

A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A LÍNGUA PORTUGUESA E A PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Ana Maria DI RENZO¹
Rosiane Pereira de JESUS²

RESUMO: O artigo se inscreve na linha de pesquisa dos estudos de processos discursivos e busca compreender os sentidos constituídos sobre a educação de jovens no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa em sua relação com a preparação para o mercado de trabalho. Ao historicizarmos este percurso, percebemos que as políticas se deram na forma de campanhas, movimentos, decretos, o que dá visibilidade à memória discursiva que legitima as práticas linguísticas na escola e o ensino da Língua Portuguesa. Com isso, tocamos a formação desse sujeito-aluno, pensando a relação da língua com a preparação para o mercado de trabalho. Dessa maneira, pela teoria da Análise do Discurso, desenvolvida por Michael Pêcheux e Eni Orlandi, pode-se compreender o modo como esses documentos legitimam a criação das políticas da EJA e como constituem seus sujeitos na relação com a escrita, produzindo como efeito, identificado como cidadão, sujeito escolarizado e capacitado para o mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Língua Portuguesa. EJA. Mercado de Trabalho.

SCHOOLING FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS: PORTUGUESE LANGUAGE AND PREPARATION FOR THE LABOR MARKET

ABSTRACT: This article is part of the studies of discursive processes's line of research and aims to understand the meanings stablished about the education of young people about the teaching of the Portuguese language in its relation to job market preparation. By historicizing this path we realized that these policies were shaped through campaigns, movements, decrees which gives visibility to the discursive memory that legitimizes the linguistic practices in the School and the Portuguese language teaching. Hence, we reach the constitution process of this student subject, thinking the relationship between language and preparation for the job market. Thus, through the theory of Discourse Analysis

1 Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Endereço eletrônico: <arenzo@unemat.br>.

2 Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Endereço eletrônico: <rosiane.jesus93@gmail.com>.

developed by Michael Pêcheux and Eni Orlandi, it is possible to understand the way in which these documents legitimize the creation of policies and EJA, and constitute their subjects in their relationship with writing, producing as effect an identification as citizen, schooled and trained for the job market.

KEYWORDS: Discourse. Portuguese language. EJA. Job market.

HISTORICIZANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE JOVENS

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atual conjuntura política brasileira é refletir sobre a relação entre sujeito, sociedade e Estado, acreditando que a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia produz uma forma de assujeitamento histórica e social, condicionado e administrado por aparelhos ideológicos de Estado.

Propomos a construção de uma leitura histórica-analítica-discursiva da história da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, apresentando a relação entre escola/Estado/mercado, que se determina por relações de poder no espaço político, instalando políticas de ensino que visam à inclusão do sujeito. Nesse passo, discorreremos sobre os principais conceitos que serão mobilizados no nosso processo analítico, como: sujeito, história, língua, condições de produção e formações discursivas, os deslizamentos de sentido, os efeitos metafóricos materializados na/pela historicização do arquivo. Para Nunes,

[...] o arquivo não é visto como um conjunto de 'dados' objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de 'comprovação', onde se suporia uma interpretação unívoca [...] (1996, p. 33)

Dessa maneira, para a Análise do Discurso, o processo histórico é tomado como somatória de dados, resultante dos fatos sociais que reclamam sentidos.

O papel do analista se dá, segundo Ferreira (2009), num constante movimento entre a descrição e a interpretação, explicitando a determinação histórica dos sentidos e dos sujeitos. Para a autora, o analista “não vivenciou a história a ser contada; ao contá-la o fará do interior de uma história e não fora dela. O analista que vivencia a história a ser contada também não a contará fora dela. Ou seja, o analista não conta simplesmente a história; ele faz uma história” (p. 41). Porém, é pela interpelação ideológica que os fazemos desestabilizar em seus sentidos “logicamente estabilizados” produzindo rupturas e ressignificando a história.

Tomar a história por esse lugar não significa pensar a história factual como um acervo documental, mas como interpretação da história dos sentidos, que trabalha com a história do pensamento sobre a linguagem. A história, enquanto produto da historiografia, trata da ciência simplesmente como movimento temporal documental, com um olhar externo às Ciências da Linguagem (ORLANDI, 2001).

Na perspectiva discursiva, propomos a (re)construção da história, o que significa estabelecer relação com a leitura de arquivo, historicizando a própria história. Nesse sentido, nosso objetivo é a historicização da leitura dos arquivos da EJA do Estado que reflete sobre os modos de produção do saber linguístico em Mato Grosso e no Brasil, pelo viés da própria língua. Para Di Renzo (2005), tal gesto possibilita dar visibilidade à história da língua e ao conhecimento a respeito dela mesma, observando ambas e a história do país.

