

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

CLARISSE DUTRA AURÉLIO



**AUTOBIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DISCURSO DO
SUJEITO-ALUNO SOBRE SI**

**Bagé
2019**

CLARISSE DUTRA AURÉLIO

**AUTOBIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DISCURSO DO
SUJEITO-ALUNO SOBRE SI**

Dissertação de Mestrado Profissional em
Ensino de Línguas da Universidade
Federal do Pampa – apresentada como
requisito parcial para a obtenção de título
de Mestre.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Carolina
Fernandes

Coorientadora Prof^a. Dr^a. Sara dos
Santos Mota

A927a Aurélio, Clarisse Dutra

Autobiografia na educação de jovens e adultos: o discurso do sujeito-aluno sobre si / Clarisse Dutra Aurélio.

100 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2019.

"Orientação: Carolina Fernandes".

1. Discurso sobre si. 2. Aurobiografia. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Identidade. I. Título.

CLARISSE DUTRA AURÉLIO

**AUTOBIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DISCURSO DO
SUJEITO-ALUNO SOBRE SI**

Dissertação de Mestrado Profissional em
Ensino de Línguas da Universidade
Federal do Pampa – apresentada como
requisito parcial para a obtenção de título
de Mestre.

Dissertação defendida e aprovada em: 08 de dezembro de 2019.

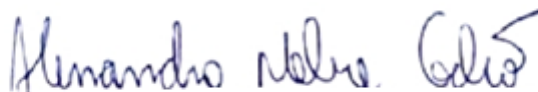
Banca examinadora:



Prof^a. Dr^a. Carolina Fernandes
Orientadora
(UNIPAMPA)



Prof^a. Dr^a. Paula Daniele Pazon
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Alessandro Nobre Galvão
(UFPA)

*À Rita, Ivan, Niumar e Renato
Minha família,
meu coração.
À Educação de Jovens e Adultos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador e aos espíritos de luz que me acompanharam, me guiaram e me protegeram durante essa caminhada.

Aos meus pais, Ivan e Rita, por tudo que sempre fizeram por mim, principalmente por me ensinarem a viver e lutar com dignidade. Em especial à minha mãe, minha fonte de força e coragem, que sempre me reergueu nos trechos mais cinzentos de minha vida.

Ao meu irmão, Niumar, pelos exemplos de persistência e determinação.

Ao João Alberto, meu padrasto, pelo apoio em um dos momentos mais difíceis desse Ano.

À minha orientadora, Carolina Fernandes, por todos os ensinamentos, principalmente pela generosidade e carinho a cada encontro de orientação – eles foram essenciais para eu seguir em frente e concluir cada etapa desse desafio. Minha eterna gratidão! À minha coorientadora, Sara Mota, por toda a disponibilidade e atenção. Muito obrigada!

Ao meu colega Pedro e sua esposa Mari, pela acolhida gentil e paciente nas fases mais críticas da construção deste trabalho. Grata pelos livros emprestados, pelas dicas, pelos esclarecimentos – principalmente pelas palavras de incentivo e gestos de carinho diante dos meus desabafos, minhas inquietações. Gratidão, amigos!

Ao meu anjinho de quatro patas, Lola, pelo amor, olhar carinhoso e companhia nos momentos mais solitários de estudo e escrita.

À Educação de Jovens e Adultos da EMEB Marcelo Faraco, à vice-diretora Cátia Braga e aos meus colegas professores, pelo apoio e compreensão durante essa jornada. Em especial aos meus queridos alunos, sem eles minha pesquisa não seria possível. Às minhas colegas de Mestrado – pela amizade e parceria.

E aos meus professores do Programa de Mestrado Profissional, o meu muito obrigada!

“A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”.

Eduardo Galeano

RESUMO

A presente dissertação se propõe a analisar a aplicação de um trabalho com o gênero discursivo autobiografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Alegrete/RS, enfocando a questão da identidade, bem como o desenvolvimento da autoria nos sujeitos-alunos. Nosso trabalho tem como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso de linha francesa, iniciada por Michel Pêcheux, o que permite que nossa análise se sustente em conceitos como paráfrase, polissemia, discurso e formações imaginárias, possibilitando que se faça um gesto de leitura que leve em consideração que os sentidos mobilizados pelos sujeitos-alunos são produzidos através de identificações ideológicas. Assim, nas autobiografias produzidas, são analisados os deslizamentos de sentidos, observando-se a emergência de novos discursos sobre si; quanto à questão do gênero discursivo, estamos baseados nos estudos de Mikhail Bakhtin, quando trata dos gêneros primários e secundários. Através da análise de nossa intervenção, pudemos formular um produto pedagógico, a fim de auxiliar os demais professores da EJA a trabalhar o gênero autobiográfico com seus alunos, que intitulamos “Autobiografia na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta para a prática docente”, onde introduzimos além de sugestões de aulas, com objetivos, também inserimos, de maneira sucinta, conceitos teóricos, a fim de subsidiar os gestos de leitura dos docentes.

Palavras-chave: Discurso sobre si. Autobiografia. Educação de jovens e adultos. Identidade.

RESUMEN

Esta tesis de maestría se propone a analizar la aplicación de clases con el género discursivo autobiografía en la modalidad de enseñanza de Jóvenes y Adultos (EJA) en una escuela de la ciudad de Alegrete/RS, abordando el problema de la identidad y el desarrollo de la autoría en los sujetos-alumnos. La fundamentación teórica de este trabajo es el Análisis de Discurso de línea francesa, empezado por Michel Pêcheux, la que permite a nuestro análisis el apoyo en los siguientes conceptos: paráfrasis, polisemia, discurso y formaciones imaginarias, posibilitándole al profesor que considere a los sentidos movilizados por el sujeto-alumno como producidos, y no creados originalmente por ellos. De esta manera, en las autobiografías producidas por ellos, son analizados los cambios de sentidos, observando la emergencia de nuevos discursos sobre su identidad; sobre el género discursivo, estamos basados en los estudios de Mikhail Bakhtin a respecto de los géneros primarios y secundarios. A través del análisis de nuestra intervención, fue posible formular un producto pedagógico, con la finalidad de auxiliar los profesores de la EJA en sus clases sobre el género autobiográfico, lo que intitulamos *“Autobiografia na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta para a prática docente”*, en lo cual introducimos no solamente sugerencias de clases y objetivos, pero también, de manera breve, conceptos teóricos, para apoyar la lectura de los docentes.

Palabras clave: Discurso sobre si. Autobiografía. Enseñanza de jóvenes y adultos. Identidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade de atribuição de sentidos aos colegas e para si próprio	
Respostas de M.S.P. (SD.3)	65
Figura 2: I.B. Atribuição de sentidos (SD.5)	68
Figura 3: I.B. Relato (SD. 6)	68
Figura 4: Caderno de I.B. (SD. 7).....	69
Figura 5: Caderno de S.N.S. (S.D. 28).....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Coleta de dados.	54
Quadro 2: Aulas aplicadas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.....	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Experiência e trajetória profissional.....	14
1.2 Atual situação profissional e motivações para a pesquisa.....	17
1.3 Justificativa	18
1.4 Objetivos da pesquisa	21
1.4.1 Objetivo Geral.....	21
1.4.2 Objetivos Específicos	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 A Educação de Jovens e Adultos	22
2.2 Análise do Discurso: sujeito e linguagem.....	26
2.2.1 A noção de sujeito para a AD	28
2.2.2 Linguagem na perspectiva discursiva.....	32
2.2.3 Noção de autoria na Análise de Discurso	34
2.3 Sujeito e identidade	35
2.4 Paráfrase e Polissemia no contexto da EJA	39
2.5 Gêneros Discursivos e AD	42
2.5.1 Autobiografia.....	44
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	46
4 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO	52
4.1 O espaço escolar da aplicação	53
4.2 Perfil dos alunos	53
4.3 Procedimentos para obtenção de fatos.....	54
4.4 Cronograma das atividades que foram realizadas	54
4.5 Diário de campo	55
4.6 Registro fotográfico	55
4.7 Cuidados éticos	55
4.8 Objetivo pedagógico.....	55
4.9 Objetivos pedagógicos específicos.....	56
4.9.1 Desenvolvimento da proposta pedagógica.....	56
5 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS-ALUNOS SOBRE SI	59
5.1 Sentidos sobre a mulher: paráfrase e polissemia	61
5.2 Sentidos sobre o trabalhador e o ensino formal	75

6 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	96

1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório deste trabalho apresenta-se em subseções. Exponho, de forma simples e breve, um pouco da minha história profissional, bem como os motivos que têm guiado meus propósitos como professora-pesquisadora. Também são apresentados a delimitação da questão de pesquisa, os objetivos geral e específicos. O tema deste trabalho é o estudo sobre uma intervenção pedagógica sobre a escrita de autobiografia para um público da Educação de Jovens e Adultos, analisando questões referentes ao discurso empregado pelos sujeitos-alunos sobre si mesmos, bem como com respeito à identidade. Esta dissertação se organiza a partir de um enfoque teórico da Análise de Discurso de linha francesa e de análises realizadas em cima dos sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos. No final elaborou-se um produto pedagógico intitulado *Autobiografia na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta para uma prática docente*, que visa auxiliar a prática docente na aula com o gênero autobiografia na EJA.

1.1 Experiências e trajetória profissional

Nasci e vivo em Alegrete, cidade da região da Fronteira Oeste do estado do Rio Grande do Sul. Desde a minha infância, fui estimulada à leitura, meus pais mesmo com poucos recursos sempre me presenteavam com livros e revistas infantis. Recordo com carinho da revista *Nosso Amiguinho*, cujas publicações eram mensais e em função disso eu sempre ficava ansiosa à espera do novo exemplar. O conteúdo dessa revista me encantava por seu universo lúdico, seus ensinamentos e propósitos pedagógicos, que de forma criativa aguçavam o meu interesse pelo mundo das palavras e das histórias. Com tudo isso criei um laço afetivo com o universo das letras e, conseqüentemente, um envolvimento intenso com a linguagem. Essa experiência mais tarde será determinante para a escolha de uma futura graduação.

Com a conclusão do ensino médio, surgiu a dúvida sobre qual curso superior escolher. Pedagogia foi o curso escolhido. No entanto, uma vez que esse curso era mais voltado à alfabetização, não sentia que meus potenciais estavam sendo contemplados, por exemplo o aprofundamento da produção textual e da literatura. A Pedagogia mostrava ser um campo fértil e riquíssimo, mas para os meus interesses ainda era bastante restrito. Também o seu público alvo não me possibilitava ter um

contato pedagógico com diferentes faixas etárias, o que limitaria a minha prática pedagógica, de modo que trabalharia apenas com o público infantil.

Esse anseio mudou e após um semestre veio a certeza de que a troca pelo curso de Letras era o caminho certo a seguir. O novo curso aos poucos foi despertando em mim novas perspectivas acerca do complexo campo da linguagem, como a linguística, o discurso, as literaturas e a língua estrangeira.

Depois de formada, fiquei alguns anos sem atuar na área, mas a vida se encarregou de me colocar em sala de aula. No primeiro momento, em 2011, trabalhei para Prefeitura Municipal de Alegrete e para o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em ambos como docente contratada temporária. Neste mesmo ano, fui aprovada em concurso público e nomeada como docente de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Alegrete. Nesse ano, foi a primeira vez que lecionei Língua Portuguesa. Como era comum na rede municipal à maioria dos novatos, minha preocupação era com as regras, correção gramatical e o conteúdo programático, o que, de certa forma, era supervalorizado, respeitado e bem visto pelas demais disciplinas e setores pedagógicos no ambiente escolar. O objetivo principal era que os alunos aprendessem tudo à base de exercícios sistematizados e mecânicos. Sem possibilidade dos alunos exercerem algum tipo de autoria. Foi possível ver, durante essa experiência, que em geral as escolas, à época, tinham uma imagem muito redutora acerca do ensino de Língua Portuguesa, sem compreender de maneira mais complexa a profundidade que envolve o trabalho com a leitura. Os demais profissionais da mesma área utilizavam a correção gramatical como ferramenta de poder, de medo, de dificuldade, fazendo com que a língua parecesse mais um mistério que uma forma de expressão, de compreensão, de produção de sentidos etc. O motivo principal dessa prática parecia ser amedrontar os alunos para que mantivessem certa disciplina, ou seja, o ensino da língua era voltado a manter o controle. Existe, e isso é bem comum, certo imaginário sobre alguns professores de Língua Portuguesa entre os demais docentes: esse profissional é tido como aquele que pode exercer a correção de todos, perto do qual é necessário cuidar as próprias palavras. Esses mesmos professores, por sua vez, assumem essa imagem e colocam-se como “corretores ortográficos”, sempre atentos a tudo que é dito ao seu redor. Não cuidam necessariamente de sentidos, mas sim do modo de dizer, como as concordâncias verbais e nominais, as tonicidades, a sintaxe etc. Aos poucos fui percebendo através de experiências, estudos e reflexões que para mim essa fórmula

já estava se esgotando. As normas gramaticais não poderiam mais ser o foco principal de minha prática pedagógica enquanto professora de Língua Portuguesa. Elas não garantem o desenvolvimento da leitura nos alunos, embora tenham a sua importância, e a língua precisa ser utilizada para auxiliá-los no trato com a linguagem e também para promover a autoria. Uma das experiências que foram determinantes para essa mudança foi o trabalho com o ensino médio regular na rede pública estadual, entre os anos 2013 e 2017. Nesse momento, tive a oportunidade de participar de projetos desenvolvidos na escola, como um em especial, que englobava toda a área de linguagens, chamado “Planeta Leitura”. Esse projeto trabalha diretamente com a leitura: os alunos leem determinadas obras, estudam-nas a fim de apresentá-las em formato de feira para toda a comunidade escolar, sendo garantido aos mesmos alunos a criação de um modo particular de exposição, através de teatro, contação de histórias, jogos pedagógicos etc.

Em 2012, fui presenteada com um dos amores da minha vida – a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No início, a insegurança e o medo. Hoje, um solo fértil com muitos desafios, conquistas e, principalmente, a convicção de que cada vez é mais necessário buscar atualização e novos conhecimentos para, assim, construir práticas que contribuam efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma experiência muito marcante, pois ao mesmo tempo que os alunos vêm com a imagem da aula tradicional de Língua Portuguesa, vivenciada em seu passado, eles anseiam por atividades mais dinâmicas em que possam ter voz e possibilidade de expressão de suas memórias e conhecimentos. Ou seja, possuem maior envolvimento em aulas que vão além dos modos tradicionais de ensino.

Já no período de 2017 e 2018, fui professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar *Campus* Alegrete – com Língua Portuguesa e Literatura nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Agropecuária e Informática. Nesse momento, com a experiência acumulada na docência no ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos, busquei metodologias mais voltadas para a produção textual e exercício da autoria, cito como exemplo as rodas de leitura compartilhada e o projeto realizado conjuntamente com outro colega da mesma área, chamado “Poesia na varanda”. Essas práticas e metodologias já mostravam uma certa desenvoltura e segurança para sair dos moldes tradicionais de ensino da língua, isto é, marcavam um deslocamento maior em relação à época em que iniciei na prática docência, conferindo à linguagem uma compreensão

de que se trata de algo em movimento, dotado de vida, no sentido de que não se trata de algo estático.

1.2 Atual situação profissional e motivações para a pesquisa

Atualmente, trabalho como professora na Escola Municipal de Educação Básica Marcelo de Freitas Faraco na Educação de Jovens e Adultos com o ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

Durante esses anos em que atuo como docente nomeada na Prefeitura Municipal de Alegrete, muitas foram as formações pedagógicas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) em que a Educação de Jovens e Adultos nunca era contemplada e assistida. Por muito tempo, reivindicamos, meus colegas e eu, por uma maior atenção a essa modalidade que tem uma importante função de reparação social. Felizmente, nossas queixas foram ouvidas e há pouco tempo nos são oferecidos encontros de formação, dando à área das linguagens mais espaço.

Como já foi dito, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma função muito importante, pois, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (1996) – LDB – tem como objetivo principal oportunizar acesso à educação a qualquer pessoa – especialmente àquelas que, pelos mais diversos motivos, não conseguiram desenvolver sua escolarização no dito tempo certo.

Uma das características dos alunos da EJA é a motivação por compartilhar suas próprias vivências e seus olhares acerca do que os rodeiam, uma vez que as trajetórias de vida desses alunos são marcadas pelas mais diversas experiências. Pensando nisso, proponho em minha intervenção uma proposta pedagógica que busque valorizar este universo de experiências, através do gênero autobiografia, mais especificamente, por meio da produção de autobiografias pelos alunos.

A proposta pedagógica contempla atividades que promovam a realização de rodas de conversa com os alunos, nas quais os mesmos tenham contato com o gênero apresentado, através de suas histórias de vida, discursos, sentidos e reflexões sobre a própria identidade. Desenvolvendo, nesse processo, a sua autoria.

No Mestrado Profissional em Ensino de Línguas outros trabalhos prévios já foram desenvolvidos no âmbito da EJA, tais como: Amaral (2015), Bosco (2015), Martinez (2017) e Sanches (2018). Nessas pesquisas, Amaral focalizou a leitura de

textos jornalísticos do período da Ditadura Militar sob a perspectiva discursiva. Bosco teve como foco a problemática da Evasão. Já Martinez - eventos de envolvimento escolar, letramento e a apropriação do gênero autobiografia. E Sanches trabalhou com a escrita de contos em língua adicional (no caso, a língua espanhola), com foco também nas identidades locais dos alunos.

Dando sequência a essa linha de trabalhos voltados à Educação de Jovens e Adultos, proponho esta pesquisa, agora, voltada ao ensino de língua portuguesa por meio do estudo do gênero autobiográfico, a fim de que possa ser colocada em primeiro plano a questão da identidade (CORACINI, 2003), do discurso do sujeito-aluno da EJA, dos sentidos mobilizados sobre si mesmo e o imaginário, mobilizando, assim, seu arquivo e sua autoria.

1.3 Justificativa

O presente trabalho justifica-se pela demanda crescente de conhecer melhor a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como por produzir novas formas de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino.

A EJA é composta de um público que busca retomar conhecimentos que, por diferentes motivos, foram interrompidos no âmbito do ensino formal. No entanto, ao retornarem, trazem consigo os seus antigos medos, dificuldades e distintas concepções sobre como é uma aula, sobre o que é aprender. Existem muitos casos de alunos que têm facilidade no trato com a linguagem, por exemplo, mas a contrapartida também é verdadeira, ou seja, muitos são os alunos que encontram dificuldades para aprender. A EJA é esse ponto de encontro entre um passado escolar que não foi resolvido e novas perspectivas de ensino e de vida.

Dessa forma, afigura-se como fundamental realizar uma pesquisa aplicada nessa modalidade que reflita sobre novas estratégias para tornar a aula na EJA mais próxima da vida e dos anseios dos alunos. Ou seja, promover nas aulas de língua portuguesa uma forma diferente de ensinar, que se diferencie das antigas metodologias tradicionais, que estavam vigentes quando esses alunos evadiram. É como se pudéssemos dizer a eles que se não deu daquela forma inicial, agora vai dar para aprender significativamente, de uma outra maneira, valorizando as identidades, os saberes e os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas.

A escolha de trabalhar a linguagem a partir do gênero autobiográfico no

contexto da EJA não se deu sem antes ter ocorrido um diagnóstico durante o tempo de contato que tive com meus alunos, de modo que me possibilitou conhecê-los previamente. A razão principal de escolher este tema em específico foi pelo fato da autobiografia possibilitar condições do sujeito-aluno trazer à tona a própria subjetividade, os sentimentos, a identidade, a ideologia, o discurso e colocá-los em contato com o conhecimento especializado que o professor possui. Dessa forma, se trabalham ao mesmo tempo as questões relativas à língua portuguesa, ao gênero discursivo em questão e toda a dimensão que envolve a identidade dos alunos, bem como a sua criatividade, pois essa última é de muita importância na formação dos sujeitos, uma vez que caminha na direção contrária da mera reprodução. Para Gadotti (1997), a criatividade, bem como tudo o que ela envolve, desde trabalhos manuais até criações, foi muito mal compreendida nas escolas, pois foi considerada sempre de menor importância, sem se perceber que ela envolve aspectos necessários de serem desenvolvidos nos sujeitos, como a possibilidade de criar e de compreender o processo de criação e a finalidade, por exemplo, de um trabalho manual, uma pintura, um poema, uma carta etc.

Assim, na nossa compreensão, a escolha de trabalhar com autobiografia tem uma possibilidade riquíssima de desenvolver nos alunos diversas potencialidades, trazendo para a sala de aula o discurso que eles têm de si mesmos, podendo através de práticas didáticas mais criativas, refletir sobre a própria identidade e os discursos que são feitos sobre ela, assim como as condições de encontrar novos sentidos para si mesmos. Juntamente com isso, pode-se desenvolver neles a autoria, que é uma questão essencial para sair das práticas reprodutivistas tradicionais, pois ao aluno é dada a possibilidade de dizer, de reformular, de buscar outros sentidos e não apenas de permanecer na mesma posição de repetir o que o professor diz.

Para além do que já foi exposto, este trabalho se justifica pela constante demanda de alunos que precisam desenvolver a leitura e a escrita fora dos modelos já esgotados da repetição meramente formal. No entanto, para um público composto de jovens e adultos, compreendo que não basta apenas trabalhar a leitura e a escrita de maneira distante da sua realidade e da própria subjetividade, pois o problema da evasão escolar não é um problema que se situa somente fora do sujeito-aluno, mas o envolve em seus sentimentos, projetos de vida e relações interpessoais. Um ponto importante, refletindo sobre esse mesmo assunto, é a questão da autoestima. Esses alunos, se pensarmos em muitos deles, foram vítimas de vários tipos de preconceitos,

comuns ao sistema político, e que se refletem e reproduzem em sala de aula: discriminação de gênero (mulheres, homossexuais, transexuais, bissexuais etc), de aspectos físicos (obesos e demais pessoas fora dos padrões de beleza impostos pela cultura de massa), de condição social e também de racismo. O sistema educacional, que pesem os projetos de inclusão e de promoção do respeito e da tolerância, ainda é uma instituição imperfeita no combate a esses diversos tipos de preconceito, em razão de várias causas, má formação dos profissionais ou ausência de formações continuadas, turmas lotadas, alta carga horária dos profissionais, pedagogias próximas do tecnicismo, além de um olhar ainda muito reduzido para questões humanas que envolvem o mundo interior dos sujeitos.

Dessa forma, a autobiografia vem a ser um gênero discursivo poderoso para atingir- se ao menos uma parte dessa subjetividade esquecida pela escola, que remonta seu silenciamento a um período de evasão escolar. Sabe-se que escrever memórias ou algo do tipo não é uma tarefa fácil, ao contrário, pode ser um trabalho bastante árduo para quem escreve, pois acarreta um movimento nas próprias lembranças, experiências, frustrações, alegrias etc. Mas que, em um ambiente aprazível, de respeito e cooperação, pode se tornar uma atividade libertadora: de sentimentos, de angústias e de amor próprio.

A autobiografia, contudo, pode não ser necessariamente o gênero mais valorizado pelos profissionais da língua no ambiente escolar, uma vez que vai na contramão de concepções típicas de uma educação em acordo com o modo de operar empresarial, ou seja, traduzido em noções como habilidades e competências, de quem precisa saber manejar, operar máquinas, vender, vigiar, empilhar caixas, apertar parafusos, isto é, tudo aquilo que reduz o sujeito a meras funções de dentro do mercado de trabalho. A autobiografia, portanto, resgata o arquivo do sujeito, faz com que ele olhe e reflita sobre si mesmo no mundo, em sua trajetória, seu conhecimento e também seu papel dentro da escola e da sociedade.

