



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO – CCAE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA EJA FACE
ÀS (IN)CERTEZAS DE SEU COTIDIANO**

MAMANGUAPE – PB

2020

MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA EJA FACE
ÀS (IN) CERTEZAS DE SEU COTIDIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba, curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva

Mamanguape - PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Maria Hosana Ribeiro da.

A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA
EJA FACE ÀS (IN) CERTEZAS DE SEU COTIDIANO / Maria
Hosana Ribeiro da Silva. - Mamanguape, 2020.
144 f.

Orientação: Marluce Pereira da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Discentes da EJA. Identidades. Discursividades. I.
Silva, Marluce Pereira da. II. Título.

UFPB/BC

MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA EJA FACE
AS (IN) CERTEZAS DE SEU COTIDIANO**

Trabalho dissertativo apresentado no dia 21/02/2020 pela mestranda Maria Hosana Ribeiro da Silva e avaliado pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

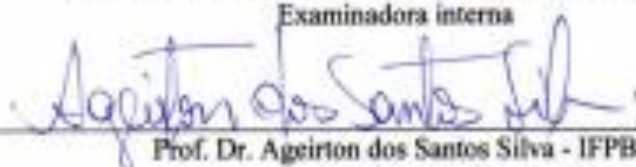
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Marluce Pereira da Silva – CCAE/UFPB
Orientadora



Prof. Dra. Laurénia Souto Sales - PROFLETRAS/ UFPB
Examinadora interna



Prof. Dr. Ageirton dos Santos Silva - IFPB
Examinador externo

**MAMANGUAPE – PB
2020**

DEDICATÓRIA

À mulher mais sábia e guerreira que já conheci: Maria de Lourdes da Silva, minha mainha. A senhora sempre será minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, o grande mestre da vida, por me abençoar e me dar sempre mais que mereço.

A minha querida e inesquecível mainha, **Maria de Lourdes da Silva**, por ter abdicado de seus sonhos para viver os meus e ter me ensinado que o verdadeiro sentido da vida é amar ao próximo com ações, lutar e ser feliz. Obrigada por ter existido em minha vida.

Ao meu filho, **João Guilherme**, por compreender as minhas ausências e pelas inúmeras demonstrações do mais puro amor.

A **Joaldo Henrique**, o amor da minha vida e meu esposo, pelo companheirismo e apoio incondicional.

Aos meus irmãos, em especial **Verônica Ribeiro** e **João Batista**, pelo apoio e incentivo de vida. Vocês foram essenciais para o meu crescimento.

À querida e especial orientadora, Profa. Dra. **Marluce Pereira da Silva**, exemplo de sabedoria, perseverança e senso de justiça. Aquelas nossas conversas me conduziram a caminhos desafiadores e a profundas mudanças pessoais e profissionais.

Às queridas amigas, **Elisabeth, Adriely e Manoela**, por tornar esta caminhada mais leve e divertida. Vocês foram uma das melhores e maiores conquistas deste período.

À querida Profa. Dra. **Laurênia Souto Sales**, pelo apoio, incentivo e pelas relevantes considerações acerca de nosso projeto. A senhora é um ser humano incrível.

Ao divertido e encantador Prof. Dr. **Joseval dos Reis Miranda**, pela seriedade com que observou e analisou nosso projeto, contribuindo com orientações valiosas.

Aos **professores do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**, que, de forma brilhante, conduziram-nos a universos teóricos desafiadores e proporcionaram transformações em nossas práticas pedagógicas.

Aos meus **colegas de turma**, pelo companheirismo e espírito de coletividade contínuo. Vocês são especiais.

Ao **corpo gestor do lócus desta pesquisa**, por abraçar nosso trabalho e caminhar conosco.

Aos **discentes da Educação de Jovens e adultos**, colaboradores que se dispuseram a desenvolver conosco este trabalho e que, por tantas vezes, durante o processo, se desnudaram, expondo suas subjetividades e suas histórias dolorosas. Vocês têm toda minha admiração e respeito.

Ao corpo gestor da EREM Joaquina Lira, na pessoa de uma grande mulher, **Luzinete Martins**, por me apoiar em todos os projetos profissionais.

Ao meu amigo **Jacques Pierre**, por facilitar minha vida profissional durante o processo de concretização do mestrado.

A minha amiga de vida, **Dirlane Soraya**, pelo apoio e incentivo de sempre.

Ao meu amigo, **Eriverton José**, pelo grande apoio e contribuição.

Aos meus colegas das escolas EREM Joaquina Lira e Major Gadelha, pela compreensão e apoio.

À **CAPES**, por compreender que as oportunidades constroem grandes seres humanos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

*Não me pergunte quem sou e não me diga para
permanecer o mesmo.*

(Michel Foucault, 2004).

RESUMO

A globalização e os avanços tecnológicos contemporâneos estão promovendo transformações sociais, possibilitando a quebra de concepções historicamente impostas e a reconstrução de identidades. Há uma estreita relação entre nossos discursos, os regimes de verdades nos quais estão inseridos e a nossa constituição identitária. É pelo discurso que o homem se constitui identitariamente. Nesse panorama, esta proposta de trabalho traz como temática a constituição discursiva identitária de discentes da EJA. Indagamos: como os alunos da EJA se posicionam discursivamente, em determinados setores da sociedade (escola e trabalho), ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in)certo? O *lôcus* de pesquisa é um escola municipal localizada na cidade de Goiana - PE. E, delineia-se como objetivo principal: analisar como os alunos da Educação de Jovens e Adultos se posicionam discursivamente, em determinados setores da sociedade, ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in)certo. O trabalho se inscreve no campo da Linguística Aplicada e se apoia em teorizações foucaultianas e em noções da Análise do Discurso Francesa (AD), tais como: discurso, interdiscurso e formação discursiva, além de abordar teóricos sociais. De natureza qualitativa e interpretativista, adotam-se como procedimentos metodológicos rodas de conversa e entrevistas. Apresentam-se, também, ações que constituem uma proposta de intervenção baseada em oficinas pedagógicas, cujos sentidos municiem os discentes a reflexões sobre a relevância das funções que exercem na sociedade e contribuam para que se (re)constituam como sujeitos conhecedores de seus direitos. A implementação desta proposta de trabalho sinalizou movências positivas na postura discursiva identitárias dos sujeitos da pesquisa, de forma que estes ampliaram sua percepção de contribuinte no processo do desenvolvimento social.

Palavras-chave: Discentes da EJA. Identidades. Discursividades. Contextos sociais.

ABSTRACT

Globalization and contemporary technological advances have been promoting social transformations, allowing a break with historically imposed concepts and a reconstruction of identities. There is a relationship between our discourses, regimes of truths in which they are inserted and our identity constitution; therefore, it is through discourse that people constitute their identities. In this context, this work proposal has as its theme the identity discursive constitution of YAE students. We asked how YAE students position themselves discursively, in sectors of society (school and work), when (re) constituting their identities and assuming their social roles in the fluid and (un)certain world? The research group is a municipal school located in the city of Goiana - PE. And, the main goal is outlined: to analyze how students of Youth and Adult Education position themselves discursively, in sectors of society, when (re) constituting their identities and reproducing their social roles in the fluid and (un) certain world. The work is inscribed in the field of Applied Linguistics and it's also based on Foucaultian theories and notions of French Discourse Analysis (DA), such as, discourse, interdiscourse and discursive training, in addition to addressing theoretical social issues. From a qualitative and interpretative nature, we adopted conversation rounds and interviews as methodological procedures. It also presents actions that carry out an intervention proposal in pedagogical workshops, which detect public or student meanings about reflections on the functions that society exercises and contribute to (re) constituting themselves as individuals known for their rights. The implementation of this work proposal signals positive movements in the discursive approach of the research subjects, so that these amplifiers become meaninglessly aware of their contributions to the country's social development process.

Keywords: Students of EJA. Identities. Discursivities. Scenario.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Problematizando as condições e funções sociais dos sujeitos da classe menos favorecida.....	64
QUADRO 2: O sujeito da EJA: uma reflexão sobre a relevância dos papéis sociais exercidos pelos discentes.....	65
QUADRO 3: A Constituição Federal: uma interpretação dos direitos educacionais pertencentes aos cidadãos.....	66
QUADRO 4: A Constituição Federal: uma compreensão dos direitos que assistem aos sujeitos trabalhadores.....	67

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO	15
1 ESTADO DA ARTE.....	20
1.1 DISCURSO E IDENTIDADE: UMA SÍNTESE DE ALGUNS ESTUDOS ACADÊMICOS ...	20
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS.....	26
2.1 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL E SEUS AUTORES.....	26
2.2 A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	33
2.3 SER PROFESSOR NA EJA: DILEMAS E POSSIBILIDADES	37
3 APORTES TEÓRICOS.....	41
3.1 IDENTIDADES E SUA HETEROGENEIDADE NO MUNDO GLOBALIZADO	41
3.2 O DISCURSO E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	47
3.2.1 O discurso.....	48
3.2.2 O interdiscurso/memória discursiva	50
3.2.3 A Formação Discursiva	51
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
4.1 O LÓCUS DA PESQUISA.....	57
4.2 A PESQUISA: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL	59
4.3 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	60
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
5.1 O PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA	68
5.1.1 A relação dos sujeitos da EJA com a educação	70
5.1.2 A relação dos sujeitos da EJA com o trabalho remunerado	79
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: REFLEXÃO SOBRE A CONSCIÊNCIA CIDADÃ DOS DISCENTES DA EJA ACERCA DE DIREITOS EDUCACIONAIS E TRABALHISTAS	88

6.1 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	89
6.1.1 Oficina 01: Problematicando as condições e funções sociais dos indivíduos da classe menos favorecida.....	90
6.1.2 Oficina 02: o sujeito da EJA: uma reflexão sobre a relevância dos papéis sociais exercidos pelos discentes.....	93
6.1.3 oficina 03: A Constituição Federal: uma interpretação de direitos educacionais pertencentes aos cidadãos	95
6.1.4 Oficina 04: A Constituição Federal: uma compreensão dos direitos que assistem aos sujeitos trabalhadores	98
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	118
ANEXOS	135

APRESENTAÇÃO

Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser.

(Michel Foucault, 1995).

A massa enaltecida por Foucault (2015), constituída pela parcela menos prestigiada da sociedade, ainda que segregada pela elite do país, dribla diariamente os intelectuais de plantão, (re)constrói suas identidades e não mais aceita ocupar os lugares historicamente pré-definidos como sendo o deles. E é dessa massa que emergem os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal localizada em Goiana-PE. O convívio com essa gente que sabe muito me fez reconstruir meus projetos identitários e rever minha prática pedagógica. E é sobre essa gente que iremos tratar.

Meninas de cidade grande carregam, precocemente, o sonho de serem independentes. Ganhar dinheiro, morarem sozinhas, não ter que dar satisfação a ninguém. Esse é o desejo de muitas jovens, inclusive era o meu. A vontade de concretizar esse sonho me fez professora. Nada em mim apontava para o exercício daquela profissão, mas o desejo de independência pesou mais que a vocação e me tornei docente.

Iniciei minha carreira pedagógica no Ensino Médio e, de repente, vi-me mediando conhecimentos para pessoas que tinham quase a mesma idade que eu e com as quais me identificava. Conversávamos, ríamos, saíamos e aprendíamos juntos. Comecei a gostar daquela minha nova performance quando percebi que estava contribuindo com outras pessoas no sonho de mudar de vida. Esta constatação me agarrou de uma forma tão intensa que me entusiasmei pela profissão e decidi que me aperfeiçoaria e daria sempre o meu melhor. E assim foi. Passei a sonhar junto com meus alunos na busca por uma sociedade mais justa e lutar na tentativa de formar pessoas fortalecidas pelo conhecimento e habilitadas a exercerem a cidadania em plenitude. Tornei-me a queridinha do Ensino Médio.

Porém, o mundo capitalista e consumista foi mais forte e me seduziu. Procurei ganhar mais dinheiro e fui lecionar em mais uma escola. Mas, para minha surpresa e decepção, meu novo público não era jovem, nem sonhador. Era pessoas que carregavam no corpo e na mente marcas de uma vida sofrida. Pessoas que não mais gozavam do viço da juventude. Eles não

desejavam muito, queriam apenas concluir os estudos e arrumar um emprego. Pois é, fui lecionar na EJA.

Essas aulas aconteciam à noite e eu chegava exausta. Afinal, já tinha gastado toda a minha energia com os alunos que “tinham futuro”. Esse era meu pensamento que se concretizava nas minhas atitudes em sala; de forma que a relação, por alguns anos, com os alunos da EJA foi superficial e descompromissada. Eles não exigiam nem eu oferecia. Essa postura às vezes me perturbava. Porém, logo vinha o consolo das vozes de professores experientes que falavam em uníssono: “Não se angustie! Esses alunos não irão muito longe”. E parecia que não iriam mesmo.

Entretanto, os anos passaram e a sociedade em sua fúria de mudanças, trouxe novos rumos à vida social, econômica, cultural e tecnológica. Ah! Bendita tecnologia que, segundo Moita Lopes e Fabrício (2012), traz o outro, o diferente para minha sala, abala as estruturas sociais binárias e me faz assumir identidades antes proibidas socialmente. E essa tecnologia timidamente alcançou meu aluno da EJA, mudou suas posturas, seus desejos, seus sonhos e necessidades e vem (re) construindo suas identidades.

Hoje, ele já não mais se conforma com uma educação de “faz de conta”. Uma parcela considerável desses estudantes não quer mais assumir o lugar historicamente definido como sendo o dele. Muitos desses discentes rompe com o estigma da subalternidade e se constituem como indivíduos que almejam ser chefes, universitários, empreendedores. Eles desejam e exigem mais da vida. Querem se fortalecer, ganhar voz e vez na sociedade.

Diante desse novo cenário, não são apenas eles que em estão em processo de reconstrução identitária. Eu também estou buscando reconstruir as minhas. Estou na busca da minha identidade de professora da EJA. Segundo Soares (2008, p. 63), a identidade do educador da EJA não está claramente definida, encontra-se em processo de construção. E, nesse caminho de (re)construção, aflora o objetivo principal deste trabalho: analisar como o aluno da EJA se posiciona discursivamente, em determinados setores da sociedade, ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in)certo.

E, com essa nova identidade de aluna do PROFLETRAS e pesquisadora, desprendi-me das garras do ensino fragmentado e descontextualizado e me pus, entre outras coisas, a olhar a linguagem além dos signos linguísticos, a observar e problematizar os efeitos de sentido que a ela estão atrelados. Procurei compreender que a fala do meu aluno não se encerra nas materialidades linguísticas, mas que seus significados, seus sentidos, emergem e se concretizam em seus contextos sociais. E que essas falas estão intimamente relacionadas às

concepções sociais, históricas e ideológicas. Enfim, algo me impele à necessidade de mudar e reconstruir minha postura identitária como professora desta modalidade educacional.

INTRODUÇÃO

[...] o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que esses são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema (FOUCAULT, 2015, p. 131).

A educação escolar formal é historicamente relacionada ao processo de ascensão social, de forma que, na contemporaneidade, é almejada por uma grande parcela da população. E os que não tiveram oportunidades de se instruírem sistematicamente na idade certa¹ apresentam grandes dificuldades para desfrutar dos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela sociedade.

Visando oportunizar a população adulta e carente, inclusive educacionalmente, a se inserirem na sociedade e usufruírem dos bens de consumo produzidos por esta, foi instituída no país a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Paradoxalmente aos seus objetivos, parece que essa modalidade educacional sempre atendeu a interesses das classes dominantes. E, apesar dos avanços e retrocessos ao longo da história, a EJA ainda não é, de fato, prioridade no planejamento dos governantes. Afinal, sabe-se não ser interessante aos governos a oferta de uma educação que fortaleça essa população.

Tendo suas raízes no processo de colonização, essa modalidade sempre atendeu aos interesses das elites. E, segundo Arroyo (2005), a educação popular, da qual deriva a EJA sempre foi delineada por tensões, crises e conflitos. Nesse contexto, a alfabetização tinha como objetivo inicial à catequização, depois passou a ser estratégias de base eleitoral e qualificação de mão de obra.

Ainda que as políticas educacionais direcionadas a esse público venham sofrendo uma série de modificações, entre elas a promoção de programas que oferecem uma assistência mais direcionada à alfabetização desses sujeitos e a formação dos docentes que atuam nessa

¹ Tomando como base a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

área, essa modalidade educacional chega ao século XXI reclamando uma educação que verdadeiramente habilite seus discentes a se constituírem como cidadãos. Nessa direção, é preciso que o processo de ensino-aprendizagem dessa população contemple a diversidade e heterogeneidade que perpassam esses sujeitos, tendo reflexos em seus discursos.

A EJA ainda é constituída principalmente por alunos que carregam consigo traços de toda uma vivência marcada pela exclusão, indivíduos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos e as consequências refletem nas situações em que se encontram. Contudo, nas últimas décadas, está havendo uma mudança no perfil dos discentes desta modalidade, pois é possível verificarmos um alunado que se apresenta cada vez mais heterogêneo tanto em relação à faixa etária, etnias, sexualidade, quanto a condições de vida e interesses na sua formação.

São sujeitos que adotam variadas crenças religiosas enraizadas em diferentes culturas. Indivíduos que, segundo Hall (2014), pertencem a um mundo em que constantemente as identidades coletivas e individuais estão sendo fragmentadas com o objetivo de serem reconstruídas sob a influência de novos aspectos sociais, culturais e econômicos.

Diante desse contexto social que se apresenta e enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos, surgiram alguns questionamentos, entre eles: quem são esses novos sujeitos da EJA? Como se comportam discursivamente? Como significam a escola e o trabalho? Que mudanças identitárias a contemporaneidade lhes proporcionou?, os quais este trabalho ousa analisar e compreender.

Dessa forma, foram definidas para este trabalho as seguintes questões norteadoras: como os alunos da EJA se posicionam discursivamente, em determinados setores da sociedade (escola e trabalho), ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in)certo? Como os discentes da EJA se relacionam discursivamente com os lugares sociais predefinidos para eles? Até que ponto as concepções históricas-sociais influenciam na (re)constituição discursiva identitária dos estudantes da EJA?

Nessa conjuntura, delinea-se como objetivo principal deste trabalho: analisar como os alunos da EJA se posicionam discursivamente, em determinados setores da sociedade, ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in) certo. E como objetivos específicos buscamos compreender como os discentes da EJA se posicionam discursivamente, ao atuarem nos lugares socialmente predefinidos para eles; observar a relevância que os estudantes da Educação de jovens e Adultos conferem aos papéis sociais atribuídos ou assumidos por eles; analisar em que medida as concepções históricas sociais

influenciam na (re) construção discursiva identitária dos estudantes da EJA; e finalmente propor atividades interventivas que possibilitem reflexões sobre a relevância das funções que os discentes exercem na sociedade e tornar do conhecimento estudantil alguns direitos constitucionais acerca do dever da sociedade e do governo com a educação de qualidade, bem como promover certa familiaridade dos alunos com os direitos trabalhistas.

É pelo discurso que se configuram as situações de formas particulares, cria-se sentido para quem somos, regulam-se as relações interpessoais, e, também, criam-se padrões sociais de normatividade. Segundo Moita Lopes “há uma relação estreita entre nossas práticas discursivas, os regimes de verdades nos quais elas estão inseridas e o processo de construção identitária.” (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2002, p. 17).

Esta pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada e segue a linha da análise do discurso francesa, para quem o discurso é um acontecimento social. Ela relaciona os sentidos que perpassam a fala dos alunos ao se posicionarem em diferentes situações sociais. Como *lócus* de investigação, temos uma escola municipal localizada na cidade de Goiana- PE e, como sujeitos da pesquisa, alunos da 4ª fase da EJA.

Todo profissional da EJA sabe que esta modalidade é constituída por um público que apresenta características bastante peculiares. São alunos que possuem vivências e experiências marcadas por conflitos e segregações, tendo respaldo em suas ações e principalmente em seus discursos. Dessa forma, pensamos que, analisar os sentidos subentendidos, nos enunciados proferidos por esses discentes pode contribuir para a construção de uma pedagogia que subsidie e fortaleça as atuações sociais desses alunos e alunas contribuindo para o alcance de seus projetos de vida.

No tocante à organização, a pesquisa está distribuída em sete capítulos. O primeiro, denominado de **Estado da Arte**, traz uma síntese de alguns trabalhos que abordam a constituição discursiva dos discentes dos sujeitos na sociedade. Nele, situamos algumas pesquisas que apresentam o discurso e suas relações com as práticas sociais de alguns grupos sociais.

O segundo capítulo é reservado **às considerações a respeito da EJA e suas concepções educacionais**. No início, traçamos um cronograma histórico desse nível de ensino, onde enfatizamos sua presença já no processo de colonização do Brasil e também buscamos apresentar o perfil do aluno que constitui essa modalidade. Ainda nesse tópico, trouxemos o processo de formação cidadã na EJA, onde apresentamos o objetivo principal dessa modalidade, segundo os documentos legais, que é a formação para a cidadania e o desenvolvimento integral do ser humano. Ao mesmo tempo, nos questionamos se de fato esse

objetivo é garantido na prática. Finalizamos o capítulo, trazendo as inquietações enquanto professor desta modalidade. Para fundamentar esta parte, trouxemos as contribuições de Freire (2008, 2003, 1991), Paiva (2009, 2006), Arroyo (2005), Capucho (2012) entre outros.

O capítulo seguinte ocupa-se dos **aportes teóricos** que embasaram a pesquisa. Iniciamos com uma síntese sobre a heterogeneidade identitária no mundo globalizado e finalizamos apresentando as teorizações foucaltianas e noções de análise do discurso de linha francesa, tais como o conceito de discurso, interdiscurso e formação discursiva. Para promover uma melhor compreensão sobre as especificidades inerentes às questões tratadas neste capítulo, recorreremos às contribuições de Foucault (2015, 2014, 2004, 1995) e Orlandi (2001) a respeito de discurso e análise do discurso. Dialogamos, também, com Bauman (2005) e Hall (2014, 2011) para fundamentar o conceito de identidade.

O quarto capítulo corresponde a apresentação dos **caminhos metodológicos**. Fizemos uma descrição de todo o processo e apresentamos, de forma breve, o *lócus* onde se desenvolveu toda a pesquisa, os sujeitos colaboradores e a natureza da pesquisa como também as teorizações que as fundamentaram. Finalizamos descrevendo os instrumentos e procedimentos para geração de dados.

O quinto capítulo diz respeito à **discussão e análise dos dados**. Ele, atem-se à análise dos dados propriamente dita. Aqui, reportamo-nos aos conceitos abordados nos aportes teóricos para analisar as materialidades linguísticas geradas nas rodas de conversas. Para tanto dividimos o capítulo em dois tópicos. No primeiro apresentamos e discutimos a relação dos sujeitos da EJA com a educação e no segundo problematizamos a relação desses alunos como o trabalho remunerado.

O sexto capítulo apresenta a **proposta de intervenção**. Buscando promover ações que possibilitem aos alunos problematizarem a relevância social de seus papéis, apresentamos atividades que, no nosso entender, poderiam proporcionar reflexões sobre atuações sociais, como também possibilitar o (re)conhecimento de direitos passíveis a esses sujeitos para que, de fato, possam contribuir na (re)construção de suas identidades.

No último capítulo, apresentamos a **análise e discussão dos resultados**. Nele, analisamos as materialidades linguísticas geradas nas entrevistas, a fim de compreender a relevância das ações implementadas nas oficinas pedagógicas, que objetivava, entre outras coisas, ampliar a consciência dos alunos envolvidos sobre sua relevância na conjuntura social.

Esta pesquisa se justifica, porque, em um mundo no qual as identidades estão sempre em processo de reconstrução, estudar e compreender os efeitos de sentido que atravessam os enunciados proferidos pelos nossos alunos pode contribuir para traçarmos metodologias que

nos auxiliem a ofertar uma educação que reporte os discentes a contextos justos onde todos tenham oportunidades e estejam preparados para aproveitá-las. Nessa direção, buscar quebrar discursos que estão velados no seio da sociedade e internalizados, ainda, em algumas pessoas, fazendo-as crer superiores ou inferiores a outras, torna-se uma questão de sobrevivência. A quebra dessas ‘verdades’ pode significar a reconstrução de indivíduos, inclusive dos nossos alunos da EJA, que há muito são vistos como pessoas que só podem oferecer à sociedade sua força física para desempenhar funções consideradas vazias de prestígio social.

1 ESTADO DA ARTE

Almejando relacionar e situar esta pesquisa à luz das discussões e estudos que vêm ocorrendo no mundo acadêmico nos últimos anos e tendo recorrido ao acervo da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apresento, neste momento, algumas teses, dissertações, artigos e estudos que abordam o posicionamento discursivo identitário de discentes na EJA em contextos sociais frequentados por eles.

Esta busca objetiva mostrar tanto a relevância do tema, tendo em vista a evolução tecnológica e consequentemente social por qual estamos passando, culminando com reconstruções identitárias, como também a necessidade de reflexão sobre o assunto para compreendermos e respeitarmos posturas discursivas identitárias que fogem de padrões sociais historicamente estabelecidos.

1.1 DISCURSO E IDENTIDADE: UMA SÍNTESE DE ALGUNS ESTUDOS ACADÊMICOS

Podemos encontrar o tema em questão na dissertação de Kéfora Janaína de Medeiros, apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em outubro de 2015. O trabalho tem como título: “Querido diário: a construção identitária de alunos da EJA em diários pessoais” e apresenta as análises de uma pesquisa que investigou a construção de identidades culturais de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível III, de uma escola municipal de Natal - RN, por meio de diários pessoais produzidos em ambiente escolar.

A pesquisa filiada à linguística aplicada se apoiava em uma prática social na qual a linguagem desempenha papel fundamental e procurava demonstrar como os discursos dos alunos da EJA, em diários pessoais produzidos em sala de aula, indicam não só a construção de suas identidades, mas também do conhecimento, da vida social, e da posição que esse sujeito aluno ocupa. As investigações e análise dos diários apontaram como resultados que os sujeitos da pesquisa constroem e reconstróem suas identidades numa relação responsiva com outro, e através da representação que ele faz da escola e de si, enquanto estudante da EJA, ou seja, as relações interpessoais e contextuais colaboram na formação identitária daqueles alunos.

Outro trabalho que discorre sobre os discursos identitários e as atuações sociais dos alunos da EJA é a dissertação de Erica Alessandra Fernandes Aniceto, que tem como título: “A Linguagem da Periferia: construção de identidades por alunos da EJA de uma escola pública”. O trabalho foi apresentado em março de 2011 ao programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Viçosa-MG.

Baseada, também, na concepção de linguagem como forma de prática social, a pesquisa tem como objetivo principal analisar como os discentes da EJA de uma escola pública localizada num bairro pobre e violento de Minas Gerais constroem e assumem suas identidades sociais. Com base nas teorias da análise conversacional e da sociolinguística, a pesquisadora promove grupos focais, caracterizados por relatos de histórias, a partir dos quais analisa as escolhas linguístico-discursivas dos alunos. O propósito dessa metodologia é descobrir se os discentes demonstravam pertencimento a certas categorias sociais.

A pesquisa em questão trabalha com o conceito de dois tipos de categorias: os estabelecidos, caracterizados pela parte da população que goza de prestígio social, e a categoria dos desviantes, que diz respeito a camada mais pobre da sociedade.

Fundamentada nesta concepção de categorização de membros, a ação-discursiva, (os relatos) dos sujeitos da pesquisa, que pertencem a um bairro pobre e violento de Minas Gerais e por isso são rotulados de marginais e excluídos socialmente, revela que eles assumem os rótulos que a sociedade de prestígio lhes atribui e se autocategorizam como desviantes. Mas também a análise daqueles discursos revela que, quando esses discentes constatarem o lugar deles na sociedade, muitas vezes, não aceitam passivamente esse rótulo e produzem relatos de uma relação conflituosa com a camada social que detém o poder, ou seja, com a categoria dos estabelecidos. Dessa forma, constatamos que o discurso constrói identidades e posturas sociais.

Podemos perceber que análise da constituição discursiva identitária de discentes é um tema bastante abordado no campo acadêmico e é nesta perspectiva que aparece a dissertação de Francineia Francisca Gomes Soares, com o título: “A relação dialógica: mulher e EJA na construção da consciência feminista”.

O trabalho foi apresentado no mês de dezembro de 2017 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. E a pesquisa foi desenvolvida no Centro de Ensino Fundamental de Planaltina e tem como sujeitos da investigação os educandos e educandas da EJA. O objetivo foi investigar se a escola, com suas ações reflexivas, poderá contribuir para despertar a construção de uma consciência de equidade de gênero em alunas da EJA. Entre outros objetivos, está o de contribuir para fortalecer o

surgimento dessa consciência de equidade de gênero nos alunos da EJA e também analisar as mudanças nos discursos e atitudes dos sujeitos dessa modalidade acerca da função social feminina e da naturalização da violência contra a mulher.

Para a realização desse propósito, foram utilizadas as histórias de vida relatadas por elas no projeto leitores e escritores da vida, em que se ouviu relatos de violência e subordinação sofridos pelas alunas. Como resultado da pesquisa, aponta-se que as ações que promovem reflexões e tomadas de consciência, possibilitadas a partir da audição das histórias, provocaram um “dessilenciamento” das mulheres da EJA daquela escola, que provavelmente passaram a assumir posturas sociais diferenciadas.

Também abordando as discursividades do aluno da EJA, podemos citar o artigo publicado em 2005 na revista Interface de autoria do Cássio E. R. Serafim e da profa. Dra. Marluce Pereira da Silva. O trabalho tem como título “O aluno da EJA num mundo letrado e globalizado” e objetiva compreender se o retorno desse aluno à escola é justificado por questões trabalhistas ou se é determinado pelo desejo de reconstruções identitárias. Na tentativa de buscar possíveis respostas a esses questionamentos, os autores observaram depoimentos de sujeitos de pesquisas já realizadas na área como também se valeram de concepções de autores que estudam a Educação de Jovens e Adultos. A partir das análises feitas, os pesquisadores indicaram que a volta desse sujeito às instituições escolares e a conquista de um diploma isenta esses alunos de constrangimentos sociais e possibilita a reconstrução de sua identidade.

As discursividades identitárias presentes nos enunciados são abordadas, também, na tese de Ageirton dos Santos Silva, apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2011. O estudo tem como título “Samba e negritude: práticas discursivas identitárias negras em sambas de enredo de temática africana” e discute a (re)construção de identidades negras em sambas com enredos de temáticas africanas. Através dos efeitos de sentido que atravessaram as respostas das entrevistas e questionários aplicados aos passistas das escolas de samba e a expectadores, o trabalho evidenciou não haver, em consequência dos efeitos de sentidos circulantes nos sambas, uma atuação efetiva dos negros entrevistados na “luta pelo exercício de sua cidadania”, no entanto revelou movimentos que sinalizavam a tomada de responsabilidade.

Seguindo o perfil da análise discursiva em consonância com a constituição identitária, encontramos o trabalho dissertativo de Priscila Peripato. A pesquisa tem como título “A representação discursiva da identidade do adolescente no Folhateen” e foi apresentada ao Departamento de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista em 2006.

