma manutenção geral no sistema da EJA, reparar as falhas e fazer uma restauração extensa na estrutura que dê acesso completo a todo assunto de cada matéria.

ANEXO I - TEXTO 9

O Sistema de Ensino do EJA:

O EJA está sendo importante, para muitas pessoas que estava, com os estudos atrasadas.

Eu seja, querendo concluir o ensino médio, mais o trabalho, e impedido de formar. Mas agora, com o sistema EJA, facilitou, mais agora podemos estudar, a noite, fazendo ~~dois~~ ^{dois} série num só ano. Ao se formar, podemos fazer até mesmo uma Faculdade, prestar vestibular, enfim.

Com isso, atraímos mais pessoas, da nossa própria família, a estudar. A final, não podemos ser alguém na vida, sem a educação.

Com novas matriculados, o EJA só cresce cada dia mais, renovando e trazendo crescimento para o Brasil, mais oportunidade de emprego, para o povo, Brasileiro, e de outros países.

Desde isso, jovens e adultos se formando, no sistema EJA.

ANEXO J - TEXTO 10

O sistema de Ensino
No EJA

O sistema do EJA funciona para jovens e adultos que não tiveram oportunidade antes, ou que tiveram problemas na adolescência onde perderam sua oportunidade de ter o ensino normal.

Eu participo do sistema de Ensino EJA que está me ajudando a qualificar para o mercado de trabalho, mas infelizmente o tempo e custo para aprender tanto conteúdo e bem o esforço do aluno não chega ao nível dos alunos que tem o ensino regular.

O sistema do EJA poderia melhorar com o aumento do período, e mais escolas utilizando o programa e incluindo aulas práticas dando diversidade ao programa, e conteúdos voltados mais para o EMEF.

ANEXO K - TEXTO 11

O sistema de ensino da EJA
A educação que eu vejo hoje

A "Educação para jovens e adultos é uma boa iniciativa para a educação no Brasil e poderia ser melhor se não fossem vários problemas que permeiam o sistema.

Para ter uma idéia clara do funcionamento da EJA, não basta apenas pesquisar, tem que adentrar, fazer parte. Eu só sei como realmente acontece, fazendo parte e, confesso, há vários pontos positivos, mas há muitos pontos negativos.

Pontuando, os positivos são os professores, que superam as dificuldades impostas pelo sistema, fazem um trabalho com muita competência e, principalmente, amor, um amor quase que visível aos olhos.

Em compensação os pontos negativos são a falta de material adequado à aplicação da disciplina, a desvalorização do corpo docente, desde o salário ao desrespeito de alunos e colegas. Sabe-se que no Japão, por exemplo, a única pessoa para quem o imperador se inclina é o professor, demonstrando o respeito àquele que forma todos os profissionais.

A solução para o problema na EJA, assim como em todo e qualquer sistema ligado à educação, é uma política, verdadeiramente voltada para o tema, como a valorização do professor, um investimento real em material didático adequado, e uma discussão séria voltada para o tema.

ANEXO L - TEXTO 12

O Sistema de Ensino Noturno (EJA)

A EJA é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa oferecer oportunidades de Estudo às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade desse ensino na idade própria, assim como para poder prepará-los para o mercado de trabalho.

Muitos alunos abandonam a escola, e em dos fatores são às vezes o ensino mal aplicado por meio de métodos inadequados, professores mal preparados, problemas sociais, descaso por parte do governo e etc... Outro fator de desmotivação são os constantes atrasos nas aulas e faltas, decorrentes da retenção do trabalhador no posto de trabalho, da rotatividade dos turnos, colocando o jovem e o adulto em condições muito difíceis para conciliar-lo, Alunos desinteressados, indisciplinados, com problemas de saúde, gravidez, responsabilidades profissionais, pois a grande maioria já está inserida no mercado de trabalho. A condição dos jovens trabalhadores durante o dia e estudantes à noite também é um dos principais motivos que levam eles a chegarem cansados e adarem as aulas maçantes, sem o atrativo de ser mais dinâmicas e participativas.

Investir totalmente na implementação do ensino e nas escolas, reformas do sistema atual, aproveitar as singularidades dos estudantes do período que tenham mais maturidade e compromisso, incorporar o ensino profissionalizante, enfim, ajudaria bastante eles, e dar também a maior flexibilidade de escolha de cursos para o aluno.

O turno precisa ser adaptado, para que o aluno saia com uma perspectiva inovada e tenha uma motivação maior para continuar, oferecer um plano de estudos personalizado segundo as possibilidades de cada aluno.