A relação com a história nos permite o retorno para o arquivo, abrindo ao analista de discurso novas questões teóricas, novas possibilidades de leitura. É um encontro da discursividade do arquivo com a materialidade da língua. Desse modo, o trabalho de leitura de arquivo consiste na compreensão dos sentidos que se entrecruzam no acontecimento

discursivo, posto que a teoria discursiva trabalha com um modo característico de construção de arquivo, isto é, o modo como “ler” a história nos permite reconstruir a historicidade dos sentidos e dos sujeitos. Dessa forma, tomamos o texto como discurso que produz sentidos e efeitos para os sujeitos e para a história dos saberes:

[...] tomando as diversas formas de discurso sobre a(s) língua(s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos a suas condições de produção, considerando-se a materialidade linguística na qual eles são produzidos e evitando-se tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna. Tais discursos atestam, de fato, modos específicos de se produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas (NUNES, 2008, p. 110)

Nesse sentido, trabalhar com a história na teoria discursiva significa trabalhar com a história da constituição do saber linguístico e dos sujeitos que o produzem. Ao pensar nessa perspectiva, buscamos compreender os efeitos produzidos pelos mecanismos de institucionalização e legitimação das políticas de língua do Estado pelas práticas linguísticas da EJA, pondo em relação o sujeito com a língua e o movimento do simbólico com a história. Por isso, tomamos a história não como evolução, como cronologia, mas como deslocamento, como sentido (HENRY, 2010).

A política da educação e o funcionamento discursivo das políticas de língua do Estado de Mato Grosso têm suscitado questionamentos diversos que nos instigam a compreender as bases teóricas e epistemológicas que as constituem e os efeitos de sentidos sobre os sujeitos que nelas se inserem. No decorrer do tempo, uma identidade de ensino foi sendo constituída, resultando em uma política educacional que visa “recuperar” um perfil de aluno que, de uma forma ou outra, foi sendo excluído. Com isso, tais políticas,

imaginariamente, suprem essa falha/falta na educação. E é justamente sobre este processo de exclusão e de suplementação que nos debruçaremos.

Tomaremos como pano de fundo a EJA para pensarmos as propostas do Estado, uma vez que, para a ideologia consensual, a educação escolar é a nossa riqueza. Essa visão permite-nos pensar por que a demanda de alunos para essa modalidade vem aumentando e os motivos que a potencializam como lugar de retorno. Para compreender a luta pela conquista de uma educação para jovens e adultos no Brasil, é necessário olhar para a história tal como a compreendemos.

A modalidade EJA oficialmente surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – n.º 9.394/1996. Antes da criação da LDB falava-se apenas de educação de adultos e de educação popular; assim, a educação destinada ao atendimento de adultos ao longo da história recebeu diferentes conceitos. Di Ricco (1979) relata que, de um modo geral, a expressão “Educação de Adultos” representa um amplo processo de transformação, voltado especificamente para o atendimento de pessoas de 15 anos ou mais. Essa idade, segundo a autora, seria o marco de referência na separação entre a chamada “idade infantil” e “idade adulta”. Seja no plano nacional estabelecido pela legislação federal de ensino, seja no plano internacional, via recomendações da UNESCO, essa fase foi tomada como base para a verificação do cumprimento ou não da escolaridade mínima.

Para nós, qualquer que seja a dimensão, a questão nos convoca a revisitar os arquivos que estão na base da instalação dessas políticas. Pensar a produção do conhecimento a partir de uma história é pensar na questão política, uma vez que toda produção científica é uma produção política, e o sujeito historicamente determinado não está fora dessas relações institucionalizadas. Considerar essa relação com a história é considerar a sua relação com o “sujeito, os sentidos, a ideologia e a língua” (FERREIRA, 2009, p. 41).

Para Di Renzo (2005, p. 93), “[...] buscar uma origem como forma de explicitar certos comportamentos tem se constituído sempre como uma das ferramentas mais eficazes no sentido de compreendê-los”. Desse modo, compreender a formação de uma sociedade que se constituiu num processo que emergiu de um dito “fracasso escolar” implica, como a autora afirma, reler, escavar suas raízes “quase que paleontologicamente, um passado não tão distante” (Ibid.). Nesse sentido, nossa análise pretende, pela historicização particular dos fatos, compreender e não apenas interpretar uma história, mas um discurso sobre a história que constitui uma sociedade alfabetizada, e nela a EJA.

A história, pela Análise de Discurso, deve ser compreendida como uma relação constitutiva. A história é constitutiva da língua. Fazer história é constituir uma temporalidade, estabelecer procedimentos de identificação de acontecimentos por suas temporalidades. Isso é o que chamamos de historicidade. A história, segundo Orlandi (2015, p. 18), “é algo do discurso”; por isso, a história não é evolução, mas sentido: “É pelo discurso que não se está só na evolução, mas na história” (Ibid.).