Com o objetivo de analisar como é construída a identidade do adolescente a partir de representações midiáticas, a pesquisadora analisou as cartas publicadas pelos adolescentes na coluna de carta ao leitor do Folhateen publicado pelo jornal Folha de S. Paulo. Considerando as concepções de Análise do Discurso derivada de Michel Pêcheux, observou-se nesse estudo, a partir da análise do que foi dito e de como foi dito o conteúdo das cartas enviadas pelos adolescentes como também da seleção pelo jornal das cartas que seriam publicadas, a presença das múltiplas identidades e ligações com o interdiscurso e a memória discursiva.

A dissertação de Vânia Cristina Torres Gomes de Almeida também aborda o discurso numa correlação com a formação identitária. O trabalho recebeu o título “Adolescentes Autoras de Ato Infracional: Discurso, Identidade e Representação” e foi apresentado no ano de 2007 ao programa de pós graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. A pesquisa tinha como objetivo examinar, a partir das representações presentes nos discursos de adolescentes que cometeram atos infracionais, aspectos relacionados a suas identidades e teve como *lócus* de investigação duas unidades educacionais de internação feminina localizadas em Campo Grande e Dourados. Nessa pesquisa analisou-se ainda a constituição do poder e da identidade a partir das representações discursivas presentes nos enunciados das duas diretoras dessas unidades.

Buscando compreender como essas adolescentes constroem suas identidades, a pesquisadora fez uso de questionários e entrevistas. Ao fim constatou-se que a escolha das adolescentes pelo delito se dá por fatores que envolvem desde a desestrutura familiar a exclusão social que é representada pela carência de vestuários, alimentos e dinheiro para a diversão. Já as representações dos discursos das diretoras apontavam para a necessidade de se posicionar como representantes do poder institucional mais também como família que se preocupa com o comportamento das adolescentes.

O trabalho dissertativo intitulado “Mulheres Indígenas nos blogs: discursos e identidades” também aborda a relação entre as representações discursivas e constituição identitária. Apresentada por Glaucia Cristina Ferreira ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, no ano de 2015, a pesquisa procurou investigar, a partir do discurso produzido em ambientes digitais, no caso, blogs, as representações identitárias da mulher indígena, buscando estudar e compreender (re) construção identitária indígena.

Partindo da concepção primária de que os enunciados que perpassam esses espaços virtuais sobre a identidade da mulher indígena são livres de ideologias, imaginou-se que a representação desta mulher está estruturada numa visão social estereotipada. Nesse panorama

foram lançadas as seguintes questões de pesquisas: de que lugar falam as mulheres indígenas no ciberespaço? Até que ponto o que é escrito no ciberespaço apresenta-se como confissões de si? Como o espaço midiático pode interferir na produção da identidade indígena?

Buscando responder a essas questões, foi utilizado como procedimento metodológico dez excertos retirados de quatro blogs, a partir dos quais se procedeu com as análises. E como resultado constatou-se que as identidades construídas pelas mulheres indígenas são reguladas por discursos plurais pautada em contextos sociais que tornam essas identidades cambiantes.

Outro trabalho que aborda esta temática é a dissertação de Éverton Rogério da Silva Côrrea e foi apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/ RS em 2017. A pesquisa tinha como título “A Construção da identidade: um estudo dialógico sobre o que é ser negro na voz do aluno da EJA municipal na região Sul do RS”. Objetivava compreender como os estudantes da EJA daquela região se identificavam etnicamente e também verificar, a partir das representações discursivas dos alunos, os estigmas existentes sobre a população negra.

Este trabalho foi implementado através de um projeto pedagógico de nome “Rediscutindo a identidade Negra” que buscava estudar a cultura africana e reconhecer as contribuições que tiveram na construção do nosso país. Como resultado, foi constatado, a partir das análises dos depoimentos coletados, que há uma intensa desvalorização e desconhecimento sobre as culturas de origem africana e afro-brasileira, além da percepção de que perdura no pensamento coletivo daquela região uma imagem pejorativa e negativa dos negros.

A dissertação de Cristina Toledo também se baseou no discurso na constituição identitária. A pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O trabalho recebeu o título “Ser aluna/o... (des)construindo as identidades e diferenças” e objetivava discutir sobre os discursos estruturados sobre o que é ser aluna/o, almejando mostrar que se trata de um ser histórico e portanto em construção.

Serviram como campo para esta pesquisa uma escola estadual localizada na cidade de Ubá/MG e sujeitos investigados foram os alunos e alunas das fases I e II e professores da instituição. Discussões em sala, conversas com professores e análise de documentos da escola foram utilizados para gerar os dados para análises. Buscando problematizar a formação das identidades e das diferenças, os estudos das materialidades linguísticas geradas nos discursos de discentes e docentes da escola, constatou-se que as identidades são constituídas numa perspectiva singular e múltiplas.

A constituição da identidade a partir do discurso foi tema do trabalho de Fabiane do Nascimento Paim Linhares. A dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, em 2010. A professora utilizou os textos narrativos produzidos pelos alunos do nono ano de uma pública do Rio de Janeiro para analisar, a cerca da construção textual a relação parafrástica que existe entre o contexto da atividade e o texto motivador. Em relação as identidades, procurou-se compreender que identidades sociais são construídas nesses textos.

No que tange às relações parafrásticas, o estudo revelou que os estudantes absorvem características do texto motivador; já em relação à constituição das identidades observou-se que eles produzem suas próprias histórias remetendo a reflexões sobre família e trajetórias de superação. Além disso, ficou claro que a utilização de texto motivador não atrapalha o processo criativo dos alunos nem a constituição de suas identidades.

Nesse panorama, as recentes pesquisas e estudos nos relavam que a abordagem sistemática da constituição discursiva-identitária, a partir de questões que surgem do contexto social, é um tema muito pertinente e relevante para esse momento de reconstrução identitária pelo qual estamos passando. A partir deles, podemos intensificar a tomada de consciência e a desconstrução de valores e concepções veladas na sociedade e possibilitar que os sujeitos, principalmente os alunos, reconstruam suas identidades e se apresentem na sociedade como cidadãos de direitos e com acesso aos direitos. E é nesse sentido que este trabalho pretende contribuir.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS

a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.
(FREIRE, 1981, p. 13).

A educação escolar, considerada como caminho para ascensão social, historicamente, é almejada por uma grande parcela da população. E os que não tiveram oportunidades de instruir-se, sistematicamente, na idade certa sofrem grandes dificuldades para desfrutar dos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela sociedade. Nessa conjuntura e visando oportunizar a população adulta e carente, inclusive educacionalmente, a inserir-se na sociedade e usufruir dos bens de consumo produzidos por esta, foi instituída no país a Educação de Jovens e Adultos.

2.1 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL E SEUS AUTORES

Tendo suas raízes no processo de colonização do Brasil, a educação de adultos tinha como finalidade principal a doutrinação religiosa. Era preciso ensinar o povo recém-dominado a ler e escrever para que pudesse participar do catecismo, salvar suas almas e, assim como ‘ovelhas apascentadas’, servir de mão de obra a seus senhores.

Segundo Lopes e Souza (2010), a alfabetização de adultos tinha como objetivo:

... instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado (LOPES; SOUZA, 2010, p. 3).

Conforme esses autores, a alfabetização de adultos sempre foi permeada por interesses da classe dominante, que via naquele método um recurso para facilitar o entendimento de suas ordens. Dessa forma, a educação de adultos surge no país não como forma de minimizar um cenário social excludente ou como tentativa de democratizar uma educação até então elitizada, mas como mecanismo para legitimar o poder de uma classe sobre outra, visto que, com os colonos alfabetizados, a compreensão acerca da política da

corte teria maior êxito e, conseqüentemente, haveria cumprimento integral das tarefas ordenadas.

Comungando com Lopes e Souza (2010), Arroyo (2005) atesta que essa modalidade educacional sempre foi delineada por tensão, crise e conflitos, e concebia a alfabetização apenas como via à catequização, depois como estratégia de base eleitoral e qualificação de mão de obra.

Essa categoria de ensino se apresentava bastante frágil em relação a objetivos pedagógicos e sua seguridade. Apenas nas décadas de 30 e 40, houve iniciativas políticas na tentativa de fortalecer o ensino da EJA no país. Entre essas iniciativas, temos a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que estimulava os estudos na área de Educação de Jovens e Adultos e o surgimento das primeiras obras, especificamente dedicadas ao ensino supletivo. Todas as iniciativas educacionais do período culminavam com o objetivo da Constituição de 1934, que visava melhorar a qualidade de vida dos brasileiros, ampliando o direito à cidadania.

Apesar de todo esse direcionamento, na década de 50, houve denúncias sobre a ineficiência do ensino da EJA, sendo questionada a metodologia utilizada para essa modalidade. Chegou-se à conclusão de que ensinar esses sujeitos a ler e escrever não era suficiente, conforme se pode ver na assertiva a seguir:

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire (BRASIL, 2001, p.22).

Percebe-se que, mesmo com as tentativas de relacionar a pedagogia da EJA aos objetivos da Constituição de 1943, no que tange a formação cidadã e conseqüentemente a uma melhora na qualidade de vida da população adulta, a metodologia utilizada nessa modalidade não convergia para tal finalidade, já que a proposta de ensino se apresentava superficial e os métodos inadequados ao contexto dos alunos desse segmento. Ou seja, a proposta de ensino se apresentava como inconsistente e falha para o desenvolvimento do adulto almejado pelos documentos legais que regiam o país. Nesse panorama, fez-se necessário traçar novos

modelos para a formação educacional do público adulto no país. Um ensino que estivesse em consonância com os objetivos do sujeito da EJA e que formasse nele uma consciência cidadã.

Nesse cenário, surge a figura de Paulo Freire, que se apresenta como um divisor de águas na história da educação brasileira, principalmente a popular, da qual deriva a EJA. O autor propõe uma ruptura de paradigmas na maneira de pensar e fazer educação no Brasil. Defendendo uma prática assumidamente ideológica, com a proposta de um ensino reflexivo que desenvolvesse a criticidade dos sujeitos, conduzindo-os a uma possível autonomia e consequentemente à liberdade.

Nos anos 70, surge o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Fundado e mantido pelo exército brasileiro, o movimento pretendia ensinar o jovem e o adulto a ler, escrever e calcular, objetivando melhorar a qualidade de vida do brasileiro.

Nesse panorama, de avanços e retrocessos, a EJA, em 2003, é anunciada como prioridade para o Governo Federal e é criado o programa Brasil Alfabetizado, que objetivava uma assistência mais direcionada à alfabetização desses sujeitos e a formação dos docentes que atuam nessa área. Entretanto, essa modalidade educacional chega ao século XXI reclamando uma educação que verdadeiramente habilite os discentes a se constituírem com cidadãos capazes de intervir em seus contextos e mudar realidades.

A Educação de Jovens e Adultos ainda é constituída por pessoas que carregam consigo traços de toda uma vivência marcada pela exclusão. São indivíduos que, por não terem tido oportunidades de concluir seus estudos, apresentam grandes dificuldades para usufruírem dos bens produzidos pela sociedade, sendo conduzidos a funções subalternas.

Andrade (2004) considera que a EJA é formada por pessoas marcadas profundamente pelas desigualdades de oportunidades, conforme constatamos na afirmação a seguir:

Considerando ser a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade educativa direcionada, basicamente, para os setores mais vulneráveis, do ponto de vista socioeconômico, e que seus atores carregam marcas profundas causadas pela desigualdade das oportunidades sociais e educativas (ANDRADE, 2004b, p. 17).

A Educação de Jovens e Adultos tem como uma das características o acolhimento de pessoas que não conseguiram iniciar e/ou finalizar seus estudos e que consequentemente apresenta de uma condição social e financeira difícil. São vítimas das desigualdades sociais cujas marcas se apresentam em sua atual situação.

Nas últimas décadas, observa-se que está havendo uma mudança no perfil do aluno da EJA, sendo atualmente constituído por um público que se apresenta cada vez mais heterogêneo tanto em relação à faixa etária quanto a condições de vida e interesses educacionais. Entretanto, ainda prevalece na nessa modalidade o sujeito vindo das periferias, pertence à classe pobre e que é vítima das desigualdades e exclusão sociais.

No Brasil, a luta pela igualdade de direito a educação contra a exclusão social é antiga e uma dessas resultou na garantia da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, devendo ser garantida, em regime de colaboração, pelos sistemas públicos de ensino. Estes sistemas, por sua vez, devem assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os níveis e modalidades. Porém, nos anos 90, na busca de priorizar o atendimento a crianças e jovens, políticas públicas colocaram a responsabilidade pela garantia da Educação Básica aos municípios e estados, como se não fosse prioridade para a nação outras modalidades educacionais, entre elas, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Essa decisão fere de certo modo a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos humanos, que trazem a educação como direito universal. O texto constitucional, em seu artigo 205, traz a educação como direito de todos e dever do estado, conforme descrito a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Essa lei contempla a Educação de Jovens e Adultos, quando no texto da Emenda Constitucional nº 59/2009, traz a seguinte alteração: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL,2009c).

Nesse sentido, é fato que, ao abdicar da responsabilidade sobre a Educação de Jovens e Adultos, o caráter seletivo que a nação apresenta acerca dos segmentos educacionais do país é revelado, como também se constata o não cumprimento de artigos presentes nos documentos legais que regem um país.

Sobre essa atitude Vera Capucho (2012) se posiciona, afirmando que:

Sendo a educação um direito o qual tem como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Brasileira de 1998, não deveríamos falar de prioridade, a não ser para casos em que se façam necessárias políticas afirmativas. Isso quer dizer, situações as quais para igualização dos desiguais se faça tratamento desigual, o que sem dúvida

é o caso da Educação de Jovens e Adultos, a qual demanda um tratamento diverso ao atribuído à educação dita regular, em virtude da dívida histórica para com a educação do (a) estudante trabalhador (CAPUCHO, 2012, p. 23).

Dessa maneira, a única razão para que uma sociedade priorize determinadas modalidades educacionais é quando se objetiva sanar dificuldades, que se apresentam como empecilho a uma possível igualdade. E nesse patamar, o segmento da EJA seria o que mais se adequa a contemplação de políticas prioritárias, já que se trata de um grupo que, por diversos fatores, necessita de um tratamento diferenciado dos que são dispensados à educação regular. No entanto, esse tratamento desigual solicitado pela autora, na prática, ganha viés negativos, quando se constata que a educação oferecida a esse público é inconsistente, descontextualizada e não fornece subsídios para que o jovem e o adulto ampliem sua consciência política cidadã. A autora ainda afirma que a desobrigação do Estado com a EJA dificulta no presente a garantia do direito à educação que já lhes foi negado no passado.

Jane Paiva (2006), em seu texto, reitera a necessidade da presença do estado na Educação de Jovens e Adultos:

Não há como negar o potente papel indutor do Estado no fazer das políticas, mesmo quando tímidas, nem como dispensar o Estado da responsabilidade com a EJA. O jogo de forças entre níveis e modalidades — todos com recursos escassos —; entre público e privado; entre modalidade presencial e à distância põe-se desfavoravelmente contra a EJA. O imaginário social invisibiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados com o concurso dos meios de comunicação, elegendo crianças e adolescentes como prioridade, e absolvendo o Estado pelo não-cumprimento de um dever, por considerar cada sujeito interditado do direito como culpado pela própria condição (PAIVA, 2006, p. 13).

Embora a LDBN reconheça a EJA como modalidade da Educação Básica, o Estado reservou políticas secundárias para essa categoria de ensino, deixando sua oferta principalmente para os municípios, que já apresentam problemas de toda a sorte, de forma que os investimentos nessa área continuam precários. Essa precariedade vai desde a qualificação de professores, para poderem atuar de maneira satisfatória, à disponibilidade de recursos didáticos nas escolas.

Esta dualidade governamental de garantia ao ensino é histórica. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) *apud* Capucho (2012, p. 24) “... desde o Império reservou ao governo central a educação das elites, e aos Estados e Municípios a instrução popular.” Neste caso, podemos incluir a Educação de Jovens e Adultos, que, com suas raízes na educação popular, sofre as consequências da falta de investimento, por conta do governo.

Nessa modalidade, mesmo com os avanços em documentos legais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e o Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB), os discentes da EJA ainda não são sujeitos de ações afirmativas que lhes garantam acesso a bens sociais, econômicos e culturais que lhes foram negados por décadas. Essa constatação levou Capucho (2012) a afirmar que a real igualdade social está distante, na prática:

A difícil conciliação entre o proclamado e o efetivado revela a impossibilidade de conciliação entre a igualdade formal defendida pela democracia liberal e a desigualdade real engendrada pela divisão de classe advinda do capitalismo, pois os direitos sociais, dentre eles o direito a educação, exige (*sic*) a redistribuição de bens, serviços e rendas na sociedade (CAPUCHO, 2012, p. 26).

A não correspondência entre o dito e o executado é uma realidade nas escolas do nosso país e esta discrepância é acentuada na EJA. Nesse segmento educacional, a precariedade, que vai desde recursos didáticos à formação do professor, compromete drasticamente os alunos jovens e adultos. Entretanto, tal realidade é compatível com os interesses das classes dominantes, visto que a oferta de uma educação de qualidade ao público menos favorecido culminaria com uma redistribuição de bens na sociedade, fato rejeitado pela elite brasileira.

Acerca da real garantia na formação de sujeitos de direitos na EJA, Jane Paiva (2006) assegura que

[...] caros conceitos, valorizados pela questão ideológica que representaram, permaneceram conservados, passando incólumes na defesa de suas formulações, mas não resistindo a qualquer teste da prática, da experiência, seguindo assim formulados e apregoados, mas encerrando sentidos distintos dos originalmente praticados (PAIVA, 2006, p. 5).

Dessa forma, percebemos que as tentativas de políticas públicas ou mesmo reformas em leis que regem a educação nacional não foram suficientes para garantir aos sujeitos da EJA uma educação consistente que os afirme como sujeitos verdadeiramente de direitos, visto que tais tentativas foram findadas apenas nas letras.

Ainda em relação à preservação efetiva de direitos, Paiva (2006) assevera que é necessário “alterar o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões, já que o mundo em que o direito é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.” Essa constatação da autora pode ser facilmente confirmada em nossas experiências como professores da EJA, pois, mesmo o aluno jovem, adulto ou idoso tendo acesso à educação, sua permanência na escola é dificultada pelas condições

contextuais desses sujeitos. São pessoas que enfrentam condições desumanas de trabalho, quando não vivem em busca constante por emprego. São adolescentes, vítimas da falta de oportunidades e que a lei os persegue a fim de privá-los da liberdade. São mulheres vitimadas pelo machismo social e que, a duras penas, buscam a sua sobrevivência e a dos seus. São indivíduos que “matam um leão por dia”. Tal contexto, portanto, prejudica fortemente sua vida escolar.

Afora isso, ainda é ofertado a esse grupo um ensino fragmentado que não tem correspondência nas práticas sociais do aluno da EJA, conduzindo esses discentes ao enfado, desânimo e, conseqüentemente, à evasão.

Vera Capucho (2012) diz que a educação popular, da qual deriva a EJA, foi implantada pelas elites como forma de fortalecer o espírito de civismo e da harmonia social, e que, mesmo assim, foi negada por muitas décadas a filhos de trabalhadores. Aquela classe considerava a instrução como ameaça à manutenção da ordem, esta só garantida por meio da pobreza e ignorância (CAPUCHO, 2012). Parece que esse pensamento se perpetua até hoje, de forma que se oferta na EJA uma educação de ‘faz de conta’, objetivando a não instrução popular, preservação do silêncio e o conformismo da camada social desprestigiada. Segundo Ferraro (2009, p. 95 *apud* CAPUCHO 2012, p. 27), “a instrução popular foi administrada em doses homeopáticas, resultando em uma queda da taxa de analfabetismo lenta, gradual e segura - para a elites”.

Apesar de a educação ser um direito de cidadania e acesso a ela, Santos (2007 *apud* Capucho, 2012) afirma que os cidadãos da classe desfavorecida (incluindo os discentes da EJA) não a exercem de forma plena, pois estes se contentam com respostas fragmentadas e setoriais, alimentam-se de satisfação limitada e não debatem seus objetivos.

Porém a globalização e o acesso facilitado às tecnologias (principalmente a de comunicação) estão construindo um sujeito que não aceita mais exercer uma cidadania mutilada (termo usado por SANTOS, 2007) na qual a manutenção da ordem seja o principal objetivo. Esse novo sujeito que emerge das classes menos favorecida deseja uma educação que possibilite a ele o reconhecimento e a exigência dos direitos fundamentais a todo ser humano.

Um número considerável dessas pessoas é frequentador da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. E são homens, mulheres, negros, mestiços, indígenas, brancos, héteros ou homossexuais, que adotam variadas crenças religiosas enraizadas em diferentes culturas. Pessoas que, segundo Hall (2014), pertencem a um mundo no qual constantemente as identidades coletivas e individuais estão sendo fragmentadas com o objetivo de serem

reconstruídas sob a influência de novos aspectos sociais, culturais e econômicos. Dessa forma, o aluno da EJA não quer mais assumir um lugar anteriormente pré-definido como sendo dele. Esse sujeito, atualmente, rompe com o estigma da subalternidade e se constitui como um sujeito audacioso que almeja ser chefe, universitário, empreendedor. Ele quer ter voz e vez na sociedade, ou seja, exercer em plenitude sua cidadania.

A escola, por sua vez, como lugar privilegiado de formação cidadã, segundo documentos legais, precisa urgentemente reestruturar suas bases para cumprir efetivamente seu papel.

2.2 A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos, tendo suas raízes na educação popular, foi pensada como forma de possibilitar a adultos que não tiveram acesso à escola na idade adequada a oportunidade de aprender a ler e escrever e, conseqüentemente, ter acesso a direitos que lhes são negados. Esse objetivo inicial foi ampliado à medida que outros interesses foram agregados a esta modalidade, entre eles as funções da EJA, que visa cobrir desde a negação de direitos à incompletude do ser humano, conforme descrito a seguir:

Funções da EJA:

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (**Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000)**).

Essas funções aparecem como uma tentativa de garantir que a educação ofertada às pessoas, que, por fatores diversos, não conseguiram prosseguir nos estudos, cumpra não apenas um dever reparador, mas ofereça condições para que o discente ingresse tanto em espaços sociais, culturais e trabalhistas, como também desenvolva habilidades que o permitam dar continuidade a sua formação.

Paiva (2006) salienta que a ausência de direitos e exclusão na vida dos sujeitos da EJA não é algo registrado apenas no presente e, sim, reflexo de uma negação que se deu já na infância, quando foram ceifados os direitos à escola e a ser criança.

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006, p. 1).

Dessa forma, fica evidente que esses discentes são vítimas de perdas herdadas da infância e que culminam com a atual situação de desigualdade e exclusão na qual vivem, e que as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, objetivadas para aquela modalidade educacional, não proporcionaram nem proporcionam o acesso dessa população a direitos que lhes foram negados.

Conduzidos por discussões, fóruns, palestras e pela realidade que se apresentava na Educação de Jovens e adultos, o principal objetivo desta modalidade, pelo menos na legislação, passou a ser a formação para a cidadania e o desenvolvimento integral do ser humano.

Mas será que a escola está preparada para fortalecer o indivíduo da EJA em sua condição de cidadão? A julgar pelos contextos presentes nas instituições que ofertam essa modalidade de ensino e baseado em estudos sobre esse tema, ousamos responder que não, visto que a concepção de reparação ainda permeia a EJA, tanto que, na prática, essa categoria objetiva, principalmente, ensinar a ler e escrever aqueles que não tiveram oportunidade na infância, garantindo-lhes acesso a direitos educacionais e, portanto, eximindo a sociedade de culpas.

Sobre essa constatação, Jane Paiva (2006) argumenta que:

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância (PAIVA, 2006, p. 3).

A autora enfatiza que a visão que se estruturou na sociedade sobre a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma relação superficial na qual relaciona entre a volta à escola apenas ao desejo de aprender a ler e escrever. Porém, a oferta de educação a esse público, como efetivação de direitos, deve garantir não só aprendizagem da leitura e da escrita como a formação para o exercício da cidadania.

Entretanto, com as alterações sociais ocorridas nos últimos tempos, é preciso que o Estado e o todo sistema educacional revejam sua Prática e reformulem seus parâmetros para de fato ofertar um educação aos jovens, adultos e idosos que garanta seus direitos e os fortaleça a exercer com plenitude sua cidadania, podendo participar, ativamente, de manifestações culturais, econômicas, sociais e políticas.

Ensinar esses jovens e adultos e idosos a ler e escrever, num mundo em transformações culturais, econômicas e identitárias se configura apenas em uma tênue sombra no vasto mundo que eles têm a descobrir e intervir. Afinal, alfabetizar é ofertar condições para que o sujeito leia e escreva com autonomia, as histórias de outros e a sua própria história (PAIVA, 2006).

Ainda, de acordo com Paiva (2006), é preciso ir além da alfabetização:

Mais do que alfabetização, o direito constitucional de ensino fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara, o de aprender a ler e a escrever com autonomia. Isto significa ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo (PAIVA, 2006, p. 3).

Mais do que ensinar essas pessoas a ler e escrever, é necessário muni-las de habilidades e competências que as possibilitem a continuar aprendendo e acompanhar a velocidade das transformações que estão ocorrendo no mundo. É preciso que essa educação possibilite mudanças sociais.

Quando Paulo Freire trazia as concepções de uma educação popular emancipatória e libertadora, pensava-se na formação de um sujeito que aprendesse a leitura e a escrita vinculadas a seus contextos sociais e, a partir daí, tivesse autonomia e transformasse realidades. E é isso que o nosso aluno da EJA almeja ao retornar aos espaços escolares. Ele não deseja apenas aprender a ler e escrever ou arrumar emprego, como a elite apregoa pelos “quatro cantos” da sociedade. Esse indivíduo volta à escola porque almeja, principalmente, melhorar sua vida e se constituir como sujeito de direito, exercendo com plenitude seu papel de cidadão.

De forma que essa modalidade educacional não deve levar em consideração apenas a metodologia, mas (e principalmente!) as mudanças efetivas que ocorreram na vida dos sujeitos (GADOTI, 2001). Se a formação dessas pessoas não apresentar relação com seus contextos e nem possibilitar mudanças, ela se torna nula e insignificante para suas vidas e, portanto, não se configura como a garantia do direito educacional, promulgada em documentos legais.

Freire (2003), por sua vez, endossa esse pensamento ao afirmar que, no processo de ensino-aprendizagem do jovem e adultos, é preciso que se considerem suas experiências e seus saberes. O autor ainda diz que é necessário que os professores promovam situações que fortaleçam tanto esses estudantes a intervirem em contextos quanto proporcionem novos conhecimentos.

Mas parece que a escola persiste no método de formação na EJA que não considera as experiências dos sujeitos nem proporciona o exercício da autonomia, possibilitando transformar condições contextuais. Paiva (2006) assegura que a prática se sobrepõe às concepções do ensino da EJA, visto que essa modalidade ainda é apoiada na escolarização e cujo objetivo é ensinar a ler e escrever aqueles que foram privados dessas atividades tão importantes à inclusão social e o sucesso de tal objetivo é completamente desvinculado das experiências desse sujeito.

Sabemos que na Conferência de Hamburgo, em 1997, foram consolidadas duas vertentes que pautam a EJA: uma é a da escolarização, que garante o direito à Educação Básica a todos, independente de idade; e a outra é a educação continuada, que se pauta no fortalecimento do sujeito para que continue aprendendo por toda a vida. Essa segunda, conforme Paiva (2006), deve ser o verdadeiro sentido da EJA, pois ressignifica o processo de aprendizagem, que se produz ao longo da vida e não se restringe à questão de escolarização ou alfabetização.

Enfim, a escola ainda é o lugar que gera transformações sociais. Continua sendo o espaço de esperança para jovens, adultos e idosos se fortalecerem como cidadãos e se constituírem como sujeitos com voz e vez na sociedade. Mas é necessário que as concepções se concretizem na prática. É preciso que todos os envolvidos no processo educacional se juntem num diálogo que garanta àqueles sujeitos o direito a uma educação que verdadeiramente os possibilite promover mudanças em suas vidas, inclusive identitária.

2.3 SER PROFESSOR NA EJA: DILEMAS E POSSIBILIDADES

Já sabemos que a EJA foi pensada para suprir uma lacuna educacional na vida de uma parcela da população pertencente à classe menos favorecida da sociedade. Com o objetivo inicial de alfabetizar adultos, tem suas raízes no processo de colonização do Brasil. Era necessário alfabetizar os colonizados para poder ensinar-lhes o catecismo e assim salvar suas almas. Entre tantos objetivos dessa modalidade, ao longo da história, estavam principalmente o ensino da leitura e escrita, a formação de mão-de-obra e a preparação para o mundo do trabalho, de forma que os estudantes que frequentavam esta categoria de ensino eram identificados e se identificavam com funções e atuações sociais consideradas de pouco prestígio.

Mas o desenvolvimento social e as constantes evoluções culturais e tecnológicas alcançaram os alunos da EJA e os fizeram participar do processo de reconstrução identitária, de maneira que estes discentes querem demonstrar outras potencialidades no exercício de sua cidadania. Eles buscam ser autônomos e atuar de forma efetiva na sociedade. Jane Paiva (2006) assegura que a “prática social tem ressignificado o campo de atuação da EJA, exigindo outras reformulações para compreender os sentidos do direito a essa educação no âmbito da cultura e de suas populações”. Estes indivíduos, voltando a ratificar, não querem mais assumir lugares sociais, historicamente, pré-estabelecidos.

Com essa nova realidade que se apresenta no cenário nacional, é imperativo que, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da EJA, os educadores também reconstituam suas identidades e revejam as posturas pedagógicas para que possam contribuir efetivamente com essa nova estrutura social que se apresenta.

Os professores de Língua Portuguesa da EJA, público principal a quem se destina este trabalho, precisam desenvolver situações nas quais impere o diálogo, como também relacionar os conteúdos programáticos aos contextos desses discentes, oferecendo uma educação que os fortaleça a promover mudanças em suas realidades. O educador necessita se posicionar como

mediador de informações que gerem conhecimentos e aprendizagens significativas para esses estudantes.

Porém, na condição de educadora da EJA, aliados a estudos aqui relatados e nos contextos escolares aos quais frequentamos, a prática quase nunca corresponde às concepções propostas. O que presenciamos nas escolas que oferecem aulas de EJA, são professores sem a mínima formação para atuarem de forma consistente e promoverem conhecimentos que transformem realidades. E esta prática da qual não podemos nos isentar, já que a nossa formação também não nos possibilita a atuar de maneira diferente da realidade relatada, se perdura por décadas e se configura num ciclo vicioso: o governo não investe na formação deste educador e este, por sua vez, não apresenta condições para oferecer uma educação diferenciada. A diversidade e a heterogeneidade são aspectos inerentes à EJA e lidar com esses fatores necessita uma formação mais direcionada, fato que não acontece com educadores que lecionam nesta modalidade.