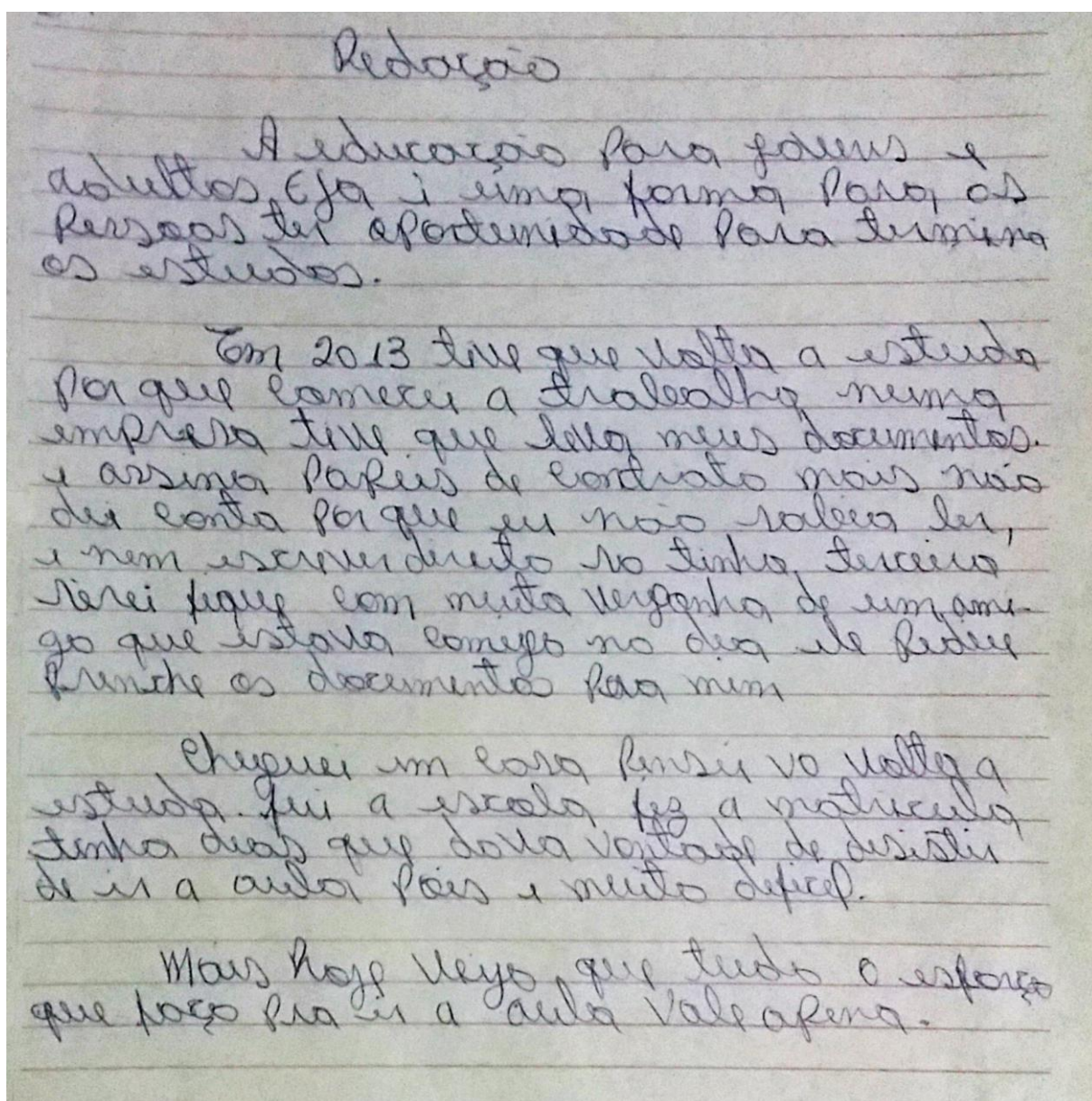
ANEXO M - TEXTO 13

A Educação de jovens e adultos A Educação que vivo hoje.

O Eja é uma forma de dar continuidade a um sonho, que por algum motivo foi interrompido, ou que muitas pessoas não tiveram oportunidade nem de começar, mas hoje graças a esse projeto, todos nós temos direito a educação. É muito gratificante depois de tantos anos fora da escola poder recomeçar, e poder contar com profissionais dedicados a nós ensinar com paciência e respeito. Além de aprendermos, conhecemos pessoas maravilhosas que com certeza farão parte de nossa vida pra sempre.

Devemos incentivar as pessoas a estudar pois o que aprendemos, ninguém pode nos tirar. nunca devemos desistir de nossos sonhos, devemos acreditar que somos capazes, só assim venceremos.

ANEXO N - TEXTO 14



ANEXO O - TEXTO 15

A Educação de jovens e adultos:

A educação que vive hoje é uma forma de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não possuem idade, para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade.

O que acontece é que existem grandes diferenças entre ricos e pobres. De acordo com estudos realizados, a população pobre encontra-se em desvantagem principalmente ao se tratar de jovens e adultos. A educação é o maior e melhor instrumento gestor de mudança, através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, dessa forma, a própria educação deve ser a primeira a aceitar e a acompanhar o desenvolvimento e suas especificidades, ou seja, renovar e promover a interação com o novo.