De modo que surge a questão importante para reflexão, sobre como possibilitar aos sujeitos-alunos, nos anos finais da EJA, o desenvolvimento da autoria através de textos autobiográficos? Para tal questão, primeiramente é importante observar que esses mesmos sujeitos se constituem pela ideologia e pelo inconsciente, como bem postula a Análise de Discurso, de modo que, no contexto escolar, eles trazem consigo esse valioso arquivo, que pode, através da prática pedagógica do sujeito-professor, ser alimentado e mobilizado através da criação de condições para o exercício da autoria

por parte desses sujeitos, a fim de que no âmbito do ensino-aprendizagem a criação dessas condições seja um ponto fundamental para que se produzam novas leituras e novos sentidos.

1.4 Objetivos da pesquisa

1.4.1 Objetivo Geral

Desenvolver uma proposta didática que faça o sujeito-aluno refletir sobre sua identidade e que favoreça a autoria.

1.4.2 Objetivos Específicos

Promover o desenvolvimento de uma proposta didática para a produção de autobiografias;

Analisar o discurso dos alunos da EJA sobre si;

Analisar o desenvolvimento da autoria dos sujeitos-alunos através das suas produções.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de ensino que, no Brasil, tem grande importância, uma vez que tem como objetivo proporcionar o acesso e a continuação dos estudos na Educação Básica para aquelas pessoas que não tiveram como continuar seus estudos, ou mesmo iniciá-los, no tempo regular.

As Constituições Federais de 1934, 1946, 1961 e 1967 reconhecem que o jovem e o adulto possuem o direito à educação. Diversas foram as políticas, no decorrer do século XX, que articularam o ensino para adultos, como o Ensino Supletivo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Fundação EDUCAR. Contudo antes do surgimento do MOBRAL, houve um projeto de alfabetização de jovens e adultos, durante o governo de João Goulart, que adotou o famoso método de Freire. Mas, com o golpe de 1964, esse projeto foi perseguido.

Já na Constituição Federal de 1988, foi determinado que todas as pessoas, não importando a idade, têm direito à educação do ensino fundamental. No entanto somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 estabeleceu a EJA enquanto uma modalidade da educação básica, devendo estar adequada às necessidades do público estudante. De acordo com o artigo 4º “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidade adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p.8).

Essa modalidade de ensino tem, então, o objetivo de oportunizar a educação àqueles indivíduos os quais não puderam completar os estudos na idade adequada. O foco era alcançar um público que estivesse trabalhando, tendo a disponibilidade de horário noturno, a fim de facilitar a sua matrícula e a sua permanência no contexto escolar. E, tendo ela essa particularidade heterogênea em relação ao seu público, precisa de um olhar especial por parte do professor, para que essas diferenças sejam levadas em consideração.

A questão da educação de jovens e adultos, na história recente do Brasil, foi alvo de muitas concepções que se contradizem no movimento da nossa história. Existiram as teorias que relacionavam o aluno sem escolarização à marginalidade,

relacionando-o às causas da pobreza no país, no lugar de serem compreendidos como efeitos desse problema (SAVIANI, 1986). E houve diversos momentos em que o Estado brasileiro encarou a educação de adultos como o suprimento de uma carência, no sentido em que o aluno era encarado como um sujeito sem saberes ou com saberes sem importância, inferiores ao conhecimento científico promovido pela escola (o MOBREAL, por exemplo, durante a ditadura militar). Dessa forma, a cultura e a identidade dos alunos era “mal vista” ou tratada como se não existisse, aquilo que Santos (2008) trabalha em seu conceito de sociologia das ausências, que nos diz que a “ausência” ou a não existência de certas culturas são produzidas como “ausências” ou não existências. Considerar o sujeito dentro de pré-conceitos como ignorante, atrasado, inferior, particular ou improdutivo é um modo de produzir essa ausência de sua cultura e de seu saber (SANTOS, 2010, p. 22). Ao educador, frente a isso, cabe refletir sobre a sua relação com a cultura do aluno, seu saber, sua identidade. Vejamos o que diz Gadotti (2008, p. 32):

[...] esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto [...]. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

Assim, para além da simples escolarização quando compreendida como transmissão de um saber formal, Gadotti fala também da possibilidade de algumas vezes o educador ser da própria comunidade onde se situam os alunos, porém isso não sendo possível na totalidade dos casos da educação de jovens e adultos, ele salienta a importância desse olhar do professor para as particularidades dos alunos, sua cultura, seu modo de vida, suas necessidades etc.

Nesse sentido, é importante levar em consideração a contribuição de uma educação popular, ainda que essa não se confunda totalmente com a educação formal de jovens e adultos, pois nos seus primórdios a educação popular esteve ligada a uma educação fora do sistema oficial do país, sendo empreendida por comunidades eclesiais, movimentos sociais e estudantis etc., cujo objetivo era a educação juntamente com a politização das populações pobres e oprimidas. Para isso, era necessário um educador que estivesse comprometido com a compreensão sobre a cultura, o trabalho e as relações sociais em determinada comunidade. Com base nisso, outras questões são também importantes, não apenas a aquisição de novos

conhecimentos, como a solidariedade entre os alunos, a sua capacidade de expressar seus discursos, o olhar crítico sobre o seu contexto etc. Sendo assim, a educação de jovens e adultos, situada no campo do ensino formal, ofertado pelo Estado pode entrar em contato com os saberes que nos legou a educação popular, não formal, que visavam à educação crítica das massas. Como nos diz Gadotti (2008, p. 33):

[...] não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles.

Dessa forma, temos muito a aprender com a ideia de educador popular, forjado nas experiências educacionais não formais, para o qual as características e o trabalho com o aspecto coletivo têm importância fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem. Assim a organização coletiva precisa ser vista como algo decisivo na formação dos sujeitos e o educador popular é, nesse contexto, um articulador e organizador, não sendo nem ingênuo nem espontaneísta, no sentido de quem espera uma mudança na vida dos alunos vinda de cima, sem esforço, disciplina e trabalho (GADOTTI, 2008, p. 33). Com o educador popular, portanto, aprendemos a não silenciar a cultura do aluno em nome do acesso à “cultura geral” valorizada pela educação oficial, mas sim englobar ambas as instâncias como importantes na formação dos sujeitos. Compreende-se cultura aqui, conforme Santos (1983), como os diferentes modos de compreender e organizar a vida social, de concebê-la e expressá-la, assim como, os distintos costumes e práticas dos povos. Sendo assim, seria prejudicial para uma educação que se queira democrática o apagamento da identidade dos alunos bem como de sua cultura. Isso acarretaria inclusive na alienação da parte dos conhecimentos legados pela humanidade valorizados pela educação formal, uma vez que esses mesmos conhecimentos seriam postos como algo externo aos sujeitos, independente deles, sem nenhuma relação com a sua atuação e transformação do mundo. Alienação aqui adquire esse sentido de algo que está apartado da obra humana, adquirindo a impressão de ter uma existência independente de quem a produziu. Assim, para que o conhecimento não figure como algo distante da realidade dos alunos é preciso pensar em uma educação de jovens e adultos que leve em consideração as culturas dos sujeitos envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem:

Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o pluralismo é também uma filosofia do diálogo (GADOTTI, 2008, p. 33-34).

Extraímos do pensamento do autor referido, a importância de não trabalhar de maneira fechada, isto é, sem a possibilidade da tensão e da emergência de outros saberes no contexto de ensino-aprendizagem. Para a nossa concepção, a palavra diálogo estará ligada a criação de condições de produção do discurso que sejam favoráveis à presença de outros sentidos, oriundos das leituras de diferentes sujeitos. Isso aprendemos com o legado da educação popular, que soube, em diferentes contextos de trabalho com as populações carentes, valorizar os saberes não institucionalizados. Talvez tenhamos ainda nessa região de tensões ideológicas que é a escola um muro que separa os saberes e práticas da educação popular e da educação formal. No entanto, é importante aproveitar os espaços em que essa separação apresenta falhas e ocupar esses pontos de encontro. E nesse lugar, os saberes do professor, que são institucionalizados, têm muito a contribuir com os saberes do aluno, valorizando-os ao mesmo tempo em que promove o seu ponto de encontro com os conhecimentos científicos ofertados pela escola, mostrando que as identidades e as culturas não precisam ser produzidas como “ausências” (SANTOS, 2008).

E uma cultura ou identidade quando é produzida como uma “ausência” nos faz refletir sobre a pertinência da linguagem enquanto forma material do discurso existir, esse que produz sentidos, que mostra ou esconde, que promove ditos e não ditos (por exemplo na educação pública a ausência pode ser produzida quando o aluno não é visto em sua especificidade, possuindo sua cultura, sua memória, seu conhecimento, sua forma de ler o mundo etc). A teoria da AD nos auxiliará a compreender como o discurso funciona e o quanto são pertinentes seus pressupostos teóricos no campo de trabalho com a linguagem, principalmente no contexto educativo. Passamos, então, à próxima seção, de modo a tratar dessa teoria.

2.2 Análise do Discurso: sujeito e linguagem

Tendo em vista que existem várias formas de estudo da linguagem, algumas dessas centradas apenas no aspecto formal de normas. Como, por exemplo, o Estruturalismo e as gramáticas normativas, a Análise do Discurso surge a partir de um posicionamento crítico a respeito desse tipo de estudo pois propõe investigar a produção de sentido. Dessa forma, a Análise de Discurso tem sua razão de ser como um novo campo de compreensão e estudo da linguagem, assim:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2010, p.15).

Portanto, podemos considerar que a Análise de Discurso (doravante AD) não se preocupa com a língua como um fato fechado, sem ligação com o mundo. Para ela as palavras, conforme a autora citada, estão em movimento. O discurso é uma forma de intervenção entre o homem e o seu exterior e também com outros sujeitos. Através dele o homem conserva ou modifica a sua existência enquanto sujeito.

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2010, p. 15).

Ou seja, o discurso estabelece uma forma de relação entre o sujeito e o seu entorno como, por exemplo, a sociedade, a natureza e os demais sujeitos. Nesse momento, é que ele se constitui enquanto sujeito, com a capacidade de reproduzir o seu modo de existência, bem como de promover as mudanças históricas e sociais no seu meio.

Ao contrário das teorias da comunicação, a AD não coloca como foco principal a noção de mensagem, que seria uma forma límpida e infalível de comunicação entre dois elementos: emissor e receptor. Nessa teoria, ambos são entidades impessoais, ou seja, não são consideradas como sujeitos. Assim sendo, podemos considerar que: “o termo *discurso* [...] implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de

informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um efeito de sentidos” (PÊCHEUX, 1997, p.82). O discurso não é, portanto, mensagem, mas sim uma maneira de materializar a ideologia, de modo que A e B (emissor e receptor para a Teoria da Comunicação) deixam esse lugar, ilusoriamente transparente, para dar espaço ao sujeito, dotado de ideologia e inconsciente.

Dessa forma, não é o conteúdo o foco principal, mas como ele produz os sentidos a partir do que é dito. Então, o analista de discurso não vai procurar o que as palavras estão significando, como se tivessem que encontrar um conteúdo transparente, direto, neutro. Ele, ao contrário, estará empenhado em analisar como determinado discurso produz sentidos. Nesse ponto, é que importa a ideologia. Nesse sentido, podemos dizer que ela:

Trata-se assim de uma definição discursiva de ideologia [...]. O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. [...] Neste movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências. [...] Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2010, p. 45-46).

Com base na citação acima, consideramos que a ideologia atua produzindo transparências. Isto é, apaga o caráter material do discurso, fazendo com que os sentidos pareçam óbvios para os sujeitos, como se transmitissem sentidos fixos e imutáveis. Mas é importante pontuar que o seu significado não é necessariamente negativo, pois a partir dela o sujeito se constitui. Por exemplo, a questão do feminismo: suponhamos um sujeito que se identifica com determinadas posições ideológicas mas mesmo sem considerar-se feminista, ainda assim, esse discurso está presente na sua constituição enquanto sujeito.

Portanto, a ideologia está envolvida diretamente na relação simbólica da linguagem com o mundo, tendo a ver com as crenças, valores, ideias etc., pelas quais o sujeito é constituído. Considerando esse princípio, pode-se dizer que o sujeito não existe sem a ideologia. A partir daí, podemos também falar de um assujeitamento, uma ilusão de autonomia por parte do sujeito. Então:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – pela história. É o gesto de interpretação que realiza esta relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação com a língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados (ORLANDI, 2010, p. 47).

A partir desse momento, concebe-se que o discurso é a realização da ideologia, que está fundamentalmente ligada ao sujeito. Pode-se evidenciar que ideologia e sujeito são inseparáveis, ou seja, um não existe sem o outro. Essa é a sua relação necessária.

Nessa dissertação, os discursos dos sujeitos-alunos serão considerados nessa perspectiva. De modo que cada sujeito-aluno, compreendido como sendo constituído pela ideologia, mobiliza seus sentidos a partir dessa determinação. Para evocarmos a questão da forma como o sujeito aluno se reconhece dentro do ambiente escolar, em especial da EJA, não é difícil de encontrar o imaginário de inferioridade, comum em discursos a respeito do brasileiro (CORACINI, 2007), parafraseado em jornais, televisão, mídias sociais etc. Essa ideologia que coloca o brasileiro e o estudante de escola pública como um sujeito inferior, degradado e inculto é da ordem conservadora, cujos sentidos produzidos colocam aquilo que é estrangeiro (europeu e americano, mais precisamente) como superior, como espécie de modelo de civilização a ser seguido.

2.2.1 A noção de sujeito para a AD

Para a AD, a noção de sujeito diverge de outras teorias, que colocam o sujeito como um produto acabado, o centro de suas decisões, isto é, como um ser onipotente. Sendo assim, um ser de tal natureza é visto através de uma noção ilusória, para a qual ele é o dono de seus ditos, sem ideologia, portanto, passível de neutralidade. Já no campo de estudo da AD, o sujeito não é neutro e se constitui pela ideologia e na sua ligação material com o inconsciente que também o determina (PÊCHEUX, 2010). A partir de então, está claro que a noção de sujeito dentro desta perspectiva é heterogênea, ou seja, o sujeito se constitui a partir da relação com o outro e consigo mesmo dentro de um contexto sócio-histórico. A noção de inconsciente contribui para a compreensão de que o sujeito não é o senhor dos sentidos que mobiliza, isto é, ele não possui a onisciência sobre tudo o que enuncia (PÊCHEUX, 2010).

O sujeito é chamado a existir enquanto tal através de uma interpelação

ideológica, ideia que surge de Althusser (1980) de que os indivíduos são interpelados ideologicamente. Essa noção de sujeito será importante para Pêcheux (2010) por ser uma abordagem não subjetivista da subjetividade, contrária a uma concepção idealista para qual tudo nasce dos sujeitos.

Althusser (1980) traz a dimensão material para a abordagem da subjetividade, em que a ideologia figura como força material e não como uma ideia que brota espontaneamente dos sujeitos. Nesse sentido, a ideologia está ligada a uma prática e não como um arsenal de ideias já existentes (PÊCHEUX, 2010). A questão posta por Pêcheux então é de que o sujeito é produzido, como por exemplo, o “sujeito de direito” é uma produção das leis. E é nesse caso que o sentido também é concebido como sendo produzido em determinadas condições e posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico (PÊCHEUX, 2010). Assim proposições, expressões e palavras mudam seu sentido de acordo com as posições sustentadas pelos sujeitos que as empregam, isso quer dizer que os sentidos são produzidos materialmente dentro de condições de produção, ou seja, não há um sentido absoluto. (PÊCHEUX, 2010, p. 147).

E é com base em leituras de Freud, que Pêcheux e Fuchs (1997) trabalham a noção de esquecimento, apelando para o inconsciente e também para as seleções que o sujeito falante realiza em seus enunciados. O autor chama de esquecimento número 1, a dimensão que está relacionada com a “impressão de realidade de seu pensamento para o sujeito falante (“eu sei o que estou dizendo”, “eu sei do que estou falando”)

Assim sendo, o esquecimento número um trata da ilusão do sujeito acerca daquilo que ele enuncia, ou seja, de ser a origem verdadeira do que diz. Por exemplo, podemos pensar a seguinte formulação: Sou a mãe coruja dos meninos [...] sou a pessoa comprometida com o meu trabalho, minha família, escola (*vide* SD.2). Podemos perceber inicialmente que há um sujeito que enuncia a frase citada e que se posiciona de acordo com o imaginário conferido à mulher de ter que ser a cuidadora dos filhos, a pessoa “do lar”, ainda que esteja trabalhando fora, ou seja, há uma naturalização, operada pela ideologia, do lugar da mulher. Essa é a posição que assume no momento de enunciação. Antes de tudo, devemos lembrar que o sujeito em questão se inscreve em uma formação discursiva, isto é, não é neutro, muito menos construiu essa formulação ao acaso. E mais, não é o primeiro sujeito a fazer uma colocação como esta, embora não com as mesmas palavras, mas certamente

mobilizando os mesmos sentidos. Mas ela acredita que realmente é quem elaborou tal construção pela primeira vez, que é a sua “opinião”. Esse é um dos vários exemplos possíveis de esquecimento n.1. Quanto à questão da formulação, existe o outro tipo de esquecimento, que chamamos de número dois:

Concordamos em chamar esquecimento número 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “selecione” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada (*grifos do autor*) (PÉCHEUX, 2010, p. 161).

Então, o esquecimento número dois diz respeito ao sujeito crer que os enunciados só podem ser construídos daquela forma, ou seja, as formulações só podem ser elaboradas através de apenas uma maneira ou com um determinado direcionamento. Vamos analisar o mesmo exemplo do esquecimento número um: [...] sou a pessoa comprometida com o meu trabalho, minha família, escola. Para o sujeito que construiu essa formulação, essa é a única elaboração possível sobre o papel da mulher/mãe, isto é, não existe outra construção que possa comunicar a respeito do assunto tratado. Por exemplo, a formulação “Sou uma trabalhadora superexplorada” não poderia de forma alguma ser dita. Dessa forma, vamos percebendo que existe, por assim dizer, uma espécie de regulação daquilo que é dito no discurso, ou seja, existe uma instância reguladora no discurso, definindo aquilo que pode ou não ser dito. A essa instância, na AD, chama-se Formação Discursiva (FD). Para Pêcheux (2010, p. 147), a FD pode ser definida como:

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc) (*grifos do autor*).

No entanto, a FD não é um lugar fechado, de maneira que tenha uma natureza homogênea, que aprisiona os sujeitos e os impede de ir para além de suas posições. Ela possui modalidades que a relativizam, a fim de comportar a contradição e o dissenso. Temos então, a forma-sujeito como uma instância que regula os saberes da FD (INDURSKY, 2007) e com a qual o sujeito pode “reduplicar a sua identificação”, assumindo essas posições em consenso com a forma-sujeito, sem questioná-la.

Contudo, isso não é o suficiente para compreender o funcionamento da FD como uma categoria não homogênea. Assim, dentre as modalidades de identificação do sujeito com a FD temos uma segunda modalidade em que está situado o chamado discurso do “mau-sujeito” (PÊCHEUX, 2010), que diz respeito justamente à tomada de posição pelo sujeito que entra em contraposição à forma-sujeito. E essa contra identificação se dá no interior mesmo da FD, estabelecendo uma tensão, trazendo para o seu interior o discurso outro, resultando dessa forma em uma FD heterogênea (INDURSKY, 2007). Dentre essas modalidades, temos a terceira delas que trata da desidentificação do sujeito com determina FD e sua forma-sujeito e a consequente identificação com outra FD e sua forma-sujeito correspondente.

Podemos dizer, assim, que uma FD não é necessariamente idêntica a si mesmo, comportando, então, a divergência e a contra identificação. Ou seja, existe a “falha no ritual” (PÊCHEUX, 2010), possibilitando a entrada de novos saberes em determinado domínio do saber, produzindo uma transformação e reconfiguração de uma FD.

A FD, portanto, é essa instância heterogênea, capaz de comportar tensões, que vai exercer o papel de definir o que pode ser dito, bem como o que deverá ser ocultado no discurso. Ela então, vai representar no discurso as formações ideológicas, pois os sentidos são determinados inevitavelmente pela ideologia. Pode-se considerar que não existem palavras soltas pois elas sempre estão inscritas em uma formação discursiva (FD). Por exemplo, uma mesma palavra pode ter sentidos distintos em FD diferentes.

Tomaremos o mesmo exemplo já citado. A expressão “mãe coruja” pode adquirir sentidos diferentes de acordo com a ideologia e com a FD que a regula. Para um discurso machista a expressão citada está ligada a uma noção de valor, virtude, ou seja, uma obrigação moral exclusiva da mulher. Já em um discurso feminista, a mesma expressão tem sentido compreendido como sendo construído em uma sociedade marcada pela desigualdade de gênero, não adquirindo necessariamente valoração de virtude. Portanto, a palavra por si só não tem poder de significação isoladamente, pois segundo Orlandi (2010, p. 43): “As palavras falam com outras palavras”.

No entanto, é importante pensar que o sentido não é totalmente arbitrário, pois conforme Orlandi (1994, p. 56): “A Análise de Discurso considera que o sentido não está já fixado a *priori*, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer

um: há determinação histórica do sentido”.

Assim, as palavras não possuem um sentido estático, mas os sentidos atribuídos a elas precisam ser determinados historicamente. O sujeito de maneira isolada não pode decidir o sentido das palavras, pois existe uma ideologia e uma formação discursiva que direcionam os sentidos. De acordo com o que foi exposto, a AD requer uma nova abordagem do conceito de linguagem que veremos a seguir.

2.2.2 Linguagem na perspectiva discursiva

Em uma perspectiva tradicional da linguagem, ela é estudada como sendo transparente, imanente, necessitando de uma série de regras para que possa fazer sentido, ou seja, o mundo externo é completamente anulado neste estudo. Por exemplo: o estudo da análise sintática nas aulas de Língua Portuguesa, onde ao aluno são oferecidos exercícios sobre orações e seus termos: essenciais e acessórios. Isto é, a regra pela regra. Pêcheux (1997) refletindo em seu trabalho sobre a Análise Automática do Discurso, dizia que até então o estudo da língua resumia-se somente a estudar textos. E desses eram solicitados que extraíssem respostas a perguntas variadas, o que se convencionou chamar, dentro da prática escolar, de compreensão de textos, o que englobava também a atividade do gramático, voltado para modalidades descritivas ou normativas (PÊCHEUX, 1997, p. 61). No que consta à semântica, Pêcheux (1997, p. 61) assim coloca:

Mais precisamente, as questões concernentes aos usos semânticos e sintáticos colocados em evidência pelo texto ajudavam a responder as questões que diziam respeito ao sentido do texto (o que o autor “quis dizer”). Em outros termos, a ciência clássica da linguagem pretendia ser ao mesmo tempo *ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão*, e o estudo gramatical e semântico era um meio a serviço de um fim, a saber a compreensão do texto (*grifos do autor*).

Já na AD, o estudo da linguagem é deslocado desta função, assim sendo, o foco não se detém exclusivamente no campo linguístico, pois esta teoria abarca a exterioridade como dimensão fundamental e constitutiva na produção de sentidos. Assim, para Pêcheux e Fuchs (1997), a língua é o lugar material onde se produzem os efeitos de sentido, o que vale dizer que não possui sentido dado de antemão, colado às palavras, mas adquire o sentido em determinada condição de produção que se dá no social, envolvendo as condições materiais de existência, os diferentes ditos

possíveis e a ideologia.

De acordo com o autor, a linguagem só adquire sentido no momento em que está relacionada com o mundo externo, isto é, ela faz sentido apenas porque está inscrita na história. A linguagem na AD exerce o papel de mediação entre o sujeito e universo social e natural. É através dela que os sujeitos estabelecem sentidos em suas relações e também atribuem significação aos acontecimentos no seu entorno.

Vejamos o que diz a outra autora:

Posso considerar a linguagem como trabalho. No sentido de que não tem um caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário. E essa necessidade se assenta na homologia que podemos fazer entre linguagem e trabalho, isto é, considerando que ambos são resultados da interação entre homem e realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social (ORLANDI, 1980, p.25).