Para darmos início ao processo histórico no qual se dão essas relações na EJA, precisamos compreender como a Análise de Discurso trata a relação com/na história. Para a AD, o processo histórico é tomado como:

[...] uma somatória de dados, mas como resultante dos fatos sociais que reclamam sentido, produzindo e redimensionando novos sentidos, valores e comportamento entre os homens, sendo a linguagem, o processo discursivo, seu elemento constitutivo. (ROURE, 1996, p. 17)

A história da educação no Brasil, de modo geral, teve início no período da colonização com a chegada dos jesuítas. Se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, podemos percebê-la em um cunho político direcionado não só a crianças, mas também a “indígenas adultos que foram submetidos a uma intensa ação cultural e

educacional” (HADDAD; DI PIETRO, 2000, p. 2). A Campanha Missionária dos Jesuítas tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé); alfabetizar na língua portuguesa os índios que viviam na colônia brasileira foi um gesto político e ideológico. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso, ficando sob a responsabilidade do Império a organização e a política de emprego da educação, e de tal modo que a identidade da educação brasileira foi sendo marcada pelo elitismo, que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego e retórica) tinham ênfase da política pombalina e eram designadas especialmente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se, assim, as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.

Nesse ponto, temos que convocar os conceitos de relações de força e de poder como também o de formação imaginária para aprofundarmos nossa reflexão:

Do mesmo modo, sabemos que as relações sociais, no sistema capitalista, não só produzem a divisão como a dissimetria, a hierarquização, face ao sentido e ao modo de se significar o sujeito, dependendo, assim, das condições em que são produzidos: quem produz, para quem produz, em que situação. Há simbolização das relações de poder, que administram a sociedade, e desse modo investe-se na atribuição de valores às diferenças. Tudo envolvido por formações imaginárias, relações de força, relações de sentidos e efeitos da memória discursiva, ou seja, o saber discursivo que funciona como uma rede estruturada pelo esquecimento. Saber discursivo que não é infenso ao modo como a ideologia está projetada no discurso, funcionando em um entranhado jogo de formações discursivas (ORLANDI, 2015, p. 9)

Ora, é preciso que reflitamos sobre os efeitos que as relações de poder e de forças produzem na relação com a ideologia e o imaginário de adulto e de jovem que estão afetados por políticas de língua assim delineadas. Vale dizer que, nesse processo, estabelece-se

também o imaginário do saber sobre a língua que eles devem obter. Isso do lado dos formuladores e implementadores das políticas, que já trazem como pré-construído de que tipo de jovens e adultos está se falando e sobre o que significa ensinar português como “preparação para o mercado de trabalho”. De outra parte, essa imagem também afeta o modo como esse mesmo público se comporta e se enxerga; logo, não se exige nem mais nem menos. No efeito de evidência, tudo parece como se sempre fosse assim e assim que deve ser.

Alfabetizar jovens e adultos não é um ato apenas de ensino aprendizagem, é a construção de uma perspectiva de mudanças. No início da época da colonização do Brasil, as poucas escolas existentes eram privilégio das classes média e alta. Nessas famílias, os filhos possuíam acompanhamento escolar na infância; logo, não havia a necessidade de uma alfabetização para jovens e adultos. As classes pobres não tinham acesso à instrução escolar e quando a recebiam era de forma indireta.

O ensino dos jesuítas tinha como fim não apenas a transmissão de conhecimentos científicos e escolares, mas a propagação da fé cristã. A história da educação de jovens e adultos no Brasil, nesse período, se deu de forma assistemática, posto que nessa época não se constataram iniciativas governamentais significativas. Os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino com a expulsão dos jesuítas. Nesse período, Pombal organizava as escolas de acordo com os interesses do Estado e, com a chegada da família Real ao Brasil, a educação perdeu o seu foco, que já não era amplo.

Após a proclamação da Independência do Brasil, foi outorgada a primeira Constituição Brasileira (1824), e no seu artigo 179 consta que é garantida a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Entretanto, mesmo que a instrução tenha sido instituída como gratuita, não chegou a favorecer as classes pobres, uma vez que estas não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém, inacessível a quase todos.

Isso nos remete às condições de produção nas quais se deram a constituição de uma política paralela à educação de jovens e adultos, e também nos remete a questões de memória e ideologia, visto que é a ideologia que nos faz perceber esse efeito do Estado sobre as políticas necessárias para o melhor desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, a melhoria da educação. Para Pêcheux, a memória discursiva é compreendida como:

Aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem reestabelecer os “implícitos” (que dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1997, p. 32)

Assim, o nosso percurso histórico faz sentido quando o tomamos pelo lugar do arquivo sobre as políticas de EJA que constituem uma memória que até hoje afeta o modo como compreendemos as suas condições sociais. Logo, é preciso olhar o passado para compreender o presente. A partir da Constituição Imperial de 1824, ampliou-se essa política, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. No entanto, essa lei infelizmente ficou só na promessa. A discussão continuava em todo o império com a tentativa de inserir as chamadas camadas inferiores, dentre elas, estavam homens e mulheres, pobres e livres, negros e escravos, livres e libertos nos processos de formações formais. Assim, a partir do Ato Constitucional de 1834, essas ações ficaram sob a responsabilidade das províncias, tanto as instruções primárias, quanto secundárias de todas as pessoas. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso, tanto que Stephanou e Bastos afirmaram: “O letramento dessas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas para as pessoas compreendidas como perigosas e degeneradas, pois era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (2005, p. 261). Assim, o que se vê nesse período é que a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de caridade.