O Brasil já deu um grande passo nas questões que se referem a alfabetização de jovens e adultos, embora continuamos dentro da escala dos países com maior taxa de analfabetos. É o problema, como já mencionado, é que o adulto que procura a escola não quer apenas aprender a ler e escrever, ele quer e necessita de atualização com o contexto social em que vive e faz parte.

ANEXO P - TEXTO 16

A Educação de jovens e adultos

Quando eu vim do nordeste para Brasília em-
busca de construir uma família linda. Foi
quando resolvi estudar e fiz minha matri-
cula e aí comecei a estudar e foi onde eu
vi que a educação poderia me proporcionar
a eu sei alguém no mundo a me educar
e ao mesmo tempo eu ter conhecimento para
vencer todos os obstáculos e com ajuda dos
professores que são excelentes e os meus co-
legas, e assim eu fiz hoje eu posso dizer
que a educação é um fator importantíssimo
na minha vida e já estou quase concluindo
o meu ensino médio coisa que eu achava
que eu não iria nunca conseguir.

hoje estou orgulhosa de mim mes-
mo pela minha capacidade e meu filhos
também estão orgulhosos também porque
eles falam me falam que eu sou uma su-
per mãe.

ANEXO Q - TEXTO 17

O qd foi a grande oportunidade que eu encontrei pra recomeçar, depois de muito tempo sem estudar comecei de novo, nem sempre é fácil sair de casa pra ir pra escola, tem dia que o corpo tá tão cansado, e a gente ainda tem que chegar na sala de aula e se deparar com gente conversando, atrapalhando a aula, eu gosto de praticamente todos os professores só não gosto do de física feijão deitado mentiroso no dia da aula dele se junta com dois alunos que tem na sala pra ficar falando de pintura na casa, pescaria as vezes eu não consigo nem me concentrar no que está escrito no quadro.

É também tem a direção que nos obriga a comprar uniforme e agora não tá nem aí antes da gente comprar o sapinho tá na porta o tempo todo reclamando agora que já está com o dinheiro não faz diferença alguns estão chegando lá como quer, isso é muito injusto alguns ter mais direitos que outros.

ANEXO R - TEXTO 18

A educação de jovens e adultos (EJA)
A EJA é um supletivo rápido e prático
co para jovens e adultos que por algum
motivo desistiram dos estudos.

A relação entre professor e aluno é
rápida sem muito diálogo, pelo fato de os
salas de aula serem cheias, e o EJA ser
um supletivo de seis meses que passar
rápido.

Os alunos do EJA têm pouco conhecimen-
to, e os professores tentam resumir o má-
ximo o ensino fundamental e médio,
por esse motivo o ensino não é tão bom
quanto o normal, dá para ter conhecimen-
to mas é pouco.

Mesmo não dispendo de muito tempo
os professores conseguem passar o conteú-
do para os alunos, e os alunos tem facilí-
dade de expressarem suas ideias.

Esse adiantamento do EJA é uma forma
didática segura que dar oportunidade
para jovens e adultos.

ANEXO S - TEXTO 19

1	A(EJA) tem sido um espaço para mim acolher pois
2	tem melhorado muito o meu conhecimento e de todos
3	aquelas que precisam, estão procurando ter uma boa forma
4	ção.
5	Nos dias de hoje a forma de ensino da (EJA) para mim
6	é muito acelerada pois muitos professores não passam muitos
7	conteúdos e não conseguem acompanhar tudo.
8	Existe muitos alunos que tem um relacionamento com
9	seus educadores pois o ensino da (EJA) na minha forma de ver
10	muitos alunos tem liberdade de expressão e fala sobre os assun
11	tos que nos passaram.
12	Pois na (EJA) mesmo sendo um ensino muito acelerado
13	mas tem nos possibilitado a melhor também
14	na comunicação.
15	A (EJA) hoje tem dado a muitos a oportunidade
16	de concluir seus estudos e também e arranjando todos
17	
18	

ANEXO T - TEXTO 20

1 O que digo sobre a relação entre professores e a-
2 lunos na educação de jovens e adultos (EJA),
3 então faz um tempo que faço o EJA e gosto
4 muito do modo que certos professores abordam
5 certos assuntos, claro que sempre tem uns que
6 são mais sérios e rígidos mais não é nada de
7 mais. O legal é que ido para ver que se usarem
8 para ensinar e de certo modo, encaminhar pe-
9 ssões como assim, encaminhar? então fazimo tra-
10 balho deles e se Sobom um tempo, acabam en-
11 sinando até mais. tentam ao máximo fazer
12 com que cada atividade, de certo modo, se ter
13 na fácil, tentam deixar o mais claro possível
14 porque no qual todos trabalham tem família
15 e não muito tempo para trabalhar. o EJA busca ajudar
16 a ensinar o máximo de pessoas que ider pelo fato
17 de saber que nem todos têm as oportunidades
18 de estudar.
19