Portanto, a linguagem para AD é o resultado da relação entre o sujeito e o seu contexto, daí a sua semelhança com o trabalho, pois ambos realizam uma mediação, ou seja, uma maneira do sujeito de construir sentidos entre ele e a sua realidade social. No entanto, quando se fala em mediação não se está colocando a linguagem como um simples instrumento, pois a sua relação com a historicidade é também de transformação. Ela está posta como materialidade, abrigando desde já os antagonismos e conflitos sociais. Daí a importância de encará-la dentro de uma teoria discursiva, pois, enquanto discurso existe uma impossibilidade, que é justamente a de encará-lo como um texto, no sentido de entidade fechada, para a qual se fazem perguntas superficiais, fora da dimensão conflituosa, que constituem as condições de produção. Segundo Pêcheux (1997, p. 79):

[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesmo, mas[...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (*grifos do autor*).

Então, a relação da linguagem com o mundo exterior não é direta, há uma relação conflituosa entre a linguagem e a realidade, pois existe uma mediação ideológica em que se produz o efeito de evidência, ou seja, se produz a ilusão de que a realidade seria um conteúdo veiculado transparentemente pelas palavras.

Dessa forma, entre linguagem e mundo se interpõe a ideologia, como a instância que aponta em uma determinada direção e não em outra (ORLANDI, 1996).

Por exemplo: um sujeito inscrito em uma formação ideológica machista não fala necessariamente sobre a realidade, mas sim através de um saber patriarcal legado pelo contexto histórico. É esse saber, portanto, que faz a mediação entre a linguagem e a exterioridade. Concluimos com isso que, na perspectiva da AD, a linguagem está relacionada com o universo exterior, sendo analisada em sua elaboração em determinadas condições de produção. No entanto, não se pode excluir a constituição ideológica dessa relação.

2.2.3 Noção de autoria na Análise de Discurso

Para a perspectiva teórico-metodológica, com a qual nos propomos trabalhar, é de fundamental importância considerar a noção de autoria. Portanto, analisaremos essa noção a partir de nosso recorte teórico, que se baseia na Análise de Discurso.

Primeiramente, vamos observar o que diz Eni Orlandi:

Podemos então dizer que a autoria é uma função do sujeito. A função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas, que são o locutor e o enunciador. [...] O autor é então considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência (ORLANDI, 2010, p.74-75).

Percebe-se assim, que a noção de autoria está diretamente relacionada à existência do sujeito. Autor é nada mais que uma função assumida pelo sujeito ao produzir um texto. Sua existência se dá na textualidade como no exposto: ele é um princípio de organização do discurso. Isto é, do autor é que se exige a coerência, disciplina, não contradição etc. Conforme Lagazzi- Rodrigues (2015, p. 93):

Da mesma maneira que sujeito e linguagem se constituem mutuamente, também autor e texto mantêm entre si uma relação necessária. O autor (se) produz no texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto. O sentido da autoria depende do efeito de unidade e coesão do texto. Há nesse processo uma tensão constitutiva: ao mesmo tempo em que um texto precisa ser delimitado por um autor para receber esta denominação, permite ao autor constituir-se como produtor deste texto e assim ser nomeado e/ ou nomear-se autor deste texto.

Há, portanto, uma relação recíproca entre autor e texto pois um depende do outro para se constituir. Como vimos na citação, o autor além de produzir o texto é também produzido por ele. Eles só existem enquanto estão nessa relação de

construção, sendo subordinados às exigências estabelecidas pelo mundo externo. Nesse sentido, o autor necessita contemplar as regras determinadas pelas convenções da língua. Consideramos, juntamente com Orlandi:

Essas exigências têm uma finalidade: elas procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor) com suas intenções, objetivos, direção argumentativa. Um sujeito visível é calculável, identificável, controlável. Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete à sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a articulação interioridade-exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. (ORLANDI, 2010, p.76)

Assim, o efeito de autoria é essencial a fim de que o sujeito se torne visível e identificável, o que ele não é estando fora do texto. Por exemplo: um sujeito-aluno é heterogêneo, incompleto, afetado por formações discursivas e ideológicas, contraditório, em suma, descontínuo. Mas quando assume a função-autor, ele se posiciona de forma coerente, buscando uma direção para o seu dizer. Em resumo, o sujeito mesmo é opaco enquanto o autor produz o efeito de transparência e unidade. Está claro dessa forma, que a autoria está no princípio de textualidade (ORLANDI, 2010), por isso cumpre uma função discursiva sendo o “eu” do discurso. É o autor que produz o texto, o que está visível, compreensível, ilusoriamente desprovido de erro. É a partir do autor que se chega ao efeito de ser a origem do dizer, exigindo-se dele progressão do seu discurso (ORLANDI, 2010).

O autor, podemos dizer com Orlandi (2010), é quem assume a responsabilidade pelos seus dizeres. Ele faz a passagem necessária da multiplicidade anárquica para um patamar em que prevalece o agrupamento ordenador. De acordo com Lagazzi-Rodrigues (2015, p. 98-99):

[...] a autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto. Texto tomado como delimitação em diferentes formulações significantes, sempre sob a determinação da produção dos efeitos de desfecho, unidade, coesão, coerência e responsabilidade. Não só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca espacializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem... Sem indistinguir as diferentes materialidades, é importante considerar que elas compõem conjuntos que se colocam sob a demanda da textualização.

Desse modo, é pertinente ressaltar que autoria, sendo uma prática, não se materializa somente no texto, mas também nas mais diversas imagens, pois o aspecto

fundamental é a produção do efeito discursivo de unidade. Assim, devemos encerrar dizendo que a autoria é necessária, estando na origem da textualidade, cumprindo uma função enunciativa. Também é preciso mencionar que a função autor é fundamental na constituição da identidade do sujeito, mas sobre a questão da identidade falaremos no subcapítulo seguinte.

2.3 Sujeito e identidade

Uma vez que esta prática se propõe a trabalhar com sujeitos-alunos dentro de um contexto escolar, é indispensável que se reflita sobre a questão da identidade, pois o sujeito- aluno não possui somente uma relação cognoscente com a escola, mas também imaginária, que envolve uma dimensão mais complexa. Antes, porém, refletiremos sobre o conceito de formações imaginárias. Para Pêcheux (1997), a noção de formações imaginárias implica em reconhecer que os sujeitos se encontram presentes entre si através da imagem que mutuamente fazem uns dos outros, bem como de si mesmos, isto é, não se pode atribuir sentidos aos sujeitos que não seja através da produção desses mesmos sentidos, dentro de condições específicas. O sujeito tem uma imagem de seus interlocutores, que por sua vez também têm uma imagem específica dele, bem como daquilo sobre o que falam. Colocando essa noção no campo do ensino, podemos dizer que o sujeito-professor tem uma imagem do sujeito-aluno, e também uma imagem sobre si mesmo, e inclusive sobre o conteúdo que está ministrando. Da mesma forma, o sujeito-professor tem uma formação imaginária a respeito de como o sujeito-aluno o vê. Complementando com Orlandi (2010, p. 40):

[...] não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São estas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso.

Assim sendo, no discurso está em funcionamento uma imagem construída sobre quem está falando, do mesmo modo em que há um imaginário sobre o que se está falando, bem como sobre quem está ouvindo. Por exemplo: pode-se tomar um caso de uma sujeito-mãe falando com um filho, ele projeta uma imagem dela, enquanto mãe. E ela também projeta uma formação imaginária sobre ela mesma, na posição de mãe,

bem como do filho. O que não impede que o mesmo sujeito, em questão, tenha uma imagem de si como filho em um momento de interlocução com a própria mãe. Isso nos mostra que, uma identidade é fragmentada em diferentes posições, ou seja, não é homogênea, é forjada nas condições de produção (INDURSKY, 2008).

Sobre a questão levantada da identidade, observemos o que aponta Coracini (2003, p. 201):

Assim como nomear é dar realidade ao objeto, é possível afirmar que falar de um povo ou de um grupo social e até mesmo de um indivíduo é dar-lhes existência, fazê-los serem e acreditarem que são ou que existem. Não é à toa que se diz que falar de alguém é manter este alguém vivo, na memória do outro e, portanto, na sua própria memória.

De acordo com a citação, pode-se dizer que a identidade é produzida no discurso, sendo através dele que os sujeitos são chamados a existir conforme determinado imaginário criado sobre eles, que constitui a sua identidade, ou seja, o modo que eles projetam a si mesmos e que também são projetados pelos demais sujeitos. As condições de produção são partes vitais para a constituição da identidade. Se voltarmos ao exemplo da sujeito-mãe, não é necessariamente o fato de biologicamente ter um filho que fará com que seja criada a identidade de mãe, mas sim determinações sociais e ideológicas. Basta pensarmos em qual era a imagem de mãe de algumas décadas atrás e na atualidade. Seguimos com Coracini (2003, p.202):

[...] o que somos e que pensamos ver está carregado do dizer alheio, dizer que nos precede ou precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem porquê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido.

Então, o que somos é fruto daquilo que “esboçaram” sobre nós, mesmo quando ainda não éramos nascidos, ou mesmo antes de termos consciência, bastando pertencer a um determinado grupo como, por exemplo, ricos, pobres, patrões, empregados, religiosos, ateus etc. Também a identidade pode estar relacionada a questões de poder:

[...] a identidade, quer nacional, individual ou subjetiva, é produzida ou construída socialmente por aquele(s) a quem se atribui maior poder, e, portanto, a quem se concede autoridade para legitimamente dizer verdades ou a verdade sobre os fatos, o povo, o indivíduo. É (são) essa(s) verdade(s) que, internalizada(s), garante(m), como dizíamos, a possibilidade de um ser humano se constituir como um sujeito da linguagem, isto é, sujeito do discurso (CORACINI, 2003, p. 202).

Dessa maneira, a identidade é tecida em uma conflituosa relação de poder, que busca definir um efeito de verdade sobre o sujeito. Um aluno da EJA que constrói sobre si uma imagem de fracassado, limitado, incapaz com base em seu histórico na escola, da sua memória discursiva que, em determinado momento, se constituiu na sua identidade de aluno, a partir de discursos sobre si que ele reproduz, como aquele de que este não concluiu os estudos na “idade certa”. E como a EJA foi instituída para atender a esse público específico, porém não trabalhando devidamente a sua autoestima (que também se trata de uma questão produzida a partir de determinado imaginário), foi-se atribuindo uma imagem a essa modalidade de ensino, produzindo um efeito de verdade de que é um ensino sem qualidade direcionado para sujeitos que não concluíram no tempo “adequado”.

É importante para esse trabalho, então, fazer essa reflexão sobre a produção da identidade do sujeito-aluno sem perder de vista seu caráter heterogêneo pois a identidade não é uma essência mas uma construção social.

Podemos assim retornar à AD, juntamente com a nossa reflexão de que a identidade, uma vez que não é algo acabado, isolado, fora de todas as relações sociais, e referenciá-la como sendo também uma produção discursiva (ORLANDI, 1998). O próprio discurso não é, segundo Pêcheux (1990, p. 56): um “aerólito miraculoso”, que traz do céu uma verdade pronta, livre de contradições, equívocos e antagonismos, mas sim uma produção histórica em que há lugar para descontinuidade. E nesse sentido, os sujeitos estão em contato com a identidade não como “uma identificação plenamente bem-sucedida” (PÊCHEUX, 1990, p. 56). Ou seja, podemos dizer que não há estabilidade no tocante à identidade dos sujeitos, pois não se trata de um dado pronto que se aplica a ele, no sentido que o sujeito sendo um “objeto”, colocamos nele uma identidade. Ou mesmo que possamos extrair dele uma determinada identidade pronta, originada junto ao seu nascedouro. A questão é que, em sociedade, dentro de suas relações, seus antagonismos, a identidade é construída e, como vimos, vários fatores concorrem para isso, desde as instâncias do inconsciente até as formações imaginárias.

Assim, poderemos refletir sobre a identidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Esses alunos, como qualquer sujeito, estão marcados profundamente pelo que Pêcheux chama de discurso-outro, ligado a uma “insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica” (PÊCHEUX, 1990, p.55). Isto é, dentro da materialidade que compõe a sua identidade, eles são afetados por tudo aquilo que é dito a respeito deles. É comum, por exemplo, em turmas marcadas por diferenças de idade, acontecer de um determinado aluno se sentir o “velho” da classe e, por mais que não aparente se importar com essa imagem, às vezes, materializa isso em seu discurso. Isso, de certa forma, tem ligação com o modo como o Estado brasileiro e parte da sociedade civil e militar, em nossa história recente, trataram a educação de adultos, desde uma perspectiva “supletiva” (GADOTTI, 2008), no sentido de que a esses sujeitos lhes falta um “pedaço” a suprir, pois estão velhos e não aprenderam o que deveriam no tempo certo. Assim no âmbito escolar o próprio Estado produziu um imaginário de que o aluno mais velho tem uma marca distintiva, a qual é necessariamente negativa. Ainda assim, existem os pontos de tensão, em que é emergente a possibilidade de novos sentidos abalarem esse imaginário. E a própria escola é um espaço em que muitos sentidos são confrontados, onde há inúmeras identificações e desidentificações. E, tomando o mesmo exemplo, é possível que o sujeito marcado pelo imaginário de “velho”, possa efetuar uma leitura de si mesmo em que há condições de deslize de sentidos, em que a equação velho = negativo possa estar sujeita a um processo polissêmico, em que sentidos outros começam a vir à tona.

Nosso trabalho, em sua estruturação e planejamento, visa a criar uma prática pedagógica em que sejam criadas condições para a reflexão sobre a própria identidade, de modo que os sujeitos envolvidos no contexto da sala de aula possam colocar em movimento os sentidos que trazem consigo mesmos, abalando algumas vezes aquilo que eles têm como certeza, e deixando vir à superfície aquilo que ficou emudecido.

2.4 Paráfrase e Polissemia no contexto da EJA

Será importante para o desenvolvimento de nosso trabalho a reflexão a respeito de duas noções teóricas, a saber, a paráfrase e a polissemia. Esses conceitos nos permitirão apreender o movimento que a linguagem faz no discurso dos alunos, a

possibilidade de mudança nos sentidos, bem como a manutenção dos mesmos.

É fundamental compreender, no contexto de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, essa dimensão discursiva nos enunciados dos sujeitos-alunos, as suas mudanças, as permanências, os deslocamentos de sentidos etc. Portanto, a produção da linguagem está envolvida nessa tensão de câmbio de sentidos ou de continuidade. Vejamos o que nos diz Orlandi:

Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e polissêmico. Isto é, de um lado, a um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento (ORLANDI, 1996, p. 27).

Assim, ao falarmos em paráfrase, é preciso distinguir o que comumente se compreende por esse conceito do que a Análise de Discurso aborda. Tradicionalmente, paráfrase se refere a uma reformulação de determinado enunciado, oração ou frase, sem compromisso com a abordagem em dimensão discursiva. Já na AD, importam os sentidos que permanecem cristalizados, apesar das materialidades que mudam. Quando falamos, portanto, em paráfrase estamos nos referindo a essa questão em que, a despeito das formulações, existe a manutenção de certos sentidos, em detrimento de outros, “um mesmo dizer sedimentado”, como disse a autora.

Quanto ao conceito de polissemia, conforme Orlandi (1996), o que importa é a mudança, o deslocamento nos sentidos: “Há um conflito entre o garantido e o que se tem de garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado” (ORLANDI, 1996, p. 27). Isso nos mostra o contexto de tensão e antagonismo entre o novo e o cristalizado, que constitui a realidade do discurso, já que o mesmo não se trata de uma entidade imutável e com sentido definitivo. Isso permite uma ruptura com a Formação Discursiva dominante, o que cria a possibilidade de uma contraidentificação ou mesmo desidentificação.

Dessa forma, temos um espaço conflituoso quanto ao sentido, de modo que sua petrificação é impossível, embora exista a tendência a que se permaneçam os sentidos que foram, dentro do contexto social, preservados, por diversos motivos relacionados à vida em sociedade e a ideologia. Podemos, por exemplo, refletir sobre os sentidos que envolvem uma formação imaginária de estima baixa, de ignorância, de incapacidade, de pessimismo, que muitos sujeitos-alunos têm a respeito de si,

quando estão na EJA. Eles são parafraseados em diversos momentos e lugares diferentes, como as formulações muito comuns de serem ouvidas nesse contexto educacional, quando, por exemplo, certos alunos falam *não sei falar português*. Os professores diversas vezes ouvem falar isso em sala de aula, ou até mesmo fora dela, conversando com alunos que estão cursando ou já cursaram a EJA. Esses sentidos, conforme sabemos com a ajuda da AD, não são originários desses sujeitos-alunos, não saíram de suas bocas por acaso, nem são fruto imediato de sua experiência em sala de aula necessariamente. Basta, nesse caso específico, atentar para autores da sociolinguística, que criticam diversos gramáticos normativos por difundem incessantemente a ideia de que o brasileiro “fala mal” a Língua Portuguesa. Isso tem uma raiz colonialista, de subordinação econômica e cultural à antiga colônia portuguesa. Também a estratificação social da sociedade brasileira, que nega o saber do povo, da periferia, da cultura popular, reproduz essa formação imaginária a respeito do sujeito-aluno não saber falar a sua própria língua materna.

Assim sendo, os sujeitos-alunos acabam por parafrasear esse discurso que, tantas vezes, também é parafraseado pelos seus sujeitos-professores. Mesmo assim, a emergência de novos sentidos é sempre possível, principalmente, quando sujeitos-professores e sujeitos- alunos desenvolvem a autoria dentro de sua prática no contexto de ensino-aprendizagem.

Pêcheux (1994) nos diz, em relação a isso, que há uma divisão social do papel da leitura. E a paráfrase cumpre um papel com relação à reprodução, pois está ligada aos grupos de sujeitos que estão inseridos na função de mera reprodução dos sentidos sedimentados, esse papel que eles exercem com relação à leitura. Segundo o autor:

Não faltam boas almas se dando como missão livrar o discurso de suas ambiguidades, por um tipo de “terapêutica da linguagem” que fixaria enfim o sentido legítimo das palavras, das expressões e dos enunciados. É uma das significações políticas do desígnio neopositivista esta de visar construir logicamente, com a benção de certos linguistas, uma semântica universal suscetível de regulamentar não somente a produção e a interpretação dos enunciados científicos, tecnológicos administrativos (PÊCHEUX, 1994, p. 60).

Podemos ver, então, que há uma produção de sentidos que sofre tentativas de controle, no que diz respeito a sua ambiguidade, sua polissemia, e uma busca por um sentido único e universal, como se pudesse exercer uma regulamentação infalível dos sentidos possíveis, e aceitos, para os enunciados. Trazendo isso para o nosso contexto,

pode se refletir que os sentidos que os sujeitos-alunos mobilizam, uma vez inseridos no contexto de tensão, que é o campo do discurso, envolvem toda essa gama de sentidos produzidos sobre eles mesmos, mas de fora para dentro, apenas como reprodução daquilo que ficou cristalizado. No entanto, a possibilidade constante de novos sentidos, a polissemia, não é passível de dissolução, ou seja, ela pode ser proibida, censurada, mas nunca apagada do sujeito-aluno. Com isso, a questão da possibilidade desses mesmos sujeitos atribuírem novos sentidos para si mesmos e para os enunciados que mobilizam a respeito de si na sala de aula é sempre presente, e precisa ser articulada.

Portanto, para a nossa reflexão essas noções de paráfrase e polissemia são bem mais que dois conceitos cabíveis de aplicação, mas sim estão ligadas a todo o modo de ver o discurso dos sujeitos-alunos, como uma região de emergência de novos sentidos e de mudança.

2.5 Gêneros Discursivos e AD

O objetivo de nossa abordagem, nesta seção, ao tratar do tema dos gêneros discursivos, da autobiografia e da AD é, primeiramente, escrever a respeito da perspectiva de Bakhtin sobre os gêneros, esclarecendo de antemão que essa teoria possui pontos de descontinuidade em relação à AD, que todavia não serão tratados de maneira exaustiva, mas apenas no que interessa a nossa dissertação, ou seja, a possibilidade de trabalhar o que, na escola e nos documentos oficiais, também é chamado de gênero do discurso. No entanto, não serão abordados em nosso texto como sendo obra de sujeitos conscientes que os produzem de maneira límpida e transparente. Começamos, inicialmente, tratando da perspectiva de Bakhtin sobre os gêneros discursivos.

Podemos dizer, por agora, que o sujeito não vive sem se comunicar. Para tal utiliza-se de diferentes formas linguísticas (materialidades para AD) – desde gestos, sons como também da oralidade e da escrita. A língua torna-se uma das ferramentas importantes nesse processo. Ela proporciona a elaboração de diversos enunciados em variadas formas, ou seja, gêneros. Assim sendo, tudo aquilo que falamos, escrevemos, compomos só é possível por que está submetido a um formato específico e relativamente estável, que possibilita o entendimento por uma coletividade. Segundo

Bakhtin:

Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 261).

Portanto, a todo momento usamos gêneros discursivos para nos comunicar, seja na produção de enunciados simples como uma mensagem no WhatsApp, quanto no preenchimento de uma ficha cadastral ou ainda a elaboração de um relato de experiência científica. Tudo aquilo que ouvimos no dia-a-dia está sempre acomodado em gêneros discursivos já existentes. Conforme Rojo e Barbosa:

Em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos -- orais e escritos, impressos ou digitais -- utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial. Os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós desconhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los (ROJO; BARBOSA, 2015, pp. 16-17).

Para Bakhtin (1997, p.263), os gêneros discursivos são dotados de heterogeneidade, logo não possuem uma natureza fechada. Por isso, é importante atentar para a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos). Tratam-se de gêneros discursivos secundários, por exemplo, os romances, as pesquisas científicas, os poemas etc. Na sua construção são articulados gêneros primários, que são gestados nas condições de comunicação discursiva cotidiana, por exemplo a conversa, que pode muito bem aparecer em um gênero de mais complexidade como a narrativa, figurando nos diálogos dos personagens.

Contudo, na AD, em nossa concepção, tratamos o gênero do discurso como materialidade, que é produzida dentro de condições materiais de existência, por sujeitos constituídos pela ideologia e pelo inconsciente.

Dentre os gêneros discursivos (materialidades) está a Autobiografia, que é um gênero no qual o sujeito fala de si mesmo. Não se resumindo necessariamente a uma imagem fiel, mas uma projeção de si para os outros, não se ligando ao intencional,

pois existe essa inegável determinação ideológica e também da ordem do inconsciente (VENTURINI; TEIXEIRA, 2012).

Abordaremos esse gênero a seguir, bem como uma breve leitura dele efetuada aqui no âmbito da teoria da Análise de Discurso, uma vez que para essa teoria um gênero como a Autobiografia não é analisada como um gênero literário, composto por um “indivíduo” coeso e totalmente consciente, que seria o seu criador.

A noção de gênero do discurso foi tomada aqui emprestada de Bakhtin (1997), para corresponder a uma determinada materialidade que, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, é bastante utilizada, pois faz parte dos conhecimentos que os sujeitos-alunos precisam ter de acordo com os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Mas, mesmo assim, faz-se necessário realizar uma releitura dos gêneros do discurso, a fim de não entrar em contradição com a teoria que nos servirá de aporte metodológico para analisar os discursos produzidos pelos alunos. Vejamos mais detidamente esse ponto na seção seguinte.

2.5.1 Autobiografia

Perguntamo-nos sobre a maneira como podemos ler o gênero discursivo a partir também da Análise de Discurso de linha francesa, uma vez que essa pertinente contribuição teórica é o nosso principal aporte na compreensão dos discursos dos sujeitos-alunos sobre si mesmos. Dentre os vários pontos, passíveis de encontrarem-se com o trabalho dos gêneros discursivos, está a noção de autoria. A princípio, quando falamos de autoria, estamos falando aqui de uma função do sujeito, através da qual ele produz efeito de unidade do discurso (ORLANDI, 2010), como já vimos em outra seção.