Essa compreensão ajuda a pensar a relação com a memória, pois podemos, nesse jogo discursivo, perceber diferentes materialidades que nos apontam para uma relação de construção. Esse efeito de sentidos tem a ver com as condições de produção na relação com as instituições e seus documentos. Isso porque a interpretação está relacionada com o político e o ideológico que, na maioria das vezes, silenciam sentidos no jogo simbólico da linguagem.

Portanto, esse jogo de sentido em funcionamento sobre a educação de jovens e adultos foi constituído pela instituição como formação discursiva imaginária e ideológica de lugar de igualdade. Enfatizamos que essa ação foi realizada pela própria instituição que passa a reformular e evidenciar a educação de jovens e de adultos que não foram inseridos na escola quando crianças. Essa necessidade de priorizar a educação voltada para esse público, de certa forma, reconhece que a Constituição anterior não conseguiu atingir sua proposta.

Sendo assim, podemos dizer que a legislação produz sentido na relação com o social. Esse é o papel da memória, retomar e ressignificar algo que foi dito antes, em outro lugar, que atravessa o discurso. Dessa maneira, é necessário refletir sobre os modos de produção desse acontecimento pelo viés da língua, isto é, pela historicização dos arquivos da memória da EJA, tomando em conta que “[...] o corpo não escapa à determinação histórica [...] o corpo não é infenso à ideologia. Por isso, pode ser tão afetado quanto o é, em nossa sociedade” (ORLANDI, 2014, p. 95). Propomos, então, revisitar a construção histórica-analítica- discursiva dos dizeres que antecedem a criação da EJA a partir do ponto de vista discursivo.

Na Constituição Imperial de 1824, temos um discurso instituído em funcionamento que diz “garantir a todos os cidadãos a instrução primária”, uma formulação que coloca a educação no lugar de igualdade. Em seguida, temos uma nova formulação que discutia o lugar das camadas inferiores. Na reformulação de 1834, temos um sentido de educação voltado de modo especial para jovens e adultos, a qual veremos mais adiante, sempre

desconsiderando as condições de produção desses sujeitos, razão pela qual recorreremos à Análise de Discurso que nos possibilita compreender como os sentidos se constituem e produzem determinados sentidos e não outros. Esse efeito é produzido pelo interdiscurso que, ao atravessar a formulação, se filia a uma rede de sentido. Os sujeitos se filiam e se inscrevem pelas redes de sentidos na formação discursiva que os identifica, pelo inconsciente e pela ideologia. Também faz parte do modo como as condições de produção do discurso estabelecem as relações de forças. O lugar social do sujeito marca o discurso com a força da locução que esse lugar representa. Esse lugar se representa na posição do sujeito que se constitui em suas relações de força. A partir desses conceitos, poderemos reler a constituição político-históricas da educação de jovens e adultos como sendo sempre um espaço de repor faltas ou de apagá-las para regularizar sua participação no mercado como mão de obra de interesse.

Dessa forma, podemos perceber que a formação de jovens e adultos teve início quando se viu a necessidade de profissionalizar a nova sociedade pós-escravidão para a recente industrialização e urbanização a que estava submetido o país. Nesse momento épico, o voto, que anteriormente era restrito às pessoas que possuíssem uma determinada renda, passa a exigir, além disso, que os eleitores também fossem alfabetizados.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizou o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho, restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postula que “os analfabetos são considerados como crianças incapazes de pensar por si próprios”, instalando discursivamente gestos de sentidos de preconceito diante das pessoas analfabetas. Percebe-se que há uma desvalorização da criança e do jovem ao concebê-los como incapazes, e também dos adultos ao reduzi-los a essa situação de incapacidade.

Essa retomada do contexto histórico nos remete ao conceito de memória, pois esse atravessamento possibilita que nossa pesquisa não se restrinja apenas a interpretar o imediatismo do momento do dizer, mas também ao modo como ele é atravessado pela história. Para Pêcheux (1999, p. 26), os papéis da memória “compõem a materialidade discursiva de um modo absolutamente particular, constituindo a retomada direta no espaço de um acontecimento”.