ANEXO U – TEXTO 21

1
2 Eja é uma modalidade de estudo
3
4 Para os atores tem uma visão melhor
5 de trabalho com seus direitos de férias do
6 trabalho da escola e bem estudar
7 oportunidade quando mais novos trabalhar
8 também para interagir na sociedade
9 Já se uma faculdade assim voltar com
10 um ótimo conhecimento
11 as coisas ficam melhores. O mercado com
12 estudo O EJA foi muito boa oportu-
13 nidade os professores com suas
14 experiências para ensinar as pessoas.
15 conhece seus direitos
16
17

ANEXO V - TEXTO 22

1	A Ea como espaço de acolhimento.
2	
3	A Educação de jovens e adultos (Eja) apesar de ser uma
4	supletiva rápida é um espaço de acolhimento, porque
5	na maioria das vezes, depois de muitos anos longe da
6	escola, resolvemos voltar a estudar, ou muitos que
7	nunca estudaram e somos todos bem recebidos,
8	incentivados e tratados com respeito.
9	Os professores são muito bem preparados para nos
10	ensinar, e que nos deixam bem a vontade para falar
11	sobre nossas dúvidas, sabemos que não é difícil ensinar
12	pessoas adultas mais, exercem sua profissão com amor
13	e dedicação.
14	Sentimos em família, dividimos nossas experiências
15	temos o prazer de conhecer pessoas que são grandes exem
16	plos de superação. Fazemos novas amizades tudo isso
17	é que nos dá motivação para prosseguir nossos es
18	tudos. O segredo para chegar no final do ensino médio
19	com um bom resultado só depende do esforço de cada
20	um de nós. Um dos maiores motivos para estudar
21	é a necessidade de nos atualizarmos profissionalmente
22	só. Temos esperança de futuro melhor.
23	Aqui temos a certeza de que nunca é tarde
24	para recomeçar.
25	

ANEXO W - TEXTO 23

1	A educação de Jovens e adultos (EJA) tem
2	defeitos, mas também tem qualidades, mas po-
3	demos ser quem somos, quando eu estudava
4	de manhã o ensino era mais rápido e
5	mais consistente.
6	Minha relação com os professores é mais
7	direta e dissertada, os professores têm mais fa-
8	cilidade em dar aula e termos menos at-
9	ras no conteúdo.
10	Dizer que a EJA é algo ruim é errado,
11	antes de mudar de escola várias pessoas
12	me disseram que seria um erro, sair de
13	um ensino regular para o noturno. Estou
14	abandonando até mais tranquila os estudos.
15	No EJA as possibilidades de expressão são
16	muito mais fáceis, eu fui muito bem
17	acolhida na escola meus colegas de turma
18	são bem tranquilos e prestativos.
19	
20	

ANEXO X - TEXTO 24

1	A educação de jovens e adultos mais conhecida
2	como EJA, não é o que seja a melhor forma
3	para termina-se os estudos, pois você aprende
4	muito pouco e quando for fazer uma prova
5	de vestibular, acaba ficando atrás dos
6	demais.
7	Muitas pessoas não têm tempo para terminar
8	no regular, ou se querem terminar logo para
9	terminar e acaba sendo mais prático, pois
10	em um ano você pode fazer duas séries, porém
11	é bom assim que terminar logo um concu
12	rs para não ficar atrás dos demais concurren
13	tes e acabar que eu não tenha uma qualifi
14	cação boa em concursos.
15	O EJA pode ser muito útil para alguns, mas
16	de fato é só para conseguir os estudos mais
17	rápidos. Eu, assim que terminar, vou procurar
18	conhecer mais, estudar em casa para ter
19	mais conhecimentos para eu não ficar para
20	trás deles.
21	

ANEXO Y - TEXTO 25

1	O ensino para jovens e adultos é de crucial importância para as que nele estão inseridas.
2	
3	A relação entre aluno e professor conta e muito no nível de interesse do estudante. Aqui por exemplo no [REDACTED]
4	[REDACTED], esta relação é muito creditada pelos professores e isso inspira e muito as alunas a seguir rumo aos seus objetivos.
5	
6	O conhecimento que as alunas adquirem torna-as mais abertas ao mundo moderno, ao avanço da tecnologia e também ao advento das mudanças. Para mim, este conhecimento é a capacidade de construir ferramentas e utilizá-las ao nosso favor.
7	
8	As pessoas incluídas nesse sistema ganham na vida uma oportunidade de provar para si mesmas suas capacidades frente às adversidades que a vida impõe.
9	
10	O EJA é de grande valia para a sociedade pois eleva o conhecimento em um curto período de tempo.
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