Portanto, para a AD, não será necessariamente trabalhada a imagem consagrada de um “autor” ou “escritor” enquanto um sujeito que possui certa exclusividade genial de criação, dando “vida” a um universo de coisas novas, aparte da história e independentemente das condições materiais de existência.

Os gêneros, se fizermos uma leitura a partir da perspectiva da AD, vamos concordar que eles, antes de tudo, são materialidades, isto é, são a realização material de um discurso inscrito na história, o qual por sua vez é também a existência material da ideologia.

Vejam os novamente o que escreveu Bakhtin: “o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido” (BAKHTIN, 1997, p. 166). Não interessa aqui colocar lado a lado citações de Bakhtin e Pêcheux para compará-las em um extenso trabalho, mas sim encontrar pontos de leitura da teoria de Bakhtin sobre os gêneros que possam ser lidos de acordo com uma perspectiva discursiva. Na citação, podemos ler o “princípio organizador” do qual fala o autor como uma forma de agrupamento, de organização, em que se busca produzir determinado sentido, em outras palavras, mais próximas da AD, poderíamos dizer que se trata de uma autoria. No entanto, quando Bakhtin fala do “vivido”, para a AD trata-se apenas de uma leitura, de um imaginário, do sujeito acerca daquilo que acredita ter vivido, ou seja, não é a transposição pura e simples da vida para o papel.

Atentemos a outro ponto pertinente:

[...] é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu eu-para mim; é o outro instalado em minha consciência¹ (BAKHTIN, 1997, p.166).

É possível, portanto, lermos atentamente no “outro” de quem fala Bakhtin, a importância constitutiva da exterioridade no sujeito, dos demais sujeitos e das condições de produção. Também aqui que, no âmbito da AD, irá constituir o arquivo e a memória discursiva. Nada, dessa forma, é dito sem travar contato com tudo o que outrora fora dito em outros tempos, numa relação de paráfrase ou polissemia, de permanência do mesmo ou possibilidade do novo. Nem para Bakhtin e nem para Pêcheux “as palavras caem do céu”. Para ambos, existe um real da história, sujeito aos conflitos ideológicos e às condições materiais de existência dos sujeitos.

Então, quando falamos em gênero autobiográfico estamos não somente nos referindo a um tipo de texto com determinadas características, elaborado em sociedade, divididos por Bakhtin em primários e secundários, mas principalmente a uma materialidade discursiva, em que é possível, no âmbito do contexto de ensino e aprendizagem, desenvolver a autoria e que mobiliza o arquivo e memória dos sujeitos-alunos. A questão de mobilizar a memória dos sujeitos não se refere necessariamente à narração de vivências, mas como uma interpretação de si mesmo, como vemos em Venturini & Teixeira (2012, p.148):

[...] o texto autobiográfico não tem a função de narrar acontecimentos da ordem do vivido, posto que na prática narrativa o sujeito, sempre tomado como posição e inscrito a lugares, interpreta a si mesmo, mas essa interpretação não se liga ao intencional, tendo em vista interpelação ideológica e atravessamento pelo inconsciente. Assim, mesmo quando diz “eu”, o sujeito que assume o lugar e função de autor, não fala exatamente de si mesmo, mas organiza a memória, o que faz sentido e ressoa como o já sabido, a partir de uma posição social.

Assim, a autobiografia não é encarada como criação consciente do sujeito, dono de si e de seus sentidos, mas antes como uma leitura de si mesmo, uma produção de sentidos sobre si. E mesmo se tratando de memória, o que o sujeito faz, enquanto autor, é uma projeção acerca de seu próprio sujeito. E esse fato pode ser inclusive a criação de uma ficção, ou uma forma de conferir sentido à própria vida, o que também não está desprovido da presença da ideologia, como apontam as autoras:

A autobiografia não é a representação de uma vida em seu real, ela pode ser a criação de uma ficção, a materialização de um desejo, mas é também, uma prática, na qual um sujeito, ilusoriamente dono do seu dizer, que a partir do que é memória, do que faz sentido para ele, enquanto sujeito inscrito em um lugar interpreta a própria vida. Dá sentido a ela. Discursivamente se diz que essa interpretação não está isenta do ideológico e nem do atravessamento do inconsciente (VENTURINI; TEIXEIRA, 2012, p. 158).

Essas questões postas nos levam à seguinte reflexão sobre a importância de um trabalho com a autobiografia em sala de aula, especificamente na modalidade da EJA. É possível pensar com Venturini & Teixeira (2012, p.149) no papel terapêutico desse tipo de abordagem, que possibilita recordar/ler acontecimentos da própria vida a fim de refletir sobre a própria identidade, podendo fortalecer ou até reconquistar a autoconfiança. Esses pontos são fundamentais para que os sujeitos-alunos, na EJA, saiam da escola um pouco mais diferentes que entraram, acreditando mais em si mesmos e no seu poder de transformar a própria vida, possibilitando assim com que esses sujeitos-alunos produzam novas formações imaginárias.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta as escolhas metodológicas para o desenvolvimento e a implementação desta pesquisa. A seguir, apresento pressupostos importantes para a compreender como se situa a AD, a fim de poder utilizá-la nas análises dos discursos dos sujeitos-alunos, como também no desenvolvimento da autoria no decorrer das aulas.

Uma abordagem metodológica, com base na AD, compreende indiscutivelmente a linguagem como um processo, um movimento, permeada pelas contradições e antagonismos presentes na vida social dos sujeitos, de maneira que é no movimento da história e nas relações sociais que se deve apreender o vasto e complexo campo do discurso.

Para melhor compreender a sua particularidade, pode se distingui-la das outras metodologias e teorias que se centram no suposto papel autossuficiente das palavras, apenas concebendo-as como transmissoras, mas não produtoras de sentido. Sendo o discurso um acontecimento que se dá na vida dos sujeitos em sociedade, ele é dotado de um caráter dinâmico, assim como tudo o que eles produzem, através do trabalho e práxis, no mundo. Isto é, nada do que existe que seja obra dos sujeitos, existe desde sempre, de forma independente, e deslocado da conflituosa existência em sociedade. O discurso, portanto, para a AD é uma forma de mediação entre o sujeito e o mundo, mas não uma mediação transparente, imutável, mas sim opaca e constituída de tensão, falhas, silêncios etc. Pêcheux (2010) compreende a língua, dessa forma, sem nenhum tipo de realidade idealista, mas sim como algo concreto, material.

A partir disso, o autor faz uma reflexão de como a leitura obedece a certo conflito de posições entre os sujeitos inseridos no processo da interpretação, quando fala em divisão social da leitura (PÊCHEUX, 1990). A linguagem, enquanto mediação dos sujeitos com sua exterioridade, uma vez inserida numa sociedade estratificada, é, da mesma forma, posta dentro dessas relações de contradição. Alguns produzem interpretações, outros reproduzem. É a divisão de funções que existe em nossa realidade. Assim, determinado gesto de leitura realizado por um sujeito-aluno na sala de aula não será uma leitura desvinculada de seu mundo, suas formações imaginárias, seus conflitos, e de tudo aquilo que a sociedade constrói ao seu redor: preconceitos, injustiças, hierarquias etc.

E é sob esse movimento da linguagem que nosso aporte teórico-metodológico pretende se debruçar, compreendendo que o discurso dos sujeitos-alunos está em movimento, se direcionam para determinada ideologia, ou podem fazer desvios, estando permeados de várias outras formações ideológicas, uma vez que, se tratando da linguagem, não existe reprodução perfeita da ideologia, porque existe a falha. Importante para a compreensão disso é a instância do inconsciente, legada pela psicanálise, que nos mostra que o sujeito é um processo marcado por traumas, complexos, normas etc. que determinam a sua estrutura psíquica, de maneira que é impossível se pensar em um sujeito plenamente dono de seu discurso (PÊCHEUX, 2010).

Dessa maneira, para nossa metodologia importam as noções de paráfrase e polissemia, por serem capazes de satisfazer a nossa análise no que concerne ao discurso dos sujeitos-alunos, principalmente, no que está relacionado às mudanças que ocorrem em sua leitura e ao discurso que produzem, ou reproduzem, sobre si mesmos. Pois assim como existe a tendência à permanência do mesmo, também há a possibilidade da ruptura e a emergência do novo (ORLANDI, 2012).

Levando isso em consideração, à AD interessa o discurso não como uma informação verificável, dada, mas sim passar para além do nível segmentado, ou seja, o importante vem a ser a significação como uma multiplicidade, e não uma linearidade. Nesse sentido, passa-se da mera frase ao texto, isto é, adentra-se à noção de unidade. Portanto, não são as frases dispersas que são levadas em conta, mas sim a relação da parte com o todo: um recorte, que vem a ser uma unidade discursiva, um pedaço de um todo, conforme Orlandi (1984, p. 16): “O recorte é naco, pedaço, fragmento. Não é segmento mensurável em sua linearidade”. Dessa forma, a AD tem a especificidade de compreender os recortes de um texto como não sendo desvinculado de um todo maior, levando-se em consideração a polissemia que constitui esses recortes. E para realizar essa seleção de recortes através de sequências discursivas se parte de um gesto de interpretação do analista, é a partir de sua “operação de recorte” que se extraem as sequências discursivas que compõem o *corpus* da análise” (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 146). Assim, na AD, a preocupação do analista não é com frases entendidas como dados novos, segmentados, mas sim com recortes advindos do gesto de interpretação realizado pelo seu sujeito, o que, no nosso caso, condiz com as memórias discursivas ligadas à identidade dos sujeitos-alunos da EJA, aquilo que sobre eles foi dito em outros lugares

e que constituiu seus sujeitos. Dessa forma, consideramos as sequências discursivas extraídas de um todo, as suas autobiografias e demais textos, que correspondem aos discursos sobre si mobilizados por esses sujeitos-alunos.

No item seguinte abordaremos o nosso *corpus de* pesquisa, a partir de uma perspectiva discursiva.

A fim de produzir a análise das materialidades obtidas das autobiografias e demais textos dos sujeitos-alunos, utilizaremos nesta dissertação do campo teórico-metodológico da AD. De início, diremos com Orlandi (1990) que para essa teoria não se usa a noção de *dados*, mas sim de *atos*, uma vez que na AD, se aborda a linguagem como materialidade. Conforme Orlandi (1990, p.25):

A análise de discurso [...] visa a construir um método de compreensão dos objetos de linguagem. Para isso não trabalha com a linguagem enquanto dado, mas como fato. [...] mais do que isso, ela acaba por inaugurar uma nova percepção do político, pela convivência com a materialidade da linguagem, materialidade esta ao mesmo tempo linguística e histórica.

Isso diz respeito, portanto, ao fato da linguagem nessa teoria ser compreendida enquanto produção dos sujeitos em sociedade e determinadas condições de produção. Isto é, a AD não dissocia a língua da exterioridade. Assim sendo, as materialidades linguísticas são transpassadas pela ideologia e pelas contradições que são constitutivas tanto da linguagem quanto da sociedade.

Dessa forma, para a análise de nosso *corpus* serão pertinentes duas categorias presentes na AD, a de paráfrase e a de polissemia. Pois não estão inseridas em uma concepção de leitura e a produção de sentidos se reduzam a uma codificação de mensagens límpidas através de uma materialidade que é a língua. Ao contrário, para a categoria de paráfrase, os mesmos sentidos podem ser mantidos com formulações distintas, o que vale dizer que eles são produzidos através de uma realização material que é a linguagem. Por exemplo, um sujeito-aluno pode usar das palavras que tem disponíveis na memória discursiva, a fim de manter os mesmos sentidos, reproduzindo-os da maneira como pode. Ou, então, pode, com as mesmas palavras disponíveis, produzir outros sentidos, de maneira que, para a nossa teoria, o discurso tem uma realidade material, não nos sendo dado por uma entidade superior (como se fossem os dez mandamentos), mas sendo produzido pelos sujeitos nas suas condições materiais de existência.

Nesse sentido, será importante para a elaboração de nossa análise do *corpus* a

noção de arquivo (PÊCHEUX, 1990). Para o autor, trata-se de um campo muito amplo de documentos pertinentes e disponíveis a respeito de uma determinada questão, que, no entanto, não se limita, na AD, a documentos escritos, mas também a diferentes gestos de leitura realizados no decorrer do tempo. Pêcheux (1990) faz uma crítica ao que chama de divisão social da leitura, em que somente alguns poucos autorizados elaboram as leituras ditas corretas sobre determinados assuntos, tendo o direito exclusivo de produzir de gestos de interpretação, enquanto que os demais sujeitos apenas se limitam a reproduzir. Essa noção restrita de arquivo não é a noção trabalhada pela AD. Para nós, portanto, importam os arquivos mobilizados pelos sujeitos para produzir suas leituras em relação a certo tema. E aqui o tema em questão são os próprios sujeitos-alunos e os sentidos que eles produzem a respeito de si mesmos. E isso envolve aquilo que foi escrito, digamos, em “papéis” e aquilo que não foi escrito, mas que de alguma maneira foi construído a respeito desses mesmos sujeitos e está na memória discursiva.

Nosso *corpus* é composto de sequências discursivas escritas pelos próprios sujeitos- alunos a respeito de si mesmos. Essas sequências discursivas são extraídas de autobiografias que eles próprios produziram sobre o modo como eles se veem, seja na sua vida cotidiana, na escola, nas redes sociais etc. Nesse sentido, portanto, o arquivo mobilizado não pode ser reduzido a documentos escritos de sujeitos autorizados a produzir leituras, mas, ao contrário, se expande pela memória, pelos ditos elaborados no cotidiano, reproduzidos na escola, na família, na mídia etc.

A sequência discursiva não é encerrada em um sentido fixo que o sujeito-aluno transmite sobre si mesmo, mas sim como uma materialidade em que ele produz ou reproduz certo sentido, desenvolve a autoria, ou seja, é um ponto de encontro e desencontro de sentidos. Onde, por vezes, será o lugar do mesmo ou do diferente, da paráfrase ou da polissemia, conceitos que, como dissemos, serão utilizados em nossa análise.

Assim, nossa proposta metodológica se diferencia de abordagens em que o objetivo principal é “descoberta” pura e simples de sentidos prontos e desejáveis nos discursos dos alunos, o que, em outras palavras, é uma forma de controle dos sentidos. Vejamos Pêcheux (1990, p. 60):

[...] o risco é simplesmente o de um policiamento dos enunciados, de uma normalização asséptica da leitura e do pensamento, e de um apagamento seletivo da memória histórica: “quando se quer liquidar os povos”, escreve Milan Kundera, “se começa a lhes roubar a memória”.

Assim, a nossa análise das sequências discursivas, no contexto da EJA, busca valorizar não a permanência de sentidos institucionalizados ou legitimados, mas aqueles que são mobilizados pelos sujeitos-alunos em seus gestos de leitura de si mesmos, em que importa a memória discursiva e o desenvolvimento de sua autoria. Em outras palavras, utilizando a imagem evocada por Pêcheux (1990), não é importante aqui encerrá-lo na condição de um antigo copista, mas sim de compreendê-lo enquanto um sujeito que produz sentidos.

4 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

Esta dissertação, quanto a sua intervenção, está embasada metodologicamente na pesquisa-ação. De início vejamos o que diz o teórico Tripp (2005, p. 445-446), para ele a pesquisa-ação trata-se de:

[...] um termo genérico para qualquer processo que seja um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Nesse sentido, este processo metodológico permite ao pesquisador uma ação mais efetiva dentro do grupo que está inserido. Tendo que estar atento às circunstâncias e às alterações que podem ocorrer durante a sua ação. Assim sendo, o objetivo fundamental neste contexto é compreender a pesquisa-ação enquanto uma linha de pesquisa que está ligada a formas de ação coletiva, preocupada na solução de problemas que se apresentam e ocupando-se de uma transformação (THIOLLENT, 2003, p. 7).

Dessa forma, é importante assinalar junto com o autor que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p. 14).

E assim pensado um projeto a ser aplicado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, especificamente na educação básica, onde a pluralidade é dado marcante e onde existem diferenças nas formas de aprender, é necessário lançar mão desse caráter cooperativo e participativo do qual fala o autor.

Vimos que a pesquisa-ação enquanto variedade da investigação-ação venha a ser uma forma de pesquisa que é feita no campo da prática, adaptando-se mesmo assim às exigências de trabalhos acadêmicos (TRIPP, 2003). Dito isso, uma outra instância importante será a da reflexão, que se trata de uma fase distinta no ciclo da investigação, pois se dá intermitentemente durante todo o ciclo. Conforme Tripp (2003, p. 454):

O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar [...]. A reflexão também é essencial para um planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu.

Dessa forma, a reflexão sobre a prática pedagógica se faz necessária dentro do contexto de aplicação do projeto proposto na educação básica, pois se lida constantemente com modificações, problemas e situações novas. O contexto em que esse projeto tem sido aplicado, em uma escola periférica de Alegrete, é composto de um alunado bastante heterogêneo, como veremos na próxima seção.

4.1 O espaço escolar da aplicação

A instituição escolhida para a aplicação deste projeto de pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Básica Marcelo de Freitas Faraco, localizada na periferia da zona leste de Alegrete, no estado do Rio Grande do Sul. A escola funciona nos três turnos, sendo a modalidade Educação de Jovens e Adultos no período noturno. A EJA é composta por cinco turmas. Destas, uma é de Alfabetização e as demais, anos finais de ensino fundamental. As turmas são classificadas em: etapas I, II, III, IV, V e VI.

4.2 Perfil dos alunos

A turma escolhida para a aplicação desta pesquisa é uma turma de 9º ano do ensino fundamental da EJA, denominada Etapa VI, composta por 16 alunos matriculados. A faixa etária é de 15 a 60 anos, sendo oito alunos menores de idade.

Nesse coletivo existem diversas pluralidades que são naturais na EJA, como diferenças de aprendizagem, medos, crenças e experiências de vidas variadas. Por exemplo, muitos deixaram de estudar em uma outra época, por diversos motivos como: gravidez na adolescência, trabalho, problemas familiares etc.

A escolha desta turma tem como critérios o envolvimento em atividades anteriores realizadas em disciplinas ministradas por mim, a aceitação por propostas não convencionais, o bom relacionamento interpessoal e, principalmente, pelo interesse em compartilhar suas vivências e saberes.

4.3 Procedimentos para obtenção de fatos

Durante a aplicação deste projeto de pesquisa foram utilizados determinados procedimentos para obtenção de fatos, a fim de ter subsídios para posterior análise, avaliação e reelaboração do produto pedagógico. Os instrumentos que foram utilizados: Diário de campo; Cadernos de registros dos alunos; Registros fotográficos de cada aula; Autobiografias produzidas pelos alunos.

4.4 Cronograma das atividades que foram realizadas

O quadro abaixo apresenta as atividades e os procedimentos de coleta de fatos.

Quadro 1: Coleta de dados.

FASES DA INTERVENÇÃO	CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO	NÚMERO DE AULAS/ PERÍODOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE FATOS
Aplicação da Proposta Pedagógica	03/2019	1 período (60 minutos)	Diário de campo; Registro fotográfico;
	03/2019	1 período (60 minutos)	Diário de campo; Registro fotográfico;
	03/2019	1 período (60 minutos)	Diário de campo; Registro fotográfico;
	03/2019	1 período (60 minutos)	Produção textual. Diário de campo; Registro fotográfico;
	03/2019	1 período (60 minutos)	Atividade no caderno; Diário de campo; Registro fotográfico;
	04/2019	2 períodos (60 minutos cada)	Registro fotográfico; Textos autobiográficos produzidos pelos alunos.

Fonte: Autora (2019).

4.5 Diário de campo

O diário de campo é uma importante ferramenta utilizada pelo pesquisador para registrar as suas impressões durante o processo de aplicação da Proposta Pedagógica. É nele que ficaram escritas as reflexões que o professor fez enquanto realizou o seu trabalho. Essas impressões foram sendo produzidas no diário à medida que a ação do pesquisador foi desenrolando, encontrando empecilhos ou facilidades, êxitos ou fracassos.

4.6 Registro fotográfico

Os registros fotográficos foram realizados durante todo o decorrer do processo. O objetivo desse procedimento foi justamente coletar e captar momentos importantes do envolvimento escolar dos alunos nas atividades propostas, bem como possibilitar ao pesquisador rememorar momentos de construção e apropriação do gênero autobiográfico pelos alunos, em suas várias etapas, bem como seus momentos de tensão, alegria e cooperação.

4.7 Cuidados éticos

Para que o trabalho proposto fosse conduzido dentro de preocupações éticas, bem como na confiabilidade entre todos os participantes da pesquisa, tomamos o cuidado de firmar um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (ANEXO A), a fim de que seja assinado pelos alunos maiores de idade e pelos pais ou responsáveis pelos alunos menores. Nesse documento, constam todos os objetivos do projeto, explicados de modo que não reste nenhuma dúvida quanto às razões da necessidade de captação da imagem e da voz dos envolvidos. Aos mesmos é garantida a adesão ou não à pesquisa empreendida, não incorrendo em nenhum tipo de prejuízo àqueles que, por ventura, não queiram ou deixem de participar.

4.8 Objetivo pedagógico

Implementar uma Proposta Pedagógica voltada para o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa através da produção de autobiografias.

4.9 Objetivos pedagógicos específicos

- Desenvolver a autoria nos sujeitos-alunos da educação de jovens e adultos;
- Trabalhar o gênero discursivo autobiografia, mobilizando o arquivo discursivo dos sujeitos- alunos;
- Criar condições de leitura polissêmica, com atribuição de novos sentidos ao discurso que os sujeitos-alunos têm sobre si;
- Trabalhar a identidade do sujeito-aluno no contexto da sala de aula.

4.9.1 Desenvolvimento da Proposta Pedagógica

Conforme explicitado em outro item, a Educação de Jovens e Adultos possui um público heterogêneo em que os chamados “níveis de adiantamento” variam muito dentro de uma mesma turma. Para sondar, portanto, essas diferenças, utilizou-se uma roda de conversa inicial, a fim de criar um ambiente mais leve para mobilizar as memórias discursivas e os arquivos dos alunos. Esse momento foi muito importante para a reflexão e elaboração da Proposta Pedagógica. Dessa forma, procedeu-se da seguinte maneira:

- Mobilização dos arquivos através de uma roda de conversa;
- Construção das aulas e atividades com base nos arquivos e memória discursiva dos alunos, levantados durante a conversa;
- Entrega do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (ANEXO A) para os alunos ou seus responsáveis (no caso dos menores de idade);
- Análise das sequências discursivas obtidas através da operação de recorte;
- Análise da Proposta Pedagógica e sua conseqüente reelaboração.