Paiva (2006) assevera que, ao longo da história, a realidade que impera nessa categoria é professores sem nenhum preparo para atuarem na EJA, ou educadores cheios de verdades ultrapassadas ou, então, propostas “eloquentes que conduzem a novos caminhos”, porém práticas vazias e distantes de possibilitar ou oferecer uma educação que “almeja a igualdade de sujeitos diferentes”. Essa afirmativa da autora é facilmente identificável nos contextos de ensino da EJA do nosso país, provocando carências na formação desses discentes que voltam aos bancos escolares, objetivando atuarem eficazmente em suas realidades, transformando-as. Dessa forma, sonhos são frustrados, quando este sujeito percebe que a volta à escola não modificou muito sua situação.

A falta de preparo dos educadores da EJA, que conseqüentemente se constitui como um dos fatores para a deficiência desta modalidade, é causada tanto pela formação inicial que lhes é dispensada como pela escassez de qualificação que os auxilie a modificar a prática e adequá-la às necessidades e desejos daquele público. A realidade é que os professores são ‘jogados’ nestas turmas sem formação alguma para acompanhar e possibilitar aprendizagem em alunos tão diversificados.

Em um contexto permeado pela diversidade e heterogeneidade, como se configura o da EJA, é preciso que, na mediação de aulas, o professor esteja ciente de que esses estudantes possuem vivências e, mesmo não tendo acesso à cultura letrada, tiveram e têm contato diariamente com outras culturas e outros tipos de conhecimentos os quais não podem ser desconsiderados em seu processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário haver formação adequada para implementar tais posturas.

Paiva (2006) acrescenta, entre outros fatores, que a formação oferecida aos professores atuantes na EJA constitui grande desafio a se enfrentar nas concepções e práticas de alfabetização direcionada a EJA. Interessa saber que, em alguns momentos, eles chegam a julgar que os alunos irão aprender o que é ensinado, e quando não ocorre o aprendizado, a culpa recai sobre o atraso cognitivo desses estudantes e o fato dos docentes não considerarem os conhecimentos produzidos pelos alunos da escola.

A postura citada pela autora reforça a desvinculação entre as concepções definidas para o ensino da EJA e a prática no ‘chão da escola’, de forma que o verdadeiro sentido dessa modalidade, que é formar cidadãos de direitos e com acesso a direitos, configura-se apenas como uma possibilidade e não como realidade.

Acerca do trabalho com a Língua Portuguesa, nessa modalidade, os dilemas e possibilidades são companheiras dos profissionais da Área. Esses professores recebem alunos tão diversificados que apresentam não só identidades reconstruídas, mas também posturas e conceitos velados ao longo da história. É certo que uma parcela desses estudantes almeja apenas a conclusão do curso que se configura como ingresso para o mercado de trabalho. No entanto, outros desejam uma formação mais ampla que colabore em seu processo de completude social, profissional e pessoal. Assim, relacionar matérias a interesses tão distintos não constitui uma tarefa simplória que se resolva com a exposição conteudística fragmentada e descontextualizada.

Nesse patamar, faz-se necessário que o educador da EJA, especialmente o de Língua Portuguesa, tenha saberes e habilidades que possibilitem o aluno a usar a língua escrita ou falada nas práticas sociais, colaborando para que o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina contribua na formação de um sujeito que use seu idioma com leveza e desenvoltura em contextos sociais diversificados.

De acordo com Soares (2003), o trabalho com a Língua se configura em duas dimensões: uma individual, que diz respeito à capacidade do sujeito de ler e escrever; e outra social que corresponde à utilização da leitura e escrita nas práticas sociais. Dessa forma, o trabalho com a leitura e a escrita, tendo seu fim nas manifestações sociais, possibilita a garantia de direitos e o exercício da cidadania, concepções tão presentes nas propostas da EJA.

Os professores de Língua Portuguesa devem estar cientes de que o discente, apesar de não ter domínio de situações de uso formal da leitura e da escrita, convive diariamente com práticas de letramento, entendida por Magda Soares (2003) como uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja, o aluno utiliza a linguagem em seu contexto. Ele trabalha,

compra, vende, solicita, reclama, viaja, interage em seus e em outros contextos sociais. Portanto, para que se obtenha êxito no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, é necessário considerar sua cultura e sua história, fazendo com que vejam sentido naquilo que estão aprendendo.

Freire (2003) já defendia uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos. Libério Santos, da mesma forma, já atestava que as bases dos conhecimentos sistematizados deverão visar à construção crítico-reflexiva, em que capacidades e valores conduzam o indivíduo a melhorar a qualidade de vida, continuar aprendendo e tendo uma vida justa e digna.

Este talvez deva ser o maior objetivo não só do professor de Língua Portuguesa, também de todo profissional da EJA. E, para tanto, devemos colocar todo nosso esforço para continuar aprendendo e encontrar métodos que concretizem tal propósito, se quisermos promover uma educação que verdadeiramente liberte. E, segundo Freire, essa liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se como sujeito de sua “própria destinação”.

A escola ainda é um lugar de promover transformações sociais e é bom que continue sendo vista assim, porém, para que isto permaneça, é importante que as concepções se concretizem na prática. É necessário, também, que os professores de Língua Portuguesa reavaliem a sua postura pedagógica na EJA e não apresentem um processo de ensino baseado apenas em normas e regras para o uso da língua. É urgente que se promova um ensino que parta do contexto dos alunos e tenha como objetivo maior transformar realidades sociais. Dessa forma, a educação estará contribuindo, de fato, para fortalecer aqueles indivíduos afetados negativamente pela divisão de classes a se constituírem como cidadãos de direitos e com acessos aos direitos. Este deve ser o papel do professor enquanto profissional e cidadão de um país, que, apesar das transformações, ainda exclui uma parcela impede uma grande parte de sua população ao usufruir de forma efetiva de bens sociais, culturais e econômicos.

3 APORTES TEÓRICOS

Não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos.

(ORLANDI, 2001).

Esta pesquisa está embasada teoricamente na literatura pós-moderna e enfatiza concepções sobre identidades, relações de poder, discurso e interdiscurso, numa perspectiva de inter-relação. Nesse sentido, utilizaremos as contribuições foucaultianas e da Análise do Discurso de linha francesa, para quem o discurso é um acontecimento social.

Assim, neste capítulo, Orlandi (2001) atesta que o sujeito se constitui pelo discurso e este se configura como mecanismo de identificação, subjetivação e significação da realidade. Levando em consideração estas premissas, faremos uma abordagem conceitual dessas concepções.

3.1 IDENTIDADES E SUA HETEROGENEIDADE NO MUNDO GLOBALIZADO

Segundo o dicionário Houaiss, identidade é o estado de semelhança absoluta e completa entre dois elementos com as mesmas características principais. É também uma série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las. É aquilo que contribui para que algo seja sempre a mesma ou da mesma natureza.

Vários estudiosos, ao longo da história, tentam definir identidade. No mundo contemporâneo, as discussões sobre esse tema alcançam grande relevância. Stuart Hall (2011), um dos estudiosos do assunto, elenca três concepções de identidades que se relacionam com os sujeitos de diferentes épocas, a saber: o sujeito do iluminismo, o sociológico e o pós-moderno.

Ainda segundo o autor (2011), o sujeito do iluminismo era predominantemente masculino, totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e de atitudes imutáveis durante toda a vida, ou seja, as ações e posturas permaneciam, praticamente as mesmas do nascimento ao final da vida da pessoa.

Já o sujeito sociológico não mais considerava o fato de que era marcado a ser o mesmo do nascimento ao fim de sua vida. Nessa concepção, acredita-se que a relação do indivíduo com pessoas próximas e importantes (familiares) influenciam em suas escolhas. Aqui, a

identidade é formada pela interação do “eu e a sociedade.” É na relação com o mundo que os sujeitos constituem suas identidades. Porém, nem o sujeito nem as identidades são flexíveis, pois estão estabilizados tanto os indivíduos quanto os mundos culturais.

Segundo Stuart Hall (2011), é justamente isso que dizem estar mudando. O sujeito deixa de possuir apenas uma identidade para fragmentar-se e apresentar várias identidades. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2011, p. 13).

As constantes transformações sociais pelas quais o mundo vem passando nas últimas décadas está promovendo uma reconstrução na maneira de pensar e agir socialmente. Da mesma forma, as práticas sociais estão sendo ressignificadas e as identidades reconstruídas. Algumas formas de pensar e se portar, antes condenadas e proibidas a determinadas classes, passaram a ser assumidas e reconhecidas na sociedade.

Neste novo cenário que se apresenta mundialmente, a tecnologia tem uma grande relevância. Ela, conforme afirma Moita Lopes e Fabrício (2002), está possibilitando aos sujeitos o acesso a outras culturas e a outras formas de pensar e agir. E esse contato promove a identificação daqueles sujeitos com o diferente, com o não tradicional, estimulando-os a assumirem identidades que não lhes eram permitidas.

Todo esse vendaval se deve ao que Bauman (2005) chama de era líquido-moderna, caracterizada pela fragmentação de nossas identidades. “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN 2005, p.18). Nessa sucessão de fragmentações, ocorre a reconstrução das identidades que, atualmente se apresentam diversificadas e heterogêneas. O sociólogo enfatiza que poucos de nós somos capazes de evitar passar por mais de uma “comunidade de princípios e ideias” (BAUMAN, 2005).

Somos constantemente expostos à culturas e modos de viver diferentes dos nossos. Convidados a exercer diversas posturas sejam sociais, religiosas e até amorosas. Estamos, nas palavras do autor, sobrecarregados de identidades. Somos homens, mulheres, gays, professores, estudantes, trabalhadores braçais, sindicalistas, negros, brancos, oposições, situações, de forma fragmentada ou atuamos em mais de um papel ao mesmo tempo. Assumimos identidades variadas em contexto também variados e flexíveis. Não somos resultados apenas de fatores biológicos, hereditários ou históricos e sim respostas ao que nos cerca e, como estamos cercados por muitas possibilidades, consequentemente, apresentamos uma multiplicidade identitária.

Segundo Bauman (2005), essa multiplicidade de identidade promove o sentimento de estarmos sempre deslocados em qualquer contexto. É como se tivéssemos que sempre estar se explicando, automonitorando-nos.

Estar totalmente ou parcialmente deslocado em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaíam” e sejam vistos por outras como estranho), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes, perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras (BAUMAN, 2005, p. 19).

A exposição dessas identidades ainda está condicionada a conveniências sociais e promove um impasse nos sujeitos: assumir a identidade que já lhe foi predestinada ou transgredir à ordem natural e histórica dos fatos e adotar identidades que fogem a padrões. E essa escolha causa um desentendimento interno e permanente. Nesse dilema, entre optar pelas identidades impostas e as escolhidas por nós, Bauman (2005), assegura que é preciso estar atento para defender as identidades que foram frutos de nossa escolha. E, nessa eterna disputa de forças, o autor afirma que “quanto mais praticarmos e dominarmos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandioso os desafios e menos irritantes os efeitos” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Nesse contexto, pensamos que a educação sistematizada assume um papel fundamental ao promover habilidades e competências para o sujeito contornar a “ambivalência identitária” (termo usado por BAUMAN, 2005), visto que recusar uma identidade pré-estabelecida historicamente e adotar uma a qual não se permitia que fosse sua é uma tarefa um tanto complexa e corre-se o risco de confusões e exclusões sociais.

Nesse contexto, o dilema na adoção identitária ainda é bastante presente na EJA. E, na disputa de forças, as identidades estabelecidas socialmente ainda apresentam grande vantagem. Pois, mesmo que uma parte dos discentes que frequenta essa modalidade de ensino esteja rompendo e recusando tradicionais concepções a seu respeito, um número considerável de alunos ainda permanece condicionado a estas tradições e assumem identidades que lhes são impostas ou permitidas. Mas a escola precisa fraturar essas concepções, apresentando aos estudantes um mundo de novos conhecimentos e possibilidades que ainda lhes é negado, de maneira a fortalecer esses alunos a escolher suas identidades. Sim, escolher, ir a buscar, construir suas identidades. Assim, Bauman (2005) afirma que as identidades precisam ser

construídas. “A identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre as alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais...” (BAUMAN, 2005, p. 21-22)

Mas, acreditamos que um dos fatores que leva o aluno da EJA a não se desligar dos padrões e continuar aceitando o que foi estabelecido se relaciona com a quantidade limitada de opções que lhe são disponibilizadas. Quando não se têm escolhas, torna-se complicado romper paradigmas e assumir identidades de nossa escolha. Sobre isto, Bauman (2005, p.25) vem nos dizer que “... perguntar “quem você é” só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; só se você tem uma escolha, e só se o que você escolhe depende de você; ou seja, só se você tem de fazer alguma coisa para que a escolha seja “real” e se sustente”.

É certo que as transformações sociais e os avanços tecnológicos alcançaram. Ainda que timidamente, o aluno da EJA está provocando uma quebra nos paradigmas que balizavam esses discentes, de maneira que um número considerável deles, atualmente, se constitui como sujeitos questionadores e que desejam exercer seus direitos sociais, transformar seus contextos e adotar identidades que divergem das tradicionalmente impostas. Porém, o desejo esbarra na falta de oportunidades e de escolhas. O mundo capitalista e letrado ainda exclui violentamente os indivíduos que não apresentam o perfil socioeconômico e cognitivo esperado naquele mundo.

Nesse cenário dominado pelo capitalismo e pela tecnologia, a escola tem a obrigação de fortalecer esses sujeitos para ingressarem naquele mundo de forma efetiva. E, para isso, precisam ofertar um ensino-aprendizagem que possibilite a esses sujeitos ter escolas e poder escolher identidades, posturas sociais.

O sociólogo Bauman (2005) atesta que existem dois tipos de comunidades que definem as identidades: uma é a comunidade de vida e a outra de destino. A primeira é definida por uma ligação absoluta entre seus membros - a nacionalidade, por exemplo. A segunda, por sua vez, é determinada pelas semelhanças de ideias de seus membros. A comunidade de vida só passa a ser questionada quando entramos em contato com a de destino. Portanto, só indagamos sobre as identidades naturalizadas quando temos acesso ao diferente, mas que, de certa forma, nos identificamos.

De acordo com Zygmunt Bauman (2005), a ideia de identidade surgiu da crise de pertencimento culminada no nascimento do Estado Novo. Este, por sua vez, objetivava o condicionamento da população a um único padrão. “O Estado buscava a obediência de seus

indivíduos, representando-se como a concretização do futuro da nação e a garantia de sua continuidade.” (BAUMAN, 2005, p. 27).

Naquele contexto, o Estado se colocava com a ‘nobre’ missão de segregar, selecionar dialetos, ditar modos de vida, entre outras coisas, sob o pretexto de que tais ações seriam decisivas ao futuro da nação. O sujeito, no intuito de proteger o futuro de sua nação e consequentemente sua nacionalidade, obedecia aos padrões instituídos pelo Estado, adotando uma identidade imposta. De forma que identidade e nacionalidade eram vistas como indissociáveis.

Se o problema de identidade, há tempos passados, foi moldado por princípios de nacionalismo e pertencimento, hoje os questionamentos acerca do tema são por conta do abandono daqueles princípios. A identidade homogênea perdeu seu porto seguro que a fazia natural. Nas palavras de Stuart Hall, “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p.7). O autor ainda afirma que essas mudanças estão abalando as estruturas sociais e reformulando os parâmetros que davam ao sujeito a sensação de estarem num “porto seguro”.

Porém, a perda daquele porto aguça nos indivíduos a busca pela identificação e pelo pertencimento a algum grupo, como assevera Lars Denick:

As aflições sociais - mais ou menos herdadas - que são tradicionalmente atribuídas aos indivíduos como definição de identidade: raça... gênero, país ou local de nascimento, família e classe social agora estão ... se tornando menos importantes, diluídas e alteradas nos países mais avançados do ponto de vista tecnológico e econômico. Ao mesmo tempo, há ânsia e as tentativas de encontrar ou criar novos grupos com os quais se vivencie o pertencimento e que possam facilitar a construção da identidade (LARS DENICK *apud* BAUMAN, 2005, p. 30).

Nesse sentido, percebe-se que o sujeito, ao mesmo tempo em que abandona padrões tradicionais, busca reconhecer-se em outros grupos na busca de construir sua(s) identidade(s). O não pertencimento causa a sensação de insegurança, sentimento bastante presente no mundo pós-moderno. Essa insegurança e o desejo de pertencer são, segundo Bauman, eletronicamente mediados. “Totalidades virtuais, em que é fácil entrar e ser abandonado” (BAUMAN, 2005, p. 31), fato perceptível no mundo moderno e que tem como pano de fundo as redes sociais.

O autor caracteriza esse mundo como ilusório e fraudulento e nos alerta para o fato de estarmos buscando referências de nossas identidades fluídas com grupos efêmeros na tentativa

de nos mantermos vivos, mas não por muito tempo. A enxurrada de ofertas oferecidas pelo mundo contemporâneo não inspira confiança, de maneira que se comprometer com um único grupo identitário pode ser perigoso, pois

“Identificar-se com” ... significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar. Assim, talvez seja mais prudente portar identidades na forma como Richard Baxter, pregador puritano citado por Max Weber, propôs que fossem usadas as riquezas mundanas: como um manto leve e pronto a ser despido a qualquer momento (BAUMAN, 2005, p. 36).

Nesse panorama, a internet surge como um fator relevante na construção e reconstrução identitárias, pois, com os recursos que ela oferece, temos a possibilidade de conhecermos e sermos quem desejarmos. Essa postura é fortemente condenada pelo conservadorismo, que ainda vê o ser humano como um ser de uma única identidade, e a diversidade desta é caracterizada como falta de personalidade. Porém, apresentar homogeneidade identitária em um mundo em que os objetos, ideias, postura, moda, relacionamentos apresentam características efêmeras, pode ser bastante perigoso. Um mundo em que, segundo Bauman (2005, p. 97), “o que hoje parece belo, confortável e nobre pode vir ser, uma vez atravessada a esquina, feio, desajeitado e desprezível”.

A globalização, de certa forma, unificou o planeta e nos oferece centenas de opções e possibilidades. Ela nos coloca diante de uma verdadeira ‘vitrine’ que constantemente é renovada. E o que vimos hoje, num piscar de olhos, já não faz mais sentido. E, nesse mundo, comprometer-se com uma única escolha para toda a vida é pedir demais aos sujeitos deste século. É negar a nossa condição de constante evolução. “As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter.” (BAUMAN, 2005, p. 96).

Segundo Woodward (2014), as identidades para nascer, existir, dependem do contato com outras diferentes delas. “A identidade é relacional... é, assim, marcada pela diferença.” (p. 9). A autora afirma, também, que a identidade se distingue por aquilo que ela não é. E essa identificação da diferença gera sérios problemas, entre eles a negação da existência de semelhanças entre grupos e pessoas. A professora enfatiza a relação da identidade com os objetos que o sujeito usa, marcando a diferença e conseqüentemente a identidade. Por exemplo, surfista e suas camisas floridas, membros de determinadas religiões e suas roupas e objetos inconfundíveis. Tomas Tadeu (2015), por sua vez, salienta que a identidade não é o oposto da diferença, mas depende dela.

Porém, às vezes, essas diferenças que caracterizam as identidades podem ser ocultas, obscurecidas, como no caso da afirmação da identidade nacional que pode ocultar diferenças de classes, gêneros, raças. Numa copa do mundo, por exemplo, uma grande parte dos membros de uma nação assume a identidade nacional e esquecem as diferenças que caracterizam os diversos grupos de tal nação.

Diante do exposto, buscaremos analisar a constituição discursiva-identitária dos discentes da EJA em determinados setores sociais, a saber: escola e trabalho, na busca de apreender, através dos discursos desses alunos, como se constituem identitariamente, no mundo líquido moderno. Observaremos se a heterogeneidade identitária tão característica do mundo contemporâneo faz parte do contexto desses estudantes ou se permanecem assumindo os padrões historicamente impostos pela sociedade. As discursividades que pretendemos analisar são aquelas que não se encerram nas palavras, mas sim nos significados construídos nos contextos sociais e nas histórias de vida dos sujeitos. É sobre isto que dissertaremos a seguir.

3.2 O DISCURSO E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS

O discurso, trabalhado na concepção da Análise do Discurso de linha francesa, ultrapassa níveis gramaticais e repousa em concepções extralinguísticas. Os enunciados são considerados numa perspectiva social, histórica e ideológica. Brandão (2015) assegura que, trabalhar no nível discursivo é atuar nos níveis linguístico e no extralinguístico. Assim, o discurso se refere à produções concretas situadas socialmente e historicamente. Assim,

Os estudos na perspectiva discursiva visam descrever como funciona a língua no seu uso efetivo, como se dá a produção de sentido entre interlocutores, sujeitos situados social e historicamente. Assim o trabalho no nível discursivo tem como objeto não a frase, mas o enunciado concreto. A frase é objeto da linguística, e o objeto de uma Análise do Discurso é justamente o funcionamento da língua enquanto uso (BRANDÃO, 2015, p. 20).

Nesta pesquisa, utilizaremos concepções da análise do discurso (AD) de orientação francesa, objetivando analisar como se posicionam os discentes da EJA face às (in)certezas de seu cotidiano. A AD se encarrega de analisar as ideologias presentes nos enunciados e trabalha com dois conceitos principais: o discurso e o texto. O primeiro é a manifestação textual nas práticas sociais e o segundo seria a configuração, a concretização daquele discurso, sendo o objeto de estudo e análise.

Todo dizer é situado em contextos sociais e sofre influências históricas e ideológicas, havendo, portanto, uma relação entre discurso, interdiscurso (o que já foi dito) e a formação discursiva na qual os discursos foram produzidos. Nesse sentido, abordaremos, a seguir, esses conceitos.

3.2.1 O discurso

Muitos estudiosos, entre eles Michel Foucault(2015), referem-se ao discurso como o uso da linguagem oral e escrita nas práticas sociais. Ele se manifesta através do uso da oralidade e da escrita nos diversos setores da sociedade. E como seres sociáveis, o discurso nos é inerente e sempre o utilizamos com algum propósito. Moita Lopes e Fabrício (2002) vem nos dizer que, ao usarmos o discurso, objetivamos estabelecer, ao mesmo tempo, relações sociais, construir uma vida social e criar identidades sociais.

Foucault(2015), assevera que o discurso “configura situações contextuais de maneiras particulares, estabelece regras para o conhecimento, cria sentido para quem somos e regula conduta social e as relações interpessoais, ao postular padrões de normatividade para a sociedade”. Em outros termos, é pelo discurso que as atividades humanas são legitimadas nos contextos sociais. Nossas ideias, opiniões, posturas sociais são configuradas através dos discursos.

Orlandi (2001) define bem discurso ao dizer que ele não se configura apenas como transmissão de informação. Logo,

diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc (ORLANDI, 2002, p.21).

Orlandi (2001) revela que a AD não tem como objeto de estudo nem língua, nem a gramática, embora estas devam ser consideradas. Para a autora, o discurso é a linguagem em prática e movimento. “É o homem falando.” Na análise do discurso, a linguagem é vista como “mediação necessária entre o homem e realidade natural e social.”

Na AD, todo discurso reflete a visão, e as concepções de seus autores e da sociedade na qual estão inseridos. Por isso, ele é analisado à luz de seus contextos históricos e situações de produção. Portanto, o discurso dos sujeitos está estreitamente relacionado a contextos

históricos e às conveniências sociais. Foucault (2015) diz que cada contexto tem seus regimes de verdades, ou seja, tem seus discursos tidos como verdadeiros e aceitáveis.

O discurso, ainda que inerente aos seres humanos, é monitorado e orientado por normas sociais construídas historicamente. Não somos livres para nos expressar. Estamos condicionados a uma estrutura sócio histórica e é ela que regula nossas condutas discursivas, permitindo extravagâncias ou impondo limites.

O homem não é dono de seu discurso, pois é influenciado pela língua e pela história. “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.” (ORLANDI, 2001, p. 20).

Para Lopes e Fabrício (2002, p. 7), “Há uma estreita relação entre nossas práticas discursivas, os regimes de verdades nos quais elas estão inseridas e o processo de construção de nossa identidade.”

Dessa forma, constata-se que o homem é controlado discursivamente (oralidade e escrita) por concepções históricas e sociais, que não o permitem falar o quiser nem quando e onde quiser. E nessa concepção há uma relação muito próxima entre discurso e poder.

Nesse sentido, Van Dijk (2015) nos diz que:

Tradicionalmente, controle é definido como controle sobre as ações de outros [...] se as ações envolvidas são as ações comunicativas, isto é, o discurso, então podemos, de forma mais específica, tratar sobre o controle do discurso de outros, que é uma das maneiras óbvias de como o discurso e o poder estão relacionados: pessoas não são livres para falar ou escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente controladas pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia e a mídia ou uma empresa interessada na supressão da liberdade da escrita e da fala (VAN DIJK, 2015, p.17).

O autor atesta que as elites simbólicas que têm acesso privilegiado aos discursos públicos também controlam a reprodução discursiva da dominação na sociedade. São elas que ditam, ordenam e reproduzem, através dos discursos, as normas e concepções que mais tarde irão se transformar em leis e tradições. Van Dijk nos diz que racismo, por exemplo, é aprendido a partir dos discursos públicos na sociedade, discursos estes, controlados pela elite. E esta classe social abastada conduz este discurso, levando em consideração seus interesses e objetivos (VAN DIJK, 2015).

No entanto, para se perceber a significação dos discursos, não se pode deter apenas na palavra dita. Orlandi (2001) afirma que a análise do discurso não para na interpretação, mas

busca alcançar sua significação. E para o alcance dessa busca não há chaves, segredos, há gestos de interpretação. Como já foi dito, o discurso vai além das palavras, ele penetra no significado que os sujeitos atribuem à linguagem e aos contextos nas quais elas foram fundamentadas. Enfim, “Os sentidos não estão apenas nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que elas são produzidas e que não dependem só das intenções dos sujeitos.” (ORLANDI, 2001, p. 30).

Nesse contexto, buscaremos analisar as discursividades nas falas de discentes na EJA, sob estas perspectivas, na tentativa de compreender como aqueles pilares se manifestam na postura assumida ou não por esses discentes em seus contextos sociais (in)certos. E, para tanto, analisaremos as materialidades linguísticas que compõem enunciados elaborados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, abordando além das concepções sobre discurso os conceitos de interdiscurso e formação discursiva, sobre os quais discorreremos a seguir.

3.2.2 O interdiscurso/memória discursiva

Na análise do discurso, devem-se considerar três fatores essenciais: as condições de produção, a memória (interdiscurso) e o intradiscurso (o que está sendo dito). As condições de produção se configuram em sentido restrito, que seria o contexto imediato de produção (o ambiente do discurso) e, em sentido amplo, fazendo referência a contextos sócio históricos e ideológicos que acionam as posturas sociais ao longo da história.

A memória, aqui tomada como o interdiscurso, diz respeito aquilo que já foi dito em algum momento da história, mas que influencia diretamente no que está sendo dito. Todo discurso é influenciado por outros discursos já concretizados. “A linguagem só é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.” (ORLANDI, 2001, p. 25).

O discurso tem uma estreita relação com a memória e, mesmo que o sujeito não perceba, influencia todo o seu dizer, ou seja, todo discurso sofre a interferência de outros discursos produzidos em situações anteriores. Assim, Orlandi (2001) enfatiza a importância do interdiscurso para a compreensão do discurso:

O fato de que há um já dito, que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do discurso nos permite, [...], remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância,

mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2001, p. 32).

Fica evidente, portanto, que todo discurso se configura sob três pilares que sustentam toda significação e se relacionam entre si, a saber: as condições de produção, o intradiscurso (o que estar sendo dito) e o interdiscurso (o já dito, ativado pela memória discursiva).

3.2.3 A Formação Discursiva

Os sentidos das palavras não emergem de si mesmas, mas estão atrelados a formações ideológicas nas quais elas são inscritas. As palavras mudam de sentido de acordo as posições de quem as pronuncia. Ou seja, só se é possível compreender o significado real das sentenças quando são consideradas as posições sociais e ideológicas de quem as expressa.

Nesse sentido, Orlandi (2001, p. 43) afirma que “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” Isto é, a posição ocupada pelo sujeito do discurso é que determina o dizer deste sujeito.

A formação discursiva se define a partir de uma posição ideológica ocupada pelos sujeitos em um dado contexto histórico-social que define o que esse sujeito pode ou não falar. Dessa forma, percebemos, no dizer de Van Dijk (2015), que o homem não é livre em seu discurso. Ele está condicionado a conveniências sociais, políticas, culturais e ideológicas.

Orlandi (2001) afirma que os sentidos dos discursos derivam das formações discursivas nas quais estão inscritos e estas têm uma relação intrínseca com formações ideológicas. Assim a autora alega:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente... Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos (ORLANDI, 2001, p. 43).

Mesmo que os discursos dialoguem com outros do mesmo modo que as formações discursivas se relacionem com outras, seja no sentido de assimilação ou negação, elas não se apresentam em “blocos” homogêneos, configurando-se automaticamente mas “são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas,

configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.” (ORLANDI, 2001, p. 44). Nesse sentido, percebemos que as formações discursivas se constituem em blocos heterogêneos construídos na contradição e circundados por fronteira fluida.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Eu não sinto que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O principal interesse na vida e no trabalho é tornar-se alguém que você não era no início.

(FOUCAULT, 2014)

Neste capítulo, faremos a descrição de todo o processo e apresentaremos, de forma breve, o *lócus* onde se desenvolveu toda a pesquisa. Abordaremos a natureza da pesquisa e as teorizações que as fundamentaram como também os instrumentos e procedimentos para geração de dados.

Este trabalho e todas as análises que dele emergem concebem a linguagem enquanto prática social. E, para reflexões e análises das materialidades linguísticas, geradas pelos discentes, tomou-se como base conceitos de discursos, interdiscurso/memória discursiva da Análise do Discurso de linha francesa para quem linguagem não se resume a signos e sinais gráficos, mas sim é permeada por efeitos de sentido que se manifestam na relação do homem com a sociedade. Conforme a Análise do Discurso (AD), a linguagem está essencialmente relacionada a elementos internos e externos. Assim:

Para a AD, o uso da linguagem exige de seus usuários um saber linguístico e também um saber que é exterior à língua que envolve aspectos históricos-ideológicos sociais, saberes adquiridos quer pela prática cotidiana, quer pela escolarização, saberes que o analista deve apreender em seus estudos (BRANDÃO, 2015, p. 21).

Partindo dessas concepções, entende-se discurso como um acontecimento linguístico que é diretamente influenciado por fatores sociais, históricos e ideológicos. E ele se manifesta nas relações interpessoais. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem...Observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2001, p. 15). O discurso, dessa forma, extrapola níveis gramaticais, apesar de se apoiar neles. Entretanto, se efetiva nas relações sociais, na vida, no agir do homem. Portanto,

O discurso diz respeito a enunciados concretos, a falas/escritas realmente produzidas (e não idealizadas, abstratas, como as frases da gramática) e os estudos na perspectiva discursiva visam descrever como funciona a língua no seu uso efetivo, como se dá produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, sujeitos situados social e historicamente. Assim, o trabalho no

nível discursivo tem como objeto não a frase, mas o enunciado concreto (BRANDÃO, 2015, p. 19-20).