ANEXO Z - TEXTO 26

1 Sim, eu concordo que a Educação de jovens e
2 adultos ajuda demais a vida de várias pessoas
3 que perderam a oportunidade de estudar na infância.
4
5 Em relação a convivência entre professores
6 e alunos depende da maneira que se relacionar,
7 porque no EJA há em dia de relação
8 na várias idade não são pessoas de mais idade
9 de, mais vão também jovens entre 18 a 21 anos
10 e a presença de há é pouco diferente, então
11 eu acho que varia de aluno para aluno.
12 O conhecimento pode ser em vários aspectos
13 pode ser nas atividades ou o conhecimento
14 de estudar, quer aprender adquirir conhecimento
15 e poder passar isso com mais facilidade
16 concluído. O EJA é uma oportunidade única no
17 acolhe, ajuda, nos prepara para momentos de
18 saídas porque não é fácil trabalho e ainda
19 comoda ver estudar nesta situação em cada de-
20 talhar de ensinamento.
21
22

ANEXO A1 - TEXTO 27

1 O Eja como espaço de escolarização e como espa-
2 ço de acolhimento profissionalização
3
4 Como espaço de escolarização é uma grande
5 oportunidade de se profissionalizar e conseguir
6 o tão desejado diploma.
7 É também o começo para outras profissões e novos
8 cursos e até mesmo chegar a uma faculdade.
9 Há relação entre os alunos e os professores com
10 a matéria é muito bem proxima divertida.
11 Aprendemos muito mais sempre tem aqueles
12 professores que ^{vão} sempre com o que deveria
13 viriam faltando pagando abono atestados médicos
14 e isso acaba atrapalhando muito, e nos prejudi-
15 cando.
16 Sinto muito a vontade na sala de aula, Expresso-me
17 com esse até de mais, foi aqui na sala de aula
18 que perdi meus medos de está na frente apresenta-
19 ndo trabalhos e foi aqui também que descobri que
20 capaz de muita coisa que eu nem sabia.
21 A única coisa que falta em tudo aqui no nosso
22 espaço os professores deveriam nos levar a sério
23 e vir das suas aulas de então a Secretaria de
24 Educação deveria trazer professores que realmente queiram
25 trabalhar.
26

ANEXO B1 – TEXTO 28

1	<u>A EJA como espaço de Escolarização e como espaço</u>
2	<u>de Acelhimento</u>
3	
4	A Educação de Jovens e Adultos conhecida por (EJA)
5	é uma modalidade de ensino que ajuda na es-
6	colarização e no acolhimento dos alunos.
7	A EJA é um ensino regular que acolhe jovens
8	e adultos que não acreditaram mais em ter o seu
9	estudado estado na escola.
10	A escolarização da EJA ajuda a ter um ensino
11	de forma mais mais objetiva e de forma mais rá-
12	pida. Com a conclusão do ensino buscando mais con-
13	hecimento mais portas se abrem para o mercado de
14	trabalho.
15	A EJA tem o grande desafio de encontrar soluções
16	para vencer as dificuldades presentes no ensino. As
17	escolas aplicaram essa ideia e ter um ensino
18	de qualidade com professores qualificados que passem
19	conteúdos de forma mais breve e com uma linguagem
20	mais adulta, que incentive e seja dedicado para que
21	esses alunos permaneçam na escola.
22	"A autoestima elevada influencia na capaci-
23	dade de todos de aprender e ensinar."
24	A autoestima influencia no desenvolvimento do
25	aluno e pode ser vista como algo que melhora a
26	vida das pessoas estimulando, motivando e respos-
27	sendo conhecimento.
28	

ANEXO C1 - TEXTO 29

1	Minha visão sobre a EJA
2	
3	A EJA é uma maneira bastante eficaz
4	para pessoas independentes que não têm as
5	oportunidades de estudo, e muitas que abandonaram
6	os estudos por causa de seus filhos. Este
7	curso transmite um certificado pouco discriminado
8	de uma área de trabalho.
9	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebe
10	um certo preconceito por suas aulas serem
11	abreviadas e por não abrangem o mesmo conteúdo
12	principal, com este motivo algumas empresas
13	consideram como aprendizado incompleto.
14	Com bom aproveitamento na escola para
15	indivíduos que foram ausentes nos estudos, por um
16	motivo, ajuda muito quem já tem uma vida
17	relacionada com trabalho e filhos.
18	Eu como aluno sougo ao Ministério da
19	Educação, a retirar o limite de idade, para alunos
20	com 21s mais avançados terem mais oportu-
21	nidades mais cedo em suas carreiras
22	profissionais.
23	
24	

ANEXO D1 - TEXTO 30

1 A Eja é a Educação para jovens e adultos que
 2 não não tiveram a oportunidade de estudar, e tem uma
 3 grande importância para mim, e é uma forma fácil,
 4 ágil, e segura para milhares de pessoas; A Eja é uma
 5 realidade de milhões de pessoas que quem fundou a Eja.
 6 O acolhimento na Eja é excelente, o espaço, a segurança,
 7 os professores; é maravilhoso trazer ideias com os professores,
 8 muda essa mente e extraordinária, o trabalho de aula é um
 9 espaço onde nos "enriquecemos" a cada dia. Gosto de interagir
 10 com todos ajudando e sendo ajudado, na Eja gosto de pre-
 11ocupação dos líderes com a gente, lanche? Alimentação, uniforme,
 12 segurança, educação e etc... Eu me sinto incentivado a ir à
 13 escola.