A primeira aplicação da Proposta Pedagógica ocorreu, como foi dito antes, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, e foi organizada dentro das aulas de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 2: Aulas aplicadas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

Aula/ Unidade	Atividade	Objetivo da aula	Coleta de fatos
Aula 1	<p>Apresentação de um vídeo autobiográfico.</p> <p>Roda de conversas.</p> <p>Personalização do caderno de registros do aluno.</p>	<p>Reconhecer o gênero autobiográfico.</p> <p>Mobilizar o arquivo discursivo dos alunos sobre si.</p> <p>Trabalhar a identidade na personalização do caderno de registros do aluno.</p>	<p>Diário de campo;</p> <p>Registro fotográfico;</p> <p>Caderno de registros do aluno.</p>
Aula 2	<p>Questionário inicial.</p>	<p>Promover o discurso dos alunos a respeito de sua identidade.</p> <p>Mobilizar a memória discursiva.</p>	<p>Diário de campo;</p> <p>Registro fotográfico;</p> <p>Caderno de registros do aluno.</p>
Aula 3	<p>Escrita da autobiografia</p>	<p>Trabalhar a autoria através da produção de um texto autobiográfico.</p> <p>Mobilizar a memória e o arquivo discursivo.</p>	<p>Diário de campo;</p> <p>Registro fotográfico;</p> <p>Caderno de registros do aluno.</p>
Aula 4	<p>Momento de leitura: textos autobiográficos em grupos.</p> <p>Destacar nos textos trabalhados os adjetivos e termos desconhecidos.</p> <p>Com o uso de dicionários buscar sinônimos para as palavras destacadas.</p> <p>Socialização das leituras para o grande grupo.</p>	<p>Produzir sentidos a partir do texto.</p> <p>Fomentar a produção da leitura (parafrástica e polissêmica).</p> <p>Trabalhar as classes gramaticais: adjetivos, substantivos e verbos.</p> <p>Criar condições de leitura parafrástica.</p> <p>Ampliar o repertório através da sinonímia.</p>	<p>Diário de campo;</p> <p>Registro fotográfico;</p> <p>Caderno de registros do aluno.</p>

(Continua)

Aula 5	<p>Realização da atividade de produção textual: “Quem eu sou nas redes sociais?” (descrever as últimas postagens)</p> <p>“Quem eu sou fora das redes sociais?”</p>	<p>Refletir sobre a produção de um imaginário dentro das redes sociais e fora delas.</p> <p>Compreender que a identidade é construída socialmente.</p>	<p>Diário de campo; Registro fotográfico; Caderno de registros do aluno.</p>
Aula 6	<p>Produzindo sentidos sobre a sua personalidade.</p> <p>Quais outras materialidades posso utilizar dentro da língua para dizer o mesmo?</p> <p>E quais outros sentidos posso atribuir à mesma materialidade?</p>	<p>Mobilizar as formações imaginárias sobre si. Refletir sobre sua identidade.</p> <p>Promover a autoria.</p> <p>Desenvolver a paráfrase e a polissemia.</p>	<p>Diário de campo; Registro fotográfico; Caderno de registros do aluno.</p>
Aula 7	<p>Escrita de uma nova autobiografia.</p>	<p>Possibilitar um novo momento para a autoria e o discurso sobre si.</p> <p>Nutrir o arquivo discursivo dos alunos.</p>	<p>Diário de campo; Registro fotográfico. Caderno de registros do aluno.</p>
Aula 8	<p>Autoavaliação.</p> <p>Roda de conversa.</p>	<p>Promover uma reflexão em grupo a respeito do tema e da construção de um novo olhar sobre si.</p>	<p>Diário de campo; Registro fotográfico. Caderno de registros do aluno.</p>
Aula 9	<p>Socialização das produções.</p> <p>Confraternização entre os alunos.</p>	<p>Compartilhar com a turma as autobiografias produzidas.</p> <p>Promover um momento de integração entre os alunos e professora.</p>	<p>Diário de campo; Registro fotográfico. Vídeo-relato do professor. Caderno de registros do aluno.</p>

Fonte: Autora (2019).

5 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS-ALUNOS SOBRE SI

Neste capítulo, analisaremos o discurso dos sujeitos-alunos sobre si mesmos. Trataremos desses sentidos que esses alunos mobilizaram durante a intervenção que se deu nas aulas de Língua Portuguesa, sendo possível a mim, enquanto educadora e pesquisadora, adentrar nos princípios teórico-metodológicos que norteiam o presente trabalho com o público da EJA. Não esquecendo que essa nossa análise envolve a compreensão do texto enquanto materialidade do discurso, este que é uma instância que não se esgota na pura e simples análise das palavras, em sua forma sintática ou gramatical.

Estamos, portanto, não somente com o olhar teórico voltado para o texto em si, na condição de materialidade, mas com o cuidado de não abrir mão da complexidade que caracteriza o discurso de um sujeito em determinado contexto social. Dessa forma, precisamos também olhar para a exterioridade, para a identidade, para a produção de sentido nas relações de paráfrase e polissemia. Também é de grande importância atentarmos sempre para o campo do desenvolvimento da autoria por parte dos sujeitos-alunos, pois nós professores devemos compreender que eles não são meros reprodutores nem dos discursos do seu meio social, nem da formação imaginária produzida a respeito deles. Uma visão meramente reprodutivista, que coloca os sujeitos-alunos como uma espécie de “robô”, não está em consonância com a concepção de sujeito da AD, onde cabe o antagonismo, contradição e o deslizamento de sentidos, de modo que o sujeito é atravessado por diferentes formações discursivas.

Assim sendo, não nos interessa de nenhuma perspectiva a extensão dos textos produzidos pelos sujeitos-alunos, mas sim a materialidade dos sentidos que são mobilizados, sua inscrição em determinada Formação Discursiva e a possibilidade de deslizamentos de sentidos nos discursos dos sujeitos-alunos.

Em nossas aulas com o conteúdo de autobiografia, realizamos as seguintes atividades divididas em um espaço de nove encontros de duas horas/aula:

Apresentação de um vídeo autobiográfico, seguido de uma roda de conversa sobre o mesmo, momento em que foi perguntado aos alunos o que eles consideravam interessante na história narrada. Na sequência, foram dados aos alunos pequenos cadernos, a fim de que eles os utilizassem para fazer seus registros e produções com o intuito de esboçarem sentidos acerca de sua identidade. Para isso, foi demonstrada

a técnica de Fanzines, para que os sujeitos-alunos pudessem produzir os discursos sobre si.

Aplicou-se aos alunos um questionário inicial com o objetivo de que eles mobilizassem seu arquivo. Foi perguntado a eles:

- Como eu me vejo?
- Como eu acho que as pessoas me veem?
- Como eu não gosto de ser visto?
- Como eu gostaria que me vissem?
- O que minhas marcas e traços (cabelos, tatuagens, piercing, cicatrizes) significam para mim?
- O que você gostaria que seu modo de vestir dissesse a seu respeito?
- Como eu gostaria de me ver no futuro?

Essas perguntas iniciais foram muito importantes enquanto prática de criação de condições para que os sujeitos-alunos trouxessem à tona os sentidos sobre si mesmos, que envolvem as suas próprias identidades.

Foi solicitado aos sujeitos-alunos que produzissem uma primeira autobiografia. Entregou-se aos sujeitos-alunos em torno de seis autobiografias, dentre elas textos de anônimos e também de personalidades, como o poeta Mário Quintana. Nesse momento, além de terem contato com aspectos textuais, como regras específicas do tipo de materialidade trabalhada, eles puderam ter contato com os sentidos que esses outros sujeitos produziram sobre si.

Solicitou-se aos sujeitos-alunos fazerem uma atividade referente aos sentidos que produzem sobre si nas redes sociais. Na ocasião, tiveram que responder as seguintes perguntas: Quem sou eu nas redes sociais? Descrever as últimas postagens. Quem eu sou fora das redes sociais?

Em círculo, os sujeitos-alunos receberam folhas coloridas, nas quais deveriam escrever características do colega que estava ao seu lado direito. Depois, trocam-se as folhas entre os colegas. Na sequência, cada sujeito-aluno deveria, munido das características que recebeu do colega, atribuir sentidos a elas, de modo a possibilitar a polissemia.

Os sujeitos-alunos escreveram uma nova autobiografia, uma vez que, no decorrer das aulas, foram criadas novas condições de alimentação de seu arquivo.

Aos sujeitos-alunos foi pedido que elencassem palavras-chaves de suas autobiografias a fim de confeccionar um cartaz sob o título “Quem é o(a) aluno (a) da EJA?”, definindo com essas mesmas palavras passado, presente e futuro. Esse cartaz foi exposto no hall de entrada da escola.

Momento dedicado à transcrição das autobiografias em molduras expostas nos corredores da escola, a fim de que a comunidade pudesse também realizar o seu gesto de leitura.

Desses materiais produzidos pelos sujeitos-alunos, pode-se produzir diversos gestos de interpretação referentes às suas identidades, e ao modo como eles se atribuem sentidos através da paráfrase e da polissemia. Vê-se que, como em todo o discurso, a exterioridade e as condições de produção do discurso têm uma relação constitutiva, bem como a ideologia, como veremos nas análises que seguem.

Em nosso trabalho nos preocupamos em inspirar nossa elaboração nas concepções de Dolz e Schneuwly (2004) a respeito do que chamam de Sequência Didática, que é um esquema didático construído por módulos para ensinar os gêneros discursivos. Ao nosso ver, esse esquema aliado a um trabalho pedagógico baseado na AD francesa permite ao sujeito-aluno o exercício da autoria. Como se organiza de forma sistemática, é importante que haja, da parte do sujeito-professor, uma contínua reflexão diagnóstica em cima do modo como os alunos interagem com o gênero textual trabalhado, de maneira que os módulos construídos façam juz ao desenvolvimento da autoria por parte dos sujeitos-alunos. Assim, nosso trabalho contou com uma primeira situação comunicativa, uma produção inicial e, na medida em que os módulos foram sendo construídos, partiu-se para uma produção final. A seguir, trataremos do discurso dos sujeitos-alunos durante esse processo.

5.1 Sentidos sobre a mulher: paráfrase e polissemia

Vejamos, primeiramente, uma análise do discurso da sujeito-aluna M.S.P., o qual respondeu às seguintes perguntas do questionário que aplicamos com a turma na parte inicial da Proposta Didática. Para realizar a análise, utilizaremos sequências discursivas (SD) devidamente numeradas:

(SD.1) 1. Como eu me vejo? Muito mãe – família – otimista Sentimental – instável – emotiva

2. Como eu acho que as pessoas me veem? Antipática.

3. *Como eu não gosto de ser visto? Antipática.*
4. *Como eu gostaria que me vissem? Como sou.*
6. *O que minhas marcas e traços (cabelos, tatuagens, piercing, cicatrizes) significam para mim? Os sinais de minha idade não me revelam, sou elegante.*
7. *O que você gostaria que seu modo de vestir dissesse a seu respeito? Uma senhora de muitos filhos. Elegante.*
8. *Como eu gostaria de me ver no futuro? Realizada, com duas faculdade².*

Muito mãe, família, otimista, sentimental, instável, emotiva: em princípio, um sujeito-professor não habituado à dimensão discursiva dos enunciados, leria esse discurso do referido sujeito-aluno como algo sem grandes possibilidades de análise, apenas como uma autodefinição, talvez elogiosa, que se basta a si mesma, no sentido de que um certo objetivo foi atingido, ao responder a determinado questionamento. Por exemplo, esse professor daria atenção ao fato de a escrita estar correspondendo ou não à coesão, à coerência e às normas ortográficas, talvez também para algum aspecto do sentido, já que se tratam de palavras em uma enumeração, que requerem certa identidade de sentido, como por exemplo, se todas são da mesma classe gramatical. No entanto, não se daria atenção ao aspecto discursivo desse enunciado.

É possível analisar no discurso empregado pela sujeito-aluna em questão que o mesmo é constituído ideologicamente e mantém relação com a exterioridade, com as relações sociais e de gênero. Dessa forma, está ligado a uma formação imaginária em que à mulher corresponde imediatamente o papel de mãe e de família, o que não ocorre com o imaginário mobilizado comumente em relação ao gênero masculino. A sujeito-aluna M.S.P., então, produz uma paráfrase, reproduzindo um discurso que foi construído em uma organização social marcada pela formação ideológica do patriarcado, onde o lugar do gênero feminino está circunscrito ao ambiente do lar e às funções domésticas. *Muito mãe* mantém uma relação de paráfrase com outras materialidades, como: mãezona, rainha do lar, grande mulher atrás de um grande homem, dona de casa, edificadora do lar etc. Todas as formulações contêm palavras diferentes, porém os sentidos que elas mobilizam possuem concordância entre si. Essa identidade, assim sendo, acaba por ser mobilizada pela aluna em questão, constituindo seu sujeito e os discursos que produz. Essa dimensão da memória discursiva não está ao acesso do sujeito que fala, em razão do esquecimento número um (PÊCHEUX, 2010), que é da ordem do inconsciente e que permite ao sujeito crer ser o dono de seus ditos. As demais materialidades empregadas pela sujeito-aluna

reforçam esse imaginário constituído na desigualdade de gênero existente no contexto social, como a palavra “família”.

Podemos analisar a formulação *Sentimental, instável, emotiva* a partir também de uma formação imaginária a respeito da identidade do gênero feminino dentro das condições materiais de produção do discurso. Os sentidos mobilizados pelas materialidades em questão estão inscritos em uma Formação Ideológica que separa homens e mulheres de acordo com determinado imaginário fixado para cada papel. Nessa Formação Imaginária que o sujeito- aluno projeta sobre si existe uma paráfrase, que reproduz os sentidos de que à mulher cabem os sentimentos e aos homens a racionalidade. Não interessa a nós colocarmos a questão dos sentimentos como algo inferior, muito pelo contrário, mas interessa analisar esses sentidos sedimentados historicamente, produzidos em determinado contexto sócio-histórico. E lembramos o esquecimento número 2 (PÊCHEUX, 2010), da ordem das formulações, que se refere a que o sujeito tem a ilusão de que os sentidos só podem ser ditos de uma maneira, excluindo outras formas de se referir sobre seu mundo subjetivo. Podemos ver esses sentidos produzidos dentro do contexto de desigualdade entre gêneros parafraseados também na materialidade “instável”. Remonta, dessa forma, a uma Formação Imaginária de que mulher é frágil emocionalmente, portanto, carente de maior sensatez e racionalidade que têm os homens.

Também em seu discurso, os “muitos filhos” parafraseiam sentidos de que a mulher dita “completa” é a mulher que teve filhos, ou seja, que, de acordo com o discurso mais conservador, cumpriu com seu “papel”. Cabe, contudo, sempre lembrar o inconsciente (no sentido psicanalítico) do sujeito ao movimentar seus sentidos em uma direção, o que vale dizer que a sujeito-aluna não está necessariamente enquadrada em uma posição patriarcal, mas que realiza uma paráfrase de sentidos produzidos anteriormente a ela, em um determinado contexto social, marcado pela sedimentação de certo discurso.

Nesse sentido, também concorre a materialidade “Antipática”, que reproduz os sentidos de que à mulher é dado de ser simpática e “elegante”, algo como os sentidos mobilizados nos concursos de Miss Universo, de ser sorridente, preocupada com a paz mundial, “elegante”. A sujeito-aluna se identifica com esse discurso, preocupando-se em enquadrar-se no imaginário de “mulher padrão”.

Como dissemos anteriormente nesta dissertação, ao nos referirmos à Formação Discursiva e seu caráter heterogêneo, vamos ter a possibilidade de, neste

trabalho, ver mais adiante outros sentidos mobilizados pela mesma aluna, que apontam em outras direções. E já no próprio questionário inicial, podemos ver um deslizamento de sentidos, como em: *Realizada com duas faculdade*.

Esse deslizamento é muito importante para a compreensão dos diferentes sentidos que são mobilizados pelos sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos em nossos dias. O sentido de realização que a sujeito-aluna movimenta em seu discurso rompe com a identidade atribuída à mulher nas outras respostas. Quando ela escreve *Realizada com duas faculdade (sic)*, os sentidos produzidos são de outra ordem, que não mais restringem identidade da mulher ao lar, ao cuidado dos filhos e ao aspecto sentimental, mas à possibilidade de fazer uma (duas) faculdade(s). Assumindo, dessa forma, uma posição a respeito de que a faculdade é também um lugar para as mulheres, inclusive aquelas que têm filhos, são trabalhadoras e as que estudam na EJA. O próprio contexto de uma escola pública que oferece educação para jovens e adultos já é um acontecimento que auxilia a criar condições de polissemia.

Bastante elucidativo para nossa análise é o que a sujeito-aluna escreve em outro dia, quando foi feita uma abordagem sobre a questão das redes sociais e sua relação com a identidade dos alunos. Ela escreveu, em resposta ao questionamento que utilizamos:

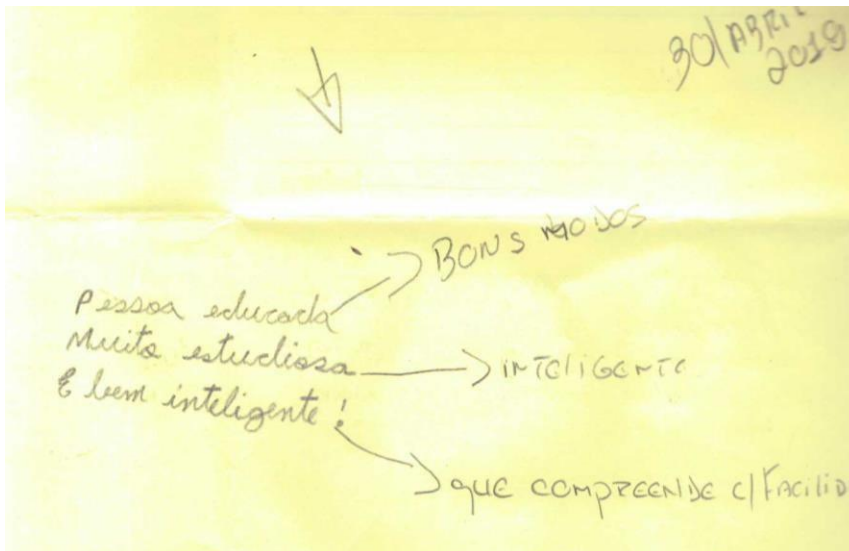
- (SD.2) 1. *Quem sou eu nas redes sociais? Sou a mãe coruja dos meninos.*
2. *Quem sou eu fora das redes sociais? Sou a pessoa comprometida com meu trabalho, com minha família, escola.*

Existe ainda a paráfrase empregada com relação aos sentidos que colocam fixada no papel de mãe e responsável pelos filhos, o que ocorre na materialidade: *Sou a mãe coruja dos meninos*. Trata-se de uma paráfrase dos mesmos sentidos que foram mobilizados no primeiro questionário. Um ponto importante a ser destacado é a questão da sujeito-aluna produzir uma diferença entre a projeção de si que a mesma faz no âmbito das redes sociais e a identidade que se atribui fora delas, em que predomina sentidos novos relacionados a sua identidade enquanto estudante e trabalhadora.

Veremos, agora, outra figura correspondente à imagem em que os sujeitos-alunos deveriam atribuir adjetivos aos colegas, estes, munidos do papel com os respectivos adjetivos, deveriam atribuir os sentidos às materialidades expressas no papel. Essa atividade visou a mobilizar os arquivos dos sujeitos com relação às suas identidades, possibilitando não só a paráfrase, mas a polissemia. A sujeito-aluna

M.S.P. pode atribuir sentidos, nesse momento, à materialidade que outro colega escreveu sobre ela (na figura, o texto central se trata dos sentidos que o colega evoca, e o texto introduzido através de setas são os sentidos de M.S.P.):

Figura 1: Atividade de atribuição de sentidos aos colegas e para si próprio. Respostas de M.S.P (SD.3).



Fonte: Autora (2019).

É possível verificar ainda a mobilização de sentidos que fixam a identidade da mulher dentro do que é permitido dizer no âmbito de uma Formação Discursiva correspondente ao discurso patriarcal sobre o feminino. Quando é empregada a materialidade “pessoa educada” para qualificar a sujeito-aluna, a mesma emprega uma paráfrase, a fim de manter os mesmos sentidos que vinha mobilizando a respeito de determinada formação imaginária sobre a mulher de maneira mais conservadora, de que ela é emotiva, “mãe coruja”, aquela que edifica o lar, etc. A sujeito-aluna confere à materialidade “pessoa educada” outra materialidade, “bons modos”, que embora não seja explicitamente um discurso mais conservador com relação à mulher, não oferece contradição ao mesmo, de certa forma o complementa, uma vez que é mobilizado desde o arquivo do sujeito.

Mas há deslizamento também no mesmo discurso, quando a sujeito-aluna atribui outros sentidos à materialidade “estudiosa”. Podemos muito bem dizer que uma pessoa é estudiosa sem necessariamente dar a entender que a considera inteligente. Um estudioso não precisa, portanto, ser alguém inteligente, mas minimamente esforçado, a sujeito-aluna busca outras significações, assim mobiliza os efeitos de

inteligente e de facilidade de compreensão que fazem contraste com as formações imaginárias que reduzem a mulher cognitivamente, como podemos verificar em materialidades como “mulher burra”, “loira burra”, “mulher só serve para pilotar fogão” etc. A própria presença de mulheres no ambiente da EJA, inclusive sendo maioria, já demonstra uma ruptura com a formação ideológica que busca legitimar a desigualdade de gênero e cria condições para que haja um deslizamento de sentidos no discurso desses sujeitos. Em outros momentos, vamos observar também no discurso de alunos homens uma preocupação com a mobilização de outros sentidos sobre sua própria identidade, bem como com a expressão de sentimentos.

No discurso de M.S.P., ao longo do desenvolvimento da atividade, percebeu-se esse deslizamento que não é mecânico, mas que, em condições dadas de produção, possibilita uma leitura polissêmica de materialidades, deixando vir à tona outros sentidos. Vejamos, agora, o discurso da sujeito-aluna I.B., referente à SD que segue:

(SD.4) 1. Como eu me vejo? Eu me vejo como uma pessoa chata, perfeccionista. Eu até no escuro acho minhas coisas. Não gosto que mexam em nada.

Como eu acho que as pessoas me veem? As pessoas me veem como uma pessoa que podem contar a toda hora.

Como eu não gosto de ser visto? Eu não gosto que as pessoas me procurem só para falarem mal dos outros.

Como eu gostaria que me vissem? Gostaria que me vissem como uma amiga, uma pessoa para toda hora.

O que minhas marcas e traços (cabelos, tatuagens, piercing, cicatrizes) significam para mim? Eu gosto do meu cabelo natural, mas às vezes tem tinta.

O que você gostaria que seu modo de vestir dissesse a seu respeito? O modo de me vestir é o que eu gosto, às vezes de tar bem vestido às vezes não.

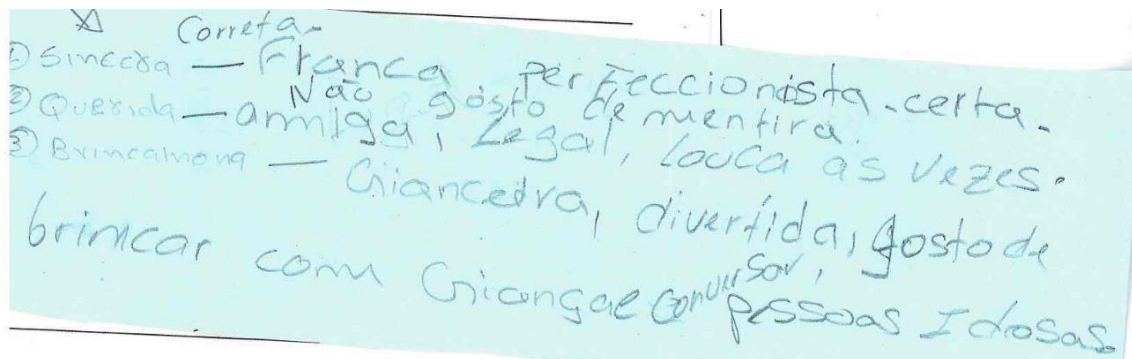
Como eu gostaria de me ver no futuro? No futuro eu gostaria de ser uma pessoa bem acolhedora para cuidar de idoso e crianças.