Para a AD, todo discurso reflete a visão e as concepções de seus autores e da sociedade na qual estão inseridos. Por isso, deve ser analisado à luz de seus contextos históricos e situações de produção. Partido dessa premissa, no trato dos dados gerados durante os procedimentos metodológicos, enfocamos também as concepções de memórias discursivas e condições de produção, visto que discurso circunda esses dois aspectos. Sobre memória discursiva, Orlandi (2001, p. 25) atesta que “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.” Dessa forma, todo discurso emerge e remete a uma memória discursiva. Os discursos são diretamente influenciados por contextos anteriores aos da fala; pelo que foi dito em situações sociais distintas. O indivíduo tem seu discurso conduzido por verdades que foram ditas em lugares diferentes da história.

No que tange às condições de produção, é passível que se considere dois segmentos: o contexto imediato, representado pelo ambiente do discurso; e os contextos sócio - histórico e ideológicos que acionam posturas sociais ao longo da história.

Ressaltamos aqui que a memória discursiva e as condições de produção são aspectos que permeiam o dizer de todo sujeito, inclusive do aluno da EJA, que enveredados por verdades sociais produzidas ao longo da história, são passíveis de discursividades permeadas por essas verdades. Todas essas concepções como também conceitos de subjetividades, abordados por Foucault conduziram as análises e reflexões das discursividades dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos.

O percurso metodológico se deu a partir da definição do objeto de estudos e dos objetivos traçados e já expostos na introdução deste documento. Ele efetuou-se, também, a partir da definição do objeto de estudo e dos objetivos traçados. Para tal processo, adotamos a pesquisa-ação, por entendermos ser caracterizadora da nossa proposta, já que este tipo de pesquisa apresenta um caráter cíclico, em que temos a possibilidade do agir no contexto da pesquisa e, ao mesmo tempo, refletir sobre nossas ações. Barbier (2004, p. 14) assim caracteriza a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros... O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática.

Concebendo a sala de aula como laboratório para geração de informações para o nosso intuito e lançando mão das concepções da Linguística Aplicada (LA), que aborda a linguagem na práticas sociais, reportamo-nos ao *lócus* da pesquisa a fim de analisar e refletir acerca das discursividades produzidas pelos alunos e alunas da EJA na (re)constituição de suas identidades. Na ocasião, nos dirigimos à gestão da escola e conversamos um pouco sobre a nossa proposta de investigar como os alunos da EJA se posicionam discursivamente, em determinados setores da sociedade, ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais. Explicamos sobre como se dariam as etapas do projeto e ressaltamos que o desenvolvimento dessas etapas não prejudicaria a dinâmica pedagógica da escola, já que a diretora se mostrou um tanto temerosa acerca do cumprimento do planejamento escolar.

A seguir, dirigimo-nos à sala em que estava localizada a 4ª fase da EJA, turma na qual a pesquisadora ministra aulas de língua portuguesa. Nela, seria aplicada a nossa proposta da pesquisa. Pelo fato do ambiente se constituir contexto de trabalho da pesquisadora, a conversa, sobre nossos objetivos, fluiu da melhor forma possível. Essa relação de proximidade entre pesquisadores e pesquisados contribuiu de forma positiva para o êxito deste trabalho.

Conhecer e conviver com os sujeitos das discursividades certamente nos conduziu a reflexões e problematizações mais firmes das materialidades linguísticas produzidas por eles. Segundo André (1995, p. 41), “conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia.”

Nesse primeiro contato com os alunos colaboradores, foi realizada uma conversa acerca dos objetivos do trabalho como também do percurso que seguiríamos. Esclarecemos algumas dúvidas sobre a dinâmica do projeto como também da liberdade que teriam para participar ou não do processo, ressaltando que a negação não acarretaria prejuízo algum.

Diante da aceitação da turma, que ficou entusiasmada, no dizer dela, por “aulas diferenciadas”, foi marcado o segundo encontro. No dia combinado, dirigimo-nos à sala de aula com antecedência, a fim de criar um ambiente propício às atividades que aconteceriam mais tarde. Logo após a chegada dos alunos, demos início aos trabalhos. Inicialmente, apresentamos um vídeo do Filósofo Eduardo Marinho, que aborda a educação oferecida a classe popular bem como a relação desta com os estudos. Em seguida, promovemos uma roda de conversa em que participaram 15 (quinze) alunos. Adotamos a roda de conversa por entendemos que, ao se tratar de uma conversa entre os participantes, inclusive com a participação do próprio pesquisador, que ao mesmo tempo em que participa da conversa cria

dados para a discussão, poderíamos coletar dados valiosos sobre o tema a qual se propunha esta investigação.

Como tínhamos proposto duas rodas de conversa com temas pré-escolhidos, pois mesmo que a roda de conversa seja caracterizada como um diálogo, este, de acordo com Freire e Shor (1987), precisa ter limites, responsabilidades e objetivos, a primeira correu sobre a relação dos discentes com a escola. Então, conversamos a respeito do relacionamento do aluno com o seu espaço físico, bem como com a comunidade escolar.

Dois dias depois, promovemos a segunda roda, que teve como temática a relação dos sujeitos investigados com o seu trabalho remunerado, sendo este formal ou informal. Conversamos, entre outras coisas, sobre a parceria com os colegas de ofício; a relação com o patrão: se acontece nos termos de colaboração ou de subordinação? Investigamos, também, como os sujeitos se enxergam acerca de sua relevância à empresa para qual prestam serviços ou para seu próprio empreendimento?

Desse momento participaram 12 (doze) dos 21 (vinte um) alunos frequentadores dessa turma. Ressaltamos que a quantidade de participantes foi considerada pertinente à aplicação da metodologia, visto que a evasão e a pouca assiduidade são fatos comuns a quem conhece a realidade na EJA. Essa modalidade educacional é constituída por alunos que, durante todo o dia e, às vezes, à noite desempenham atividades laborais que os impossibilitam de frequentar às aulas.

Depois que concluímos estes momentos, reportamo-nos às análises dos dados gerados, as quais nos conduziram à proposta de intervenção. As materialidades linguísticas foram abordadas sobre o primado de teorizações foucaultianas e de concepções da análise do discurso de linha francesa.

A proposta de intervenção foi subsidiada por oficinas pedagógicas que tinham como objetivo ampliar a consciência sobre a relevância das funções sociais exercidas pelos discentes e promover reflexões acerca de sua condição de sujeito passíveis de direitos. Logo após a intervenção foram realizadas entrevistas com esses alunos. As entrevistas foram individuais e semiestruturadas e almejavam investigar a partir das discursividades geradas, a relevâncias das ações interventivas.

Problematizar reflexões a respeito da relação discursiva dos discentes da EJA com seu contexto social e sua constituição identitária, analisar o dito e o implícito no exercício discursivo dos papéis sociais atribuídos ou assumidos por esses alunos, possivelmente nos possibilitará, na condição de profissionais da EJA, vislumbrar situações de aprendizagem

que, de fato, conduzam esse público a intervir em seu contextos sociais e promover mudanças concretas em suas realidades.

Paiva (2006) assevera que, ao longo da história, a realidade que impera nessa categoria é caracterizada por professores sem nenhum preparo para atuarem na EJA, ou educadores cheios de verdades ultrapassadas ou então propostas eloquentes que conduzem a novos caminhos, porém práticas vazias e distantes de possibilitar ou oferecer uma educação que almeja a igualdade de sujeitos diferentes. Longe de prescrever metodologias milagrosas, porém buscando refletir e problematizar os efeitos de sentido que atravessam os dizeres desses alunos, pode contribuir para ampliar o debate acerca do processo de ensino-aprendizagem dos jovens, adultos e idosos frequentadores da escola onde foi implementado este trabalho.

4.1 O LÓCUS DA PESQUISA

Este trabalho teve como contexto de pesquisa uma escola localizada no município de Goiana- PE. Esta unidade pertence à rede municipal de ensino e está situada na zona urbana da cidade. O município, recentemente ingressou no ‘hall’ das cidades metropolitanas. Entretanto, o título não mudou muito nem a rotina nem a condição social de seus moradores. No tocante à educação, o município atende a 10.300 (dez mil e trezentos) alunos, distribuídos em 4 (quatro) creches e 38 (trinta e oito) escolas localizadas entre a sede e os distritos.

A escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida funciona em três turnos e oferece as modalidades de ensino Infantil: pré-escola nível um e dois, Fundamental I, adotando o sistema de ciclos, através do projeto de correção de fluxo (Alfabetizar com Sucesso) e a Educação de Jovens e Adultos e Idosos. No que se refere à EJA, o Projeto Político Pedagógico da escola afirma seguir as resoluções da LDB/96. Assim,

O horário da noite está direcionado a EJA (Educação de Jovens e Adultos), seguindo as normas estabelecidas pela LDB, no que trata o artigo 37 “A educação de Jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” No tocante relacionado a idade, reza o artigo 38 § 1º “ Os Exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I no nível de conclusão do ensino fundamental para maiores de 15 anos , destinando-se também para adultos e idosos, dividindo-se duas fases: Fase I: (1º ao 5º ano) e Fase II (6º ao 9º ano) (PPP do *lôcus* da pesquisa, p. 7).

A unidade foi inaugurada em 05 de outubro de 1967 pelo então governador Dr. Nilo de Souza Coelho e atende 394 (trezentos e noventa e quatro) alunos distribuídos da seguinte forma: no período na manhã, temos 116 (cento e dezesseis) alunos distribuídos na educação infantil, no Fundamental I e creche; à tarde, a escola atende 140 (cento e quarenta) estudantes do ensino Fundamental I e, no horário noturno, frequentam 138 (cento e trinta e oito) alunos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Segundo o PPP da escola, a comunidade escolar é basicamente urbana e apresenta “aspectos simples e bastante diversificados, possuindo um nível social de classe média baixa.”(p. 4) São alunos e alunas provenientes de situações carentes e famílias desestruturadas, vitimadas pelo desemprego que gera fome, violência e dependência química. Esses fatores, segundo o mesmo documento, refletem negativamente na aprendizagem dos estudantes.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a instituição conta com 38 (trinta e oito) funcionários distribuídos em funções técnicas, administrativas e pedagógicas. Dentre eles temos 1 (uma) diretora, 1 (uma) diretora adjunta, 1 (uma) secretária, 2 (duas) coordenadoras e 22 (vinte e dois) professores, dos quais 7 (sete) atuam na EJA. Em relação à estrutura física, a instituição não difere muito das escolas da região, apresentando precariedade tanto na parte física quanto em seus recursos pedagógicos. Dessa forma, o espaço conta com: 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 04 (quatro) banheiros, 01 (uma) cozinha, 01 (um) pátio, 01 (uma) dispensa, 02 (dois) depósitos, e 01 (um) laboratório de informática.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, tomamos os 21 (vinte e um) alunos da 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos. Como já é sabido, a EJA é uma modalidade de ensino direcionada a um público que, por fatores diversos, não estudou ou não teve a oportunidade de concluir seus estudos. Portanto, são pessoas que estão na faixa etária entre 16 e 60 anos e apresentam semelhanças em seu perfil socioeconômico, mas diferenças em relação a interesses educacionais e posturas sociais. Essas características confirmam a heterogeneidade inerentes a ambientes escolares e bastante acentuada na EJA, visto que esse nível educacional é constituído por homens, mulheres, trabalhadores, donas de casas, jovens, adolescentes, idosos, que têm vivências e interesses diversificados.

Acerca da diversidade nessa modalidade educacional, Sacristán (2002, p.15) atesta que “a heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula, porque existe na vida social externa.” No entanto, toda essa diversidade apresenta um fator comum quando se relaciona a questões financeiras e sociais dos sujeitos da EJA. O cenário dominante nessa

modalidade é de pessoas advindas das classes menos privilegiadas da sociedade que convivem constantemente com o fenômeno da exclusão.

Sobre essa realidade, Paiva e Sales (2014, p.5) nos dizem que “o importante, no caso da EJA, é ressaltar que o pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade.” E é relevante ressaltarmos que essa constatação é uma realidade na escola campo de pesquisa, já que ela apresenta um público formado por trabalhadores e trabalhadoras, que, na maioria dos casos, exercem longas horas de atividades mal remuneradas e que constantemente os impedem de frequentar assiduamente as aulas. Acrescenta-se a este fator uma quantidade considerada de casos de pessoas advindas de situações prisionais, que alegam o desemprego como principal causador da situação. Apesar desse público apresentar como principal motivo da volta aos estudos a busca ou melhoria do emprego, eles também mostram o desejo de se fortalecerem como cidadãos.

A escola, em seu Projeto Político Pedagógico, registra a vontade e a necessidade da participação familiar no ambiente e na educação escolar de seus filhos. Entretanto, a unidade afirma que este acompanhamento tem se tornado cada vez mais raro, contribuindo, segundo o mesmo documento, com o baixo rendimento escolar dos discentes.

4.2 A PESQUISA: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

O presente trabalho se inscreve teoricamente no campo da Linguística Aplicada (LA), área que trabalha a linguagem em diferentes situações contextuais e diferentes objetivos interativos. Trabalhando de maneira interdisciplinar, a LA aborda a linguagem na “vida real”, nas práticas sociais. Para o desenvolvimento deste intento, utilizamos a pesquisa-ação que, por apresentar um trajeto cíclico caracterizado por idas e vindas, planejamentos, ações, reflexões, replanejamentos e novas ações, a nosso entender, contribuirá positivamente nos alcances dos objetivos propostos. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador assume uma atitude profissional ao mesmo tempo em que usa os dados de sua investigação para melhoramento de sua prática, ou seja, nas palavras de Tripp (2005) se aprende no decorrer do processo.

Barbier (2004, p. 14) afirma que na pesquisa-ação há grande envolvimento entre pesquisador e objeto de pesquisa. Assim:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros... O pesquisador realiza que sua própria vida social e

afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática.

Percebe-se, nesse tipo de pesquisa, a necessidade do agente pesquisador de implicar-se com o contexto da pesquisa, observando interesses e necessidades do grupo, o conduz para uma perspectiva da totalidade na qual está envolvida sua própria vivência. Nesse sentido, a pesquisa-ação vem ao encontro dos profissionais da educação que enxergam no êxito de sua profissão sua própria vitória pessoal.

Tripp (2005, p. 456) também traz esse caráter de aprendizagem da pesquisa-ação quando assevera que:

A pesquisa-ação, como um dos tipos de investigação-ação, é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planejar-se, implementar-se, descrever-se e avaliar-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Nessa conjuntura, acreditamos que essa tipologia de pesquisa se adequou tanto a nossa proposta de trabalho quanto a nossa postura enquanto professor-pesquisador que está constantemente refletindo sobre a prática pedagógica e buscando subsídios para melhorá-la.

Na pesquisa-ação, o pesquisador apresenta uma mistura de postura que vai desde o distanciamento a afetividade, do auto formação e a heteroformação (TRIPP, 2005). Assim, esse tipo de pesquisa nos ofereceu dados para uma ação mais eficaz na realidade dos envolvidos, pois suas características possibilitaram a compreensão dos fatos e conduziram à proposta de metodológicas e interventivas que poderão ter promovido mudanças discursivas-identitárias.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa se incumbiu de analisar o como os alunos da Educação de Jovens e Adultos se posicionam discursivamente, em determinados setores da sociedade, ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in)certo.

O primeiro contato que tivemos com a gestora ocorreu no dia 07/08/19 e foi conduzido por uma conversa na secretaria da escola da qual participaram dois professores que estavam em aula livre. Diante da exposição e explicação sobre a proposta do trabalho e de como ocorreriam os procedimentos metodológicos, a gestora e os educadores presentes se

posicionaram de forma positiva quanto à aplicação do projeto. Os professores afirmaram que saber e compreender, um pouco, sobre o contexto social dos alunos, seus pensamentos e posicionamentos seria de grande utilidade no planejamento e ministração das aulas, pois, a partir desses dados, poderiam traçar estratégias que viessem a contribuir com os objetivos desses jovens, adultos e idosos que frequentam aquela escola.

A diretora, por sua vez, ficou um tanto apreensiva, temendo que, na aplicação da proposta, outras disciplinas fossem prejudicadas. Diante da explicação de que todo o processo aconteceria nas aulas ministradas pela pesquisadora, houve a adesão total da mesma e o desejo de que tudo ocorresse da melhor forma possível. A gestora ainda manifestou a vontade de que este intento entusiasmasse os alunos, visto que tanto a evasão como a baixa frequência eram problemas que afetavam a dinâmica da escola. Depois da adesão da gestora à nossa proposta de trabalho, prosseguiu-se com a assinatura da Carta de anuência, documento que atesta o conhecimento e a aceitação do colaborador e responsável pela instituição em participar da pesquisa.

O segundo momento, que ocorreu no dia seguinte, foi reservado aos alunos, sujeitos principais da pesquisa. Na data, foi realizada uma reunião com a turma para expor e explicar o nosso projeto como também os objetivos, tema e a metodologia que seria aplicada, além de expormos os motivos que levaram à escolha da turma para participação na pesquisa. Na ocasião, outras questões também foram esclarecidas, como: Quais seriam os dias em que o projeto seria aplicado? Aconteceriam em todas as aulas ou se valeria a nota da prova?

Essa etapa foi bastante relevante, porque promoveu um maior envolvimento do grupo com a proposta. Diante do entusiasmo da maioria da turma, percebeu-se que eles de fato se tornariam protagonistas do processo e não apenas coadjuvantes, estabelecendo uma relação de intimidade com o projeto. No momento, alguns perguntaram se valeria nota, fato que não causou estranhamento, pois os professores que trabalham com essa modalidade sabem que o objetivo maior do aluno da EJA é conseguir o diploma, concretizado pelas notas.

Neste dia, estavam presentes 17 (dezessete) dos 21 (vinte e um) frequentadores e aproveitou-se a ocasião para ser feita a leitura e o esclarecimento do TCLE, documento que atesta a livre participação na pesquisa. Ressaltamos a necessidade de assinatura do documento como também o não prejuízo pela não participação, já que um dos alunos questionou se era obrigado participar.

No momento, foram assinados 13 (treze) TCLE e 4 (quatro) foram levados para serem assinados pelos responsáveis, já que se tratava de alunos menores de idade. Por fim, a

turma gostou bastante da proposta como também da metodologia que seria utilizada e se mostrou entusiasmada em participar.

Na semana seguinte, aconteceu a primeira roda de conversa. Com antecedência, a sala de aula foi organizada, objetivando criar um ambiente agradável à situação. As cadeiras foram dispostas em círculos e os alunos recepcionados ao som da música *Coração de Estudante*, interpretada por Milton Nascimento. Foi explicado a eles que, nesta etapa, seria exibido um vídeo que conduziria todas as discussões. Passado esse momento de recepção, as luzes foram apagadas e foi projetado um vídeo intitulado “A educação proibida”, parte 1, do filósofo de rua Eduardo Marinho, cuja temática abordava a educação escolar oferecida às classes menos favorecidas. O vídeo tinha aproximadamente 25 minutos e prendeu a atenção dos 15 alunos presentes, pois a mídia abordava fatos que lembravam o contexto social e escolar dos discentes. Encerrada a exibição do vídeo, começamos a roda de conversa que foi conduzida por questionamentos, entre outros que conduziram discussões sobre os posicionamentos discursivos dos discentes acerca de ambientes escolares e sociais. Entre esses questionamentos, abordamos se havia alguma relação dos fatos exibidos no vídeos com suas vivências, ou se era possível tecer paralelos entre as concepções relatadas na mídia e a suas experiências, enquanto estudantes.

A maioria dos alunos participou da roda de conversa, emitindo enunciados, cujo sentidos perpassaram as sentenças e nos permitiram pontuar algumas observações sobre seus posicionamentos discursivos. Esta etapa durou cerca de 1 hora e foi encerrada ao soar do toque que indicava a finalização do turno. Na ocasião, foi marcado o dia para a segunda roda de conversa.

A segunda roda de conversa aconteceu na semana seguinte, no dia 14 de agosto. Dessa etapa, participaram 12 (doze) alunos. Da mesma forma como ocorreu na outra, a sala de aula também foi organizada visando a dinâmica do processo. Dessa vez, os alunos foram recebidos pela canção intitulada “um homem também chora, guerreiro menino”, interpretada por Fagner. Depois de recepcionados, esclarecemos como aconteceriam as atividades da noite. Explicamos que, de início assistiríamos um vídeo e depois começaríamos nossa conversa. E assim aconteceu. Exibimos o vídeo de Eduardo Marinho de nome “Sistema escravista”. A mídia tinha 6:59 (seis minutos e cinquenta e nove segundos) e tratava da grande importância que a classe menos privilegiada tem no desenvolvimento do país. Encerrada a exibição, começamos as discussões, buscando conduzir as mesmas de tal forma que os alunos se sentissem estimulados a expressarem suas subjetividades no discurso. Nesse sentido, questionamos acerca de seus ambientes de trabalho, sua relevância para tal. Buscamos

incentivá-los, entre outras questões, a se posicionarem sobre as concepções de trabalho exibidas pelo Filósofo. Procuramos investigar se realmente a relação de dependência do patrão para com o empregado tinha correspondência na prática.

Desta vez, todos os presentes participaram da conversa, de forma que o momento foi bem agitado e gerou discussões bastante acirradas. As opiniões apontaram para posicionamentos sociais bem diferentes e, por várias vezes, foi preciso uma interferência mais firme, por parte do pesquisador, visando garantir o respeito no ambiente.

O sinal indicou o encerramento da aula e, conseqüentemente, daquela etapa. Entretanto, o professor da aula seguinte dispensou os alunos, porque, segundo ele, os embates, iniciado na atividade anterior, ou seja, na roda de conversa, continuaram não permitindo que o docente desse início a sua disciplina. Este incidente deixou a professora-pesquisadora um tanto apreensiva, pois tínhamos acordado com a gestão, que a dinâmica do trabalho não atrapalharia a rotina da escola. No entanto, o comportamento do professor também nos permitiu reflexões sobre a deficiência de habilidades dos docentes em conduzir situações que fogem ao planejamento das aulas, revelando, a nosso ver, que o professor da EJA precisa de mais formações que os preparem para administrar temáticas que acreditam não ter relação com suas aulas. Enfatizamos que, conforme planejado, esta foi a última etapa da metodologia aplicada para geração de dados.

Encerrada esta fase de geração de dados, iniciamos as análises das materialidades linguísticas, buscando interpreta-las à luz da Análise do Discurso de linha francesa, e adotamos para isso conceitos e teorizações sobre discurso, interdiscurso/ memória discursiva e formação discursiva. A interpretação desses dados nos conduziu a traçar uma proposta interventiva que contribuísse para problematização e reflexões sobre relevância dos papéis sociais dos sujeitos da EJA, bem como promover o (re)conhecimento e/ou ampliação de direitos, cabíveis a esses discentes, enquanto cidadãos, estudantes e trabalhadores.

Após análise dos dados gerados pela materialidade linguística das rodas de conversa, procedeu-se com uma proposta interventiva que foi executada a partir de 4 (quatro) oficinas pedagógicas. Elas aconteceram na sala de aula e foi utilizado para esse intento 4 (quatro) dias alternados do mês de setembro. As oficinas tiveram duração de 80 minutos e discorreram sobre quatro temas distintos: a 1ª intitulada de: “Problematizando as condições e funções sociais dos indivíduos”, teve como objetivo promover discussões e reflexões a partir de letras de músicas que apresentavam discursos sobre condição e função social da classe menos favorecida, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1: Problematisando as condições e funções sociais dos indivíduos da classe menos favorecida

OFICINAS	DATA	PÚBLICO-ALVO	OBJETIVO	ATIVIDADE
1ª Oficina: Problematisando as condições e funções sociais dos indivíduos	10 de setembro	Alunos da 4ª fase da EJA	Promover discussões e reflexões a partir de letras de músicas que apresentam discursos sobre condições e funções sociais da classe menos favorecida, a qual pertence boa parte dos alunos participantes.	-Audição, leitura, reflexão e discussão em grupo da música “Cidadão”, interpretada por Zé Ramalho. -Socialização das percepções sobre a música.

Fonte: A autora (2020).

A segunda oficina teve como título: “O sujeito da EJA: uma reflexão sobre a relevância dos papéis sociais exercidos pelos discentes” e objetivava possibilitar aos colaboradores da pesquisa, refletirem sobre a relevância das funções que desempenham na sociedade, conforme observamos abaixo:

Quadro 2: O sujeito da EJA: uma reflexão sobre a relevância dos papéis sociais exercidos pelos discentes

OFICINA	DATA	PÚBLICO - ALVO	OBJETIVO	ATIVIDADES
2ª Oficina: O sujeito da EJA: uma reflexão sobre a relevância dos papéis sociais exercidos pelos discentes	12 de setembro	Alunos da 4ª fase da EJA	Possibilitar aos sujeitos participantes uma reflexão sobre a relevância dos papéis que desempenham na sociedade.	-Apresentação de um vídeo do filósofo de rua Eduardo Marinho. -Discussão coletiva sobre a temática do vídeo. -Distribuição e análise de uma tirinha. - Debate livre.

Fonte: A autora (2020).

A 3ª oficina recebeu como título: “A Constituição Federal: uma interpretação dos direitos educacionais pertencentes aos cidadãos” e objetivava promover conhecimentos e uma reflexão, por parte dos discentes, acerca dos direitos presentes na Constituição Federal, no que tange a oferta de educação escolar pública e de qualidade. Observemos a seguir.

Quadro 3: A Constituição Federal: uma interpretação de direitos educacionais pertencentes aos cidadãos

OFICINA	DATA	PÚBLICO ALVO	OBJETIVO	ATIVIDADES
3ª Oficina: A Constituição Federal: uma interpretação dos direitos educacionais pertencentes aos cidadãos	16 de setembro	Alunos da 4ª fase da EJA	Possibilitar aos sujeitos participantes o (re)conhecimento e uma reflexão acerca dos direitos referentes à oferta de educação escolar pública e de qualidade.	- Apresentação da Constituição Federal. - Leitura de alguns artigos referentes à garantia a educação. - Reflexão nos grupos. - Socialização das conclusões.

Fonte: A autora (2020).

A última oficina foi denominada “A Constituição Federal: uma compreensão dos direitos que assistem aos trabalhadores”. Esta teve como objetivo proporcionar conhecimento e reflexões acerca dos direitos trabalhistas, descrito no quadro abaixo.

Quadro 4: A Constituição Federal: uma compreensão dos direitos que assistem aos sujeitos trabalhadores

OFICINA	DATA	PÚBLICO ALVO	OBJETIVO	ATIVIDADES
4ª Oficina: A Constituição Federal: uma compreensão dos direitos que assistem aos sujeitos trabalhadores	18 de setembro	Alunos da 4ª fase da EJA	Possibilitar aos alunos participantes, o (re)conhecimento e problematizações acerca dos direitos que assistem ao trabalhador.	- Reapresentação da Constituição Federal. - Leitura do Artigo 7. - Reflexão e discussão do artigo nos grupos de trabalho. - Encenações de algumas situações de trabalho, traçando um paralelo entre contextos trabalhistas legais e reais.

Fonte: A autora (2020).

Concluídas as oficinas, foram realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas com 11 (onze) alunos da Educação de Jovens e Adultos. Por acreditarmos que a oralidade revelaria muito sobre o sujeito, apostamos na promoção de entrevistas semiestruturadas na busca de gerar dados que sinalizassem as contribuições produzidas pela proposta interventiva, no sentido conduzir os sujeitos da EJA a desenvolverem percepções a respeito de sua importância para os contextos sociais. Procuramos, entre outras coisas, analisar como esses jovens, adultos e idosos começaram a perceber e significar suas realidades.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse.

(FOUCAULT, 2014).

As discursividades dos estudantes da EJA, geradas nas duas rodas de conversa, foram analisadas a partir de concepções da análise de discurso de linha francesa, tais como discurso, interdiscurso e formação discursiva. Fischer (2001) assevera que é preciso nos desprendermos da tentação de olhar o discurso apenas como um conjunto dos signos linguísticos que se refere a determinados conteúdos se quisermos alcançar a essência e a sua verdade. Assim,

A primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISCHER, 2001, p. 198).

Foram os sentidos produzidos pelos enunciados, os quais vão além dos signos linguísticos, que buscamos alcançar, analisar e compreender. Para Foucault, segundo palavras de Rosa Fischer (2001), analisar discursos seria dar conta das relações históricas, de práticas muito concretas que estão vivas neles. E foi considerando toda a história da EJA e a dos sujeitos frequentadores da 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos do *lócus* de pesquisa (histórias essas, reveladas no implícito, no dito ou no oculto dos enunciados dos discentes) que analisamos e problematizamos as materialidades linguísticas.

5.1 O PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA

Selecionamos para a análise as discursividades de 07 (sete) alunos. Como critérios para escolha, foram considerados: a heterogeneidade etária, de gênero e socioeconômica, fator

inerente a EJA, a participação nas duas rodas de conversa e o aluno que, nosso entender, apresentou teor discursivo ou que se adequava aos padrões sociais, ou aqueles em que as discursividades destoavam bastante da maioria da turma.

Procuramos promover uma discussão na qual os discentes se sentissem à vontade e confortáveis para se posicionarem discursivamente diante de situações familiares a seus contextos. Pretendeu-se dar voz aos colaboradores da pesquisa para que os enunciados emitidos por eles nos auxiliassem a compreender como se constituem discursivamente em contextos sociais como a escola e o trabalho, seja este formal ou informal.

Conforme tínhamos acordado acerca da preservação da identidade dos participantes, adotamos pseudônimos para identificá-los nos enunciados. E, por esses alunos apresentarem características que, ao nosso olhar de professor dessa modalidade, se assemelham as de heróis da Marvel², visto que na difícil batalha pela sobrevivência, esses alunos adquirem poderes, entre esses, para superar a desigualdade social, que culminam com a falta de estudos, o desemprego, a fome, o preconceito, as drogas, os estigmas sociais e partem para a luta buscando dias melhores; e, portanto decidimos apresentá-los como tais. Dessa forma, temos: **Superman**, 20 anos, trabalha numa empresa automobilística, solteiro e morador da periferia de Goiana. Durante 03 (três) anos deixou de frequentar a escola. **Thor**, 24 anos, trabalha numa empresa que produz agrotóxico, casado, tem dois filhos e tinha abandonado a escola por exigência do trabalho. É morador de uma área periférica do município. **Mulher Maravilha**, 20 anos, desempregada, casada e mãe de duas meninas. Tinha deixado de estudar, porque engravidou. Reside no centro da cidade. **Homem de Ferro**, 54 anos, separado, trabalhador autônomo e atualmente recebe um benefício por invalidez. Faz 20 anos que não frequentava a escola e reside no centro da cidade. **Tempestade**, 47 anos, divorciada, empregada doméstica, mãe de 4 filhos, reside na periferia da cidade e tinha abandonado os estudos há mais 10 anos. **Batman**, 32 anos, separado, trabalhador de uma empresa automobilística, tem dois filhos e reside na área periférica da cidade. **Mulher invisível**, 49 anos, casada, autônoma, tem dois filhos, tinha deixado de estudar por exigência do companheiro e, atualmente, reside numa área periférica.