14 A relação entre professores e alunos na Eja, sem dúvida tem
 15 que trazer afetividade na relação, professor aluno, O professor é uma
 16 ponte para interagir os alunos e vice-versa, Na sala de aula tem
 17 que ter um clima bom, isso vem da muita vontade de estudar.
 18 Um aluno não desiste com o professor, também é um grande
 19 problema, pois o aluno não vai se contentar com a matéria dele e vai se ajudar.

20 O professor deve estar bem consigo mesmo para ensinar
 21 melhor, se no momento não puder, seja flexível, é uma questão
 22 importante. Um professor que nos surpreenda com polo-
 23suras necessárias. Se o professor ama o que faz ele vai pedir con-
 24tinuar "qualquer coisa" no lado pessoal dele, que ele dará o seu
 25 melhor.

26 O aluno deve sim respeitar o professor e seguir
 27 os normas da escola, Pois devemos - e eles merecem gra-
 28tidão por nos mostrar para um futuro melhor.

29

ANEXO E1 - TEXTO 31

1	A EJA como espaço de escolarização
2	e como espaço de acolhimento
3	
4	À decorrer dos anos, percebe-se a neces-
5	sidade de ajudar e educar nesse País. Po-
6	is temos um grande número de pessoas que
7	não tiveram oportunidade de frequentar
8	ou de continuidade aos seus estudos. E mui-
9	tos desses jovens e adultos com um tempo é
10	necessário ter seus estudos concluídos.
11	Como, por exemplo, uma pessoa que
12	trabalha o dia todo e não tem tempo de es-
13	tudar. O EJA dá esse estímulo para repen-
14	sar e voltar a escola. Se no caso estiver bas-
15	tante atrasado, o EJA ajuda na aceleração
16	conforme o desempenho do aluno. O ensino ga-
17	rante que o estudante aprende em pouco
18	tempo de forma rápida.
19	Pensando bem, foi importante, em
20	razão do estudante isquir em frente com
21	sua carreira pessoal. Começando a estudar
22	e concluindo, pode até regressar em uma fo-
23	culdade. O EJA dá esse empurrão para a
24	vida.
25	

ANEXO F1 - TEXTO 32

1	Relatório sobre o uso tecnológico e mercado de trabalho
2	
3	A EJA foi criada para atender o analfabetismo no Brasil
4	e também ajudar os jovens em sua vida
5	O ensino EJA não é adequado para a qualificação no
6	mercado de trabalho e também não é adequado para a
7	preparação para um ensino superior
8	Além do ensino da EJA há muito comércio e também mu
9	lto consumo de sala pouco tempo para muito conteúdo,
10	os conteúdos EJA são pouco debatidos e adquiridos
11	Por conta do grande índice de repetência e analfabetismo
12	o governo precisa trabalhar com problemas da EJA da sociedade,
13	o governo precisa intensificar mais o ensino, fazer mais
14	meta e deixar de consumir
15	Acrescente que a EJA é mais para a alfabetização 1º, 2º, 3º
16	e 4º série, apesar da 5ª série deveria ser um ensino mais
17	intensificado como o regular.
18	
19	

ANEXO G1 - TEXTO 33

1 A EJA como Espaço e Propriedade de Escolas
 2
 3 Não é surpresa que nas escolas públi-
 4 cas a EJA vêm formando muitos jovens e adul-
 5 tos para o mercado de trabalho. Isso poré não
 6 assegura a existência de um tempo certo, mesmo
 7 sendo 30 minutos de cada aula, muitas das
 8 vezes a urgência dos professores, ficam sem
 9 tempo para abordar certos temas de sua atua-
 10 ção, como por exemplo a Sociologia e Filo-
 11 sofia que são muito importantes, para o me-
 12 lhor conhecimento e ideias, que podem in-
 13 fluenciar na compreensão de outros assuntos e
 14 matérias, como Ciências Exatas presentes no Ensino
 15 de jovens e adultos.

16 A Relação de professores e alunos
 17 não é uma boa argumentação e respeito,
 18 que muitos não conhecem, não são pelo profe-
 19 ssor(a) mas sim pelos companheiros de turma
 20 que buscam as mesmas objetivos e concluir o
 21 Ensino, e fazer um curso técnico ou, até
 22 mesmo, uma faculdade, para prestação de
 23 serviços, interesses e serviços do seu país.

24 O que se leva de conhecimentos do
 25 Ensino público, é que você pode, construir
 26 tudo aquilo que almeja e não com certeza
 27

ANEXO H1 - TEXTO 34

1 De forma que sabemos que a Educação
2 de jovens e adultos (EJA) vem dando muitas
3 oportunidades, ajudando a dar várias
4 oportunidades e crescimento e conhecimento para
5 aqueles que desejam uma mudança de vida.
6 Veja que muitos jovens e adultos têm grandes
7 oportunidades tanto aprendizagens e conhecimentos
8 através da EJA.