Na resposta à primeira questão, I.B. centra seu discurso em alguns sentidos relativos à sua personalidade, vinculando à sua identidade materialidades como “chata”, “perfeccionista”, “amiga”, “acolhedora”. Os sentidos que mobiliza, em parte, giram em torno de questões relativas ao mundo do lar, afirmando, por exemplo, sobre o cuidado que tem com suas “coisas”, muito próximo também dos aspectos das amizades, do acolhimento, ainda não muito bem definido em sua natureza, ou seja,

não identifica necessariamente que tipo de acolhimento, se é aquele fechado no seu mundo privado e de suas relações de amizade ou de outra natureza, embora a materialidade “cuidar de idoso e crianças” movimentem sentidos que vão além do mero aspecto das relações particulares. A questão é que a sujeito-aluna em seu discurso não movimentou sentidos que fossem além de seu mundo das relações privadas, do lar. Esse sujeito, dotado de inconsciente, precisa ser lido também em seu silêncio. E o silêncio, nesse caso, está muito ligado aos sentidos que apontam para um mundo que fica além do particular, onde o sujeito se sente seguro. Em outros momentos veremos que I. B., em sua autobiografia (ver SD.8), quando criança, teve que morar com pessoas estranhas, uma experiência que a mesma recorda com pesar, pois se trata de um momento em que seu lar de origem se dissolve, a partir da morte de sua mãe., Nessa outra casa, ela era carente de cuidados, teve que trabalhar desde a infância, além de sofrer agressões físicas. Mas todas essas lembranças não surgem de imediato, mas apenas quando em sala de aula são criadas condições de produção propícias, de modo que a sujeito-aluna pode deixar vir à tona novos sentidos sobre a sua identidade e as suas memórias. Não estamos arriscando nenhum tipo de análise psicológica, embora seja interessante apontar o fato de que no discurso primeiro da sujeito-aluna foram valorizados os sentidos de acolhimento e cuidado, referindo-se a crianças e idosos, ou seja, sujeitos mais vulneráveis, e é difícil o pesquisador não ficar intrigado em fazer uma relação, mas aqui o objetivo é apontar o movimento que o discurso faz de mostrar e esconder, de dizer e de silenciar, de maneira que o silêncio se torna constitutivo do discurso (ORLANDI, 1992). Para que a sujeito-aluna materializasse nas respostas ao questionário certos discursos, foi preciso que ela silenciasse outros sentidos. É impossível dizer tudo, sentidos ficam legados ao silêncio, por diversas razões, inclusive pela censura.

Vejamos a próxima produção de I. B, correspondente à atividade de polissemia, já referida de quando um sujeito-aluno confere a I. B sentidos quanto à sua identidade, a qual ela precisa atribuir os sentidos que surgem do arquivo:

Figura 2: I.B. Atribuição de sentidos (SD.5).

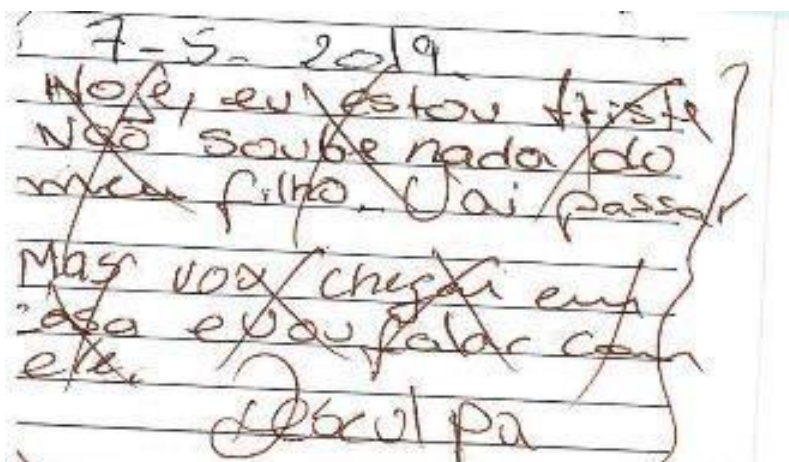


Fonte: Autora (2019).

A criação de condições de produção do discurso que valoriza a polissemia e a autoria do sujeito permite uma mobilização maior do arquivo da sujeito-aluna, colocando-a como produtora de sentidos acerca de sua identidade. A SD.5 nos mostra isso, quando permite à sujeito-aluna atribuir os sentidos que mobiliza a seu respeito, conferindo-os às materialidades que o seu colega lhe atribui. Para a materialidade “brincalhona”, ela movimenta os mesmos sentidos, numa leitura parafrástica, de cuidado com as crianças e idosos, que é bastante recorrente em seu discurso, tentando, através da paráfrase, produzir uma unidade para a sua identidade. Os sentidos de perfeccionismo e franqueza também aparecem novamente, atribuindo sentidos à materialidade “sincera”.

Um acontecimento importante para a análise ocorre em um outro momento, em outro dia, quando I.B, sem estar necessariamente realizando nenhum tema proposto, escreve:

Figura 3: I.B. Relato (SD.6).



Fonte: Autora (2019).

Os sentidos produzidos tratam de uma tristeza em não saber nada sobre o filho e uma apreensão por chegar a casa e poder falar com ele. Esses sentidos contrastam com aqueles que foram mobilizados anteriormente, de alegria, de gostar de brincar com crianças e idosos, o que nos mostra que os sujeitos não são centrados e únicos, mas cindidos em diferentes posições-sujeito, de modo que não se tem uma identidade permanente, mas móvel. Existe, contudo, uma espécie de autocensura de I.B para com seu próprio discurso escrito, como se quisesse dizer que “isso não deveria estar no papel”, a ponto de rabiscar por cima do escrito, e escrever “desculpa”. Ocorre, nesse momento, um deslizamento nos sentidos, dando espaço para a possibilidade de mobilizar também os sentidos mais íntimos, de tristeza e apreensão, mas mostrando que eles fazem parte do que I.B queria deixar no silêncio.

Criar condições de produção adequadas à polissemia, dessa forma, tem um efeito sobre a produção de sentidos por parte dos sujeitos-alunos, de modo que eles não se restringem à reprodução parafrástica dos mesmos sentidos ou dos sentidos que os professores costumam, muitas vezes, estabelecer como corretos ou desejáveis.

Prestemos atenção à próxima imagem, relativa à confecção do caderno, proposta pela professora:

Figura 4: Caderno de I.B (SD.7).



Fonte: Autora (2019).

Analisemos, portanto, a imagem bastante colorida, de figuras sobrepostas como também uma materialidade, dotada de sentidos. Vemos nela flores, pessoas,

mãos, palavras etc. No canto superior esquerdo da capa do caderno, vemos uma cena que mostra uma criança brincando com um adulto, que pode ser lido como uma paráfrase dos sentidos movimentados pela sujeito-aluna sobre cuidado e brincadeiras com crianças, retomando-se, assim, a questão do acolhimento familiar. Temos também as seguintes palavras: “viva”, “viver agora”, “confiança”, “realizações”, “tolerância”, “projeta Brasil” e “compartilha”. Todas movimentam sentidos em uma direção positiva, e, ao mesmo tempo em que colocam questões sobre realização e a necessidade de viver o momento atual, também mantêm um elo com os outros sujeitos, o que pode se ler a partir das materialidades que se referem à tolerância e ao compartilhar. E ao mesmo tempo que, na capa, podemos ver materialidades que remetem à alegria, na contracapa vemos a imagem de uma pessoa com as mãos no rosto e uma palavra colada em cima, “autoestima”, uma borboleta e um vaso de flores. Essa parte já mobiliza sentidos de conflito referentes à autoestima. A pessoa com as mãos no rosto é, pelo que se pode notar, o ex-presidente Lula, mas pode ser lida também como qualquer pessoa de idade e que possui determinada relação com a autoestima no contexto da sobreposição de imagens. Mãos no rosto mobilizam também, sentidos que estão ligados ao silêncio, àquilo que o sujeito não quer mostrar ou que o constrange, o que faz contraste com a alegria, de modo que o sujeito gostaria de apagar, ou seja, assim como os rabiscos anteriormente realizados por I.B. barram o que ela quer deixar de fora da construção de sua identidade, mas que faz parte dela, embora “não deva ser dito”, sendo silenciado, entendido como não cabendo ser produzido na escola. O texto que I.B. escreveu e que rabiscou por cima traz um sentido a mais com relação a isso, pois os riscos por cima do texto evocam sentidos de que o sujeito realizou um silenciamento dos sentimentos que estavam surgindo. É de se refletir, com o aporte da AD, que também com relação à escola existem sentidos em emergência. Ao mesmo tempo ela figura como uma instituição que possibilita a expressão dos sujeitos, com o ensino formal da língua, mas, do outro lado, ainda está ligada a efeitos de silenciamento. É como se suscitasse no sujeito-aluno determinado questionamento: “tenho os conhecimentos necessários para dizer, mas será que posso?”. As mãos no rosto já trabalham, então, sentidos de I.B. está presente na escola, mas ao mesmo tempo está distante, pois nem tudo ela acredita que pode mostrar.

I.B produziu, após, esses exercícios todos, a sua autobiografia, assumindo a autoria e fazendo um recorte de sua história, e os deslizamentos de sentido verificados

em seu discurso anterior parecem ter se encaminhado para a polissemia, quando outros sentidos, que estavam silenciados, vêm à tona. Faremos uma análise com relação à SD seguinte:

(SD.8) Bom tenho que reescrever a minha história. Eu não sei se é certo contar, escrever, para a profe ler.

Não sei o certo minha idade era 5, ou 6 anos, meu pai me colocou numa casa para cuidar de um bebê, imagine uma criança cuidando outra, por troca de caderno para ir pro colégio. O homem era muito ruim, me batia muito, quando eu não sabia escrever ou ler ele me batia e me colocava de castigo toda a noite, ele não me deixava dormir e de dia eu ajudava a mulher, eles eram pobres e cuidavam umas vacas e cavalos de outra pessoa não sei quem era, me lembro vem sempre na minha mente, tava chovendo e tinha umas valetas em volta de um mato, eu achei um monte de moeda, e levei para a mulher lembro que ela me pediu para eu levar ela, e eu a levei, depois eu fugi e fui para a minha mãe e eles foram embora para Uruguaiana não levou muito eles voltaram ricos, com casas, chácaras, compravam e vendiam animais. Um dia agora adulta, eu falei para ela, ela disse que não valia que era real mas é mentira não existia real na época. Será que pode ser coisa da minha cabeça? Lembro eu com as mãos cheia de moeda, meu pai sabia ele disse que ela tirou a minha sorte. Não, eu sou feliz, tenho meus dois filhos lindo, meu marido que eu amo e ela tá só ela e minha irmã.

Vejamos, primeiramente, a seguinte sequência: *Bom tenho que reescrever, a minha história. Eu não sei se é certo eu contar, escrever, para a prof ler.* Existe uma certa hesitação, um conflito que envolve o silêncio constitutivo, que mostra a emergência de novos sentidos, antes silenciados pela sujeito-aluna. É preciso lermos o silêncio de I.B como algo que faz parte de sua identidade, que o constitui, que possibilita o seu dizer. No entanto, nesse momento de autoria da própria autobiografia, o silêncio anterior, vem à tona, quando I.B se permite contar partes de sua história que não condizem com os sentidos anteriormente mobilizados de alegria, cuidado, acolhimento, família etc., pois emergem sentidos que possibilitam outra leitura sobre si, de modo que a sua história já não está mais ligada à alegria, ao cuidado, ao acolhimento e à família, mas sim a um movimento polissêmico, que mobiliza sentidos de tristeza, ausência de cuidado, ausência de acolhimento e ausência de família. Isso ocorre quando as condições de produção do discurso possibilitam trazer para o trabalho em sala de aula o campo do passado, da memória de cada sujeito-aluno.

Vejam os a próxima sequência:

(SD.9) Não sei o certo minha idade era cinco, ou seis anos, meu pai me colocou numa casa para cuidar de um bebê, imagine uma criança cuidando outra, por troca de caderno para ir pro colégio. O homem era muito ruim me batia muito, quando eu não sabia ler ou escrever ele me batia.

Percebemos que os sentidos mostram uma ausência de cuidados, de acolhimento, uma história triste, e esses sentidos também mostram uma relação conflituosa no campo da educação, como a pobreza que impossibilitava comprar materiais escolares e a agressão quando I.B. não atingia às obrigações de ler e escrever. A questão da aprendizagem envolvia, em sua história, uma relação tensa, sem alegria, de medo, apreensão etc.

Quanto à sua relação familiar e de afeto, tão bem marcada os discursos anteriores, nesses novos sentidos mobilizados se colocam como uma carência, a família não estava estruturada, I.B. tivera por força que morar com outras pessoas, que a oprimiam, onde havia um homem que não lhe tratava bem e lhe impunha castigos. E, sem receber afeto ou acolhimento, tinha que cuidar de um outro ser, um bebê. Assim, já tinha o compromisso do trabalho e não brincava como uma criança, de modo que estes sentidos com relação ao trabalho fizeram parte do seu arquivo, do trabalho como sacrifício, e que seria assim um modo de suprir suas necessidades, como os materiais escolares. O que nos leva a analisar que, de acordo com a memória de I.B., existem silenciamentos com relação aos sentidos voltados para si mesmo, e que os outros seres (como o bebê) realmente precisavam de atenção, de maneira que com relação ao próprio sujeito restam as mãos para taparem seu rosto, como se dissesse “não olhem para mim, eu não devo ser olhado”.

Essas novas condições de produção, que colocam o sujeito em desenvolvimento de sua autoria, em um movimento de leitura polissêmica, a respeito de si e de sua identidade, trazem à tona múltiplos sentidos, antes silenciados. Percebe-se, assim, a importância de se possibilitar a autoria da parte dos sujeitos-alunos, de modo que o discurso parafrástico deixa de ser a forma predominante de mobilizar sentidos e os arquivos dos sujeitos. Para tanto, é preciso ir além da prática pedagógica tradicional, que aborda a leitura como algo mecânico, desprovido de movimento e centrado fora do sujeito.

I.B., em sua primeira autobiografia, ainda deixa um sentido bastante interessante para a análise, quando conta a história das moedas que teria encontrado

no campo, e que talvez fossem muito valiosas, a ponto de possibilitar a alguém mudar de vida. Ela traz esses sentidos - e não nos interessa aqui, em nossa análise, a veracidade do relato, mas sim seus efeitos – como algo que oscila e apresenta-se vacilante, tanto que precisa perguntar o que a professora pensa a respeito. Há a presença de sentidos de insegurança e a possibilidade de silenciamento com relação ao que I.B. deixa vir à tona em sua autobiografia, de modo que a emergência de um julgamento dos demais sujeitos em relação aos sentidos que ela deixa emergir é determinante quanto à manutenção destes.

Outros gestos de interpretação emergem da segunda autobiografia produzida por I. B.:

(SD.10) Na minha primeira autobiografia sobre a minha vida, eu falei quando era criança, que tinha muitos irmãos e não podia ter muito estudo, só saber ler e escrever o nome já era o suficiente, mas eu queria mais. Que depois de adulta eu comecei no EJA e já estou no oitavo ano, e que morei quando muito pequena na casa de uma pessoa que o homem era muito ruim e a mulher sabia e não fazia nada.

Que um dia eu acho que é verdade eu acho. Que achei um montão de moeda e levei para ela, e levei-a no lugar eu não sei se é verdade ou é coisa da minha cabeça, mas tudo bem, eu não sei se foi ou não.

Mas hoje eu sou muito feliz, tenho 2 filhos lindos um menino e 1 menina, um neto lindo, eu quero estudar para fazer um curso de enfermagem, de doce. O meu sonho é ver meus filhos formado, fazendo o que eles gostam.

E eu não tenho que pedir só agradecer pelos meus filhos, meu marido que é meu companheiro, meu amigo, ha eu quero estudar e poder colocar alguma coisa para trabalhar em casa futuramente, eu quero tar bem preparada. Mas vou chegar lá.

De início, nos detemos na seguinte sequência, de fala sobre o passado e o presente: “não podia ter muitos estudo só saber ler e escrever o nome já era suficiente mas eu queria mais, que depois de adulta eu comecei no EJA e já estou no 8º ano”. A sujeito-aluna já mobiliza outros sentidos, que colocam a perspectiva da educação formal como sendo algo a mais que simplesmente ler e escrever, o que era, quando da sua infância, a única possibilidade de aprendizagem que estava em seu horizonte. Os sentidos relativos ao “querer mais” já apontam em uma direção diferente, de que o sujeito não se resume ao pouco que lhe foi oferecido quando era criança, mostrando a importância que a EJA tem em sua vida e em sua identidade, enquanto alguém que

pode, sim, ter direito a uma formação melhor, a estudo e a construir a sua vida. I.B mobiliza sentidos na direção, também, de um futuro profissional, conforme a sequência: *eu quero estudar para fazer um curso de enfermagem, ou de doce, o meu sonho é ver meus filhos formados, fazendo o que eles gostam*. Vimos, em discurso anterior de I.B, o quanto os sentidos, apesar das paráfrases empregadas, permaneciam em torno do cuidado, do acolhimento, do brincar com as crianças e os idosos. No decorrer, outros sentidos foram sendo mobilizados, como é o caso da sequência referida, a qual trata dos sentidos sobre o futuro profissional, como o curso de enfermagem e os planos para uma vida diferente (provavelmente diferente da vida que ela teve e tem) para os filhos. Vemos também que o sentido de cuidar permanece presente na escolha profissional, embora outros sentidos venham à tona. A sujeito-aluna vai produzindo também para si uma identidade enquanto trabalhadora, alguém que batalha e ajuda a sustentar a casa, papel que, em muitos casos, na formação imaginária do patriarcado, é conferido apenas aos homens: “eu quero estudar e poder colocar alguma coisa para trabalhar em casa futuramente, eu quero ter bem preparada. Mas vou chegar lá.” Podemos ver, portanto, no discurso de I. B alguns momentos importantes: 1) A sujeito-aluna movimenta sentidos sobre cuidado, alegria, acolhimento, e à medida que escreve, através de paráfrases discursivas, vai mantendo esses mesmos sentidos, mas na direção da profissionalização e não apenas no âmbito privado, esperando receber daí o seu sustento; 2) Verifica-se aos poucos, um deslizamento de sentidos, começam a aparecer sentidos que, a princípio, estavam relegados ao silêncio. 3) Polissemia e novos sentidos emergem, quando I.B rememora sua infância, de modo que os sentidos de alegria e cuidado dão lugar à tristeza e falta de cuidado, e, aos poucos, o discurso sobre si vai abrindo-se a novos sentidos, de perspectiva de um futuro profissional, que seria a superação dessas dificuldades enfrentadas em sua trajetória de vida.

Por fim, nos perguntamos, mas... e as moedas? I.B. talvez ainda corra atrás delas, não mais na direção do passado, mas do futuro, com a sua nova perspectiva de vida, com o projeto que tem para a sua família e para si. Podemos analisar dois pontos com relação à evocação novamente das moedas em sua segunda autobiografia: 1) elas deixam de ter importância nos sentidos mobilizados, quando as condições de produção permitem a I.B. olhar mais para si e para os sentidos que almeja para a sua vida; 2) a vacilação e a necessidade de julgamento sobre a história a levou a relativizar a veracidade do relato das moedas encontradas.

Essas mudanças desenvolvidas pelos sujeitos-alunos, quando produzem novos efeitos de sentido sobre si, nos levam a considerar que eles tornam-se autores de seus textos, de maneira que não se limitam apenas a parafrasear aquilo que foi dito sobre eles mesmos, em outro tempo e lugar.

5.2 Sentidos sobre o trabalhador e o ensino formal

Vejamos a seguir as sequências discursivas relativas ao discurso do sujeito-aluno N.S.R., o qual mobiliza sentidos que tratam de valores diversos referentes à família, ao trabalho e a perspectiva de futuro. Inicialmente tratemos da seguinte sequência, relativa ao questionário realizado com o sujeito-aluno:

(SD.11) 1. Como eu me vejo? Bom eu me vejo uma pessoa divertida com muita vontade de viver apaixonado pela natureza, com muitos defeitos bastante bravo. Mas com um coração enorme, com muito amor para oferecer. E apaixonado pelo meu filho e a minha esposa.

Como eu acho que as pessoas me veem? Talvez como um cara de poucos amigos meio antipático, de poucos assuntos.

Como eu não gosto de ser visto? Eu jamais gostaria que me vissem como uma pessoa do mal ou desonesta.

Como eu gostaria que me vissem? Como um ser humano do bem, trabalhador cumpridor dos compromissos.

O que minhas marcas e traços (cabelos, tatuagens, piercing, cicatrizes) significam para mim? As marcas de cicatrizes significam para mim trabalho pesado, e muitas lembranças de criança por ser um menino levado, bem travesso, e já os cabelos significa para mim um pouquinho de experiência de vida e as tatuagens, ilusões de adolescente.

O que você gostaria que seu modo de vestir dissesse a seu respeito? Simplicidade, um homem de família.

Como eu gostaria de me ver no futuro? Em paz e com os estudos concluídos e com um serviço de carteira assinada para dar um futuro melhor para o meu filho ou minha família.

Como podemos ver na resposta ao questionamento primeiro, o sujeito-aluno move seu arquivo sobre si no campo social, das relações interpessoais e da subjetividade. N.S.R. trata de seus sentimentos, como em: *muito amor para oferecer*,

apaixonado pela natureza, apaixonado pelo meu filho e minha esposa, com um coração enorme” e *bastante bravo*. Dessa forma, os sentidos sobre si que o sujeito-aluno produz estão voltados às emoções com relação à família e às pessoas. O sentido de “bravo” já promove um deslizamento com relação aos demais sentidos, pois contrasta com o “amor”, a “paixão” e o “coração enorme”. Esse deslizamento pode estar ligado a uma imagem dele mesmo sobre si ou do discurso dos outros. É o que podemos analisar ao vermos a resposta que N.S.R. dá ao segundo questionamento, relativo ao modo como acredita que as pessoas o veem. Ele diz que talvez as pessoas o vejam como alguém “antipático”, “com cara de poucos amigos”, o que traz à tona novos sentidos a respeito de quem ele é. Vemos, portanto, o quão presentes são os sentidos que os demais sujeitos mobilizam a respeito de N.S.R., o que alimenta o arquivo sobre si de discursos polissêmicos, ou seja, distintos daqueles que ele mesmo mobiliza na pergunta número um.

Dessa forma, os sentidos de “antipático” e “poucos amigos” envolvem uma formação imaginária de negatividade, de alguém sem simpatia, isolado no mundo, sem amigos, que, talvez, não se importe com os outros, e de quem pouco se sabe sobre a vida. Algo que, de certa forma, está em desacordo com a imagem que se tem de “boa pessoa”. É importante sempre pensarmos que as materialidades não surgem por acaso, que N.S.R. não as elege do nada para colocar em suas respostas, pois, vemos na AD, o sujeito é constituído de inconsciente e de ideologia, de maneira que esses sentidos que emergem em seu discurso são gestados nessa condição de produção. N.S.R. é um sujeito que viveu boa parte de sua vida como trabalhador rural tendo que interromper seus estudos no quarto ano (antiga 4ª série), sofreu, no campo, acidentes de trabalho, passou por perícias médicas, trabalhou em lidas bastante extenuantes, realizou serviços em diferentes estâncias, passou situações difíceis nesses locais, como má alimentação e ausência de atendimento médico. Assim, essa memória faz parte dos sentidos que mobiliza na sua autobiografia e dos que mobiliza com respeito às formações imaginárias que são feitas sobre ele. Assim sendo, quando ele escreve no questionário que jamais gostaria que o vissem como uma pessoa do mau ou como alguém desonesto é uma forma de responder a esses sentidos que julga serem atribuídos a ele por parte dos outros. Da mesma forma que a imagem que gostaria que fizessem dele, quando mobiliza as materialidades “ser humano do bem trabalhador cumpridor dos compromissos”, trazendo sentidos que contrastam com “antipático” e “poucos amigos”.

N.S.R., em sua autobiografia, segue mobilizando sentidos que vão em uma direção muito diferente do que, na cidade, muitos sujeitos costumam atribuir ao “homem do campo”.

Vejam os a SD.12:

(SD.12) Já vivi tantos momentos maravilhosos nessa vida, vários deles no campo, no meio rural. Por exemplo você estar campereando e localiza uma vaca ou novilha parindo com dificuldades de parir. E então você ajuda a trazer uma vida para este mundo é muito gratificante, eu me sentia um doutor dos pampas, riograndense, terra que amo de coração.