No século XX, houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar o mal do analfabetismo. Tem-se, assim, como efeito de sentido a pessoa analfabeta como causa do subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra essa calamidade pública, como era designado o analfabetismo, ou seja, era considerada uma praga que deveria ser exterminada. No âmago dessas discussões, estava presente a ideia pré-construída de que o analfabeto era causador do atraso, isto é, ele é a materialização da ‘calamidade pública’, de forma que o analfabeto era tido como o atraso no desenvolvimento social. Logo, para amenizar o efeito da calamidade, ‘ensina-se’ as letras e a votar, para que as pessoas analfabetas se tornem produtivas e contribuam – com o voto, especialmente – para o desenvolvimento do país. É produtivo aquele que tem o sentido de saber fazer. Percebe-se que nessa historicidade o analfabeto é um incômodo econômico e político.

Nessa direção, de acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, resultando em uma perda, o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. No entanto, apesar de o Estado alfabetizar

o jovem e torná-lo útil e produtivo – pois o Estado “letra” e capacita o sujeito para o trabalho –, produz como efeito a sua repauperização, ou seja, torna-o mão de obra para ser comprada por valores mínimos que afetam a dignidade.

A característica peculiar desse momento econômico brasileiro, herdado do período imperial, era de uma economia que girava em torno do sistema agrário-exportador. A configuração econômica brasileira estava voltada para o mercado externo, “tipo exportador”. Assim, com a crise cafeeira de 1929, há uma mudança na economia; o capital passa a ser empregado não só no sistema agrário, mas também há estímulo para o investimento no setor industrial. Nesse período entre a Proclamação da República e o início da década de 1920, a democracia brasileira vai se fortalecendo “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica” (MANFREDI, 1981, p. 28). Com isso, a massa de jovens e adultos analfabetos precisava deixar de ser empecilho para se transformar em mão de obra barata.

Na década de 20, há uma revolução na política brasileira articulada pela classe média urbana e setores da própria classe dominante que não tinham interesse no comércio do café. Com a vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba), em 1929, a política brasileira encontrava-se num “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo” (FAUSTO, 1972, p. 112). Junto a essa mudança econômica, se inicia uma transformação no âmbito da educação, com o surgimento dos ideais da Escola Nova e, posteriormente, as ações da Pedagogia de Paulo Freire – do qual falaremos especificamente – em conjunto com os movimentos sociais. Nota-se com isso que economia e educação se convergem e isso não tem a ver sempre com qualidade, mas com escolarização.

Nesse percurso, compreendemos os processos de significação de uma história. O discurso sobre a alfabetização no Brasil na década de 1920 foi marcado, segundo Silva (1998), como uma simples e pura alfabetização, pois “já que não podíamos ter escolas como as estrangeiras, tivéssemos uma simples e pura alfabetização” (p. 78). O processo de industrialização instalado tornou-se necessário para “educar” o povo brasileiro para as “novas formas de compreender o nosso papel social e humano” (p. 86).

Destacamos também o jogo de imagens que se foram constituindo ao longo desses fatos históricos que para nós funcionam como dados de linguagem pelo trabalho da interpretação. Ora temos como designação o atrasado, ora o causador de calamidades, ora jovens e adultos, ora ‘esse público’, assim como também as imagens que jogam com os sentidos das políticas designadas como em ‘campanha’, ‘programas’, ‘serviços’. No dizer de Orlandi (2015, p. 40), as formações imaginárias remetem às imagens que os interlocutores fazem de si e do outro nas situações durante o ato discursivo. A elas também estão agregadas as imagens que os envolvidos fazem dos dizeres postos nos atos comunicativos, o que Pêcheux designa pela letra “R” (referente do discurso) (PÊCHEUX, 1993, p. 83).

Esse jogo de sentidos envolvendo o sujeito aluno da EJA nos faz refletir sobre suas formações imaginárias, envolvendo o saber sobre a escrita e o saber a escrita, legitimados pela instituição escolar, que colocam o sujeito numa posição de escolarizado, fazendo funcionar para o aluno da EJA um imaginário de uma condição de vida melhor, a oportunidade de um bom trabalho e, por fim, a oportunidade de oferecer uma vida melhor para família.

OS SENTIDOS IMPOSTOS ÀS MARCAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NAS DÉCADAS DE 1940 A 1990

De acordo com estudiosos da educação brasileira, a década de 1940 teve um marco importante e produtivo na história da educação. Se, em 1920, o Brasil alcançou a marca de 72% de analfabetismo, no texto constitucional de 1934, Capítulo II – Da Educação e da Cultura, Art. 150, houve a fixação do “[...] plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território do país” (BRASIL, 1934). O ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso, instituiu-se a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. E para o provimento de cargos no magistério, seria obrigatório o concurso público. O Estado assumiria a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular e, finalmente, fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados, 20% (GHIRALDELLI JR, 2001).