9 A relação do professor com o aluno
10 é muito gratificante, pois o professor é como
11 um guia, que traz experiências e conhecimentos
12 que ajuda na relação existente entre alunos e
13 professores, através dos professores como
14 motivação a construir nosso futuro.

15 Visto que o professor de EJA é como
16 uma fonte que transfere conhecimentos e experiências
17 que faz com que os alunos também abram um
18 leque no horizonte de suas experiências e mudanças
19 de vida, pois a EJA ajuda os jovens e adultos
20 que não tiveram oportunidades em algum
21 tempo nos seus vidas, e essas oportunidades
22 de estudo levam os alunos a adquirir, vontade
23 de crescer e aprimorar suas ideias e conhecimentos
24 no mercado de trabalho para adquirir um
25 futuro melhor tanto intelectualmente nos
26 estudos como profissionalmente numa área
27 de trabalho.

28

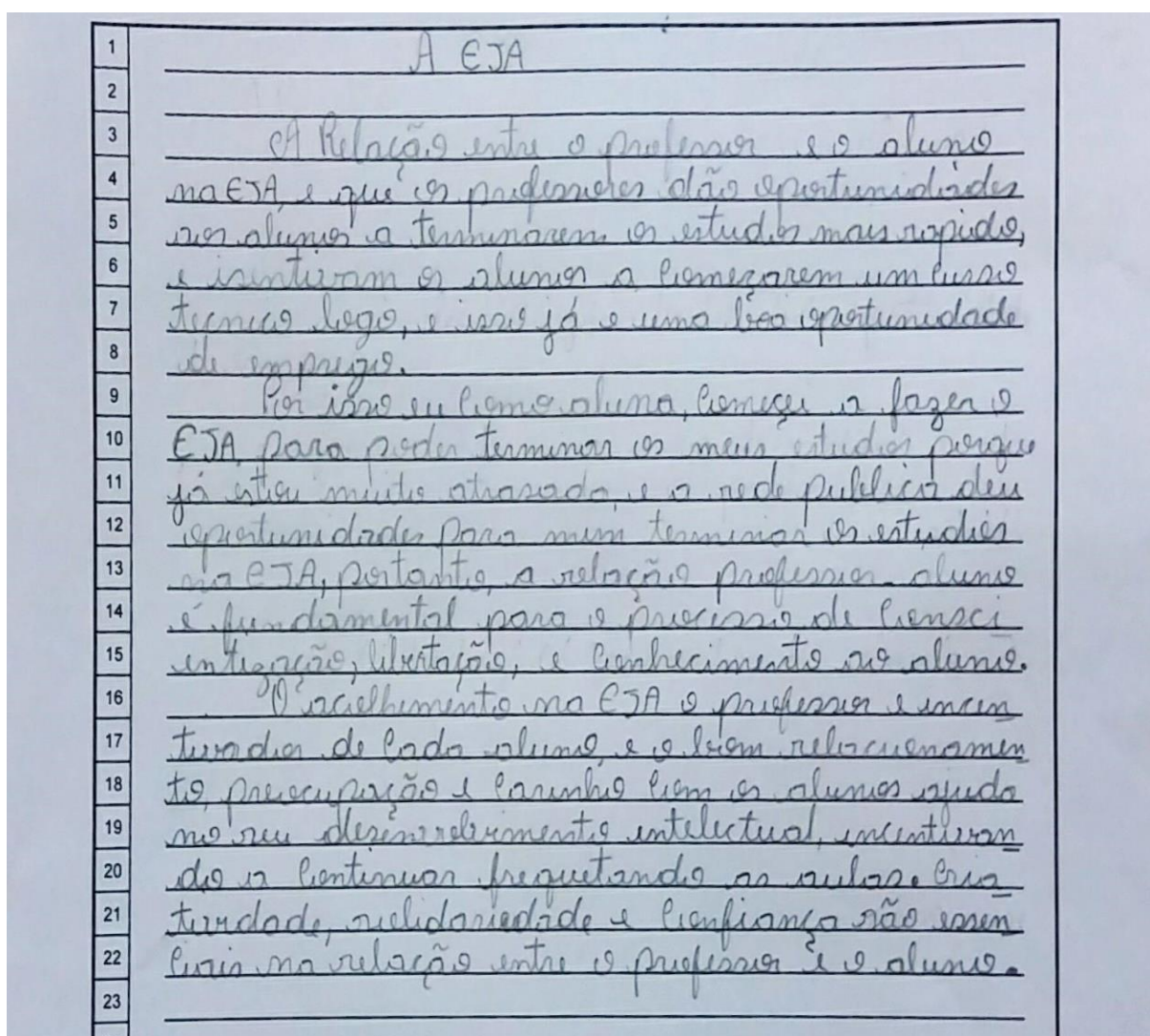
ANEXO II - TEXTO 35

1	O papel do Estudante no eja.
2	
3	O papel do estudante no eja
4	é obter todos os conhecimentos de
5	uma aprendizagem muito eficaz para o
6	seu dia a dia, os estudantes devem apre-
7	nder e ter bons hábitos e boas atitu-
8	des.
9	Devem desenvolver um bom senso
10	e fazer muitos esforços para fazerem
11	de seus lares e sua escola um bom
12	ambientes a se frequentar.
13	Na escola os estudantes devem
14	desenvolver todos os seus talentos e seu
15	conhecimento, e serem muito pontuais nos
16	seus estudos e muito eficazes nas suas
17	atividades passada por seu professor e
18	ter um bom desempenho para desenvolver
19	todos os seus conhecimentos de aprendizagem.
20	O papel do estudante é simplimen-
21	te o de aprender, adquirir conhecimentos
22	e experimencia experiências de atingir os
23	objetivos maiores ao longo do prazo
24	

ANEXO J1 - TEXTO 36

1 A Relação entre professor e aluno da
2 EJA é de TOTAL profissionalismo porque
3 o professor tem um papel de destacar,
4 a curiosidade de indagar a realidade
5 problematizar, ou seja, transformar
6 os obstáculos em dados de reflexão.
7 Portanto, a relação professor - aluno
8 é fundamental para o processo de consoli-
9 dação, libertação, conhecimento,
10 tudo que um professor faz em sala
11 de aula, influencia o desenvolvimento
12 da apropriação dos conceitos.
13 O professor é o mediador e incentivador
14 de cada aluno, e o bem relaciona-
15 mento, preocupação e carinho com
16 os alunos ajuda no seu desenvolvi-
17 mento intelectual, incentivando - os
18 a continuar frequentando as aulas.
19 A criatividade e a solidariedade
20 e confiança são essenciais na