A título de organização, apresentaremos a análise dos sentidos apreendidos a partir dos enunciados desses alunos, em duas partes. Na primeira, teceremos algumas considerações sobre os posicionamentos discursivos dos discentes frente à escola. Procuramos, entre outras questões, compreender: como esses escolares significam a educação formal? Que relevância a

² Editora norte-americana de histórias em quadrinhos e mídias relacionadas. Atualmente, é considerada, no gênero, a maior editora do mundo.

escola tem na vida desses estudantes? Que mudanças a instituição educacional proporcionou na vida desses alunos? E, logo após, explanaremos acerca da constituição identitária discursiva dos alunos referente a seus ambientes de trabalhos formais ou informais. Buscamos alcançar como significam suas atuações nos setores trabalhistas? Como formulam a relação empregado/patrão? E, de que forma percebem a importância de suas funções, enquanto trabalhadores, para o desenvolvimento do país?

5.1.1 A relação dos sujeitos da EJA com a educação

Na tentativa de refletir e compreender acerca de como os alunos da EJA se posicionam discursivamente, em determinados setores da sociedade, ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais, analisamos os sentidos produzidos pelas discursividades geradas em duas rodas de conversa. Os enunciados proferidos pelos alunos foram analisados a partir de noções teóricas da Análise do Discurso, entre elas o discurso, o interdiscurso/memória discursiva e a formação discursiva.

Segundo Brandão (2015), o discurso extrapola níveis linguísticos e é profundamente influenciado por fatores sociais, histórico e ideológicos. Portanto,

Para a AD, o uso da linguagem exige de seus usuários um saber linguístico e também um saber que é exterior à língua que envolve aspectos históricos-ideológicos-sociais, saberes adquiridos quer pela prática cotidiana, quer pela escolarização, saberes que o analista aprende em seus estudos (BRANDÃO, 2015, p. 21).

Considerando essas premissas sobre discurso, observamos que todos os sentidos produzidos pelas discursividades dos sujeitos pesquisados apresentavam fortes influências de fatores externos (social, histórico e ideológico), fato inerente a qualquer discurso. De acordo com Orlandi (2001), todo discurso é influenciado por um já dito em outras situações, em outros contextos sociais e históricos. Dessa forma, para a autora:

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do discurso nos permite, [...], remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2001, p. 32).

Esse “já dito”, citado por Orlandi, faz-se bastante presente nos enunciados proferidos pelos sujeitos participantes, visto que são alunos da EJA e como todos sabem, essa modalidade educacional é voltada a um público que já tem bastante vivência e carrega consigo sinais de uma vida marcada pela exclusão e pela falta de oportunidades. O interdiscurso, ou seja, a influência de enunciados (já dito em outros contextos) foi bastante perceptível nas falas, nos gestos, nos silêncios que, no nosso entender, significavam que todas as representações discursivas não emergiam do sujeito e sim de concepções históricas, sociais e ideológicas.

Quando a **Mulher Invisível** afirma que: *“Escola não era para todo mundo não. Até hoje não é. Eu mesmo tô aqui de enxerida. Tô morta de cansada e sei que não vou estudar muito mesmo”*, aprendem-se nesse enunciado interdiscursividades originárias de práticas discursivas que elaboram sentidos sobre o ingresso da classe pobre na escola. “Escola não é para todo mundo.” Essa afirmação se fez presente no contexto brasileiro até a década de 80, quando a Constituição Federal em seu artigo 208 preconizou a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”

Entretanto, mesmo com a legalização desse direito, o contexto social de uma grande parte desses alunos e dessas alunas não foi circundado pela efetivação desse direito. Capucho (2012) afirma que “a instrução popular foi administrada em doses homeopáticas” e que, mesmo assim, não alcançou toda classe trabalhadora. Um fator que colabora com essa afirmação é que os enunciados proferidos pelos estudantes apontam sentidos de que todas as suas gerações estiveram diante de duas opções: escola ou trabalho, e que a segunda sempre prevaleceu, visto que a maioria provém de situações nas quais a precária condição financeira dita o curso de suas vidas. Do excerto proferido pela aluna Tempestade, observamos mecanismos discursivos que produzem efeitos de sentido que nos conduzem a tal conclusão, quando a discente afirma:

Eu nunca tive oportunidade de estudar. Tive que trabalhar logo cedo. Cortava cana para ajudar meu pai. E eu não ficava triste não, viu. Aquilo era minha obrigação mesmo. Eu tinha que decidir: ou comer ou estudar. Claro que eu queria comer... A minha mãe nunca estudou... e nem morreu por causa disso (Tempestade).

E a **Mulher Maravilha** complementa ao dizer que: *“Quem nascia pobre, morria pobre, professora. A gente não podia estudar, mudar de vida... Nada. Pobre na escola era difícil ...”*

Percebemos a permanência desse cenário, quando, na roda de conversa, a **Mulher invisível** enuncia que, ao recomençar a estudar, enfrentou dificuldades, porque há a necessidade de dividir seu tempo com o trabalho, a casa e a escola, como podemos observar no enunciado a seguir:

Ficou um pouco mais difícil... Porque veja.... me acordo de (sic) 4 horas da manhã, deixo o comer (sic) do povo todo pronto ... vou para a casa da mulher lá... minha patroa. Trabalho feito bicho. Nem descansar a pessoa pode. Quando largo, já é de noite. Ainda tenho que fazer a janta. Quando eu não estudava ... eu descansava, né, mas agora venho para a escola. Por isso que falta tanto. É difícil, professora, estudar. E ainda mais esses meninos que fica bagunçando é pior ainda (Mulher Invisível).

E o mais preocupante é que outras falas apontam sentidos da perpetuação dessa conjuntura nas futuras gerações, como se pode entender pelo enunciado da Mulher invisível, quando afirma: *“Empregada, aqui, ganha pouco mesmo, mulher. É melhor que nada. Quando tu achar um negócio assim, me diz, quero um para minha menina. Ela só tá estudando... se achasse um negocinho assim... seria muito bom.”*

É importante observar nessa fala a vontade que a aluna demonstra de conseguir um trabalho para a filha, que, no entender dela, não tem muitas tarefas. Afinal de contas, sua filha “só estuda”. Provavelmente, essa ‘menina’ será mais uma que terá que dividir seu tempo entre a escola e o trabalho e, possivelmente, apresentará dificuldades inerentes a quem tem essa dupla jornada.

Como já se sabe, a EJA é uma modalidade educacional direcionada ao setor mais carente da população. Uma parcela considerável dos alunos é vítima das desigualdades sociais, cujas marcas refletem em sua atual situação.

Dessa forma, Andrade (2004) atesta ser:

... A Educação de Jovens e Adultos uma modalidade educativa direcionada, basicamente, para os setores mais vulneráveis, do ponto de vista socioeconômico, e que seus atores carregam marcas profundas causadas pela desigualdade das oportunidades sociais e educativas (ANDRADE, 2004b, p. 17).

E observando o perfil socioeconômico, como também os bairros onde residem e as funções trabalhistas que desempenham, constatamos que grande parte dos participantes da pesquisa provém de contextos sociais excludentes e partilham das características peculiares aos frequentadores desta modalidade.

Entretanto, muitas dessas pessoas, mesmo que tenham tido pouca ou nenhuma experiência escolar veem nessas instituições a possibilidade para driblar sua herança social e histórica e alcançar situações mais favoráveis a sua sobrevivência. Eles fomentam expectativas passíveis de serem atingidas com o apoio das instituições escolares. O enunciado proferido pelo aluno Thor emerge sentidos que nos conduzem a visualizar tal expectativa, como podemos observar a seguir:

Está sendo uma experiência interessante. Antes, eu era menos esforçado..., mas agora vejo que posso aprender muito. Posso mudar minha vida e da minha família. Eu não tenho grandes pretensões financeiras para o futuro. Isso seria a solução para meus problemas. Mas... quero ir muito além disso aqui nos estudos. Essa história começou aqui e não sei onde é que vai acabar (Risos) (Thor).

O dizer da **Mulher maravilha** também emite sentidos que sinalizam essa nobre função de mudar realidade, exercida pela escola:

Mudou muito. A gente, agora, sabe como expressar as coisas. Mudou minha forma de pensar, meu pensamento... Todos batem nesta tecla... correr atrás das coisas. Tem muita coisa que a gente pode alcançar. É difícil para o pobre e sem estudo..., mas, às vezes, a gente pode alcançar, né? (Mulher Maravilha).

Observam-se nos enunciados acima sentidos que apontam para a função social da escola. Ao usar o advérbio agora, a aluna revela que a volta à escola possibilitou a mudança na forma de pensar e se expressar. Inferem-se, também efeitos de sentidos a partir do emprego dos verbos mudar e alcançar que apontam que a estudante não enxerga a escola apenas como lugar para se aprender a ler e a escrever e sim como um ambiente capaz de estimular e promover mudança de percepção.

Quando indagados acerca das mudanças pelas quais a escola vem passando ao longo utilizadas pela aluna **Mulher Maravilha** emitem sentidos que nos conduzem a essa conclusão. Assim ela afirma: “Minha mãe disse que naquele tempo as escolas eram longe, tinha que comprar tudo, tudo mesmo: borracha, caderno, lanche. Hoje, ganha tudo... Tem ônibus na porta. Só não estuda mesmo quem não quer”. Posicionamento discursivo ratificado no dizer da discente **Tempestade**: “Hoje mesmo, meus meninos só estudam. Mas, se não fosse o bolsa família, eles já estariam trabalhando também.”

Quando indagados acerca das mudanças pelas quais a escola vem passando ao longo da história, a maioria aponta as mudanças como positivas. As materialidades linguísticas, por

exemplo, utilizadas pela aluna **Mulher Maravilha** emitem sentidos que nos conduzem a essa conclusão. Assim ela afirma: *“Minha mãe disse que naquele tempo as escolas eram longe, tinha que comprar tudo, tudo mesmo: borracha, caderno, lanche. Hoje, ganha tudo... Tem ônibus na porta. Só não estuda mesmo quem não quer”*. Posicionamento discursivo ratificado no dizer da discente **Tempestade**: *“Hoje mesmo, meus meninos só estudam. Mas, se não fosse o bolsa família, eles já estariam trabalhando também.”*

Observa-se no excerto acima que as alunas veem o recebimento de materiais escolares, a oferta de transporte e a ajuda financeira com fatores importantes na melhoria do acesso e permanência do aluno na escola. Esses itens que, por antes terem sido negados, possivelmente contribuíram para o desligamento das mesmas ou de seus familiares das instituições escolares.

A escola é considerada uma das principais vias de ascensão social e a maioria dos sujeitos que, por motivos diversos, não tiveram a oportunidade de adentrar ou permanecer nesses espaços, incluem-se nesse patamar os alunos da EJA, enfrentam grandes dificuldades sociais, profissionais e financeiras. As Diretrizes Curriculares para o Ensino da Educação de Jovens e Adultos vêm reparar essa falta quando trazem em sua literatura a função Equalizadora que preconiza uma nova oportunidade social e profissional para esses sujeitos. Assim,

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (**Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000**).

As declarações de uma parcela considerável dos alunos e alunas participantes realçam a relevância da escola em seus contextos, seja em nível pessoal, profissional, psicológico. A maioria aponta o grau de estudo e a permanência na instituição como fator preponderante na ocupação de vagas de emprego, e dizem que a falta desses itens conduz ao desemprego, como podemos observar nos enunciados a seguir:

É praticamente impossível você ir procurar emprego sem ter uma ficha 19. Você será trocado facilmente por alguém que tem menos experiência que você, mas tem estudo (Thor).

Eu mesmo sou um ótimo mecânico. Mas, desde que me botaram pra fora da empresa, boto currículo por aí e nunca sou chamado. Tenho certeza que é porque só tenho a 6ª série. Quando eles olha (sic) e veem 6ª série, pensa que o camarada não sabe de nada. O estudo é danado mesmo (Homem de Ferro).

Alguns trechos das falas se compõem de estratégias discursivas que atestam que essas pessoas já foram e são prejudicadas por lhes faltar escolaridade. A positividade de ter escolaridade é realçada na expressão *O estudo é danado mesmo, utilizada pelo discente*. O aluno Thor, por exemplo, apesar de ser vinculado a uma empresa, demonstra na sua fala que já teve emprego negado pela falta de documentação atestando a conclusão do Ensino Médio. Já o homem de ferro diz não conseguir emprego por ter apenas a 6ª série e consequentemente passar a imagem, no dizer dele, que *o camarada não sabe de nada*.

Além de proclamar a relevância que os estudos têm na busca por empregos, os educandos ainda apontam o grande papel da escola na resolução de situações pessoais. O discente **Superman** diz que a falta de conhecimento acarreta prejuízos de todos os tipos, como podemos observar a seguir:

A gente passa todo tipo de dificuldade. Falar em ambientes sofisticados, exigir nossos direitos. Falar bem mesmo... ser respeitado. Quem não tem estudo, é difícil. Por exemplo mesmo, um contrato de trabalho, a gente olha para cima e para baixo, finge que tá lendo pra impressionar o outro, mas, na verdade, a gente não tá entendendo nada. E..., às vezes, assinamos contra nossos próprios direitos. E aí o outro percebe nossa fraqueza (Superman).

Notamos, no excerto acima, que o aluno confere à escola e aos estudos uma função que vai além de um mero recurso na busca por emprego. Ele os tem com fator primordial na resolução de questões linguísticas, pessoais, sociais etc. O discente atribui uma relevância tão grande aos estudos, que relaciona a sua falta à fraqueza pessoal. É importante, ainda, ressaltarmos nesse trecho a presença do interdiscurso, quando o aluno diz que a falta de estudos o impede de falar em “*ambientes sofisticados*”, “*falar bem mesmo*”. Com essa fala, ele retoma efeitos de sentido que advêm de outras práticas discursivas, ao relacionar o falar bem a graus de instrução escola, ou a utilizar as variantes de prestígio cujo uso é recomendado em diferentes espaços sociais.

Sobre o interdiscurso, Orlandi (2001) atesta que todo dizer é sustentado por um já dito, em outros contextos sociais e históricos, bem como por outros sujeitos e, que este já dito influencia o discurso atual, independentemente da vontade do indivíduo.

Assim,

... alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentido constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades (ORLANDI, 2001, p. 32).

A aluna Tempestade, também emitiu seu posicionamento acerca da importância da escola em seu contexto social, quando afirmou que a sua volta ao espaço escolar a fez ser respeitada em sua rua, como se pode constatar nesta fala:

É verdade! Quem não tem estudo, o povo não considera. Antes mesmo, eu num (sic) valia nada na minha rua. Hoje só porque eu estou estudando, e aqui viu, o povo tá me chamando de amostrada (risos). Imagina se eu tivesse essas faculdades. Sei que não vou ter... mas já imaginou... ia matar muita gente de inveja (Tempestade).

E o discente **Thor** finalizou, reafirmando a relevância dos estudos e disse: “*Pois é, quem não tem estudo, pode pouco. Quem não tem estudo, torna-se fraco nessa sociedade devoradora.*”

Orlandi (2001) argumenta que todo discurso dialoga com outros “dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”, e estes, por sua vez, foram configurados em formações discursivas que delinearam as verdades estabelecidas em contextos históricos diferenciados. Dessa forma, o autor enfatiza que:

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinados, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. (ORLANDI, 2001, p. 43-44).

Acerca da EJA, historicamente, perpassam discursividades cujos sentidos apontam que essa modalidade educacional seria destinada a um público que, por diversos fatores, entre eles, o financeiro, não seguiu o ritmo regular no processo educativo. E a título de pagamento de uma dívida histórica da sociedade para com essa parcela da população, foi instituída uma educação mais instrucional que formal a esse povo. Esse processo educativo ofertado a essas pessoas não objetivava conduzi-las a graus acadêmicos ou posições sociais mais elevadas, até

mesmo porque isto não seria o anseio da classe frequentadora dessa modalidade. Sobre isso, Capacho (2012) diz que a educação popular da qual deriva a EJA, foi implantada pelas elites, apenas como forma de fortalecer o espírito de civismo e da harmonia social, e que, mesmo assim, foi negada por muitas décadas a filhos de trabalhadores. Aquela classe considerava a instrução como ameaça à manutenção da ordem, esta só garantida por meio da pobreza e ignorância.

A ideia de que a EJA é direcionada a um público carente financeira e intelectualmente faz com que uma parcela da sociedade olhe essa modalidade educacional como inferior. Essa percepção se configura, inclusive, no dizer de alguns alunos da Educação de Jovens e Adultos. Durante as rodas de conversas, em vários momentos, foram elaborados sentidos acerca do pouco valor deferido a esse nível educacional, como podemos observar nos trechos a seguir:

As pessoas acham, professora, que só porque a gente é da EJA, não ‘podemos’ entrar numa faculdade. Mas se o governo ajudar, a gente entra... Se ele der um empurrãozinho. Se ele for um governo bom, a gente estuda (Mulher Maravilha).

Mesmo que o governo seja bom, mulher maravilha, é difícil para nós estudar na faculdade. A gente não sabe de nada... (Tempestade).

Não tenho condições de aprender nada. Só passo, porque os professores me passa (sic). (risos) (Mulher invisível).

Quem não tem estudo, o povo não considera. Antes mesmo, eu num (sic) valia nada na minha rua. Hoje, só porque eu estou estudando, e aqui viu, o povo tá me chamando de amostrada (risos) (Tempestade).

Os enunciados acima são atravessados por sentidos que ainda se perpetuam na sociedade, entre outros, a concepção de que a EJA se direciona a pessoas que apresentam um baixo índice cognitivo. A fala da Mulher Maravilha revela isso, quando ela afirma: “As pessoas acham, professora, que só porque a gente é da EJA, não ‘podemos’ entrar numa faculdade. Mas se o governo ajudar, a gente entra.” Ao utilizar o verbo pensar, a aluna parece discordar ou se utilizar de uma contra discurso em relação a práticas discursivas circulantes cujos sentidos desqualificam a modalidade EJA, acreditando que esse nível educacional não permite a acessibilidade dos seus alunos a outras etapas de escolaridade, ou seja, a Universidade. Essa fala refuta discursivamente tal crença.

Quando a aluna diz que “as pessoas pensam”, ela argumenta que esse pensamento não corresponde à realidade. Entretanto, logo a seguir, a estudante consolida a concepção social

dominante e afirma que só conseguirá ingressar em um grau maior de estudo se o governo ajudar. E essa ajuda, considerando o gesto executado pela aluna durante a conversa, ficou evidente que não se tratava de ajuda financeira e sim intelectual.

Outra aluna, confirmando as verdades historicamente estruturadas sobre a EJA, revela não saber de nada e, mesmo que o governo seja bom, não terão condições de cursar uma faculdade. Observa-se que ela generaliza, através do uso do verbo na terceira pessoa, “terão”, a possibilidade de ingresso numa universidade, conferindo mais uma vez o desabono à capacidade intelectual dos alunos dessa modalidade. É importante ressaltar que a mesma pessoa que diz não saber de nada é uma das doceiras mais conhecidas da escola. Esse fato, no nosso entender, contradiz seu posicionamento, já que sua habilidade de doceira mostra que nela coexistem diversos saberes, entre eles a prática de comprar ingredientes, produzir a mercadoria, fazer as propagandas, vender, somar, multiplicar, calcular ônus e bônus etc. Porém, circulam na sociedade práticas discursivas cujos sentidos expressam que o conhecimento ou saber está relacionado à academia, interdiscursividades que permeiam a fala da aluna.

Lopes e Fabrício (2002) asseguram que é pelo discurso que o homem se constitui identitariamente. Portanto, a partir dessas observações, percebemos que um número considerável de alunos da EJA se identifica como um indivíduo de conhecimento reduzido, que não consegue galgar níveis mais elevados de conhecimento se não contar com a grande ajuda de outras pessoas - professores e governo.

Sobre identidade, Lopes e Fabrício (2002, p.7) reiteram que “há uma estreita relação entre nossas práticas discursivas, os regimes de verdades nos quais elas estão inseridas e o processo de construção de nossa identidade.” Dessa forma, as verdades sobre o aluno da EJA, que foram historicamente construídas, ainda prevalecem ditando a ordem do discurso.

É possível observar também, nessas falas, a confusão entre direitos constitucionais e favores políticos. A aluna **Mulher maravilha** afirma que se o governo for bom, ela conseguirá estudar, como se não fosse um direito dela ter acesso e possibilidade de permanecer na escola. Em outra passagem, a mesma aluna afirma que o “*governo dar tudo*”, referindo-se a oferta de materiais didáticos aos alunos.

É importante salientar que esta aluna é uma das que apresenta grande percepção crítico-social. Entretanto, os sentidos que emergem dos enunciados proferidos por ela, levam-nos a perceber que a discente se mostra presa a concepções de verdades que foram constituídas historicamente em outros contextos, comprovando, dessa forma o que Orlandi

(2001) afirma, quando diz que todo dizer é sustentado por outro já dito em situações anteriores.

5.1.2 A relação dos sujeitos da EJA com o trabalho remunerado

A concepção de trabalho surgiu quando o homem procurou suprir sua necessidade de sobrevivência. Max (2004) assevera que as atividades trabalhistas foram desencadeadas pelas exigências impostas pela natureza. E que os homens começaram a usar o trabalho como fator que os diferencia dos animais. Assim:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MAX, 2004, p. 43).

Ao longo da história, o trabalho vivenciou objetivos distintos. Iniciando com a cultura de subsistência, hoje segue uma linhagem predominantemente capitalista. Na cultura de subsistência, o homem produzia os bens necessários a sua sobrevivência e a de sua família; na capitalista, prevalece a produção em abundância, gerando o lucro e a exploração de uma classe sobre outra. Essa visão do trabalho contribuiu para o advento da burguesia (classe social formada, em sua maioria, pelos ricos comerciantes da Idade Média) e do capitalismo.

A partir daí, a sociedade passa a ser dividida em dois grupos antagônicos: a dos possuidores dos meios de produção, a quem se deve obediência, e a dos homens que, não possuindo os mecanismos de produção, vendem sua força de trabalho por um salário ínfimo ao final de um período. A primeira se caracterizaria como a burguesia e a segunda como proletariado. Hoje, chamaríamos de empresários e trabalhadores.

Max (2004) argumenta que a exploração de uma classe sobre outra se deu por conta da propriedade privada dos meios de produção. O trabalhador, sem os mecanismos de produção, via-se obrigado a vender sua força de trabalho ao capitalista. E essa negociação conduzia o operário a olhar sua atividade motriz como uma mercadoria. O autor ainda destaca que o fato de o trabalhador não possuir os meios de produção e tampouco usufruir dos produtos produzidos gera a alienação. O objeto gerado pela força de seu trabalho se torna estranho e hostil a ele.

A estrutura social que se estabeleceu nesse período se faz bastante presente na contemporaneidade. Dessa forma, temos, ainda, a classe dos que possuem o capital para produção de bens, e a outra, dos trabalhadores, a quem resta apenas vender a força de seu trabalho e se submeter à normas e regras, num processo de obediência total camuflada sobre o nome de disciplina.

Segundo Foucault (2014), a disciplina gera a submissão e aumenta os lucros. Quanto mais obediente, mais produtivo se torna o sujeito. Logo,

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2004, p. 136).

O autor afirma que a disciplina nasce de instituições como escola, presídios, hospitais e fábricas, a quem ele denomina de “instituições de sequestros”. Nesses ambientes, há a intenção de moldar a conduta de seus frequentadores, por meio de imposição de normas, que são quase sempre respeitadas por conta da sensação de vigilância integral. “...Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente” (FOUCAULT, 2004, p. 195).

Considerando essas premissas e a partir das análises dos efeitos de sentido que emergiram das materialidades linguísticas geradas na segunda roda de conversa, teceremos considerações a respeito da relação discursiva identitária dos sujeitos colaboradores com o seu trabalho.

Nesse sentido, observamos que as representações que delinearam os enunciados emitidos por um percentual considerável dos alunos são intensamente influenciados por significações que afloraram em discursos produzidos em contextos anteriores acerca da relação patrão-empregado. Sobre a influência de um já-dito sobre o que se está sendo falado, Orlandi (2001, p. 33) afirma que “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.” Ou seja, todo discurso é conduzido por referências sociais, históricas e

ideológicas, que mesmo sem saber como, nem de onde surgiu, estão armazenadas em nossas memórias.

O excerto a seguir, dito por um dos alunos participantes, remete-nos a verdades construídas em outros contextos. O estudante alega que o patrão tem dinheiro, por isso manda, e os funcionários devem obedecer, como podemos observar na sentença a seguir:

A gente precisa do patrão e ele da gente..., mas ... na moral da história, nós precisamos mais dele do que ele da gente. Isso mesmo (risos)! Patrão é patrão. É rico... tem dinheiro... não precisa de ninguém. A gente tem que obedecer e pronto (Homem de Ferro).

Percebe-se, nesse excerto, toda uma influência social e histórica, remetendo-nos a períodos históricos distintos, mas que têm em comum a subserviência de uma classe a outra. Ao longo da roda de conversa, muitas representações linguísticas, emitidas por alguns alunos, permitiram-nos inferir sentidos que perpassam a convicção de que o “patrão tem dinheiro”, ou seja, os meios de produção, e que eles, os alunos, têm apenas a força do trabalho e portanto, devem obediência, sem questionamentos.

A subordinação de um grupo social a outro está tão estruturada na sociedade que muitos enunciados proferidos pelos escolares ratificam efeitos de sentidos que, só se podem caracterizar como trabalho, se a atividade for constituída por uma relação dupla e antagônica: o que manda e os que obedecem. Essa conclusão pode ser confirmada, pelas significações que emergem da fala de uma das alunas, a Mulher Invisível. A aluna, mesmo desempenhando um trabalho autônomo, afirma não trabalhar, visto não ter alguém que lhe dê ordens, conforme podemos ver no trecho a seguir:

Nem sei se o que faço é trabalho. Eu vendo minhas macaxeira (sic) e banana na feira. Todo dia, tô (sic) lá. É um serviço duro. Mas largo a hora que quero e pego a hora que quero. Não tenho ninguém pra mandar em mim... não tenho direito a nada... só o dinheiro que ganho mesmo. Se eu ficar doente... vou morrer de fome. Então, isso para mim não é trabalho (Mulher Invisível).

A necessidade de existir uma classe que manda, para que uma atividade se caracterize como trabalho é também ratificada nos sentidos que emergiram da fala do Homem de Ferro quando este afirma não ser trabalho³ o que a colega desempenha no seu contexto e diz: “Isso

³ É importante salientar que, a nomenclatura trabalho, aqui está sendo tomada enquanto atividade geradora de renda, conceito que, nos dicionários, é representado pela palavra emprego; no entanto, como os sujeitos pesquisados, fazem uso do vocábulo trabalho, para expressar suas atividades remuneradas, pensamos que a utilização do termos representaria de forma mais real, os discursos dos alunos.

mesmo. Trabalho tem que ter ordem... é quando o camarada é fichado... tudo direitinho..."
(Homem de Ferro).

Dessa maneira, o grande abismo que existe entre explorado e explorador é percebida por uma minoria dos colaboradores e causa revolta entre estes, visto que têm a percepção de que essa exploração proporciona privilégios aos seus exploradores. Um dos alunos diz ser exposto, em seu trabalho, a situações difíceis, as quais seu corpo não consegue se adaptar, comprometendo sua saúde e que tudo isso é causado pela desigualdade social que o conduz a aceitar tal situação. Assim ele afirma:

Eu gosto...Porém, sou exposto a situações a qual eu não consigo adaptar meu corpo aquele ambiente. E isso é causado também pela desigualdade social que me leva a aceitar tal situação. Eu sou levado a isso, enquanto outros tem (sic) seus privilégios e me direciona (sic) para essa condição que prejudica minha saúde. Eu passo por isso para alguns terem privilégios (Thor).

É importante ressaltar que o aluno em questão trabalha em uma empresa produtora de agrotóxicos e, por várias vezes, durante as aulas, reclama e se lamenta das condições de trabalho que lhe são oferecidas. Ele desenvolveu uma alergia a um dos componentes usados para produzir os venenos. Entretanto, permanece trabalhando com o mesmo material. Portanto, o enunciado exposto acima produz sentidos de situações que refletem as condições de vida do estudante.

Essa parcela dos estudantes que visibilizam e refletem sobre a relação explorador x explorado também expressa a percepção da necessidade que o primeiro tem do segundo. A classe dos exploradores, sendo representado por seus patrões, é tida como aquela que precisam muito do empregado, visto que, sem o trabalhador, não conseguem manter suas empresas ou empreendimentos. Da materialidade linguística, a seguir, emerge sentidos que nos permitiram mencionar tal conclusão.

O patrão, ele... sem empregado não existe. Cabe a ele ocupar o papel de patrão na sociedade. Porém, cabe a ele saber que ele... precisa respeitar e cuidar do funcionário. Ele tem que entender que ele depende do bem-estar físico e mental e emocional daquele funcionário para que a missão dada seja concluída com perfeição para que o patrão também seja beneficiado, né? (Thor).

Esse entendimento da necessidade que o explorador tem do explorado é também legitimada nas sentenças expressa por uma das alunas e, para exemplificar, ela aborda a importância de um trabalho pouco prestigiado na sociedade: o de empregada doméstica. A

estudante enfatiza como o desempenho dessa atividade é importante para o bem-estar do patrão, como podemos constatar nas sentenças a seguir:

É verdade mesmo. Porque... se uma patroa tem uma babá de confiança. Uma babá que tá (sic) há muito tempo com ela... que criou os filhos dela. Ela vai e demite ela. Essa mulher não vai mais trabalhar sossegada, porque tem alguém que ela não conhece cuidando do seu bem mais precioso, que é (sic) seus filhos. Vejam como eles precisam da gente (Mulher Maravilha).

Os sentidos que emergem desses enunciados permitem-nos perceber que há, ainda que timidamente, uma modificação no pensamento desses sujeitos trabalhadores. Eles já não mais se veem apenas como os ‘coitadinhos’ que precisam de ajuda, ou aqueles cujo patrão faz um favor em lhes empregar. Ao contrário, percebem a força que têm e se autointitulam como peças relevantes da engrenagem do desenvolvimento social. Essas pessoas se reconhecem como alguém que tem muito valor, como podemos inferir no enunciado a seguir:

A questão não é recusar... é saber que a gente tem valor. Saber que o nosso trabalho é importante. Saber que aquela empresa tá crescendo com a nossa contribuição. O nosso trabalho gera lucro e, se não lucrar, nenhuma empresa cresce (Thor).

Essa metamorfose, no pensamento Bauman (2005) é denominada de era líquido-moderna. Nela, há um processo de fragmentação e reconstrução identitária sob a influência de outras culturas e outros modos de viver. De forma que, algumas maneiras de pensar e se portar, antes condenadas e proibidas a determinadas classes, passaram a ser assumidas e reconhecidas na sociedade.