O sentido que a Escola e a Educação produzem nesse período resulta de sentidos histórico-ideologicamente construídos, criando o imaginário de que ambas são “[...] mecanismos para ascensão/promoção/mudança social”. Ou seja, produz-se uma naturalização de uma política civilizatória, a qual se apresenta para o indivíduo como sendo “[...] não mais do que natural, mas como dever e obrigação”, apagando e neutralizando o seu efeito como ato político, pelas políticas públicas (DI RENZO, 2012).

Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), o ensino primário integral obrigatório e gratuito foi estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos, longe de dizer que foram contemplados como deveriam. E foi a partir da década de 1940 e com grande força na década de 1950 que a educação de jovens e adultos voltou a ser

pauta na lista de prioridades necessárias do país. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, a partir de suas pesquisas e estudos, foi fundado, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Veja que, já em 1942, criou-se a política de curso supletivo para jovens e adultos que foi regulamentado em 1945, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos. Com isso, vamos compreendendo, pelo funcionamento da memória discursiva, como se constitui a educação de jovens e adultos, ou seja, de empecilho à mão de obra barata utilizada no mercado de trabalho, consequência das irresponsáveis políticas chanceladas pela escola, pois é pela sua des-organização que a exclusão acontece.

A Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que era o Estado que desempenharia um papel de subsidiário e não central na relação com o ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, teve parte do texto substituído por outro que desobrigou parte do Estado de manter e expandir o ensino público.

Em 1946, surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo e, em 1947, surgiu o programa de âmbito nacional visando atender especificamente às pessoas adultas denominado Serviço de Educação de Adultos (SEA). A finalidade do SEA era reorientar e coordenar, no âmbito geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

A existência desse plano nos aponta para dois sentidos: uma educação que se destina a todos de igual direito, pois vai se juntando uma grande palavra que não completa o

ensino. O outro é o de que para estes mesmos que sobraram, supre-se pelo “faz de conta”, presta-se “serviço”, fazem-se campanhas e não programas.

Queremos chamar a atenção para o sentido da palavra “serviço”, que aparece em vários momentos em nosso material. De acordo com o Dicionário online Michaelis, o termo significa:

Ser·vi·ço sm

1º. Ato ou efeito de servir. 2º. Estado, emprego ou ocupação de quem é criado ou doméstico. 3º. Estado de quem trabalha por salário. 4º. Exercício, função ou trabalho do que serve. 5º. Desempenho de funções públicas, quer civis quer militares. 6º. Execução de trabalho ou desempenho de função ordenado ou pago por outrem. 7º. Ato ou ação útil aos interesses de alguém; favor, obséquio. 8º. Período em que o empregado está a serviço do empregador; disposição: Estamos a serviço da empresa telefônica [...].³

Como observamos, o termo serviço é atravessado por diferentes noções e percursos de sentidos; no entanto, as discursividades que compõem as designações no dicionário trazem a questão do trabalho como ponto chave para definir o termo. Desse modo, ainda que haja “serviço” para todos, há ainda de se pensar que tipo de serviço é oferecido.

O movimento que durou até o fim da década de 1950 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos; porém, é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava os alunos sem a preocupação dos contextos em que estava inserido. Foram criados guias de leituras que possuíam em seu conteúdo pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene. Desse modo, compreendemos que ao sujeito-aluno restava ser o proletariado das indústrias, as quais os viam como máquinas, serviçais, pois eles precisavam apenas de alguns “ajustes” para o trabalho. Assim, os guias de leitura colocam o aluno como sujeito que precisa

3 SERVIÇO. In: *DICIONÁRIO Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis*. Brasil: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 20 maio 2020.

aprender muito pouco para ser colocado no trabalho, isto é, a escola não forma para ter conhecimento e autonomia.

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO entende que a educação é o meio mais eficaz para desencadear o desenvolvimento das “nações atrasadas”. Esse foi outro fator que contribuiu para uma educação de massa, já que as pessoas analfabetas são tomadas como ignorantes, incapazes, cabeça dura, sem jeito para as letras, isto é, causa de atraso; assim, basta-lhes um guia de leitura para aprender letras básicas.

O surgimento das campanhas nacionais de alfabetização nos leva a refletir sobre a constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização. Um discurso que coloca a escrita como aquela cuja função é recuperar o atraso social. O ler pequenas frases era inserir esse sujeito novamente na sociedade, uma vez que o não alfabetizado era visto como aquele que além do atraso, permanecia à margem da sociedade. A escrita passou a ser de uma só vez critério de seleção e de exclusão. Para Silva, “o analfabeto adquiri visibilidade e a escrita traz a possibilidade de uma solução nova para manutenção de antigas desigualdades” (1998, p. 25).