21 relação de professor e aluno da Eja.
22 A autoestima elevada influencia na
23 capacidade de todos de aprender e
24 ensinar.
25

ANEXO K1 – TEXTO 37



ANEXO L1 - TEXTO 38

1 O Eja é essencial para a sociedade,
2 acolhendo jovens e adultos, e além de capacita-
3 los para o mercado de trabalho.
4 Eja é muito útil, porque nos ajuda
5 a terminar nossos estudos em um curto perí-
6 do de tempo, para mim é muito bom pois eu
7 estava muito atrasado nos estudos por motivos
8 pessoais.
9 Os cursos técnicos para a capacitação dos
10 alunos ajudam para agregar ao currículo, e con-
11 seguir facilmente um emprego no mercado de
12 trabalho.
13 Neste caso, o Eja deveria proporcionar
14 os cursos técnicos em todas as instituições
15 de ensino, pois no Rio de Janeiro os cursos exis-
16 tem apenas no I.F.B.
17
18

ANEXO M1 - TEXTO 39

1	O papel do estudante na eja
2	
3	A eja é uma função que ajuda jovens
4	e adultos a avançar o estudo mais rápido, e ter
5	mais oportunidade de conseguir algo melhor no
6	total de trabalho.
7	Com o ensino médio, o aluno tem mais
8	habilidade de conseguir uma faculdade ou um
9	curso profissionalizante, tem mais opções para um
10	trabalho melhor.
11	Muitas vezes trabalha, mas não tem
12	estudos concluídos. O fundamento da eja por ser
13	preciso para ajudar muitas pessoas que bus-
14	cam a concluir o ensino médio.
15	O governo fez uma ótima escolha por
16	fundar a eja, para ajudar milhares de jovens
17	e adultos que estão atrasados nos estudos.
18	Exemplo: Eu como estudante sou muito grato
19	por estar levando meu último semestre, isso
20	por ajuda da eja.
21	Essa é o papel do estudante na eja,
22	na minha opinião.
23	

ANEXO N1 - TEXTO 40

1	Esta Como Espaço de Escolarização e Pro-
2	finalização Como Espaço de acolhimento.
3	
4	A Esta foi muito importante para mim
5	e ajudou bastante para o término do Ensino
6	médio Porque não tive a oportunidade de
7	Concluir na época da adolescência.
8	A Educação de jovens e Adultos Permite tam-
9	bém a democratização do Ensino contribuindo
10	para que os trabalhadores muito tempo fora
11	da Escola tenham acesso a Educação.
12	O papel do Aluno na Esta é contribuir
13	com os professores não faltam tirar dúvidas,
14	e ter Participações na sala de aula.
15	A Relação Entre o professor e aluno não de-
16	ve ser uma relação de imposição mas sim
17	uma relação de cooperação, de Respeito e de
18	Progresso.
19	Porque se for só por mim não adianta
20	pois meu objetivo aqui é aprender e
21	conseguir o meu diploma e Esta na Facul-
22	dade.
23	