Em contrapartida, essa metamorfose identitária ainda não alcançou um grande percentual da humanidade, inclusive uma parcela considerável dos alunos da EJA, que, assumindo papéis e ocupando posição desprestigiada pela sociedade, vitimados por situações históricas que os conduziram à exclusão social, ainda se enxergam a si mesmos como seres esvaziados e, em contrapartida, os patrões como seres plenos. Quase como se existissem duas espécies humanas, uma débil e a outra capaz; estando aquela completamente dependente desta e, devendo, portanto, plena obediência. Dos trechos a seguir, são produzidos sentidos que nos direcionam a tais conclusões. Assim os alunos afirmam:

Minha gente, deixem dessa conversa! O pobre sempre precisa do rico desde que o mundo é mundo. Quem já viu ser o contrário? Meu serviço mesmo é ótimo. Eu como no serviço, quando fico doente ela me ajuda, tem Domingo que folgo. Ela paga meu salário todo mês... tá certo que não é um salário

completo, mas ela nunca atrasou. Veja só! Se eu sair, num tá vendo que ela vai precisar de mim. Oxe! Que conversa! (Tempestade).

Isso mesmo (risos)! Patrão é patrão. É rico... tem dinheiro... não precisa de ninguém. A gente tem que obedecer e pronto. Falar é muito bom... mas quero ver alguém, a gente aqui mesmo, que não sabe de nada, quero ver a gente recusar emprego por causa de mi mi mi... Recusa não (Homem de Ferro).

No primeiro excerto, observamos que aluna enfatiza a superioridade do rico em relação ao pobre desde que “o mundo é mundo”. E o mais interessante é fato da estudante caracterizar como “ótimo” um trabalho que não garante nem mesmo seus direitos, visto que ela afirma não receber o salário mínimo e ainda trabalhar aos Domingos e não ser remunerada por isso.

O segundo trecho traz a necessidade de obediência para com o patrão, já que é ele o detentor do dinheiro. O aluno ainda critica alguns posicionamentos dos colegas, que se colocam em defesa da autovalorização do trabalhador. Este estudante, de maneira bastante enérgica diz que “falar é muito bom”, no entanto ninguém recusa emprego só pelo fato do patrão não garantir os direitos dos trabalhadores. E finaliza afirmando que toda essa conversa de valorização é “mi mi mi”, ou seja, tolices.

Infelizmente, essa colocação do aluno não se encerra na palavra. Ela tem respaldo na prática, na vivência desses sujeitos, pois, devido às condições financeiras, sociais e acadêmicas nas quais se encontra o discente da EJA, dificilmente recusará uma proposta de emprego, fato confirmado nos sentidos que podem ser inferidos em seus enunciados. Mesmo os que têm percepção do processo de exploração a qual são expostos, não têm opções para livrar-se deles. “*Eu sou levado a isso*”, diz um dos alunos que, mesmo percebendo o processo de exploração em seu contexto trabalhista, não consegue se desvincular dessa situação.

Nesse panorama, compreendemos o quão complexo é para os sujeitos colaboradores da pesquisa se desvincularem das amarras da exploração social e assumirem identidades divergentes das socialmente pré-estabelecidas. Quando não se tem opções, torna-se complicado quebrar paradigmas e assumir identidades de nossa escolha. Sobre isto, Bauman (2005) nos diz que: “... perguntar “quem você é” só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; só se tem uma escolha, e só se o que você escolhe depende de você; ou seja, só se você tem de fazer alguma coisa para que a escolha seja “real” e se sustente.” (BAUMAN, 2005, p. 25).

Assim, perguntar ao aluno da EJA quem ele quer ser, só faz sentido se a sociedade, a escola e governo oferecerem alternativas para que ele possa de fato, ter escolhas, ter a opção de ser outra coisa, de assumir outras identidades.

As alternativas, entre elas a educacional, oferecidas a esse público são bastante deficitárias e não conduzem essas pessoas a uma formação efetiva que os habilite a reconstruírem, de fato, suas identidades. Dessa maneira, observamos, a partir dos sentidos emitidos pelos enunciados dos alunos, que alguns se mostram favoráveis às mudanças identitárias e sociais e se colocam numa posição de colaboradores do desenvolvimento econômico das empresas, porém não tem a devida noção dos direitos que lhe assistem e, por várias vezes, confundiram direitos com favores, conforme podemos observar a seguir:

“A minha empresa é uma grande empresa. Uma multinacional, por isso tenho certeza que todos os nossos direitos são respeitados. Paga até algumas (sic) coisas que não é (sic) nossa. A gente ganha o lucro da empresa. Já pensou. Agora se fosse brasileira, tinha isso não.” (Batman).

“Eu acho que não. Trabalho lá também e precisa melhorar muita coisa. Tem mês mesmo que o salário da gente vem menos... Tá certo que a gente não trabalhou a quantidade de horas certas, mas porque eles que mandaram a gente pra casa.” (Superman).

“Eu mesma sei que é para se pagar um salário, mas, por exemplo: se tenho um serviço que só fico meio expediente, eu tenho que receber um salário ou a metade?” (Mulher Maravilha).

As materialidades linguísticas expressas acima expõem efeitos de sentido que nos permitem pontuar algumas observações: no primeiro excerto, o aluno afirma que, por ser uma multinacional, a empresa na qual trabalha certamente respeita todos os direitos e até extrapola, concedendo-lhe alguns rendimentos que não lhe são de direito. Entretanto, a empresa, na qual esse aluno atua, é conhecida na região, por explorar seus trabalhadores, não garantindo direitos mínimos como: carga horária de no máximo 8 horas e descanso remunerado.

Em relação ao pagamento de proventos que, no dizer do aluno, não lhe são cabíveis, trata-se da participação nos lucros da empresa, direito previsto no inciso XI da Constituição Federal: “...participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei.”

O excerto seguinte, proferido por um aluno que trabalha na mesma multinacional citada, revela a não concordância à afirmação do colega em relação à garantia de todos os direitos argumenta que muita coisa precisa mudar e uma delas é a redução de salário que,

frequentemente acontece. Porém, este mesmo aluno justifica essa redução ao afirmar que eles não trabalharam as horas necessárias para garantir o salário integral. As significações que decorrem desse enunciado nos levam a observar que, mesmo não concordando com a decisão da empresa em reduzir os rendimentos, ele, provavelmente, não conhece o Art. 07, inciso VI da Constituição Federal que prevê a irredutibilidade do salário: “ Irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo”.

No último trecho, citado acima, a discente afirma ter dúvida sobre o direito de receber um salário mínimo, visto que não trabalha dois expedientes diários. Porém, a Carta magna, em seu Artigo 07, inciso IV, garante: “ salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer...” e no inciso VII, ratifica esse direito, quando traz a garantia de “ salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável.”

Em outro momento da roda de conversa, um aluno traz um fato muito interessante. Ele revela que, ao desempenhar bem uma função, é promovido. Entretanto, o salário continua o mesmo. O discente vê essa atitude como algo positivo, já que o empregado é “reaproveitado”. *“Quando a gente desempenha bem uma função, eles nos promove (sic). Só não aumenta o salário, né. Mas isso é bom, você ser reaproveitado. Então... acho que são respeitados sim. (Superman).*

Essa postura do estudante nos conduz a perceber nessas palavras sentidos de docilidade causada pela disciplina, abordada por Foucault em sua obra Vigiar e Punir: Nascimento da prisão (2014). Para o autor, essa promoção é uma das técnicas da disciplina, denominada de punição. “A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (FOUCAULT, 2014, p. 177). Ou seja, o indivíduo disciplinado, torna-se dócil e mais produtivo e, conseqüentemente, será promovido.

Enfim, estando integrados ou não às mudanças que o mundo moderno está trazendo às vidas dos indivíduos do século XXI, observou-se que os sentidos oriundos dos enunciados proferidos por esses alunos revelaram que, os sujeitos pesquisados não têm uma visão ampla sobre os direitos que lhe assistem, enquanto cidadão e trabalhador, como fica evidente nos excertos a seguir:

Falar em direitos é uma coisa complicada. A gente mesmo nem sabe que direitos a gente tem. Quando a empresa paga nossos salários, décimo, férias, plano de saúde e outras coisas, o pessoal já acha

maravilhoso. Mas, com certeza, temos outros direitos que a gente nem sabe (Thor).

A verdade é... como Thor falou: a gente nem sabe o que é direito ou não. A gente não conhece, nem sabe onde tá isso. Se mudou... se não mudou. Eu mesma sei que é para se pagar um salário, mas por exemplo: se tenho um serviço que só fico meio expediente, eu tenho que receber um salário ou a metade? Eu não sei. Tem gente que não sabe nem quanto é um salário (Mulher Maravilha).

Dessa forma e dado o caráter interventivo deste trabalho, fez-se necessário promover atividades ou metodologias que auxiliassem esses discentes a (re)conhecerem seus direitos e, assim, problematizarem e refletirem sobre sua condição de cidadãos e colaboradores no processo construtivo do país.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: REFLEXÃO SOBRE A CONSCIÊNCIA CIDADÃ DOS DISCENTES DA EJA ACERCA DE DIREITOS EDUCACIONAIS E TRABALHISTAS

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

(ZABALA, 1998, p. 29).

Depois de refletir e analisar à luz da Análise do Discurso Francesa e sob a perspectiva da Linguística Aplicada os dados gerados junto aos colaboradores da pesquisa, e considerando as orientações acerca do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), lançamos mão de uma proposta interventiva que objetivava, entre outras coisas, tornar do conhecimento estudantil alguns direitos constitucionais acerca do dever da sociedade e do governo com a educação de qualidade, bem como promover certa familiaridade dos alunos com os direitos trabalhistas.

Tais ações, no nosso entender, podem provocar um movimento na postura discursiva - identitária dos discentes da EJA, e conduzi-los a perceberem a relevância dos papéis que exercem na sociedade, ampliando assim, a consciência de cidadãos passíveis de deveres, mas também de direitos. A proposta foi baseada em oficinas pedagógicas que, a nosso ver, atenderiam às necessidades dos sujeitos pesquisados e os objetivos do professor/pesquisador.

É notória a distância que existe entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. No âmbito educacional, as carências que vão desde a parte física da escola à qualificação do profissional da educação dificultam a prática de relacionar os conteúdos às vivências dos alunos contribuindo para aumentar os empecilhos na oferta de uma educação consistente que encontre respaldo nos contextos dos educandos. Freire (2006) já anunciava a necessidade de, no processo ensino-aprendizagem, haver correspondência entre o promulgado e o efetivado. De forma que o autor enfatiza ser “fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (FREIRE, 2003, p. 61).

Nesse panorama, acreditamos que as oficinas pedagógicas seriam uma estratégia para integrar os conteúdos às situações de vida desses estudantes. Pavani e Fontana (2009), definem oficinas pedagógicas como sendo um tempo e um espaço para aprendizagens, que possibilita vivências de ocorrências concretas e significativas. “Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas... São baseadas no tripé: sentir, pensar, agir,” (PAVANI e FONTANA, 2009, p.78).

As autoras alegam que o trabalho com oficinas pedagógicas permite aos envolvidos detectar uma situação, refletir e agir sobre ela, estabelecendo uma relação íntima entre teoria e prática. Juntando-se a isto, as oficinas ainda se configuram como um processo de construção coletiva de aprendizagens, visto que suas tarefas podem ser desempenhadas em equipe.

Outro aspecto positivo que nos levou a utilizar a proposta das oficinas pedagógicas se deve ao fato das autoras afirmarem que as atividades propostas nelas, acontecem considerando os conhecimentos prévios, as habilidades e valores dos envolvidos num processo de construção de aprendizagens. E como sabemos que, o estudante da EJA possui um cabedal de conhecimentos adquiridos em sua trajetória de vida, certamente esse método contribuiria amplamente com o trabalho.

Nesse sentido, acreditamos que, por suas características, o trabalho com oficinas pedagógicas certamente seria de grande auxílio para o alcance dos objetivos almejados pela proposta interventiva, já citados anteriormente.

Assim, numa relação de negociação, planejamento e propostas de tarefas, pensamos, elaboramos e implementamos quatro oficinas que aconteceram nas aulas de Língua Portuguesa do mês de setembro de 2019. A seguir, descreveremos como ocorreu o procedimento de intervenção.

6.1 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

Depois de termos feito todo o planejamento de como desejaríamos que ocorresse o processo e separado todo material didático necessário, iniciamos as oficinas no dia 10 de setembro e finalizamos no dia 18 do mesmo mês. Pensamos e implementamos quatro oficinas pedagógicas, que são discutidas a seguir.

6.1.1 Oficina 01: Problematicando as condições e funções sociais dos indivíduos da classe menos favorecida

Esta oficina ocorreu nas duas aulas de língua portuguesa de uma terça-feira, 10 de setembro de 2019. Nesse dia, encaminhamo-nos, antecipadamente, à sala de aula e a organizamos de forma a produzir um ambiente favorável às atividades que aconteceriam logo mais. As bancas foram arrumadas em forma de círculo, o data show foi posto em cima da mesa do professor e acrescentou-se uma cesta de chocolates para que os estudantes se servissem.

Após a chegada e acomodação dos discentes, explicamos o que ocorreria naquele dia. Os alunos que não estavam presentes nas outras atividades do projeto foram convidados a assinar o TCLE, depois de expostos os esclarecimentos necessários. Também acordamos com todos os presentes sobre questões de participação, esclarecendo que esta seria voluntária. Procuramos deixar evidente não ter o intuito de condenar a opinião de ninguém, esclarecendo que os estudantes teriam liberdade para expressar suas opiniões e concepções. Neste dia, estavam presentes na sala de aula 13 alunos.

Nesse cenário, iniciamos a primeira oficina, que teve como título: “Problematicando as condições e funções sociais dos sujeitos” e objetivava promover discussões e reflexões sobre as condições e papéis sociais da classe menos favorecida, a qual pertence boa parte dos alunos. De início, diante da negativa de que valeria nota, alguns estudantes não se mostraram interessados em participar. Entretanto, depois da enunciação de que discutiríamos sobre as condições de trabalho e funções sociais pouco valorizadas pelos ‘ricos’, o ‘clima’ mudou e uma quantidade considerável de alunos se dispôs a participar.

A oficina foi dividida em quatro etapas. Na primeira, foram expostos os objetivos e a metodologia que seria utilizada naquela noite. A seguir, foi entregue aos discentes uma xerox com a letra da música “Cidadão”, interpretada por Zé Ramalho. A música foi colocada para ser ouvida e sua letra exposta no Datashow. Os alunos que conheciam a letra se empolgaram e ora cantavam, ora dançavam. Quando a música finalizou, perguntei se conheciam o intérprete da canção e, diante da negativa da maioria da turma, apresentei três slides com a biografia do cantor. Ao saber que Zé Ramalho é paraibano, alguns alunos ficaram bastante entusiasmados por dividir com o famoso a mesma naturalidade - muitos discentes da escola nasceram no estado da Paraíba. E, assim, concluímos a segunda parte.

Depois da apreciação musical, a terceira etapa da oficina foi direcionada à análise do texto. Foi feita uma leitura coletiva e a sala dividida em grupos de trabalho. Formamos três grupos com três componentes e um com quatro. A escolha ficou a critério deles e, como já era de se esperar, os participantes se agruparam por afinidade. As equipes foram informadas que teriam 20 minutos para debaterem o texto entre si e, logo em seguida, os que se sentissem à vontade, teriam 10 minutos para expor suas considerações a respeito da música.

A última etapa foi iniciada e conduzida pela pesquisadora, que instigou os grupos a se posicionarem discursivamente, através de questionamentos tipo: o que vocês compreenderam sobre o texto? A música corresponde a realidade? Já se viram ou conhecem alguém que tenha vivido a situação descrita no texto?

Todas as equipes se apresentaram e a discussão foi bastante acalorada. Os componentes dos grupos afirmaram ser comum a situação exposta na música. Entre as falas mais interessantes, estavam aquelas cujos enunciadores trabalham numa fábrica automobilística da região. Eles disseram que, assim como na música, os objetos que produzem na fábrica são bastante caros, por isso não têm condições financeiras para comprarem. Mudando o contexto trabalhista, uma das alunas enfatizou que, até mesmo algumas comidas que ela faz na casa em que trabalha, não pode consumir, mas que, mesmo assim, “experimenta escondido.”

Dois participantes discordaram da turma. Uma aluna alegou usufruir de tudo que produzia. Disse que apenas separava “a lavoura mais bonita” para a venda e o restante consumia. Diante desse fato, alguns presentes fizeram um paralelo entre a situação exposta e a música, buscando justificar o porquê da colega ter o ‘privilegio de consumir o que produz. Eles disseram que aquela ação (produzir/consumir) só acontecia, porque ela morava no campo e observaram que na música o autor falava sobre isto, fazendo referência a estrofe da canção, na qual Zé Ramalho afirma: “... Essa dor doeu mais forte, porque é que eu deixei o norte? Eu me pus a dizer. Lá a seca castiga, mas o pouco que eu plantava tinha direito a comer”.

O outro aluno, cuja uma opinião era bastante diferente da turma, entre outras coisas, afirmou que “os pobre (*sic*) querem usar as coisas dos ricos. Tem coisa que é de rico e outra de pobre. Temos que nos conformar.” Esse enunciado, entre outras coisas, apresentou-se como resposta à exposição de um grupo composto por trabalhadores de uma fábrica automobilística, que alegaram ser uma injustiça não poderem comprar os carros que fabricam. Os sentidos produzidos pelas estratégias discursivas usadas por esse aluno provocaram uma alteração considerável na turma, inclusive na intensidade da voz.

Acalmados os ânimos, foi a vez de um grupo formado por mulheres, pertencente a determinada religião exporem suas considerações a respeito do texto. Elas abordaram as últimas estrofes da música e alegaram que só Deus é fiel neste mundo. Posicionaram-se discursivamente afirmando que o músico fez bem ao mostrar que Deus deu tudo ao homem e este nem se lembra que ele existe. *“Se o homem não se lembra de agradecer a Deus, imagina se o patrão vai lembrar de seus empregados.”*

O último grupo a se apresentar era formado por alunos bastante jovens que, dificilmente, frequentam todas as aulas. São estudantes que já foram privados de liberdade e que, mesmo a frequência na escola sendo uma condição para permanecerem ‘livres’, dificilmente frequentam todas as aulas. Esses meninos apresentaram seus posicionamentos acerca dos efeitos de sentidos da música por meio de um cartaz, em que desenharam uma cena na qual havia dois meninos mascarados, empunhando uma arma em direção ao motorista de um carro, e abaixo uma legenda com os seguintes dizeres: *“Se não é direito nosso, nós (sic) toma.”*

Essa sequência discursiva causou um grande impacto na sala. O silêncio reinou..., o sinal tocou e aula acabou. Agradei a participação de todos, falei sobre a importância de tudo que foi dito e ouvido naquela oficina e marquei a próxima para o dia 12 do mesmo mês.

Durante as apresentações e como podemos constatar, a partir dos sentidos produzidos pelos enunciados proferidos, concepções históricas, sociais e ideológicas permeiam o dizer dessas pessoas. Observe-se que alguns alunos se utilizam de verdades históricas e alega que sempre existiu a divisão entre ricos e pobres, de forma que afirma categoricamente que *“Tem coisa que é de rico e outra de pobre. Temos que nos conformar.”*

Outra aluna recorre a efeitos de sentidos de noções bíblicas para justificar a não importância que o patrão dispensa aos empregados. Alega, também, que, se o homem não agradece a Deus que é o Senhor de tudo e oferta aos humanos tudo de graça, imagina o patrão que paga pelo serviço, agradecer aos empregados.

A segunda oficina, buscou problematizar a relação dos alunos com espaços sociais que frequentam, e procurou contribuir na formação de uma consciência sobre a importância social desses sujeitos.

6.1.2 Oficina 02: o sujeito da EJA: uma reflexão sobre a relevância dos papéis sociais exercidos pelos discentes

Conforme combinado, a oficina 02 (dois) aconteceu nas 2 aulas de Língua Portuguesa de uma quinta-feira e foram seguidos os mesmos procedimentos da oficina anterior, em relação à organização do espaço. A oficina recebeu o seguinte título: “O sujeito da EJA: uma reflexão sobre a relevância dos papéis sociais exercidos pelos discentes” e teve como objetivo propor uma reflexão sobre a relevância das funções que eles desempenham na sociedade. Neste dia, estavam presentes 19 alunos e todos participaram.

Esta oficina foi efetuada em 3 partes. Na primeira, exibimos novamente o vídeo “Sistema escravista”, do filósofo Eduardo Marinho. O vídeo já tinha sido apresentado durante a segunda roda de conversa e é um convite à classe menos favorecida a refletir sobre a importância que tem no desenvolvimento financeiro e social do país.

Assim que foi finalizada a exibição da mídia, iniciou-se a segunda etapa da oficina que se consistiu na socialização coletiva do conteúdo abordado no vídeo. Como a sala estava bastante cheia, as discussões foram bem acirradas e um número considerável de alunos participou. Conforme tinha acontecido na roda de conversa, alguns estudantes apresentaram opiniões bem tradicionais e continuaram afirmando ser normal a existência do grande abismo entre ricos e pobres e que estes precisam daqueles e não ao contrário, cuja ideia o vídeo quer passar.

Os que apresentavam comportamentos discursivos cujos sentidos se apresentam mais sintonizados com as mudanças sociais que vem atingindo o mundo moderno, continuaram a defender uma tomada de consciência por parte dos trabalhadores, no sentido de perceberem a importância das funções que exercem na sociedade, como podemos observar neste, enunciado: *“É preciso que a gente reconheça o valor que a gente tem... A gente é importante, galera. Se não fosse nós, esses países já tinha falido”*, alegou um dos alunos.

A discussão durou 30 minutos e foi finalizada pela pesquisadora, que informou sobre o início da terceira etapa da oficina. Nessa parte, a sala foi dividida em 4 grupos, constituídos por 4 pessoas e 1 formado por 3 componentes. Depois, foi entregue uma tirinha a cada membro do grupo e eles foram convidados a refletirem sobre o conteúdo veiculado no texto. Os alunos foram informados que teriam 10 minutos para discutirem e, a seguir, apresentariam as conclusões para a sala.

Essa etapa não saiu conforme o proposto, pois a tirinha incomodou bastante os alunos e gerou uma discussão acalorada. O texto de autoria desconhecida, tinha como título “os

trabalhadores e o patrão” e trazia como temática o fato do empregador depender totalmente do empregado e do medo que aquele tem de que o operário descubra a importância que possui. Os sentidos elaborados veiculados na tirinha apontam o autor alegando que todo o lucro do patrão provém do trabalho do operário e que, na verdade, é o empregado que que paga ao padrão, como podemos apreender nas imagens da figura abaixo:

Figura 1: Tirinha Os trabalhadores e o patrão



Disponível em: <<http://complexowill.blogspot.com/2010/08/precisamos-aprender-novos-conceitos.html>> Acesso em: 20 agos. 2019.

O desenrolar desta etapa precisou ser refeito e apresentação dos grupos foi substituída por um debate livre no qual a pesquisadora atuou como moderadora. O debate foi conduzido

por opiniões bastante contundentes e as falas se alternavam entre as que concordavam com o posicionamento do texto, e outras, a minoria, que afirmavam que todo aquele discurso não passava de “conversa fiada”.

Um dos alunos que se posicionava a favor das concepções propagadas pela tirinha, afirmou que *“O trabalhador não sabe a força que tem e no dia que souber ele acaba com os ricos desse país.”* O debate percorreu de forma enérgica e uma das últimas falas chamou bastante atenção. Um dos alunos, já no finalzinho da oficina proferiu as seguintes sentenças: *“Eu nunca tinha pensado nisso... parece que o camarada do vídeo tem um pouco de razão”*. O “camarada”, proferido pelo aluno, fazia referências ao filósofo Eduardo Marinho.

O enunciado tornou-se significativos não só pelas suas discursividades, mas pelos sujeitos que o anunciou. Segundo Orlandi (2001, p. 42), “As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.” E o enunciado em questão foi expresso pelo aluno que até pouco tempo se apresentava bastante resistente frente a discursos que propagavam a grande relevância da classe pobre para o desenvolvimento do país. O discente alegava que toda essa valorização da classe trabalhadora é “balela”, e que não apresentava nenhuma correspondência nos contextos em que vivem.

Dessa forma, os efeitos de sentido que perpassaram aqueles trechos, conduziram-nos a percepções sobre o caminho exitoso que ações interventivas estavam construindo. Alguns alunos, percebendo a mudança de postura do colega, aplaudiram a sua fala, fato raro de acontecer, já que eles dizem que o aluno em questão é sempre do contra, ou seja, nunca concorda com as opiniões veiculadas pela turma. Depois de mais algumas falas, a oficina foi encerrada e sentimos que, possivelmente, teríamos futuras mudanças discursivas.

6.1.3 oficina 03: A Constituição Federal: uma interpretação de direitos educacionais pertencentes aos cidadãos

A oficina três (03) aconteceu no dia 16 de setembro e recebeu o nome de “A Constituição Federal: uma interpretação dos direitos educacionais pertencentes aos cidadãos”. A oficina objetivava promover o (re)conhecimento e a reflexão, por parte dos discentes, acerca dos direitos presentes na Constituição Federal no que tange à oferta de uma educação escolar pública e de qualidade. Este evento foi dividido em 3 momentos e teve a participação de 11 alunos.

No primeiro momento, dois livros da constituição circularam entre os alunos para que eles pudessem pegar, sentir e manusear a Carta Magna da nação brasileira. Todos ficaram

surpresos e um tanto orgulhosos em poder pegar aquela obra que, até então, era algo tão distante deles. Isso foi percebido no olhar, no toque, nos dizeres, como podemos perceber a partir dos sentidos produzidos pelos enunciados a seguir: *“Eu tô (sic) me sentindo tão importante... até arrepia.”* *“Nunca vi esse livro na vida... pensei que a gente não pudesse pegar nele.”* *“Só vejo esse livro na mesa do vereador... Pegar isso é até uma emoção.”* Seguida a essa, vieram outras falas, cujos sentidos apontavam para o distanciamento que há entre O livro da Constituição Federal e o povo brasileiro.

Expliquei que ali estavam todos os direitos e deveres que assistem ao povo brasileiro e que aquela obra deveria estar ao acesso de todos. Eles, por sua vez, explicaram que nunca tinham visto e achavam que era um livro muito espesso e caro e que nem todo mundo poderia pegá-lo. Era como se fosse um livro sagrado: *“A Constituição é sagrada, minha gente, não é pra tá por aí não.”*

Embora alguns enunciados sinalizavam a inutilidade de ser conhecer as leis constante naquela obra, já que os que a conhecem e podem garantir o cumprimento delas não o fazem. Um dos alunos expõe esse sentimento quando enuncia as seguintes orações: *“De que adianta saber tudo isso se eles, ‘os grandões’ não cumpre nada? Acho que não adianta a gente saber se a nossa voz não vale nada”*.

Essa fala foi contestada pela maioria da sala que alegaram ser importante conhecer os direitos. Saber o que nos é cabível ou não. Entre os enunciados que sinalizaram tal posicionamento podemos observar os seguintes. *“Não, mulher maravilha”, é muito importante a gente saber nossos direitos... ler, conhecer. Saber o que é nosso ou o que é favor que estão nos fazendo.”* *“Sempre é bom conhecer nossos direitos. O que é certo ou errado, todo mundo tem que saber.”*

Depois do primeiro contato dos alunos com o livro, iniciei a segunda parte da oficina. Entreguei, a cada discente, duas xerox que replicavam os direitos constitucionais referentes à garantia a uma educação de qualidade. Foram distribuídas cópias dos artigos 205, 206 e 208, que tratam da Educação, da Cultura e do Desporto. Fizemos a leitura dos incisos presentes no capítulo e pedimos que se reunissem em grupo de 3 pessoas e discutissem a efetivação, na prática, dos direitos ali impressos.

Depois de 20 minutos, começamos a socialização das conclusões do grupo e, entre uma apresentação e outra, os alunos expuseram excertos, cujos sentidos sinalizavam que muitos daqueles direitos existem apenas na lei, como desconfiávamos e conforme expôs uma das alunas. Assim ela afirmou: *“Muita coisa só tá aqui (apontou para a texto) ... educação de qualidade numa escola que nem banca para o tamanho da gente tem, é até engraçado ... não*

existe.” Essa fala foi seguida de outras que apontavam nascer nos discentes problematizações acerca do papel do governo para com a sociedade, como podemos perceber nos enunciados a seguir: *“Tá vendo... a gente acha que o governo é bom, porque coloca ônibus para a gente. Mas isso é obrigação. Ônibus e merenda é tudo obrigação.”* Os sentidos que afloraram desses trechos nos fizeram perceber que, assim como muita gente, uma parte importante dos alunos, acredita que o fato do governo oferecer transporte e merenda se configura como bondade.

O inciso I também promoveu uma discussão bem consistente. Ele trata da garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Os educandos alegaram que essa lei não vale para eles, já que todos os presentes apontam grandes impedimentos no caminho para voltarem e permanecerem na escola. E que essa volta não é facilitada como induz a Constituição, quando atesta que a igualdade de acesso e permanência deve ser estendida aqueles que não tiveram entraram na idade regular. Esses empecilhos dizem respeito, de acordo com os pesquisados, a aspectos principalmente cognitivos, financeiros e relacional/emotivos.

A cerca dos aspectos cognitivos, os discentes alegam que por terem passado muito tempo longe dos conhecimentos acadêmicos, apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos escolares e que isso culmina com a evasão como observa-se a partir dos sentidos que emergem dos enunciados a seguir: *“a gente tem muita dificuldade de voltar a estudar e quando a gente volta, a gente não entende nada da aula. É difícil demais... aí a gente termina desistindo.”* *“Acho que aqui, na EJA, era para aulas serem diferentes...Mas, de acordo com nossas condições de conhecimento. A gente fica meio perdido. Faz tempo que a gente não estudava os assuntos.”*

A respeito do aspecto financeiro, os discentes argumentam que a maioria deles, por terem baixa escolaridade, tem ocupações trabalhistas bastante intensas e extensas. Trabalham longas e cansadas horas, dificultando, dessa forma, o cumprimento de um horário escolar que não é flexível. Por conta da necessidade são obrigados a acatar as horas de trabalho estipuladas pelo patrão e deixam o horário escolar em segundo plano. O cansaço físico causado pelas longas horas trabalhadas também aparece como empecilho para o cumprimento do horário da escola. *“Quem não tem estudo tem que aceitar qualquer trabalho. A gente trabalha de seis as seis. Não tem como estudar assim.”* *“E a escola nem ajuda. Quer cumprir o horário pelo pé.”*

O fator pessoal/emocional, foi citado pelo fato de muitas alunas serem impedidas de frequentar as aulas por não terem com que deixar os filhos e seu companheiros não aceitarem tomar conta dos mesmo alegando que o “tempo de estudar já passou”. Algumas discentes

afirmaram que, se na escola funcionasse uma creche para deixarem os filhos enquanto estudam, o direito de permanência na instituição escolar seria garantido. *“É difícil para a gente que tem filho pequeno estudar. Não tem quem fique com eles. O marido não fica. Diz que o tempo de estudar já passou.” “Nenhuma mãe vai deixar o filho sozinho e vir pra escola. A gente traz eles mais (sic) é difícil para estudar com eles. A gente tem que tomar conta deles. Se tivesse uma creche era bom demais. Aí eu ia dizer que o nosso direito aos estudos era verdadeiro.”*

Os efeitos advindos desses enunciados sinalizam que os sujeitos pesquisados, a partir das ações implementadas, estão desenvolvendo uma leitura mais crítica, relacionando os escritos nas leis com seus contextos e, conseqüentemente, ampliando a percepção de sujeito de direito. Essas características nos conduzem a identificar o quanto os alunos precisam de metodologias que proporcionem o acesso a informações que conduzam a reflexões sobre sua condição de cidadão. E na oficina quatro buscamos solidificar essa condição como veremos a seguir.