Assim, a década de 1990 foi marcada pela relativização tanto nos planos cultural e jurídico, quanto no político e dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados no momento anterior. A continuidade do processo de democratização, que implicava transpor para as políticas públicas efetivas os direitos educacionais conquistados formalmente no plano jurídico, foi conquistada pela crise de financiamento e pela reforma do Estado. As políticas de estabilização monetária e ajuste macroeconômico condicionaram a

expansão do gasto social público às metas de equilíbrio fiscal, o que implicou a redefinição de papéis das esferas central e subnacionais de governo, tanto das instituições privadas quanto das organizações da sociedade civil na prestação dos serviços sociais. Consolidaram-se, nesse momento, a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 30), “dentre as metas formuladas em 1990 e que foram avaliadas em 2000, encontra-se a ampliação dos serviços de educação básica e capacitação de pessoas jovens e adultas”. A metodologia proposta pela UNESCO sugere que se analise a ampliação das oportunidades escolares e extraescolares para jovens e adultos proporcionadas por múltiplos provedores governamentais e não governamentais, sua pertinência diante das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e comunidades, considerando indicadores de equidade (territorial, de gênero, étnica e geracional), qualidade (formação dos educadores, conteúdos, materiais e métodos) e gestão (políticas públicas, financiamento, legislação e avaliação). Recomenda-se ainda que a eficácia dos programas seja avaliada em função de mudanças de comportamento e de seus impactos na melhoria das condições de saúde, emprego e produtividade dos indivíduos e grupos.

Desse modo, entendemos que, ao avaliar, o Estado está exercendo seu controle sobre políticas que foram oferecidas ao cidadão, ou seja, o Estado investe, mas também quer ter resultados em números para que os índices da educação sejam melhorados.

Enquanto isso, as diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo vão acontecendo e os resultados sempre sendo gratificantes e comoventes. Segundo o autor, o homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire

pretendia superar a dicotomia entre teoria e prática. Assim, dizia no processo, “quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra” (1980, p. 54). Mais adiante, dedicaremos um pouco de nosso tempo à política freiriana.

Na época do regime militar, surgiu também um movimento para alfabetização de jovens e adultos na tentativa de erradicar o analfabetismo, chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A respeito do MOBRAL, lemos:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO, 1993, p. 65, apud DIAS; PEREHOUSKEI, 2012, p. 35)

Entendemos que o MOBRAL, por não se tratar de uma política educacional permanente, uma vez que se desenvolveu por um período curto de tempo, visava especialmente aos interesses da época da ditadura, ou seja, ditar regras de boa formação do cidadão. Assim, mais uma vez a formação educacional era apenas plano de fundo e não se desenvolvia de forma efetiva e de qualidade.

Tomar a historicização da escolarização brasileira pela Análise de Discurso não significa olhá-la como uma evolução temporal, mas como deslocamento, como movência dos sentidos em que sujeito, ideologia e língua são ressignificados pelas condições históricas. Dito de outra maneira, historicizar é reconstruir a história do saber linguístico, na qual a base de constituição do sujeito é sobredeterminada por uma relação de forças, não como mero

instrumento de formação, mas, sobretudo, como formação/capacitação estruturante para atender as condições de produção vigentes na/pela sociedade.

O movimento MOBRAL nos faz pensar a relação com a música “Você também é responsável”, de Dom e Ravel⁴, lançada na década de 1960, que metaforiza a falta do Estado e dá visibilidade aos efeitos das políticas públicas de educação elitistas em sua maioria e gera exclusão social cujas dimensões são por vezes incalculáveis. Vejamos:

Eu venho de campos subúrbios e vilas,
Sonhando e cantando, chorando nas filas,
Seguindo a corrente sem participar,
Me falta a semente do ler e contar
Eu sou brasileiro anseio um lugar,
Suplico que parem, pra ouvir meu cantar
Você também é responsável,
Então me ensine a escrever,
Eu tenho a minha mão domável,
Eu sinto a sede do saber
Eu venho de campos, tão ricos tão lindos,
Cantando e chamando, são todos bem vindos
A nação merece maior dimensão,
Marchemos pra luta, de lápis na mão
Eu sou brasileiro, anseio um lugar,
Suplico que parem, pra ouvir meu cantar

A voz do “eu” que assume a enunciação dá início à canção falando do lugar de onde vem, “campos, subúrbios e vilas”. A Educação Brasileira foi marcada pelo elitismo, que restringia a educação somente para as classes mais abastadas. Sendo assim, marca o lugar da privação do acesso à escolaridade como direito de todos. O enunciado “chorando nas filas/ Seguindo a corrente sem participar” nos diz sobre a quantidade de pessoas não alfabetizadas

4 Eustáquio e Eduardo Gomes de Farias, ou melhor, Dom e Ravel, cearenses que conheceram o sucesso no mundo da música nos anos 1970. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-historia-da-dupla-dom-ravel/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

que estavam experimentando as mudanças políticas tecnológicas que, de certa forma, eram excluídas por não se adequar às novas exigências políticas/sociais da época. Uma realidade que não está distanciada do cenário atual, uma vez que, de acordo com as estatísticas, os alunos da EJA ainda buscam a escola pela certificação.