Na SD acima, N.S.R. mobiliza sentidos que dão uma visão diferenciada sobre si, trazendo do arquivo as questões relativas ao trabalho no meio rural, mostrando também a sensibilidade e a relação emotiva com o campo. Esses sentidos de emotividade e sensibilidade seguirão aparecendo em sua autobiografia, o que mostra a não manutenção das materialidades que trouxe à tona quando escreveu sobre como os sujeitos o veem.

Importante, também, é a memória que evoca sobre o trato com os animais. É outro imaginário sobre o trabalhador rural, que compõem a sua própria identidade enquanto trabalhador e estudante, pois trabalha a polissemia com relação a essa atividade, não a colocando como uma atividade apenas manual, brutal ou insensível, mas sim produz uma formação imaginária em que há espaço para considerar a lida campeira como um serviço também intelectual. Nesse trabalho há que se ter conhecimento, habilidade, sensibilidade e afeto pelos animais. Em “eu me sentia um doutor”, N.S.R. faz emergir esses sentidos de que são necessários certos saberes para tratar com os animais e trabalhar no campo. Ele segue, colocando em choque as duas formações imaginárias sobre essa lida.

(SD.13) pros da cidade é judiaria, pra nós só mais um dia vivido, é a lida, é o ofício, ou seja, a rotina do campeiro.

Vemos, na sequência acima, que N.S.R. mobiliza os sentidos que a cidade tem sobre o campo, na memória discursiva, opondo outra formação imaginária, de que se trata de um trabalho, “é o ofício”, que faz parte da rotina dos que trabalham nesse contexto rural e não se trata, como atribui à formação imaginária que o sujeito-urbano faz do “homem do campo”, como sujeito de uma atividade embrutecida, cruel em relação ao trato com os animais, feita por homens duros e, quem sabe, “antipáticos” e de “poucos amigos”.

A esse imaginário que atribui aos sujeitos da cidade, N.S.R. oferece sentidos sobre o campo que fazem emergir uma relação emotiva e sensível, de quem possui saberes e valoriza a natureza, conforme a SD.14:

(SD.14) adoro o campo, o cheiro das matas no mês de primavera. O cantar dos galos de madrugada, o mugir das vacas na hora de tirar o leite, o terneiro apoiando o úbere da vaca para baixar o leite com a boca cheia de espuma de leite, o terneiro, alguns gatos ao redor miando para que nós le demos o leiteinho quente na hora, o bicho sabe ser oportunista, risos muitos risos.

Os sentidos mobilizados aproximam-se da beleza da poesia campeira, que valoriza o lugar, o campo, o aroma das matas, o cantar de galos, a primavera. Como o sujeito-aluno evocou do arquivo, trabalhando a polissemia com relação à zona rural, muitas vezes estigmatizada na cidade, que é compreendida como sendo o local da cultura e do conhecimento, enquanto que o campo figura como lugar apenas de atraso.

Com relação aos sentidos sobre o conhecimento de mundo, aprendido fora da escola, o sentir-se um “doutor dos pampas”, vê-se na segunda autobiografia de N.S.R. um deslizamento de sentidos, indo na direção da importância do ensino formal, primeiramente como uma experiência vivida pela própria esposa:

(SD.15) minha esposa sempre trabalhou, muito dedicada não escolhia serviço. Foi faxineira, trabalhou de atendente no comércio e nunca parou de estudar, fez a faculdade de Matemática no Instituto Federal Farroupilha, e é funcionária pública, atualmente está trabalhando na área da saúde.

O gesto de interpretação produzido por N.S.R., agora, toca a questão do ensino formal, colocando-o como algo importante para uma perspectiva de futuro profissional. Importante frisar o momento em que ele não opõe trabalho e estudo, o que mantém relação com as experiências que teve no campo, quando utilizava não só trabalho manual, mas intelectual (embora não aprendido na dimensão escolar), o que alerta o sujeito-professor da importância de respeitar a cultura do jovem e do adulto (GADOTTI,2008), a fim de não auxiliar na produção de “ausências”, o que suprimiria as diferentes compreensões culturais no espaço escolar (SANTOS, 2010). N.S.R. valoriza bastante a identidade de trabalhador, daquele que luta para ganhar a vida, não escolhe serviço etc. e coloca os estudos e a faculdade como algo que também é para o trabalhador. O fato de dizer que a esposa nunca parou de estudar contrasta com o que ocorreu com ele:

(SD.15) estudei até a 4ª série incompleta, e fui retirado da escola por ter que trabalhar no meio rural, e o tempo foi passando, peguei o mundo por conta trabalhando em fazenda.

Afirmar que foi “retirado da escola” é bastante elucidativo sobre o modo como compreende a relação trabalho-escola. Embora valorize o trabalho, a lida, ele mobiliza sentidos de que o trabalho infantil e falta de garantia dos serviços básicos são fatores que retiram, de fato, as crianças mais carentes da escola, o que mostra que N.S.R. não tem uma visão romântica do trabalho, fazendo vir à tona sentidos de que o trabalho infantil levou embora o seu direito ao estudo, levando-o a “pegar o mundo por conta”. N.S.R., assim, na próxima SD mobiliza sentidos na direção de um resgate do que lhe foi privado:

(SD.17) E por muita influência de minha amada esposa que sempre me incentivou a voltar a estudar de novo e graças ao nosso bom Jesus Cristo já estou concluindo o ensino fundamental, eu e meus amigos e colegas de sala de aula!

E estou muito feliz por estar vencendo mais uma etapa de minha vida, eu precisava disto para mim!

E daí para frente o meu objetivo é concluir o ensino médio e futuramente fazer uma faculdade, e mesmo para ter mais chances de fazer um concurso público. Para ter mais segurança profissional mesmo para dar um futuro melhor para o meu filho amado.

Conforme a SD.17, N.S.R. mobiliza o arquivo que tem sobre a educação formal, conferindo-lhe a importância, tanto da educação básica quanto da faculdade, principalmente no que diz respeito às oportunidades profissionais, como é o caso do concurso público, ao qual faz referência, que, de acordo com o que foi dito, irá conferir a ele maior “segurança profissional”, possibilitando um futuro melhor para o próprio filho. Mas, embora promova esse deslizamento nos sentidos com relação ao trabalho e à educação formal, N.S.R. não abandona a identidade ligada às suas raízes, e ao sentimento de pertencimento ao meio rural, suas paisagens, aromas, animais etc., como pode nos mostrar a SD.18:

(SD.18) E talvez mais na velhice voltar às minhas origens da campanha, sentir o cheiro dos campos e das matas, dos animais, vivenciar e matar saudades dos tempos que não voltam mais [...] e deixar ensinamentos para meu filho, e chegar num fim de tarde e fazer um fogo na lareira com lenhas de angico... e colocar uma costela gorda nas brasas e cevar um mate amargo na presença de minha família.

De acordo com os sentidos trazidos por N.S.R. na SD recém-exposta, percebemos a mobilização de seu arquivo que traz ainda a importância das suas raízes na formação imaginária que tem sobre a sua perspectiva de vida, bem como a sua identidade, e a conseqüente valorização de sua realidade cultural, que engloba seus costumes, modo de vida (SANTOS, 1983), o que, juntamente com a educação formal, promove uma inserção, devido a prática do sujeito-professor, desse universo cultural do campeiro no âmbito da educação.

Esse sujeito- aluno, devido à sua relação com a escola, bem como com o incentivo de sua esposa, aliado à prática pedagógica discursiva torna-se autor de seu próprio discurso em sua autobiografia, de modo que é possível promover a polissemia fazendo com que não só o trabalho seja importante na definição da sua identidade e do discurso que mobiliza sobre si mesmo, como também o fato de estar buscando resgatar o ensino formal, que não teve na sua infância e juventude e buscar um melhor futuro profissional.

É recorrente essa história, na EJA, de alunos que tiveram a sua educação formal interrompida durante a infância, em razão do trabalho informal, e que, na atualidade, veem essa modalidade de ensino como a oportunidade de retomada daquilo que foi interrompido, bem como de ter oportunidades profissionais que proporcionem maior estabilidade financeira. É o caso também de S.N.S. que teve seus estudos interrompidos aos dez anos de idade em razão do serviço. Nas SDs selecionadas dessa sujeito-aluna, vemos sentidos negativos a respeito do modo como ela se vê. Vejamos, de início, as suas respostas ao questionário inicial:

(SD.19) 1. Como eu me vejo? Uma pessoa pessimista!

Como eu acho que as pessoas me veem? Uma pessoa pessimista, resmungona, e de autoestima baixa.

Como eu não gosto de ser vista? Como uma pessoa acomodada.

Como eu gostaria que me vissem? Uma pessoa que tem defeitos mas também tem qualidades. Não sou perfeita, sou humana.

O que minhas marcas e traços (cabelos, tatuagens, piercings, cicatrizes) significam para mim? Que estou chegando na terceira idade.

O que você gostaria que seu modo de vestir dissesse a seu respeito? Que sou uma pessoa recatada.

Como eu gostaria de me ver no futuro? Uma pessoa tranquila.

S.N.S., na SD acima, mobiliza sentidos do arquivo que confere a si mesma

características negativas, “pessimista”, “resmungona”, “autoestima baixa”, o que nos mostra que a formação imaginária a respeito do modo como os demais sujeitos a veem é bastante presente nos sentidos que ela atribui a si mesma. Podemos ver isso sendo reforçado na resposta ao questionamento número quatro, quando para dizer que tem qualidades e que é humana, mantém os sentidos de que tem realmente seus defeitos. A resposta dada ao número cinco, tem uma relação de paráfrase com à sua autoestima baixa, não que “terceira idade” seja sinônimo de “autoestima baixa”, mas dentro do discurso de S.N.S. essas materialidades mobilizam os mesmos sentidos. Quando ela fala que gostaria de ser vista como uma pessoa recatada, também podemos perceber uma certa preocupação com a própria imagem, bem como o julgamento dos demais sujeitos. O fato de no futuro desejar se ver como uma “pessoa tranquila” mobiliza sentidos em direção a uma forma de estar satisfeita e em paz consigo mesma. Vejamos inicialmente a SD.20 relacionada ao trabalho precoce:

(SD.20) Com 10 anos comecei a trabalhar em casa de família. E só parei quando fiz curso para cabeleireira e fui trabalhar num salão de beleza [...]. Não tive oportunidade de estudar quando nova, hoje sei a falta que faz.

(SD.21) Atualmente estou divorciada, e sinto o quanto é importante se ter uma profissão e um trabalho de carteira assinada.

Vemos então, na SD.20, sentidos que nos mostram um ingresso nas atividades laborais bastante cedo, o que provavelmente foi determinante para que S.N.S. fosse privada dos estudos aos dez anos de idade. Há sentidos de crescimento e melhoria das condições de trabalho quando a sujeito-aluna relata ter feito curso para ser cabeleireira e começado a trabalhar em um salão de beleza, o que move os sentidos de que a instrução possibilita o acesso a mais oportunidades. Observamos, assim, sentidos que demarcam uma passagem de um trabalho menos valorizado para um mais valorizado, de doméstica para cabeleireira.

Já na SD.21, S.N.S. movimenta outros sentidos com relação àquilo que lhe faltou durante a sua trajetória pregressa: “um trabalho de carteira assinada”. Ao que parece, as novas condições de vida e a nova “fase” pela qual passa, estar “divorciada”, ajudou a fazer emergir outros sentidos, voltado à independência, a um trabalho mais seguro, a uma profissão (S.N.S. disse ter sido cabeleireira, o que é uma profissão, na maioria das vezes autônoma, mas não esclareceu se isso foi algo duradouro e se teve um impacto em sua vida que fosse mais além da passagem do trabalho como doméstica para outra profissão). Também mostra que se casou cedo e que se dedicou

muito à família, o que vai reforçando os sentidos de que teve muitas privações, inclusive o pensar em si mesma:

(SD.22) nos casamos muito jovens, sempre tivemos ser responsáveis [...] Me dediquei inteira à minha família e esqueci de mim. Sempre eles estavam em primeiro lugar, não tem nada mais importante.

(SD.23) A família sempre esteve em primeiro lugar. Abri mão de muitas coisas para cuidar dela, inclusive de mim, me desliguei.

A sujeito-aluna, na SD.22, interpreta o sujeito que sempre teve de ser responsável com a família, como quem, desde cedo, assumiu compromissos, como foi o caso do seu casamento. E a partir de então, sua vida foi dedicada à família, esquecendo-se de si. Ela reproduz o discurso de valorização da família, ainda na mesma SD, o que vai nos ajudar a perceber sentidos que estão em deslize, de que a família é o mais importante, mas que, conforme a SD.23, a fez “abrir mão de muitas coisas”, até de si mesma. Nessa SD. 23 é que podemos observar nos gestos de interpretação da sujeito-aluna, ela reconhece que houve uma preocupação tamanha com a família que ela mesma ficou de lado, o que pode estar relacionado com a “autoestima baixa” à qual a sujeito-aluna faz referência nas respostas do questionário. Esse efeito negativo sobre a própria identidade pode ser verificado também nas próximas SDs:

(SD.24) Tenho a autoestima baixa, me preocupo com o que os outros vão dizer, quero sempre agradar. Mesmo que não seja o que eu quero, concordar com os outros dizem.

(SD.25) Preciso me amar, me ver com outros olhos, não gosto de me olhar no espelho. Me acho gorda, feia, nunca pensei que iria envelhecer. Não tive tempo para pensar nisso e hoje não aceito muito bem.

(SD.26) Mas não quero mais isso para mim, quero me olhar no espelho e me gostar. Daqui pra frente vou rever tudo isso. Não vou mais me preocupar em agradar, vou ser eu mesma. Vou me amar e cuidar de mim, vou me valorizar!

Percebemos, na SD.24, que os sentidos que os demais sujeitos mobilizam a respeito de S.N.S. vão constituindo o modo como ela produz o discurso sobre si mesma, de modo que vai constituindo a sua identidade, contribuindo na sua “autoestima baixa”. Ocorre também uma paráfrase, quando os mesmos sentidos de se dedicar totalmente a outras pessoas, esquecendo-se de si, reaparece com a materialidade “quero sempre agradar” e “mesmo que não seja o que eu quero”. É como se a sujeito-aluna dissesse: se eu não agrado, esqueço de mim, e assim está bem. Já

na SD.25, observamos um deslizamento de sentidos, apesar dos sentidos depreciativos sobre o seu corpo, “gorda”, “feia” etc., produzidos sob um imaginário de beleza padrão, ela dá espaço para outros sentidos, dizendo que precisa se amar e ver-se “com outros olhos”. E na SD.26, os sentidos produzidos para si abrem-se para a polissemia, dizendo que vai se amar, cuidar de si e se valorizar, sentidos diferentes daqueles mobilizados anteriormente, muito marcados pela formação imaginária produzida pelos demais sujeitos, o que a levava a se autodepreciar. E importante nessa passagem para um novo olhar sobre sua identidade será a experiência com a EJA. Podemos observar isso, na seguinte SD:

(SD.27) Eu por minha vez estou tentando meu espaço. Estou fazendo a EJA, faço pães, cucas, doces em calda para vender na feira.

Vemos, portanto, que S.N.S. segue mobilizando os sentidos de valorização de sua identidade como trabalhadora, acrescidos de produtos que faz para vender. Estando na mesma SD sobre a EJA, essa atividade laboral se reveste de sentidos de luta pela conquista de seu espaço. Ela retoma, assim, a interpretação de que precisa de independência e autovalorização. O “tentar o seu espaço” mantém relação parafrástica com o “fazer a EJA” e também os produtos para venda. Na análise do discurso da sujeito-aluna, podemos perceber, dessa forma, como dos outros sujeitos analisados, um deslizamento nos sentidos, promovendo a emergência de outro discurso sobre si. A criação de condição de produção de autobiografias, promovendo a polissemia, permite aos sujeitos-alunos a mobilização do arquivo, e no caso de S.N.S. podemos ver, desde a confecção da capa de seu caderno, os diversos sentidos que constituíram o seu discurso, bem como a sua identidade:

Figura 5: Caderno de S.N.S (SD.28).



Fonte: Autora (2019).

Na SD.28, os sentidos de maternidade, harmonia, vida, beleza, equilíbrio estão presentes, entrando em relação com o discurso que a sujeito-aluna produziu sobre si. Por exemplo, quando se analisou a questão familiar e a importância que isso teve na constituição da identidade e na vida de S.N.S., podemos ver na imagem, um bordado em forma de ventre. A inscrição “caminho do equilíbrio” tem relação de paráfrase com a materialidade “uma pessoa tranquila”, que a sujeito-aluna mobilizou durante a realização do questionário inicial. “Sem tempo ruim”, em destaque na capa do caderno, mantém relação também com a questão do trabalho, muitas vezes, trazida à tona no seu discurso. Igualmente em destaque, assumindo em nossa análise bastante importância, é a presença da palavra “linda”, que está relacionada ao deslizamento de sentidos com relação à autoestima baixa, mostrando, dessa forma, uma mudança no discurso da sujeito-aluna, assim como, quando, ainda na capa, S.N.S. coloca a inscrição sobre tornar os sonhos realidade.

Ao longo das análises do discurso dos sujeitos-alunos sobre si, podemos perceber a importância de criar condições de produção que favoreçam a autoria, bem como a polissemia, de modo que é possível observar uma mudança nas formações imaginárias desses mesmos sujeitos com relação a si mesmos e seu papel no mundo, sua relação com as pessoas, com os locais que frequentam e com a escola. Esta última, na formação imaginária deles, figura como uma instituição que possibilitará que mudem aspectos importantes de sua vida e de sua identidade. Passaremos no próximo capítulo para a análise da intervenção.

6 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Medindo o impacto de nosso trabalho com a autobiografia na EJA, que partiu das preocupações do sujeito-professor com questões concretas, tanto com relação à identidade dos sujeitos-alunos quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita, a intervenção pedagógica foi fundamental para a promoção da autoria e da leitura polissêmica nos sujeitos- alunos.

O sujeito-professor, nesse trabalho, não se limitou somente àquele que ministra as aulas, expõe os conteúdos de maneira didática, executando o seu trabalho de uma forma tradicional, sem considerar o contexto dos sujeitos-alunos. Na perspectiva teórica que assumimos nessa pesquisa, o professor precisou realizar um gesto de leitura sobre os sujeitos-alunos, seus anseios, suas expectativas, seu modo de conceber a si mesmos, a produção de sua identidade, pois foi preciso haver uma reflexão da parte do professor, a fim de melhorar a sua prática educativa.

Para tanto, a participação na cultura da escola foi um aspecto fundamental, no sentido de que se reconheceram as pluralidades que compunham a vida e a realidade da instituição escolar, por exemplo, a entendemos como sendo composta de diferentes gerações, as quais possuem valores os mais variados e, talvez, conflitantes. Coube, então, ao professor o entendimento de que seus valores não precisavam necessariamente corresponder e ser assimilados pelos sujeitos-alunos, sendo assim importante o respeito ao outro. De modo que para o próprio sujeito-professor se criam condições para um gesto de leitura polissêmica sobre os textos dos sujeitos-alunos bem como de suas identidades, sendo possível ler que a memória que determinado sujeito mobiliza em sua autobiografia não requer uma apreciação da parte do sujeito-professor na perspectiva de um julgamento, de “bem” e “mal”, mas sim uma leitura que permite a passagem a novos sentidos e discursos. Para citar um exemplo, quando da análise do discurso de N.S.R., o sujeito-professor, embora seja alguém que vive no meio urbano, está inserido em um espaço de ensino-aprendizagem que possibilita o contato com esses outros discursos que constituem a identidade do sujeito-aluno em questão, e não cabe, em sua investigação, o silenciamento, de modo que há de se ter cuidado, pois esse silenciar pode ocorrer mesmo que não seja a intenção do sujeito-professor. No caso de N.S.R., ele tem uma formação imaginária sobre o modo como os habitantes da zona urbana veem certas atividades do meio rural, o que expôs em sua autobiografia. Assim, o sujeito- professor, analisando o discurso, precisou levar

em consideração essas memórias e o que elas significam com relação ao discurso que o sujeito-aluno trabalha sobre si, em sua autobiografia. Em relação a isso, o aporte teórico da AD veio a ser de grande valor, uma vez que dá subsídios para que se compreenda a produção dos discursos, os sentidos mobilizados, os deslizamentos de sentidos, a polissemia e a paráfrase. E são justamente esses pressupostos da AD, aplicados à leitura dos materiais coletados pelo sujeito-professor (questionários, autobiografias, colagens em capas de caderno) que possibilitam na análise da intervenção, refletir sobre os impactos na aprendizagem dos sujeitos- alunos de um trabalho sobre autobiografias.

Podemos dizer inicialmente, que todo aquele que retoma seus estudos na EJA possui uma formação imaginária sobre o que é ser um aluno, o que é aprender, o que é um professor, uma escola etc. e também produz uma formação imaginária sobre si mesmo nesse espaço institucional. E esses discursos que produz sobre si não estão desvinculados da memória, da vida que tiveram e que têm fora da escola. É possível perceber, dentre esses sentidos, a recorrência de um imaginário de “ter ficado para trás”, e se formos mais profundamente na nossa reflexão, esse “ter ficado para trás” não se resume necessariamente apenas à questão educativa, mas a vários aspectos da vida: o tempo que passou, a idade que chegou sem se perceber, a autoestima que foi afetada, o cuidado para consigo mesmo, a infância vivida sem brincar e – também – a escola. E pudemos ler os sentidos relacionados à EJA como uma espécie de resgate daquilo que ficou para trás e que, em condições novas, precisa ser retomado. Dessa forma, para esses sujeitos-alunos, não apenas a educação formal está sendo mobilizada no arquivo, mas também vários aspectos importantes de suas vidas, o que foi possível compreender com a prática pedagógica voltada para o trabalho com autobiografias, criando condições de produção favoráveis, a fim de que, com o exercício da autoria, esses sujeitos-alunos possam “olhar para si”, deixando vir à tona os sentidos sobre suas identidades, às vezes através da paráfrase, ou seja, a manutenção dos mesmos sentidos por meio de outras formulações e, às vezes, por meio de deslizamentos, possibilitando que os sentidos tenham outros direcionamentos, apontando para novos sentidos, a polissemia.

Primeiramente tivemos contato com as materialidades empregadas para responder ao questionário previamente elaborado pelo sujeito-professor. Nesse momento, pudemos fazer os primeiros gestos de leitura a respeito dos sentidos que os sujeitos-alunos mobilizavam sobre si mesmos, a formação imaginária que têm

sobre como são vistos pelos demais sujeitos, quando veem à tona sentidos negativos sobre a própria personalidade: “resmungona”, “de poucos amigos”, “antipática” etc. Esses sentidos fazem parte do arquivo que esses sujeitos possuem, constituído por aquilo que ouviram das pessoas ao longo de suas vidas, e são constituintes igualmente de suas identidades, estando inclusive junto deles em sua nova trajetória enquanto sujeitos-alunos da EJA, silenciando novos sentidos mais positivos a respeito de si mesmos.

No entanto, a quebra dos sentidos sedimentados sobre o sujeito-professor – como aquele que julga, aplica notas, define o que é ser um bom ou mau aluno – que se deu através de uma outra postura empregada por esse: de valorização do diálogo, de possibilidade de um retorno aos sujeitos-alunos sobre suas autobiografias, de criação de condições de produção e desenvolvimento da autoria que permitiram aos sujeitos-alunos escreverem, sem se sentirem a todo o momento ameaçados pelo silenciamento e pela censura, foi fundamental para a boa condução dos trabalhos em sala de aula e na aprendizagem.

Assim, ao longo do desenvolvimento da nossa prática pedagógica foi possível constatar um deslizamento nos discursos dos sujeitos-alunos sobre si mesmos, fazendo emergir outros sentidos, antes silenciados, de modo que se contribuiu para que a identidade desses sujeitos pudesse ser afetada por novos sentidos e por outros discursos produzidos no contexto ensino-aprendizagem. Enfatizamos esse contexto, por realmente acreditarmos no seu papel educativo e de provocador de mudanças nos sentidos que os sujeitos possuem em seu arquivo, oferecendo subsídios que auxiliam o desenvolvimento da autoria e da leitura polissêmica.