6.1.4 Oficina 04: A Constituição Federal: uma compreensão dos direitos que assistem aos sujeitos trabalhadores

A última atividade da proposta de intervenção foi implementada pela oficina número (quatro) 04 que apresentou como título: A Constituição Federal: uma compreensão dos direitos que assistem aos sujeitos trabalhadores. Esta oficina almejou proporcionar o (re)conhecimento e reflexões acerca dos direitos alusivos ao trabalhador. Ela aconteceu no dia 18 de setembro e contou com a participação de 15 alunos e também foi dividida em 3 partes.

No primeiro momento, mais uma vez, proporcionamos a circulação do livro da constituição Federal entre os alunos e os orientamos sobre como deveriam proceder para encontrar direitos e deveres na obra. Esta etapa foi bem interessante, já que alguns reclamaram da espessura do livro e disseram ser difícil encontrar na obra, direitos e deveres necessários a circunstâncias específicas, como observamos no excerto a seguir: *“ Professora, esse livro é muito grande. Daqui que a gente ache um direito que nos proteja, o chefe já vai ter acabado com a gente.”*

Depois da explicação sobre os procedimentos necessários para encontrar na Carta Magna os direitos e deveres procurados, conduzindo-os a começar as buscas pelo índice do livro, distribuimos cópias com o Artigo 7, que trata dos direitos trabalhistas. Fizemos uma leitura coletiva e depois pedimos que os discentes formassem grupos e discutissem se os

direitos constantes na Constituição eram, de fato, garantidos em seus ambientes de trabalho. Os alunos tiveram a liberdade de se agruparem e formarem as equipes com quatro ou cinco membros.

Depois da formação, observamos que as discussões ocorreram de forma bastante intensa e animada. Alguns, esporadicamente, buscaram o nosso auxílio, para esclarecer ou explicar algum inciso da lei que não tinha sido compreendido pelo grupo. Percebemos que muitos desses pedidos de intervenção eram requisitados, objetivando legitimar e fortalecer os argumentos exposto por um membro do grupo que buscava a todo custo convencer a sua equipe, visto que, ao sermos abordados sentíamos que o aluno não apresentava dúvidas e sim buscava apenas fundamentar e tornar verdadeira para o colega sua explicação através de um confirmação vinda do professor que, no entender da maioria da turma, detém um cabedal de conhecimentos irrefutável. Observemos os excertos a seguir: *“Professora, né verdade que nem um patrão pode segurar o salário do trabalhador?”* Diante de nossa confirmação, o discente aponta para o colega e, risonho e satisfeito diz: *“ olha aí eu não disse. Agora quero ver tu dizer que é mentira da professora...”*

Observamos que os sentidos que emergem desse enunciados nos revela que o aluno tinha sim conhecimento sobre o que falava, ou seja, ele compreendeu o inciso lido, mas provavelmente a falta de credibilidade emitida pelo o colega em suas explicações, o levava a buscar a ajuda do professor. Após esse momento de discussão nas equipes, foi solicitado que eles apresentassem, em grupo, contextos trabalhistas e, fizesse um paralelo entre situações de trabalho reais e ideais.

Nesse panorama, foram apresentadas 4 situações nas quais as cenas, aliadas aos textos da Constituição, produziram efeitos de sentidos que nos conduziam a constatar a negação de direitos básicos, entre eles: recebimento de proventos inferior a um salário mínimo, jornada de trabalho que ultrapassavam 8 horas diárias, ausência de descanso remunerado e exposição à situações que atentam contra a saúde do funcionário. Duas encenações chamaram bastante atenção porque apresentavam bastante relação com o ambiente trabalhista dos envolvidos.

A primeira situação foi apresentada por um grupo forma por quatro jovens alunas. Uma das componentes é atendente em uma loja que vende objetos básicos a preços populares e a encenação foi baseada, provavelmente, na realidade trabalhista da discente. O grupo apresentou o contexto de um loja que comercializava objetos de plásticos(garrafas, painéis, depósitos) e possuía três funcionárias que trabalhavam por muitas horas, sem quase nenhum descanso pois, até o almoço era consumido no próprio estabelecimento; dando a entender que nem o horário para aquela refeição era respeitado.

A cena era finalizada pelo momento do recebimento do salário. Uma das alunas, que representava a dona da loja, se dirigia às funcionárias e efetuava o pagamento com notas desenhadas no papel ofício. Entretanto, diante do valor recebido, as trabalhadoras sinalizavam decepção e questionavam o porquê de não receber o salário mínimo. A proprietária, por sua vez, retruca e alega “você não venderam bem, então não tem como pagar o salário completo... mas se não tiverem gostando pode sair”. Uma das funcionárias, porém argumenta que em outros estabelecimentos, o salário só corresponde às vendas de aumento dos rendimentos, como podemos observar no excerto exposto durante a apresentação: “*na loja que minha colega trabalha, ela recebe um salário se vende ou não.*”

Diante do argumento, a cena é finalizada com a patroa mandando-a trabalhar no estabelecimento ‘perfeito’, e as colegas a controlando, alegando que “é melhor isso do que nada.” A apresentação foi bastante aplaudida e ouvia-se muitos da plateia dizerem que “*é assim mesmo que acontece.*”

Outra apresentação que chamou bastante atenção foi a do grupo quatro. A equipe era composta por cinco alunos e encenaram uma situação trabalhística em que os funcionários eram expostos, na empresa, a riscos que atentavam contra a sua saúde. Esse grupo iniciou a cena apresentando uma reunião de engajamento de funcionários de funcionários em uma empresa de produtos agrotóxicos. Nesse momento um dos alunos, representando o chefe, explicava aos outros trabalhadores todo o funcionamento da fábrica, enfatizando a obrigatoriedade do uso de equipamentos de segurança, por se tratar de uma empresa que produz veneno.

Na outra cena, a equipe mostra os funcionários que participaram da reunião trabalhando, produzindo veneno. Entretanto os alunos, induzem a plateia a perceber que, há dias a empresa não está fornecendo os equipamentos de segurança necessários, aos trabalhadores e que por conta disso alguns estão apresentando problemas de saúde.

No momento seguinte aparece um aluno, representando um trabalhador, reclamando com o chefe sobre a falta de material de proteção e alegando que seus companheiros estão ficando doentes por conta disso. Como resposta, o líder alega que a empresa está passando por dificuldades e por isso não está oferecendo o material. O aluno retruca que consta na Constituição que a garantia à saúde do colaborador é obrigatória. O outro responde ter empresa que nem o salário direito paga e ninguém reclama. A cena é encerrada com os trabalhadores executando as mesmas atividades sem os equipamentos de proteção, passando a ideia de conformismo. É importante enfatizar que um desses alunos/atores trabalha em uma fábrica que produz agrotóxico e, portanto, expõe sua realidade.

Toda apresentação foi seguida por muitos aplausos, confirmando não apenas a boa atuação do grupo, mas, principalmente, uma identificação da turma com a situação encenada. Ficou evidente, a partir dos sentidos emitidos pelas cenas narradas que, o aluno da EJA mesmo ciente das irregularidades nos seus setores de trabalho, não consegue se desvincular da situação a qual estão expostos e motivo é a ausência de outras oportunidades por falta de estudo, como demonstra os sentidos que emergem dos enunciados que encerra a última apresentação da turma: “ *Fazer o que, né? Temos que aguentar o errado. A gente não estudou... vamos trabalhar aonde?*”

Ao final do processo de intervenção, acreditamos que as ações realizadas produziram modificações importantes. A participação de todos os alunos presentes e as exposições de enunciados e situações, e, ainda, opiniões, sinalizavam um movimento positivo nas formas de pensar e agir.

Iremos observar, nas entrevistas, se essa visão favorável que tivemos das oficinas, no sentido de contribuição para a formação de sujeitos conscientes da importância de suas funções serão ratificadas. Para tanto, analisamos um recorte das entrevistas realizadas com onze alunos que participaram de alguma das etapas do trabalho. Através de perguntas semiestruturadas, esta ação gerou materialidade linguística cujos efeitos de sentido perpassaram a fala dos alunos e nos permitiram pontuar algumas considerações a respeito dos posicionamentos discursivos dos discentes, após a implementação de todas as atividades propostas neste trabalho. A seguir, apresentaremos algumas observações referentes aos efeitos de sentido veiculados pelos enunciados durante as entrevistas.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois, a escola possível para adultos.

(MOLL, 2004).

Sabemos que a diversidade e heterogeneidade são aspectos inerentes a todo educando. No entanto, esses fatores se mostram bastante intensos na Educação de Jovens e Adultos. Os alunos que frequentam essa modalidade, além de apresentarem perfis sociais, etários, econômicos e históricos bem variados, possuem experiência de vida conflituosas permeadas pelo fenômeno da exclusão social.

Conhecer a história e compreender o perfil desses discentes pode ser um caminho para conduzir ao êxito das expectativas tanto do professor quanto desses estudantes. Nessa perspectiva, Arbach (2001) alega que: “visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional” (ARBACHE, 2001, p. 22).

As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos já traziam como objetivo a necessidade de entendimento do perfil desses sujeitos. Assim, em sua literatura, afirma que compreender o perfil do educando da EJA “requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que, em algum momento, afastou-se da escola devido a fatores sociais econômicos políticos e ou culturais” (DCEs, 2005, p 33).

Para que haja um entendimento sobre o perfil dos educandos, configurados através de suas histórias de vida, torna-se necessário que as metodologias utilizadas em seu processo de ensino-aprendizagem estejam aliadas a seus interesse e expectativas de vida, visto que uma parte considerável dos alunos que frequentam essa modalidade veem no espaço educacional a oportunidade de mudar ou melhorar sua vida profissional, social e pessoal.

Nesse sentido, é relevante considerar que esses estudantes possuem um cabedal de conhecimentos desenvolvidos nas práticas sociais, faltando-lhes apenas a sistematização. Porém, é preciso que toda trajetória do percurso de formação sistematizada desses sujeitos tenha como base suas experiências de vida. Do mesmo modo, aspectos políticos e sociais

devem fazer parte das discussões em sala de aula para que o aluno se sinta participante do contexto social no qual está inserido.

Com propósito de colaborar com o desenvolvimento de metodologias que vislumbresse a formação integral do aluno da Educação de Jovens e Adultos, no qual sejam contemplados o engajamento, o desenvolvimento social, cultural, político e profissional, propomos algumas ações, configuradas em oficinas pedagógicas e expostas acima em que objetivou-se a promoção de situações que problematizassem a relevância social desses sujeitos como também o (re)conhecimento de direitos constitucionais. Tais ações foram objeto de análise para observações de movimentos nos perfis discursivo-identitários dos estudantes, acerca de sua importância em contextos sociais nos quais estão inseridos.

Para implementação do processo de análise, promovemos entrevistas individuais e semiestruturadas. Elas foram realizadas entre os dias 8 e 10 de outubro de 2019, no laboratório de informática da escola. Esse espaço foi escolhido, porque, além de promover um certo conforto, já que é a única da sala da instituição a possuir ar condicionado e cadeiras adequadas à estatura dos alunos daquele turno, traria certa privacidade. Participaram deste processo 11 (onze) estudantes que se disponibilizaram a colaborar com essa etapa do trabalho.

A título de análise, trabalhamos com a amostragem. Para tanto, selecionamos recortes de sete entrevistas. Nesta seleção, utilizamos as materialidades linguísticas de quatro alunos que participaram de todas as fases do processo metodológico e interventivo deste trabalho, e de três estudantes cuja participação foi restrita a uma ou duas etapas. No processo seletivo, levou-se em consideração discentes cujas discursividades se adequavam ou destoavam bastante das verdades impostas socialmente.

Seguindo o acordo de preservação da identificação desses estudantes, continuamos os identificando nos enunciados por nomes de heróis da Marvel. Dessa forma, analisamos as materialidades linguísticas dos seguintes colaboradores: Superman, Homem de Ferro, Mulher Maravilha, Tempestade, Homem Aranha, Flash e Mulher Gato.

Neste panorama, pontuaremos algumas observações feitas, à luz da análise do discurso de linha francesa, acerca dos efeitos de sentido que perpassaram os enunciados dos alunos entrevistados. Essas entrevistas abordaram basicamente questionamentos acerca de como os discentes significam a escola/estudo e as atividades remuneradas exercidas por eles em seus contextos sociais.

O indivíduo da EJA constitui uma vítima em potencial das desigualdades sociais. Este sujeito advém de contextos marcados pela exclusão e carência de oportunidades e tem o pouco grau de estudo ou a falta dele como uma das principais causas da situação na qual se

encontram; de forma que a maioria dos que procuram essa modalidade o fazem aspirando conseguir emprego e melhorar sua condição social.

Ao longo da história, instituiu-se socialmente o discurso de que a educação oferecida à classe mais pobre deveria ser apenas instrutiva, já que essa parcela da população não galgava ou não tinha potencial para alcançar graus mais elevados de estudo. O próprio governo se isentou da responsabilidade com a educação popular da qual deriva a EJA, delegando aos municípios tal tarefa. Sobre isso Pierro (2000) *apud* Capucho (2012, p. 24) afirma: “... desde o Império reservou ao governo central a educação das elites, e aos Estados e Municípios a instrução popular.”

Nesse contexto muitos alunos que frequentam a EJA acreditam que todo investimento do governo em sua educação é um favor e não um dever. Percebemos tal posicionamento em alguns enunciados proferidos na primeira roda de conversa. Utilizaram-se de mecanismos discursivos, tais como:

Mas se o governo ajudar, a gente entra... Se ele for um governo bom, a gente estuda “ou” ... Minha mãe disse que naquele tempo as escolas eram longe, tinha que comprar tudo, tudo mesmo: borracha, caderno, lanche. Hoje ganha tudo.” As escolas eram longes. O povo ia tudo a pé. Hoje... o governo dar tudo. Tem ônibus na porta (Mulher Maravilha).

Mesmo que o governo seja bom, mulher maravilha, é difícil para nós estudar faculdade (Tempestade).

Excertos como os expostos acima emitiram sentidos que nos fizeram observar que o aluno acredita ser bondade do governo o cumprimento de deveres constitucionais. No entanto, as ações implementadas na proposta interventiva, entre elas a promoção do (re)conhecimento, leitura e discussão sobre os Artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal, que trata do direito à educação, possibilitou, a nosso ver, uma mudança de postura a esse respeito.

De forma que quando questionados se os investimentos em educação, como disponibilidade de material didático, fardamento, merenda e transporte escolar caracterizariam a eficácia de um governo, os alunos que participaram de todas as etapas do trabalho disseram que não, alegando que a oferta dos itens citados caracterizam obrigações, como podemos observar nos trechos a seguir:

Isso aí, professora, é obrigação dele. A gente paga imposto para quê? (Mulher maravilha).

Na verdade... a Constituição Federal é o livro que toda nação deve seguir. Se um cidadão não cumpre o que tem lá... ele tá cometendo um crime. Então, se o governo não cumpre esses direitos... de merenda, fardamento, materiais para a gente, ele é um criminoso. Então, isso não é ser um bom governo... ele tá só cumprindo (Superman).

Tudo isso né (sic) um direito nosso, professora? Isso é bom, né (sic)? Antigamente, quando eu estudava, não tinha isso não. A gente comprava tudo. Mas... se é um direito, tem que fazer mesmo. Nem só por isso ele é bom, inteligente. Tudo é pago com o nosso dinheiro, então não é dado (Tempestade).

Esses excertos produzem sentidos que nos levam a apreender a contribuição das atividades interventivas na formação de uma consciência acerca de direitos constitucionais que antes eram vistos como bondade dos gestores. Outro fator que revela o êxito da proposta é exposto pelos efeitos de sentidos que perpassaram os enunciados dos alunos que não participaram de todas as ações interventivas. Eles revelaram não reconhecerem como direitos aspectos referentes à oferta de material didático, de fardamento e de transporte escolar, concebendo-os como os fatores que atestam a competência do governo.

O governo inteligente e competente faz tudo para as escolas melhorarem. Se ele consegue dar aos alunos merenda de qualidade e transporte... cadernos, lápis... essas coisas já é sucesso. É governo bom sim... na minha opinião (Flash).

...Tem governo que num (sic) faz nada disso. Come nosso dinheiro. Se aparece um que faz nós tem (sic) aplaudir mesmo... (Mulher Gato).

Observa-se que esses estudantes relacionam a garantia de direitos constitucionais com a competência do governo e vislumbram nessas ações uma inteligência merecedora de aplausos. Esses posicionamentos são bastante comuns e compreensíveis entre a população menos instruída que, egressos de contextos circundados por negações, inclusive educacionais, veem nessa oferta a oportunidade de ingressar e permanecerem em ambientes escolares e, por não saberem sobre os direitos que lhes assistem, concebem tais ações como benevolência governamental e não como obrigação.

Quando questionados se a educação que lhes é oferecida naquela escola é de boa qualidade, a maioria dos entrevistados, inclusive os que não participaram de todas as etapas, alegaram ainda ter muito o que melhorar, principalmente em relação às metodologias utilizadas nas aulas, material didático e espaço físico.

A Constituição mesmo diz que é para ser oferecido um ensino diferenciado para quem estuda à noite. Mas a escola não oferece essa possibilidade. Não é culpa dos professores... eles tentam... a gente ver. Mas nosso livro mesmo está ultrapassado, não existe (sic) materiais para os professores passarem aulas diferenciadas para a gente. As aulas, às vezes fica (sic) cansativas. Os professores não têm culpa, mas parece que estamos estudando grego (Superman).

... Nem mesmo as salas são apropriadas para adultos. Essas cadeiras são para crianças. Não tem como ter uma educação de qualidade num ambiente desses (Homem Aranha).

- ...precisamos de um ensino que levante a gente, professora, e aqui não tem como o professor fazer isso (Tempestade).

Dos enunciados acima apreendemos efeitos de sentidos que nos possibilitam tecer algumas considerações:

Os estudantes atestam que a educação que lhes é oferecida precisa de mudanças, e que estas se adequem a suas expectativas. Eles afirmam, nos sentidos emitidos nos seus enunciados, que precisam de uma educação edificadora, ou seja, que forneça subsídios para esses estudantes mudem suas realidades.

Os discentes ainda alegam que essa educação diferenciada, capaz de modificar contextos, é um direito deles, garantido na Constituição Federal, e que a não garantia desta não é culpa dos professores, já que fazem “o possível” para sua efetivação. No entanto, a escola não oferece possibilidade, a começar pelo livro que, na visão deles, está ultrapassado, e, para atestar esses posicionamentos, um aluno afirma que precisa estar “antenado com as mudanças que acontecem no mundo moderno e nosso livro não permite. Ele está ultrapassado.” (Superman).

Outro ponto relevante diz respeito à percepção dos alunos de que o espaço físico inadequado a sua faixa etária contribui com a não efetivação dessa educação que reclamam: “Essa (sic) cadeiras são para crianças. Não tem como ter uma educação de qualidade num ambiente desses.” “Precisamos de um ensino que levante a gente, professora, e aqui não tem como o professor fazer isso.” (Homem Aranha)

Gostaríamos de enfatizar que, os relatos dos alunos exigindo aulas que os “ levante”, “aulas diferenciadas”, incomodaram bastante a pesquisadora, pois, enquanto professora da turma, esses enunciados a fizeram refletir sobre a necessidade de mudanças em sua prática pedagógica, já que a mesma não está entusiasmando os alunos, a ponto de caracterizarem como cansativas. Embora os estudantes tenham eximido os professores dessa responsabilidade, culpando os livros e o espaço físico, sabemos das variadas e necessárias intervenções pedagógicas que os professores podem dispor para alcançar as expectativas de seus educandos.

Por outro lado, esses excertos também sinalizam mudanças nos posicionamentos discursivos advindas, a nosso ver, das ações interventivas; pois, muitos desses estudantes, que agora reclamam seus direitos de alunos, tinham como normais a não adequação das salas de

aulas ao público frequentador do período noturno, “... a escola aqui é ótima.”, como também não reclamavam das aulas e poucos expressavam seu descontentamento com o livro didático.

A respeito da relevância que os sujeitos entrevistados passaram a se dar nos contextos nos quais exercem atividades remuneradas, foram, no nosso entender, intensificadas, após as ações interventivas. Os alunos colaboradores, através das reflexões promovidas pelas leituras dos textos utilizadas nas oficinas pedagógicas, começaram a se reconhecer como colaboradores no processo do crescimento, inclusive financeiro, da sociedade, de modo que, quando interrogados sobre sua importância para o desenvolvimento social, afirmaram ser “a peça-chave dessa engrenagem.”

Somos muito importante (sic) para o crescimento do país. O pobre, como disse no vídeo, é a base de tudo. Somos nós que fazemos tudo. Somos nós que sustentamos a sociedade. Mas o pobre é enganado (Superman).

- ... A gente não se dar (sic) conta, mas é nós que mais trabalha (sic) nesse país. Sem a gente, esses ricos não ficam ricos (Tempestade).

- A gente somos (sic) os que mais trabalhamos nesse mundo. O pobre é tipo a mina de ouro do rico. Faz tudo e não tem direito a nada (Mulher Gato).

Os sentidos produzidos por esses enunciados nos revelam discursividades que se fizeram presentes tanto no vídeo exibido quanto nos textos e que reverberaram sentidos nas falas dos discentes. Eles se apoderaram das concepções expressas neles e se reconheceram como sujeitos capazes de mudanças. Vejamos:

... mesmo a gente estudando aqui, na EJA, trabalhamos, construímos casas, carros, alimentos. Somos a mola desse país (Superman).

Mesmo que não produz nada, mas ajuda a cuidar da casa e dos filhos dos outros, é importante. Ajudamos a patroa a enriquecer (Tempestade).

A gente tem a nossa importância, né. Eu nunca tinha pensado nisso, mas o desenho que a senhora passou mesmo... me fez ficar pensando que a gente é que paga nosso próprio salário. Que coisa engraçada e verdadeira (Homem de Ferro).

Observamos que os excertos produzem sentidos que revelam mudanças de posicionamento e reconstituições de identidades. O estudante da EJA passou a se identificar como um sujeito importante, como peça principal do desenvolvimento social. Percebe-se movimentos que sinalizam desconstruções de conceitos e verdades estruturadas historicamente, que o concebiam como sujeito inferior, sem grandes capacidades intelectuais.

Este aluno começou a enxergar a si mesmo como indivíduo extremamente relevante aos contextos sociais que frequenta.

Indagados sobre a efetivação de direitos trabalhistas, os que estavam envolvidos nas etapas do trabalho reconheceram a negação de uma boa parte deles. No entanto, afirmaram que, mesmo estando cientes dessa situação, não podem, ou não tem condições de buscarem novas oportunidades por conta da situação em que o país se encontra.

Muitos direitos que a gente achava que era (sic) respeitados, era só fachada. A diminuição do salário mesmo... eu achava que era normal quando a empresa tá passando por dificuldades, mas descobrir (sic) que tem que avisar e fazer um acordo, com todo mundo, sobre isso (Superman).

A empregada doméstica é a que não tem os direitos respeitados. Ficar em casa folgando e receber por isso, como a gente leu, aqui em Goiana mesmo não existe. E a gente aceita, porque não tem outra coisa (Mulher Maravilha).

Eu sabia que podia fazer greve, mas que o dinheiro não podia vir descontado, essa é nova. Eu não gosto muito de greve não, mas se é um direito tem que ser respeitado. Aquele livro(Constituição Federal) tem que ser respeitado. Somos trabalhadores, né. A força do Brasil (Homem de Ferro).

Os sentidos construídos nesses trechos nos levam a considerar como exitosas as ações implementadas. A partir deles, observamos mudanças importantes na percepção que os alunos da EJA tinham sobre si. Aqueles sujeitos que se viam esvaziados de conhecimento e se colocavam em posições intelectuais, sociais e profissionais inferiores, reconstituíram seus projetos identitários. O último trecho nos permite fazer reflexões sobre como a falta de informações e as estruturas sociais montadas por elites prejudicam os sujeitos da classe menos favorecida, levando-os a se perceberem como menos capazes, como aquele que precisará eternamente da bondade dos ricos.

O Homem de Ferro apresentava posicionamentos discursivos cujos sentidos emitiam falta de credibilidade em si e na classe da qual pertence. Por diversos momentos, ele afirmou que o pobre tinha que ser submisso e não tinha direito a grandes exigências, principalmente em setores trabalhistas. Após a implementação da intervenção, observam-se algumas mudanças em seu discurso, como podemos perceber no trecho citado. Ele se reconhece como cidadão de direitos, com sujeito importante, e também expressa a concepção de que o pobre não é tão dependente das elites sociais.

É evidente que não houve modificações drásticas em seu discurso, afinal destruir estruturas sociais construídas historicamente não é simples e nem acontece de uma hora para outra. No entanto, o despertar da consciência, o se perceber como relevante e que sua contribuição faz muita diferença é um grande avanço na quebra de contextos sociais estruturados ao longo da história. Contextos esses que privilegiam uma classe em detrimento de outras, muitas outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva discursiva a linguagem é linguagem porque faz sentido e a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.

(ORLANDI, 2001 p. 25).

A Educação de Jovens e Adultos atende a um universo de indivíduos com trajetórias de vida bastante distintas. Essas pessoas são advindas de contextos sociais circundados pela exclusão e, nunca frequentaram ou deixaram de frequentar a escola por diversos motivos, entre eles o financeiro. Esses sujeitos, ao ingressarem no ambiente escolar, vislumbram a possibilidade de mudanças positivas em suas atuais situações.

Andrade (2004) afirma que o retorno desse jovem à escola representa a chance do estado de reparar a negação de um direito negligenciado em outros momentos. Assim,

Valorizar o retorno dos jovens pobres à escolaridade é fundamental para torna-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica (ANDRADE, 2004, p. 51).

A heterogeneidade, como fator característico do aluno da EJA, conduz esses educandos a almejam objetivos diferenciados como também a significar contextos sociais de formas e maneiras diversas. Conhecer e compreender as experiências de vida e as expectativas desses discentes pode contribuir para a formulação de metodologias pedagógicas que proporcionem a oferta de uma educação que possibilite mudanças na vida desses sujeitos.

E, como é pelo discurso que o homem se constitui, formula situações e atesta valores de verdade, na condição de professora desta modalidade, surgiu o interesse de analisar como esses discentes se posicionam discursivamente, em determinados setores da sociedade, ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in)certo.

O procedimento de análise das materialidades linguísticas coletadas por meio da aplicação de rodas de conversa e entrevistas se deu a partir da concepção da linguagem enquanto prática social. Para reflexão e análise dos efeitos de sentido produzidos pelos dados gerados, foram utilizadas concepções abordadas pela Análise do Discurso Francesa, entre elas, conceitos de discurso, memória discursiva/interdiscurso e formação discursiva.

Os efeitos de sentido promovidos pelos enunciados dos alunos revelaram que, apesar de alguns estudantes perceberem sua relevância no cenário social, um número considerável dos discentes da EJA se identifica como a parcela da população que apresenta grandes carências não só financeira como intelectual, pouco podendo contribuir no desenvolvimento do país. “A gente não sabe de nada”, afirmou Tempestade, uma das participantes. Eles se colocavam também numa posição de inferioridade e dependência das classes abastadas: “Quem é pobre é pobre e precisa do rico... e pronto”, expressa o Homem de Ferro.

Os sentidos produzidos pelos enunciados dos alunos, permitiram-nos concluir que esses posicionamentos são reflexos dos regimes de verdades impostos em outros contextos sociais, mas que ainda ditam as normas da sociedade contemporânea. O desconhecimento de direitos passíveis a todo cidadão, também contribui com a permanência desta situação, como bem alega a Mulher Maravilha: “A verdade é... como Thor falou: a gente nem sabe o que é direito ou não. A gente não conhece, nem sabe onde tá isso. Se mudou... se não mudou...”

Diante do exposto, faz-se necessário traçar metodologias e ações que contribuam para que esses discentes se constituam e se percebam como sujeitos relevantes para os contextos nos quais estão inseridos e que também possibilitem o (re)conhecimento de direitos que lhe são cabíveis, enquanto cidadãos e trabalhadores. Entretanto o que se faz presente na realidade da EJA são professores carentes de formações que os habilitem a contribuir efetivamente com esses discentes na transformação de seus contextos

Nesse sentido e buscando contribuir na formulação de metodologias que auxiliem esses estudantes a (re)construírem suas identidades e seus posicionamentos discursivos acerca de sua importância no cenário social e, ainda, em consonância com as orientações acerca do trabalho final do mestrado, elaboramos uma proposta de intervenção, baseada em oficinas pedagógicas que, entre outras coisas, almejavam promover reflexões acerca da relevância social desses sujeitos bem como deixá-los cientes de direitos constitucionais que lhe são cabíveis.

Os efeitos produzidos pelos enunciados dos alunos após a aplicação das ações interventivas apontaram para reconstruções identitárias e discursivas no sujeito da EJA como também sinalizaram a necessidade de posturas e metodologias educacionais que vislumbre a formação integral desse estudante, pois o aluno que ingressa nessa modalidade almeja atender as demandas sociais e estas vão além da qualificação para o mundo do trabalho, objetivo que a sociedade acredita ser o principal nessa modalidade.

Na condição de profissional dessa modalidade educacional e aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras(PROFLETRAS) me vi imbuída da necessidade de conhecer

e compreender as identidades que circundam e constituem esses sujeitos, ao mesmo tempo em nascia em mim o desejo e a obrigação de(re)construir as minhas identidades de docente. Essas atribuições me fizeram pesquisadora e, essa nova condição culminou com a adoção de novas posturas pedagógicas. Compreender, de fato, que o aluno da EJA é um indivíduo que emerge de realidades conflituosas, cercada pelas desigualdades e carências, inclusive educacionais, e que este fato determina e explica suas ações sociais, incluído suas atitudes na sala de aula, me conduziu a mudanças identitárias e pedagógicas.

Ao final dessa pesquisa e conduzidos pelos sentidos que emergem das materialidades linguísticas dos discentes, inferimos que a constituição discursiva identitária dos alunos da EJA se formula sob a influências de aspectos sociais, históricos e ideológicos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. C. T. G. **Adolescentes autoras de ato infracional**: discurso, identidade e representação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, 2007.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ARBACHE, A. P. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.
- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. **Para reinventar as rodas de conversa**. Belo Horizonte: Rede de cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAN), 2008.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2011.
- ANICETO, É. A. F. **A linguagem da periferia**: construção de identidades por alunos da EJA de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos literários) – UFV/MG – 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 53. ed., 2. reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2005.
- _____. **Emenda Constitucional N° 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br>> Acesso em: 14 de jan. 2019.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: Revista REVEJA (UFMG), online, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf> Acesso em: 19 de nov. 2019.