No caso da sujeito-aluna M.S.P., que mobilizou o imaginário de si enquanto mulher, parafraseando sentidos que encerram a mulher como sendo um sujeito puramente sentimental e ligado unicamente à família. Reconhecemos esses sentidos como sendo produzidos antes mesmo do emprego deles por M.S.P., constituído de uma memória discursiva, ligados ao discurso machista, de que o lugar da mulher é circunscrito ao lar e às atividades domésticas. Nessa mesma direção estavam os sentidos da sujeito-aluna S.N.S., que se dedicou intensamente à família, adquirindo responsabilidades desde cedo, considerando esses sentidos como valores solidificados, deixando-se a si mesma de lado, desfazendo-se de qualquer valorização pessoal, “não tem nada mais importante [que a família]” (SD.22), conforme ela mesma escreveu. Foi possível, durante a mobilização de materialidades e de arquivos, abrir

espaço de deslizamento de sentidos, em que o papel da mulher dá espaço àquilo que ficou legado ao silêncio, como a autoestima, a autonomia, o direito ao estudo e a um futuro profissional. Essas novas possibilidades passam a constituir as suas identidades, não apagando ou silenciando suas relações familiares ou seu passado, suas experiências, seus imaginários, mas mexendo com eles, inserindo contradições, dando espaço ao equívoco, de maneira que aquilo que ficou sedimentado pode, na escola, ser remexido, em um processo que coloca os sujeitos-alunos em desenvolvimento de sua autoria, produzindo novos sentidos sobre si. Dessa forma o “amar-se”, “cuidar de si” e “se valorizar” (SD.26) vem à tona, dentro de movimento polissêmico, durante a prática da autoria pelos sujeitos-alunos.

O deslizamento e a emergência de novos sentidos são também encontrados na autobiografia de N.S.R., que, assim como outros sujeitos, foi privado da educação formal de maneira precoce, a fim de trabalhar na zona rural. Existe no arquivo todo um conhecimento adquirido nos seus serviços realizados no campo, no trato com os animais e da lida campeira, bem como uma memória de experiências e paisagens que constituem a sua identidade e a sua perspectiva de bem-estar. Sem silenciar essas raízes, N.S.R. promove em sua escrita um deslizamento reconhecendo a necessidade e a importância da aprendizagem também no espaço escolar, a fim de alcançar novas expectativas profissionais. O próprio casamento, com uma pessoa que teve acesso à escolaridade e possui emprego formal, já constituiu condições de mudança nos sentidos sobre o trabalho e a escola, promovendo um retorno aos estudos, agora na modalidade EJA. No desenvolvimento de sua autoria, N.S.R. traz esses novos sentidos, ligados a um resgate daquilo que, em condições adversas, não pode ter acesso. Assim, a sua identidade não figura mais apenas como sendo o “homem do campo”, mas também como aquele que possui conhecimentos dessa realidade, o sentir-se um “doutor dos pampas” (SD.12), e que é um estudante em busca de um futuro profissional, sem perder suas raízes ligadas ao ambiente campeiro.

Esses sentidos oriundos do passado fazem parte da identidade desses sujeitos, a tal ponto que permanecem em suas autobiografias, ou como bonitas memórias, ligadas a um estilo de vida, como é o caso dos sentidos mobilizados por N.S.R. ou como foi o caso de I.B., que em sua autobiografia promoveu deslizamentos no sentido que a escola, sem ser somente um local para aprender a ler e escrever, reveste-se da imagem de algo que possibilita um novo rumo para a vida, e para novas possibilidades de realização. E é o que se configura na escolha de uma profissão, a enfermagem,

que traz em si ainda os sentidos de cuidado, que marcam muito a sua identidade e modo como ela produz o discurso sobre si. Assim, a sua identidade, constituída pela memória, que traz os sentidos de cuidar de outros seres, no processo de desenvolvimento da autoria ao encontro de novos sentidos, encontra o caminho de uma profissão que possui uma ligação com o cuidado.

Nosso trabalho, munido dos pressupostos teóricos-metodológicos da AD, foi fundamental para que esses sujeitos assumissem o papel de autores do discurso sobre si, deixando-se permear por sentidos novos, ligados às suas identidades. Dessa forma, observar a questão do discurso na EJA ligado à autobiografia é de grande importância, principalmente se tratando dessa modalidade de ensino, composta de sujeitos com histórias de vida, receios, medos, e muitos silenciamentos, e os sujeitos precisam de condições para desfazer esses silêncios, a fim de pensar a sua identidade e seu papel na escola e na vida.

Dessa forma, mobilizando-se sentidos em uma direção de valorização da autoestima do sujeito-aluno da EJA, criam-se condições de elevar o processo de ensino-aprendizagem, pois confere aos sujeitos a possibilidade de produzirem novos discursos sobre si, o que tem efeitos no seu desempenho escolar, uma vez que ele compreende que a escola não é um lugar estranho, ou seja, não assume necessariamente a imagem de uma instituição que não o valoriza para além das avaliações e cobranças, percebendo também que a atividade com a escrita não se reduz a “copiar” conteúdos que, talvez, lhes sejam estranhos e, à primeira vista, “inúteis”, mas que é uma forma importante de produzir sentidos sobre o mundo e sobre si. Assim sendo, a valorização desses sujeitos alunos promove a valorização da escrita por parte dos mesmos, levando-os a assumir a posição de autor, incluindo-se também a melhoria na qualidade de seus textos, produzindo o efeito literário.

As atividades de intervenção proporcionaram justamente à percepção por parte do sujeito-professor de que a abordagem da identidade e do discurso na EJA fornece um importante arsenal para o crescimento dos sujeitos-alunos. Com a aplicação e os resultados da escrita da autobiografia, foi possível entender o quanto os sujeitos são capazes de produzir ou se identificar com novos sentidos, diferentes daqueles outros que ficaram sedimentados na memória discursiva, e que, muitas vezes, reforçam uma imagem mais negativa de sua própria identidade. Foram muito importantes, nesse aspecto, principalmente as discussões em aula sobre a autobiografia, com vídeos motivadores, textos autobiográficos e problematizações sobre a identidade. Essas

aulas, ao menos o essencial delas, foram levadas em consideração para a construção do produto pedagógico, voltado ao trabalho com a autobiografia na EJA, resultado dessa pesquisa aplicada.

Assim, este produto – uma proposta pedagógica para o trabalho com autobiografia na EJA – é composto de teoria e sugestões de aulas que auxiliam a trabalhar esse gênero sob um olhar teórico da Análise de Discurso, a fim de subsidiar os professores em sua prática pedagógica com o gênero em questão. Foi uma preocupação não necessariamente encher o manual de detalhes sobre as aulas, mas em deixá-lo não tão prescritivo, porém mais reflexivo, expondo de maneira sucinta, juntamente com as aulas, conceitos da análise de discurso, que promovem uma reflexão no sujeito-professor acerca do discurso dos sujeitos-alunos sobre si.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a EJA, ao contrário do que muitos profissionais pensam, não é uma tarefa simples ou de menor importância. Essa formação imaginária infelizmente está difundida nas escolas, e muitos professores acreditam que, para a EJA, qualquer aula serve, já que eles ficaram “para trás”, qualquer coisa já é um avanço. Para alguns, essa “lacuna” pode ser preenchida com o quadro cheio, para outros com ditados que duram o tempo todo de uma aula, há também aqueles para os quais basta apenas “discipliná-los”, como se fossem crianças. Nosso trabalho pode mostrar que muitos desses profissionais estão equivocados. Não é qualquer aula que serve para essa modalidade de ensino, ou seja, aulas desprovidas de respeito com os saberes e a memória dos alunos não devem ser o tipo de trabalho a ser realizado nesse contexto de ensino-aprendizagem. A constatação de que cada sujeito-aluno tem suas expectativas, seus anseios, sua realidade e sua cultura, é fundamental no modo como deve se desenvolver a metodologia e o embasamento teórico das aulas.

Em nosso trabalho, a teoria que adotamos, a AD de linha francesa, nos possibilitou, no papel de professora-pesquisadora, a análise do discurso dos sujeitos-alunos da EJA. A análise nos permitiu acompanhar os sentidos produzidos enquanto se movimentavam, mantendo a cautela para que se deixasse fluir as memórias, sem apressá-las forçosamente, mas estimulando-as e deixando que os sentidos mais sedimentados, arraigados, pudessem encontrar equívocos, deslizamentos, polissemias, de modo que esses sujeitos desenvolvessem, através de suas autobiografias, a autoria, e olhassem para as próprias identidades enquanto sujeitos. Mais importante que preencher um quadro inteiro com um texto para ser copiado é entender que o próprio sujeito-aluno, no desenvolvimento da autoria, pode escrever o próprio texto, aplicando os saberes formais sobre a escrita, e dizendo com suas singelas palavras que irá se “amar” e “se valorizar”, ou que deseja, no futuro, terem trabalho e uma vida tranquila, voltar ao campo e ao bem-estar que ele proporciona, ou então, que deseja estudar para ter uma profissão que lhe permita cuidar de outros seres humanos necessitados de atenção, como o próprio sujeito um dia precisou mas não teve.

Dessa forma, a nossa prática pedagógica, através da análise do discurso dos sujeitos-alunos sobre si, teve um impacto no desenvolvimento da autoria desses sujeitos-alunos, dando a eles a possibilidade de produzir um discurso sobre si e sobre

suas perspectivas de vida, envolvendo o ambiente de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, foi possível a eles promoverem um deslizamento nos sentidos que estavam no arquivo a respeito de como eles se viam e como imaginam que os demais sujeitos os viam, fazendo emergir novos sentidos, a polissemia. A importância deste trabalho se deve também ao fato de não ser fácil produzir uma autobiografia, ainda que pequena, pois mexe com memórias, angústias, emoções contraditórias e desconfortáveis, e é necessária a construção de condições propícias para que o discurso dos sujeitos não se prenda totalmente aos sentidos que ficaram sedimentados por medo do silenciamento.

Esperamos que este trabalho possa auxiliar na produção de um novo olhar em relação à EJA, demonstrando que essa modalidade de ensino é importante na vida dos sujeitos e que faz parte de seu projeto de vida, seus sonhos, seus resgates, ainda que saibamos de nossas limitações nas realizações desses desejos. É necessário um trabalho sério, um olhar atento e respeitoso para com todos que ingressam na EJA, pois a educação é o direito no qual esses sujeitos acreditam desde o momento em que entram pelos portões da escola, e precisamos estar com eles.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos.

AMARAL, Pedro Luís Fagundes do. **A ditadura militar brasileira no discurso midiático: a leitura por um viés discursivo na EJA**. Bagé, RS: Unipampa, 2015. 166 f. (Dissertação) Mestrado Profissional no Ensino de Línguas – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinguas/files/2017/05/dissertacao-a-ditadura-militar-brasileira-no-discurso-midiatico-a-leitura-por-um-vies-discursivo-na-eja.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSCO, Débora Cortez. **Educação De Jovens E Adultos: Dos Discursos De Alunos Evadidos À Construção De Uma Proposta Pedagógica E Intercultural Com As Linguagens**. Bagé, RS: Unipampa, 2015. 202 f. (Dissertação) Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/bitstream/riiu/2406/1/dis%20D%C3%89BORA%20CORTEZ%20BOSCO%202015.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

CORACINI, Maria José. A Celebração do Outro na constituição da identidade. **Revista Organon**. Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 201-220, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30024/18620>. Acesso em: 12 set. 2019.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise de Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: SC, v.19, n.1, p.133-151, Jan./Abr.2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000100133&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2008.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? *In*: INDURSKY, Freda.; FERREIRA, M. C. L. **Análise do discurso no Brasil, mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 163-172.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. *In*: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). **Práticas Discursivas e Identitárias. Sujeito & Língua**. Porto Alegre, Nova Prova, PPG- Letras/UFRGS, 2008.

MARTINEZ, Ivana Elise. **“Pra que(m) eu escrevo?” a escrita em eventos de letramento com gêneros autobiográficos na educação de jovens e adultos**. 144p. 2017. (Dissertação) Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017. Disponível em: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinguas/files/2018/04/dissertacao-versao-final_ivanaelisemartinez.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou Recortar. *In*: **Série Estudos 10**. Uberaba: FIU, 1984. p.9 – 26 (Série Estudos)

ORLANDI, Eni Puccinelli. Em Torno do Método e do Objeto. *In*: **Terra à Vista: Discurso do confronto**: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso pedagógico: a circularidade *In*: **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1996. p.15-37.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Para quem é o discurso. *In*: **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1996b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni P. et al. (orgs). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994, p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática de Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F; HAK, T. (Orgs) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-162

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F; HAK, T (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p.153-252.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi *et al*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

S. MARIANE *et al*. Campinas: **Editora da Unicamp**, 1994.

SANCHES, Claudia E. Rodrigues. **O ensino de espanhol na fronteira Brasil/Uruguai: uso do material didático autoral com foco na valorização das identidades locais através da escrita de contos**. 2018 (Dissertação) Mestrado Profissional em Ensino de Línguas - Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/3785>. Acesso em: 02 Set. 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Descolonizar el saber**. Tradução de José Exeni. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 1986.

SANTOS, José Luís dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2003.

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

VENTURINI, Maria C.; TEIXEIRA, Níncia C. Autobiografia e autoria nos estudos do discurso e na literatura. **Organon**, Porto Alegre, v 27, n. 53, p.145-161, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/34094>. Acesso em: 05 Set. 2019.

APÊNDICES

Apêndice A – Termos de autorização de uso de imagem e voz



AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (MENOR DE IDADE)

Prezado senhor ou senhora responsável pelo(a) aluno(a) _____.

Sou a aluna **Clarisse Dutra Aurélio** do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e professora regente da disciplina de Língua Portuguesa da turma Et. 6 (9º ano) da Educação de Jovens e Adultos da E.M.E.B. Marcelo Faraco - onde aplicarei uma Proposta Didática que faz parte da minha dissertação de mestrado que tem como título: **Autobiografia na Educação de Jovens e Adultos: o discurso do sujeito- aluno sobre si**. Durante as aulas serão tiradas fotos, feitas anotações e produções textuais. Após a intervenção todo o material será analisado e posteriormente utilizado na escrita da dissertação e em materiais voltados ao ensino. Tais informações também poderão ser disponibilizados em web sites e redes sociais. Gostaria de poder contar com a sua autorização para aplicar essa pesquisa. Desde já agradeço sua atenção.

Clarisse Dutra Aurélio

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA QUE A PESQUISADORA (CLARISSE DUTRA AURÉLIO) APLIQUE SUAS PESQUISAS E COLETE OS DADOS NECESSÁRIOS PARA O REFERENTE ESTUDO. BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS DA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO(A) ESTUDANTE: _____

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

Alegrete, _____ de março de 2019.



 EM E VOZ (MAIOR DE ID.



Eu _____ RG nº _____
 _____ CPF _____
 _____ aluno(a) da turma _____ da E.M.E.B.

Marcelo de Freitas Faraco, pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz, **autorizo** a mestranda **Clarisse Dutra Aurélio** a realizar pesquisa utilizando minha imagem e voz, em decorrência da participação na aplicação de uma Proposta Didática que faz parte da dissertação intitulada: **Autobiografia na Educação de Jovens e Adultos: o discurso do sujeito-aluno sobre si**. Estou ciente que durante as aulas serão tiradas fotos, feitas anotações e produções textuais. E que após a intervenção todo o material será analisado e posteriormente utilizado na escrita da dissertação e em produtos voltados ao ensino. Tais informações também poderão ser disponibilizadas em web sites e redes sociais.

 Aluno (a)

Alegrete, _____ de março de 2019.

Apêndice B – Fotografias da intervenção.

Figura 1: alunos.



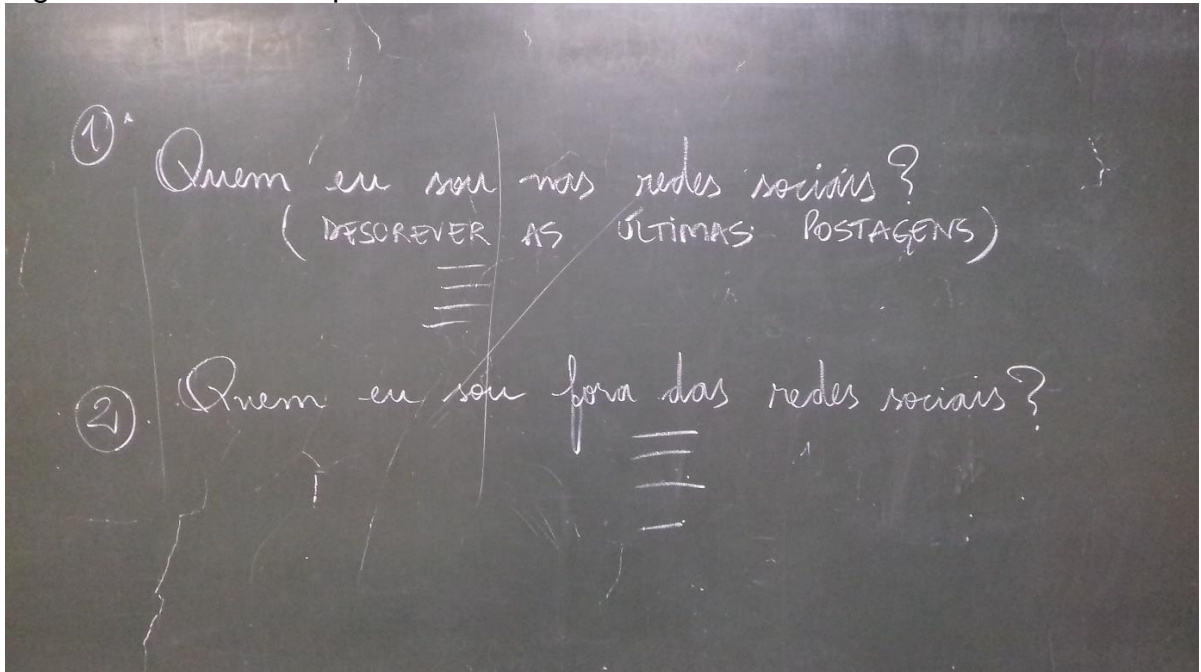
Fonte: Autora (2019).

Figura 2: leitura das autobiografias.



Fonte: Autora (2019).

Figura 3: atividade no quadro.



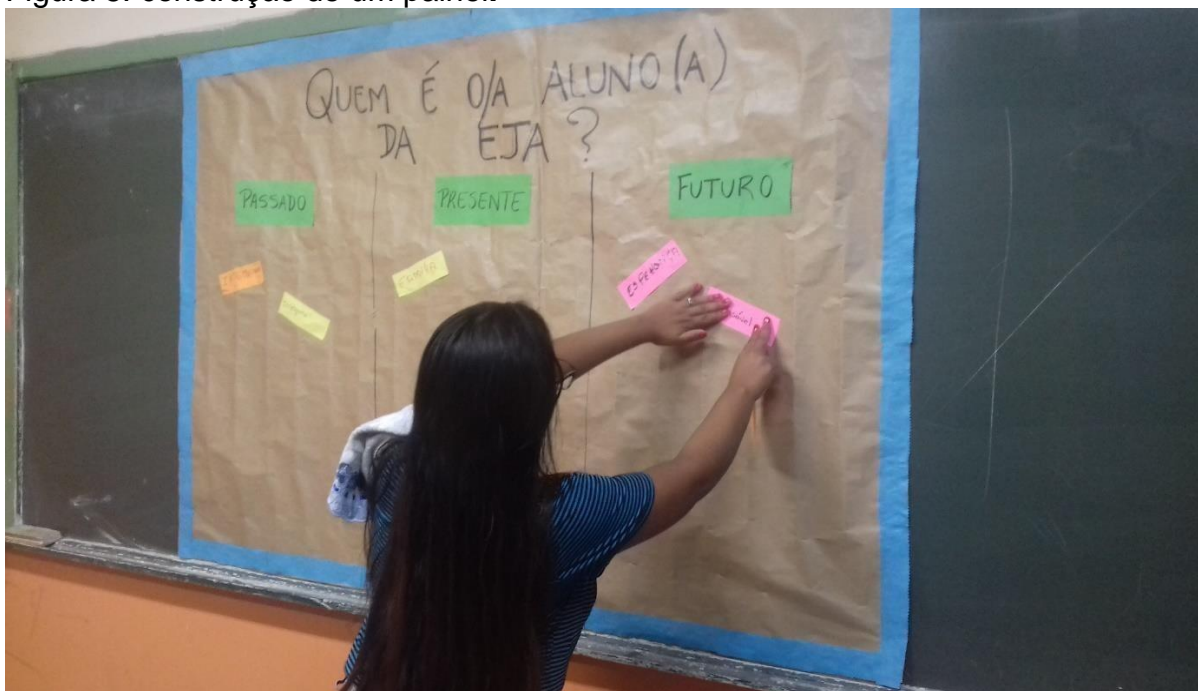
Fonte: Autora (2019).

Figura 4: roda de conversa.



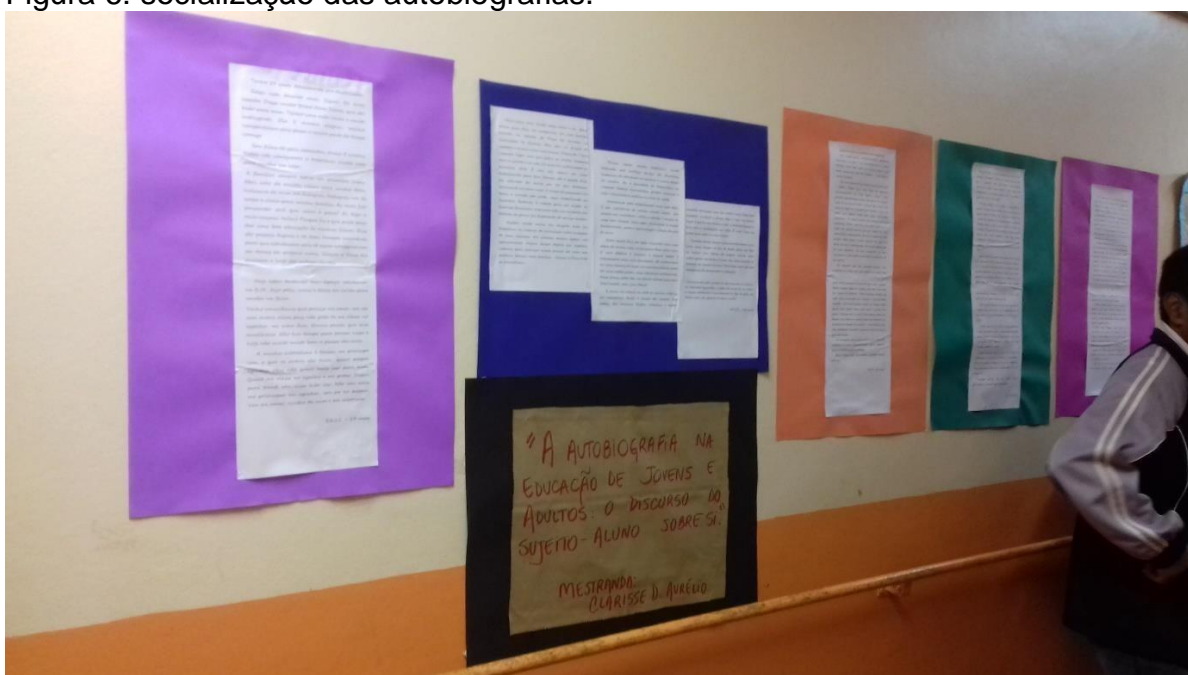
Fonte: Autora (2019).

Figura 5: construção de um painel.



Fonte: Autora (2019).

Figura 6: socialização das autobiografias.



Fonte: Autora (2019).