CONFERÊNCIA Internacional sobre Educação de Adultos (v: 1997; Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Brasília: Agenda para o futuro, 1999.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Alexandre de Moraes (org.). 37. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

CÔRREA, É. R. S. **A Construção da identidade: um estudo dialógico discursivo sobre o que é ser negro na voz do aluno da EJA municipal na região sul do RS**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

DJIK, T. A. V. **Discurso e Poder**. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

FIGARO, R. **Comunicação e Análise do Discurso**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORINI, J. L. **Elementos da Análise do discurso**. 15. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, nov., 2001.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel **Foucault, uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto-Carrero. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. 11 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015

FREIRE, P. **A alfabetização de adultos** – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como Prática de Liberdade.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P.; GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. R. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu Silva (org.). 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LINHARES, F. N. P. **Narrativa, escrita e a construção de identidades na produção de textos de alunos do ensino fundamental da rede pública.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2010.

LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (orgs). **Discurso e (des)igualdade social.** São Paulo: Contexto, 2015.

LOPES, L. P. M; FABRÍCIO, B. M. **Discursos e Vertigens: identidades em Xequê em narrativas contemporâneas.** Veredas - Ver. Est. Ling. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29. jul./dez., 2002.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **CEREJA.** 2010. Disponível em: <http://www.cereja.or.br/pdf/revista_V/Revista_SelvaPLopes.pdf> Acesso em: 20 jan. 2019.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso.** Tradução de Sírio Possenti. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MEDEIROS, K. J. **Querido diário: a construção identitária de alunos da EJA em diários pessoais.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal, 2015.

MOLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOLL, J. (org). **Educação de Jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PAIVA, J. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. **29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18. 2006 Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>> Acesso em: 19 jan. 2019.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PERIPATO, P. **A representação discursiva da identidade do adolescente no Folhateen**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2006. Disponível em <[http://hdl. Handle.net/11449/93977](http://hdl.handle.net/11449/93977)> Acesso em: 12 mar. 2020.

SALES, S.; PAIVA, J. As muitas invenções da EJA. In: **AAPE/EJA DOSSIÊ II**. Arizona/EUA, jun. 2014, v. 22, n. 58, p. 1-19.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SERAFIM, C. E. R; SILVA, M. P. O aluno da EJA num mundo letrado e globalizado. **Interface**, Natal/RN. v. 2, n. 2. jul./dez. 2005.

SILVA, A. S. **Samba e negritude**: práticas discursivas identitárias negras em sambas de enredo de temática africana. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOARES, M. B. As muitas facetas da Alfabetização. In: _____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, F.; GOMES, F. **A relação dialógica**: mulher e EJA na construção da consciência feminina. Dissertação (Educação). Universidade de Brasília - UnB. Brasília, 2017.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. G. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, L. Avanços e Desafios na formação do educador de Jovens e Adultos. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**: II Seminário Nacional: Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008, p. 57- 71.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES



**UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCAIE - CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E
EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO– PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA EJA FACE ÀS (IN) CERTEZAS DE SEU COTIDIANO” que está sendo desenvolvida pela pesquisadora MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAIE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. MARLUCE PEREIRA DA SILVA, nesta instituição.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como os alunos da 4ª fase da EJA, de uma Escola Municipal de Goiana-PE, posicionam-se discursivamente em determinados setores da sociedade ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in)certo. Justifica-se o presente estudo por verificar a atual necessidade de se contribuir para o fortalecimento de cidadãos conscientes da relevância de suas funções sociais.

A participação do seu(sua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores, se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Acerca dos riscos envolvidos nesse intento são semelhantes aos que podem acontecer em processos que envolvam a discussão e reflexão sobre constituições identitárias e posicionamentos discursivos: o fato da proposta trabalhar com a exposição oral a respeito do posicionamento discursivo-identitário dos sujeitos da pesquisa, em determinados contextos sociais, pode levar o aluno a inibir-se ou apresentar certo receio de que sua postura social possa ser rejeitada por seus colegas, por destoar do padrão ou adequar-se demasiadamente às tradições sociais. Isto poderá acarretar o automonitoramento da fala, tornando-se uma atividade incômoda para o discente. Entretanto, o trabalho com as oficinas pedagógicas, entre elas, a exibição, a priori, de vídeos com discursividades que levem os participantes da pesquisa a se reconhecerem como sujeitos de direitos como também a afirmar a relevância de suas funções sociais, considerará receios e possíveis incômodos e estes serão reduzidos consideravelmente.

Em contrapartida, os benefícios, entre outros são: a possibilidade de reconhecer-se como sujeito de direitos e tornar-se fortalecidos a exigí-los junto aos órgãos competentes; a oportunidade de conhecerem e refletirem acerca de seus direitos e deveres sociais,

possibilitando exercer sua cidadania em plenitude; o incentivo a se sentirem seguros ao assumirem identidades e posicionamentos discursivos que destoem dos padrões sociais impostos, o estímulo a reconhecerem e afirmarem a relevância de suas funções sociais, enxergando-se como contribuinte no processo de desenvolvimento social.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(sua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

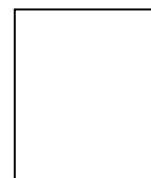
Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(minha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso da imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2019.

Profa. Maria Hosana Ribeiro da Silva
Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa

Testemunha



Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria Hosana Ribeiro da Silva
Endereço (Setor de Trabalho): Escola Municipal Major Manoel Gadelha, Rua Clementino Coelho, S/N, Goiana – PE. Telefone (81) 99939-7371

O Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCAE - CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E
EDUCAÇÃO**



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos – Resolução 466/12 do CNS)

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA EJA FACE AS (IN) CERTEZAS DE SEU COTIDIANO**”, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA, aluna do **PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, CAMPUS IV - MAMANGUAPE**, do **CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE**, da **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**, sob a orientação da Profa. Dra. MARLUCE PEREIRA DA SILVA.

O objetivo geral do estudo é analisar como os alunos da 4ª fase da EJA de uma Escola Municipal de Goiana-PE se posicionam discursivamente, em determinados setores da sociedade, ao (re)constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in)certo.

Ressaltamos que pretendemos, com este trabalho, contribuir com a formação e o fortalecimento nos alunos de uma consciência crítico-reflexiva acerca da relevância de suas funções sociais.

Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas e oficinas que ministraremos, através de rodas de conversas, entrevistas, debates. Solicitamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir

do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde, e para que nenhum desconforto psicológico venha a acontecer, será escolhido um local privado, sem a interferência de pessoas alheias ao estudo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento. Como trata-se de um documento elaborado em duas vias, a primeira deverá ser rubricada por mim e pelo pesquisador responsável e a segunda assinada por ambos.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria Hosana Ribeiro da Silva
Endereço (Setor de Trabalho): Escola Municipal Major Manoel Gadelha, Rua Clementino Coelho, S/N, Goiana-PE. Telefone (81) 99939-7371

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA

**UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCAE - CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E
EDUCAÇÃO**

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Pelo presente consentimento, declaramos que fomos informados e estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada “A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA EJA FACE AS (IN) CERTEZAS DE SEU COTIDIANO” a ser desenvolvida pela aluna Maria Hosana Ribeiro da Silva, do Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, do Centro de Ciências Aplicadas em Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como, também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à geração e coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da certidão de aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Os responsáveis por esse projeto são professora Dra. Marluce Pereira da Silva (UFPB) marlucepereira@uol.com.br e a mestranda Maria Hosana Ribeiro da Silva (UFPB) mhrdasilva@gmail.com.

Goiana, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da responsável pela instituição

APÊNDICE D - UM RECORTE DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA



UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCAE - CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E
EDUCAÇÃO



UM RECORTE DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA

Roda de conversa realizada em uma escola municipal de Goiana- PE, às 19: 30 horas do dia 12 de agosto de 2019 com os alunos da 4ª fase da EJA.

Participantes:

1. Superman
2. Thor
3. Homem de Ferro
4. Batman
5. Mulher Maravilha
6. Tempestade
7. Mulher invisível

Tema: As discursividades dos discentes acerca do papel que a escola exerce nos seus contextos

P: Depois que voltaram a estudar houve alguma mudança, de fato, na vida de vocês?

Mulher maravilha: Mudou muito. A gente agora sabe como expressar as coisas. Mudou minha forma de pensar, meu pensamento...

Thor: Está sendo uma experiência interessante. Antes eu era menos esforçado..., mas agora vejo que posso aprender muito. Eu não tenho grandes pretensões financeiras para o futuro. Isso seria a solução para meus problemas. Mas... quero ir muito além disso aqui nos estudos. Essa história começou aqui e não sei onde é que vai acabar (Risos).

Mulher invisível: Ficou um pouco mais difícil... Porque veja.... me acordo de (sic) 4 horas da manhã, deixo o comer (sic) do povo todo pronto ... vou para a casa da mulher lá... minha patroa. Trabalho feito bicho. Nem descansar a pessoa pode. Quando largo já é de noite. Ainda tenho que fazer a janta. Quando eu não estudava ... eu descansava, né (sic), mas agora venho

para a escola. Por isso que falto tanto. É difícil, professora, estudar. E ainda mais esses meninos que fica bagunçando é pior ainda.

Thor: Verdade. Tem que ter ordem. Onde não há ordem a desordem reina.

P: No vídeo apresentado, o filósofo Eduardo Marinho diz que quando o pobre adquire conhecimentos nas escolas ou nas universidades, tenta mudar o lugar onde vive. O filósofo afirma que o pobre quando tem oportunidade leva os conhecimentos e informações adquiridas para o seu lugar. Vocês concordam com Eduardo Marinho?

Superman: Sim. A gente sempre fala sobre mudanças. A gente sempre diz para não se conformar com a situação. Sempre trabalhar e batalhar para alcançar.

Mulher Maravilha: Todos batem nesta tecla... correr atrás das coisas. Tem muita coisa que a gente pode alcançar. É difícil para o pobre e sem estudo..., mas, às vezes, a gente pode alcançar, né (sic)? As pessoas acham, professora, que só porque a gente é da EJA, não ‘podemos’ entrar numa faculdade. Mas se o governo ajudar, a gente entra... Se ele for um governo bom, a gente estuda. Mesmo que um de nós não podemos entrar, mas tem outros cursos ‘bom’. Entra numa firma... Lula mesmo... fez EJA e virou o presidente. Tanta gente saiu daqui e hoje é importante.

P: como o governo poderia ajudar?

Mulher Maravilha: Dando uma ajuda financeira pra (sic) gente nas faculdades... é caro demais... Se o governo é bom, ele ajuda.

Tempestade: Mesmo que o governo seja bom, mulher maravilha, é difícil para nós estudar faculdade. A gente não sabe de nada.

Mulher Maravilha: Sabemos sim (revolta)! A gente nunca, nunca pode abrir a boca e dizer que não sabe de nada... que somos fracos. Se brincar a gente é mais forte que aqueles que estão acima de nós. Antigamente, as coisas eram diferentes, mas agora não.

P: As coisas eram diferentes como assim?

Mulher Maravilha: Quem nascia pobre, morria pobre, professora. A gente não podia estudar, mudar de vida. Nada. Pobre na escola era difícil. A escola era diferente.

P: A escola era diferente em que sentido?

Batman: A escola era melhor. O ensino era melhor. Os livros eram separados. Cada uma matéria tinha seu livro e... a gente aprendia de verdade. Era um livro para cada matéria. Era maravilhoso! Aí a pessoa aprendia mesmo.

Mulher Maravilha: Eu mesmo não concordo não. Minha mãe disse que naquele tempo as escolas eram longe, tinha que comprar tudo, tudo mesmo: borracha, caderno, lanche. Hoje, ganha tudo. As escolas eram longes. O povo ia tudo a pé. Hoje... o governo dar tudo. Tem ônibus na porta. Só não estuda mesmo quem não quer. Até quem trabalha pode estudar de noite. A gente mesmo... trabalha o dia todo e de noite tá aqui. A EJA veio para facilitar a vida de quem não pode estudar. A escola aqui mesmo é ótima.

Batman: E a de quem não quis também, né (sic)? Eu mesmo não estudei, porque não quis. Achava melhor tá na rua, nas festas. Eu achava a escola chata demais. Cheia de regras. Nada se podia fazer na escola. A gente aprendia ou aprendia. Era tudo na marra.

Tempestade: Eu nunca tive oportunidade de estudar. Tive que trabalhar logo cedo. Cortava cana para ajudar meu pai. E eu não ficava triste não, viu. Aquilo era minha obrigação mesmo. Eu tinha que decidir: ou comer ou estudar. Claro que eu queria comer. Naquele tempo, era a gente por a gente mesmo. Tinha governo bonzinho pra ajudar não. Tinha esse negócio de Bolsa Família não. Hoje mesmo, meus meninos só estudam. Mas se não fosse o Bolsa Família eles já estariam trabalhando também. Agora, deixar eles fora da escola não.

Mulher Invisível: É verdade o que ela falou. Escola não era para todo mundo não. Até hoje não. Eu mesmo tô (sic) aqui de enxerida. Tô (sic) morta de cansada e sei que não vou estudar muito mesmo. Tem gente mesmo que nem precisa tá aqui, já tá aposentado e ainda vem. Se eu tivesse meu dinheiro certo, vinha nada. Não tenho condições de aprender nada. Só passo porque os professores me passa (sic) (risos) ... Mas que a escola é importante, isso é.

Tempestade: Quem não tem estudo não consegue nada na vida.

P: Quais são as dificuldades que as pessoas que não têm ou não possuem um grau elevado de estudo passam ao longo da vida?

Mulher invisível: Arrumar emprego.

Thor: É praticamente impossível você ir procurar emprego sem ter uma ficha 19. Você será trocado facilmente por alguém que tem menos experiência que você, mas tem estudo.

Homem de Ferro: Eu mesmo sou um ótimo mecânico, mas, desde que me botaram pra (sic) fora da empresa que boto currículo por aí e nunca sou chamado. Tenho certeza que é porque só tenho a 6ª série. Quando eles olha (sic) e veem 6ª série, pensa que o camarada não sabe de nada. O estudo é danado mesmo.

Superman: A gente passa todo tipo de dificuldade. Falar em ambientes sofisticados, exigir nossos direitos. Falar bem mesmo, ser respeitado. Quem não tem estudo é difícil. Por exemplo mesmo, um contrato de trabalho, a gente olha para cima e para baixo, finge que tá lendo pra impressionar o outro, mas, na verdade, a gente não tá entendendo nada. E... às vezes, assinamos contra nossos próprios direitos. E aí o outro percebe nossa fraqueza.

Tempestade: É verdade! Quem não tem estudo, o povo não considera. Antes mesmo, eu num (sic) valia nada na minha rua. Hoje, só porque eu estou estudando, e aqui viu, o povo tá me chamando de amostrada (risos). Imagina se eu tivesse essas faculdades. Sei que não vou ter... mas já imaginou... ia matar muita gente de inveja.

Mulher Maravilha: A falta de estudo traz dificuldades desde o emprego até um atendimento num hospital. Quando você abre a boca, o povo sabe se você tem estudo ou se você não sabe de nada. Estudo não é só pra (sic) emprego não é pra (sic) ser respeitado. Você pode ter dinheiro de cair, mas se não tem estudo o povo vai logo perceber que você é um besta.

Thor: Pois é. Quem não tem estudo, pode pouco. Quem não tem estudo se torna fraco nessa sociedade devoradora.

APÊNDICE E - UM RECORTE DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA



UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCAE - CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E
EDUCAÇÃO



Roda de conversa realizada em uma escola municipal de Goiana-PE, às 20: 10 horas do dia 14 de agosto de 2019 com os alunos da 4ª fase da EJA.

UM RECORTE DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA

Tema: A constituição discursiva dos alunos a respeito da função social do trabalho remunerado

P: Quem daqui desempenha algum tipo de trabalho, seja ele formal ou informal?

Thor: Eu trabalho com carteira fichada já tem um tempo.

Superman: Eu também trabalho e minha carteira é registrada. Meus direitos são todos certinhos.

Mulher Invisível: Nem sei se o que faço é trabalho. Eu vendo minhas macaxeira (sic) e banana (sic) na feira. Todo dia tô (sic) lá. É um serviço duro. Mas largo a hora que quero e pego a hora que quero... não tenho direito a nada... só o dinheiro que ganho mesmo. Se eu ficar doente... vou morrer de fome. Então, isso para mim não é trabalho.

Homem de Ferro: Isso mesmo. Trabalho tem que ter ordem... e quando o camarada é fichado... tudo direitinho. Veja eu mesmo: me acidentei no serviço, fui botado para fora, mas tô (sic) até hoje recebendo o meu... porque eu era fichado.

Batman: Eu também tenho carteira registrada.

P: Gostam do que fazem nos trabalhos ou serviços de vocês?

Batman: Eu gosto, porque mexe com minha mente.

Thor: Eu gosto... porém sou exposto a situações a qual eu não consigo adaptar meu corpo a aquele ambiente. E isso é causado também pela desigualdade social que me leva a aceitar tal situação. Eu sou levado a isso, enquanto outros têm seus privilégios e me direciona (sic) para essa condição que prejudica minha saúde. Eu passo por isso para alguns terem privilégios.

Tempestade: Eu gosto é de trabalhar, não importa onde nem como. Na situação de hoje, não se pode escolher emprego... e ainda mais a gente que não tem estudo.

P: Segundo o vídeo assistido, o patrão tem uma grande necessidade dos empregados. Vocês concordam?

Mulher maravilha: Como mostrou no vídeo, a gente pode trazer para os nossos dias. Porque se o empregado... digo, o patrão, não contratar o empregado, como ele fará aquelas coisa (sic)? Ele precisa sim. Se ele não precisasse, não colocava avisos, nem receberia currículos de trabalhadores.

Thor: O patrão, ele... sem empregado não existe. Cabe a ele ocupar o papel de patrão na sociedade. Porém, cabe a ele saber que ele... precisa respeitar e cuidar do funcionário. Ele tem que entender que ele depende do bem-estar físico, mental e emocional daquele funcionário para que a missão dada seja concluída com perfeição para que o patrão também seja beneficiado, né (sic)?

Homem de Ferro: A gente precisa do patrão e ele da gente..., mas ... na moral da história, nós precisamos mais dele do que ele da gente. Eles estão lá, cheio (sic) de dinheiro. E nós? Às vezes, a gente sai pra (sic) procurar emprego de carona e eles... eles estão aonde? No carro de luxo. Se eu não quiser o emprego, minha gente, outros querem. Se a fábrica demitir um, tem cem esperando. A gente precisa deles e fim de papo.

Superman: Depende do ponto de vista.

Thor: A gente precisa acabar com essa visão. Por exemplo: se o patrão demite um funcionário que é da confiança dele. Um funcionário que... que conhece todos os setores da empresa, vai ser difícil ele arrumar outro assim.

Mulher Maravilha: É verdade mesmo. Porque... se uma patroa tem uma babá de confiança. Uma babá que tá há muito tempo com ela... que criou os filhos dela. Ela vai e demite ela. Essa mulher não vai mais trabalhar sossegada, porque tem alguém que ela não conhece cuidando do seu bem mais precioso que é (sic) seus filhos. Vejam como eles precisam da gente.

Tempestade: Minha gente, deixem dessa conversa! O pobre sempre precisa do rico desde que o mundo é mundo. Quem já viu ser o contrário? Meu serviço mesmo é ótimo. Eu como no serviço, quando fico doente ela me ajuda, tem Domingo que folgo. Ela paga meu salário todo mês... tá certo que não é um salário completo, mas ela nunca atrasou. Veja só! Se eu sair, num tá vendo que ela vai precisar de mim. Oxe! Que conversa!

Homem de Ferro: Isso mesmo (risos)! Patrão é patrão. É rico... tem dinheiro... não precisa de ninguém. A gente tem que obedecer e pronto. Falar é muito bom..., mas quero ver alguém, a gente aqui mesmo, que não sabe de nada, quero ver a gente recusar emprego por causa de mi mi mi... Recusa não.

Thor: A questão não é recusar... é saber que a gente tem valor. Saber que o nosso trabalho é importante. Saber que aquela empresa tá crescendo com a nossa contribuição. O nosso trabalho gera lucro e se não lucrar nenhuma empresa cresce.

Superman: As greves mesmo... quando um grupo de trabalhadores faz greve, quantos milhões o empresário não perde? Então, sem a gente, eles não conseguem ir muito longe não.

Homem de Ferro: Greve é coisa de vagabundo. Se não quer trabalhar, dê o lugar a outro. E ainda tem patrão que paga o salário desses grevistas. Quem é pobre é pobre e precisa do rico... e pronto.

Superman: Você tá equivocado, Homem de Ferro. As coisas não são bem assim. A relação do patrão e do empregado deve ser como a da árvore como o rio: um precisa do outro. Ninguém ali é mais importante. Se a árvore não realiza a fotossíntese... não chove e o rio seca. E o se o rio não alimenta a árvore com suas água (sic) ... ela também morre. Do mesmo jeito é (sic) a gente e os patrões.

Tempestade: Pois... experimenta deixar teu emprego para ver se o patrão vai atrás de você (risos). Você com pouco estudo e mais da EJA. Do jeito que as coisas tá...nunca mais você arruma serviço.

Mulher maravilha: Pois minha antiga patroa veio não sei quantas vezes atrás de mim. Isso prova que ela precisava de mim. Eu só não voltei, porque ela pagava nem setecentos reais (R\$ 700)... ninguém é escravo.

Mulher Invisível: Empregada aqui ganha pouco mesmo, mulher. É melhor que nada. Quando tu achar (sic) um negócio assim, me diz, quero um para minha menina. Ela só tá estudando... se achasse um negocinho assim... seria muito bom.

P: Vocês acham que seus direitos, enquanto trabalhador, são respeitados?

Superman: Alguns sim. Eu mesmo recebo um salário, tenho décimo, férias... Eles nos dão fardamento e alimentação. Quando a gente desempenha bem uma função, eles nos promove (sic). Só não aumenta o salário, né (sic). Mas isso é bom, você ser reaproveitado. Então, acho que são respeitados sim.

Mulher Invisível: Eu mesmo não sei nem o que é isso, professora. Eu não sou fichada. Faço bico.

Thor: Falar em direitos é uma coisa complicada. A gente mesmo nem sabe que direitos a gente tem. Quando a empresa paga nossos salários, décimo, férias, plano de saúde e outras coisas, o pessoal já acha maravilhoso. Mas, com certeza, temos outros direitos que a gente nem sabe.

Tempestade: A minha patroa mesmo me respeita. É como se eu fosse da família... Ela não me paga um salário inteiro, porque não pode. E... olhe eu entro lá umas 6 (seis) 7 (sete) horas. Quando é (sic) 6 (seis) da tarde já tô (sic) largada. Fora que tem a refeição, né (sic). Final de ano ela me dá um negocinho. E eu vou levando. Respeito vale mais que direito.

Mulher Maravilha: Eu mesmo que não trabalho por menos de um salário.

Mulher Invisível: Tu não vai (sic), porque não precisa. Se o patrão paga a pessoa já bom.

Homem de Ferro: Isso mesmo. Quem já viu, num tempo desses, a pessoa ainda exigir coisas para pegar um emprego. O que vier já tá bom. Eu... trabalhava numa empresa que não pagava hora extra... mas quando precisei meu benefício, tava (sic) lá. Até hoje, recebo... Agora o povo fica inventado moda.

Thor: Não é moda, são direitos que a gente tem e temos que lutar. O brasileiro, às vezes, prefere ajudar os patrões, no lugar de ficar do lado deles mesmo. Direito é direito ... e tem que se exigir.

Homem de Ferro: Adianta ter direito e não ter emprego? O povo inventa muita coisa, por isso que falta emprego. A pessoa tem medo até de ajudar alguém... no final, o empregado quer ‘lascar’ o patrão.

Mulher Maravilha: E o patrão ‘lasca’ o empregado direto.

Batman: A minha empresa é uma grande empresa. Uma multinacional, por isso tenho certeza que todos os nossos direitos são respeitados. Paga até algumas coisas que não é (sic) nossa (sic). A gente ganha o lucro de empresa. Já pensou? Agora se fosse brasileira, tinha isso não.

Superman: Eu acho que não. Trabalho lá também e precisa melhorar muita coisa. Tem mês mesmo que o salário da gente vem menos... Tá certo que a gente não trabalhou a quantidade de horas certas, mas porque eles que mandaram a gente pra casa.

Batman: E tu quer receber completo se não trabalhasse?

Homem de Ferro: É isso que eu digo, professor. O camarada não trabalhou completo e quer receber completo. Como uma empresa anda desse jeito?

Mulher Maravilha: A verdade é... como Thor falou: a gente nem sabe o que é direito ou não. A gente não conhece, nem sabe onde tá isso. Se mudou... se não mudou. Eu mesma sei que é para se pagar um salário, mas, por exemplo: se tenho um serviço que só fico meio expediente, eu tenho que receber um salário ou a metade? Eu não sei. Tem gente que não sabe nem quanto é um salário.

APÊNDICE F: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1º) Você trabalha ou já trabalhou?
- 2º) Seu trabalho é formal ou informal?
- 3º) Foi difícil conseguir seu atual emprego? Por quê?
- 4º) Você gosta do seu emprego? Por quê?
- 5º) Você acha que seu emprego contribui para melhorar sua posição social? Por quê?
- 6º) Qual a importância de seu emprego para você?
- 7º) Você acredita que a sua presença é importante para o desenvolvimento da empresa/comércio em que trabalha?
- 8º) Como é a relação chefe-patrão na empresa em que trabalha?
- 9º) Na sua empresa, seus direitos trabalhistas são garantidos? **(Esta pergunta foi feita apenas para quem respondeu ter um emprego formal)** Por quê?
- 10º) Já teve que parar de estudar? Por quanto tempo?
- 11º) Para que serve o estudo na nossa sociedade?
- 13º) Ao longo de sua vida, já se sentiu discriminado(a) por causa de sua pouca formação escolar? Como foi?
- 14º) A volta aos estudos faz alguma diferença em sua vida social e profissional? Por quê?

15º) A educação que lhes é oferecida nesta escola é de boa qualidade, ou seja, contribui para que você melhore sua vida na sociedade? Por quê?

16º) Os investimentos em educação como disponibilidade de material didático, fardamento, merenda e transporte escolar caracterizariam a eficácia, capacidade ou bondade de um governo?

18º) São necessárias mudanças em seu ambiente escolar? Quais?

19º) Caso você encontrasse uma oferta para um emprego melhor, mas que tivesse que parar de estudar para ocupar a vaga, o que faria?

20º) Seus direitos enquanto aluno e cidadão são respeitados em seu ambiente escolar?

21º) Qual a sua importância no desenvolvimento da cidade, do estado e do país?

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

ANEXO A – MÚSICA UTILIZADA NA 1ª OFICINA PEDAGÓGICA

Cidadão - Interpretação (Zé Ramalho)

Cidadão **Zé Ramalho**

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz, desconfiado
Tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?

Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar

Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte?
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer

Tá vendo aquela igreja, moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também

Lá foi que valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse

Rapaz deixe de tolice
Não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar

Hoje o homem criou asa
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar

ANEXO B - TEXTO UTILIZADO NA 3ª OFICINA PEDAGÓGICA

Recorte dos Artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal (1988)

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; **(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)**
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola

ANEXO C: TEXTO UTILIZADO NA 4ª OFICINA PEDAGÓGICA

Recorte do Artigo 7 da Constituição Federal (1988)

CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS

Direitos Constitucionais dos Trabalhadores Art. 7.º da Constituição Federal

Art. 7.º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;

Observação: Lei 8.036/90.

Art. 18.

§ 1º Na hipótese de despedida pelo empregador sem justa causa, depositará este, na conta vinculada do trabalhador no FGTS, importância igual a quarenta por cento do montante de todos os depósitos realizados na conta vinculada durante a vigência do contrato de trabalho, atualizados monetariamente e acrescidos dos respectivos juros. (Redação dada pela Lei nº 9.491, de 1997)

§ 2º Quando ocorrer despedida por culpa recíproca ou força maior, reconhecida pela Justiça do Trabalho, o percentual de que trata o § 1º, será de 20% (vinte por cento).

II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;

III - fundo de garantia do tempo de serviço;

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;

VI – Irredutibilidade do salário, ao disposto em convenção ou acordo coletivo.

Observação: a redução salarial NÃO poderá se dar através de acordo “simples” entre empregado e empregador – veja que a Constituição Federal alude a ACORDO COLETIVO.

VII - garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável;

VIII - décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;

IX - remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;

X - proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa;

XI - participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei;

XII - salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei;

XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho;

XIV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;

XV - repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;

XVI - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal;

XVII - gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;

XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

XIX – licença - paternidade, nos termos fixados em lei;

XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

XXI - aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias, nos termos da lei;

XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;

XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;

XXIV - aposentadoria;

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

XXVI - reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho;

XXVII - proteção em face da automação, na forma da lei;

XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;

XXIX-ação, quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato de trabalho;

a) e b) (Revogadas pela Emenda Constitucional nº 28, de 25/05/2000)

XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

XXXII - proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos;

XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;

XXXIV - igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso.

Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VIII, XV, XVII, XVIII, XIX, XXI e XXIV, bem como a sua integração à previdência social.

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB – CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA 
--

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA EJA FACE AS (IN) CERTEZAS DE SEU COTIDIANO

Pesquisador: MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17008819.5.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.487.164

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS - CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO – CCAE - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA, sob orientação da Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva, com término previsto para fevereiro de 2020. Essa pesquisa inscreve-se teoricamente no campo da linguística aplicada, área que trabalha a linguagem em diferentes situações contextuais e diferentes objetivos interativos. Trabalhando de maneira interdisciplinar, a LA aborda a linguagem na “vida real”, nas práticas sociais. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizaremos a pesquisa-ação por apresentar, no nosso entender, um trajeto cíclico caracterizado por idas e vindas, planejamentos, ações, reflexões, replanejamentos e novas ações. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador assume uma atitude profissional ao mesmo

tempo em que usa os dados de sua investigação para melhoramento de sua prática, ou seja, nas palavras de Tripp (2005) se aprende no decorrer do processo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar como os alunos da EJA se posicionam discursivamente, em determinados setores da

sociedade, ao (re) constituírem suas identidades e assumirem seus papéis sociais em mundo fluído e (in) certo.

Objetivo Secundário:

- Compreender como os discentes da EJA se relacionam discursivamente, ao atuarem nos lugares socialmente predefinidos para eles.
- Analisar em que medida as concepções históricas sociais influenciam na (re) constituição discursiva identitária dos estudantes da EJA.
- Propor atividades interventivas que promovam reflexões acerca de discursos consolidados socialmente e ainda adotados por alunos da EJA e que estimulem esses discentes a se reconhecerem como cidadãos passíveis de deveres, mas também de direitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram bem avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atendeu a todos os requisitos previstos nas resoluções do CONEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há, a pesquisa está apta para realização.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1330086.pdf	04/07/2019 16:23:24		Aceito
Outros	9_ROTIEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	04/07/2019 16:15:40	MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	04/07/2019 16:15:11	MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_E_LIVRE_ESCLARECIMENTO.pdf	04/07/2019 16:14:59	MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	04/07/2019 16:14:34	MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	04/07/2019 16:14:20	MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	04/07/2019 16:13:23	MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMOS_DE_ANUENCIA.pdf	04/07/2019 16:13:07	MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	04/07/2019 16:08:44	MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/06/2019 10:26:25	MARIA HOSANA RIBEIRO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 06 de agosto de 2019

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E- mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br