Nos versos “Me falta a semente do ler e contar/ Eu sou brasileiro anseio um lugar”, temos o grito da falta de escolaridade que, como diz o verso seguinte, é a condição para acessar um trabalho, um lugar. Nos versos seguintes, “Eu sou brasileiro anseio um lugar/ Suplico que parem, pra ouvir meu cantar,/ Você também é responsável,/ Então me ensine a escrever”, temos uma súplica, um grito de socorro que ecoa, um pedido para que o Estado olhe para todas as camadas da sociedade, em especial, para os jovens e adultos não alfabetizados. Para finalizar, traz o verso “Marchemos pra luta, de lápis na mão”, uma luta para garantir educação para todos. De modo particular, aqueles que foram esquecidos e que sentem a necessidade de recorrer à EJA para suprir uma exigência de mercado.

Como vemos, a história da educação de jovens e adultos, muito embora recente, sempre foi excludente como a própria designação não deixa dúvidas, posto que há políticas específicas para certo grupo de jovens e adultos. Durante muitos anos as escolas noturnas eram a única forma de alfabetizá-los após um dia árduo de serviço, e muitas dessas escolas, na verdade, eram grupos informais em que os poucos que dominavam o ato de ler e escrever transferiam-no aos outros. No começo do século XX, com o desenvolvimento industrial, é possível perceber uma lenta valorização da EJA, uma vez que o processo de industrialização gerou a necessidade de se ter mão de obra especializada. Nessa época criaram-se escolas para “capacitar” os jovens e adultos em virtude das indústrias nos centros urbanos. Com isso, a população da zona rural migrou para o centro urbano na expectativa de melhorar a qualidade de vida, mas, ao chegar aos centros urbanos, se deparava com a necessidade de alfabetização para se tornar operária, o que deu origem a diversas ações como vimos.

Destaca-se que a necessidade de aumentar a base eleitoral, por sua vez, favoreceu o aumento das escolas de EJA, pois o voto era apenas para homens alfabetizados. Na década de 1940, o governo lançou a primeira campanha de educação de adultos, que propunha alfabetizar os analfabetos em três meses, ação que repercutiu entre educadores, políticos e sociedade em geral, com muitas críticas. Os efeitos de sentido dessa campanha possibilitaram à EJA ter uma estrutura mínima de atendimento. Com o fim dessa campanha, Paulo Freire organizou e desenvolveu um programa nacional de alfabetização de adultos. Porém, com o golpe militar, o seu trabalho foi visto como ameaça ao regime e a EJA voltou a ser controlada pelo governo que, em seu lugar, criou o MOBREAL como apresentamos.

Quanto ao que dissemos sobre o jogo de imagens e seus efeitos de sentido, o voto segue a mesma direção, pois além de imaginariamente funcionar para os jovens e adultos a possibilidade de pertencimento ao Estado, do ponto de vista deste, a letra para votar é nada mais nada menos do que um “serviço” e não um processo de formação que leva a sério a aquisição e reflexão sobre o conhecimento. Nesse sentido, o sujeito da EJA, como efeito de sentido, é um sujeito de direito, sujeito do conhecimento que busca na condição de letramento uma forma de se inserir no mercado capitalista.

É Paulo Freire que nos ensina o que é ser letrado e ser iletrado ao parabolizar o homem e a caça, o que se pode ler em Fávero e Rivero (2009):

Ao apresentar, nas fichas 3, 4 e 5, a diferença ontológica entre os homens (índio e caçador) e o gato que não realiza cultura ao caçar o rato, introduzindo a noção de cultura como produto de relações sociais, o Manual para os animadores, preparado em 1962 pela equipe de Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, ainda insiste em uma ideia evolucionista de estágios, já bastante criticada na época pela produção antropológica. Afirma que o caçador está no “estágio de civilização”, comparando-o com o índio. Estabelece, dessa forma, uma classificação hierárquica das diferenças, marcada pelo etnocentrismo. No apêndice do livro *Educação como prática da liberdade*, elaborado após as

experiências da década de 1968, Paulo Freire apresenta a discussão ocorrida em círculos de cultura a partir das fichas e não nega a existência de cultura e de educação nas sociedades indígenas. Diz que o caçador e o índio estão em “fases histórico-culturais” distintas, ou seja, o homem iletrado vive oprimido; com a alfabetização o homem passa a pertencer a uma cultura letrada e poderá deixar de ser oprimido, tornando-se sujeito de sua história. (FÁVERO; RIVERO, 2009, p. 477)

Mais tarde, o ensino supletivo foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5.692/71. Nesta lei, um capítulo foi dedicado especificamente para a EJA e, em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), cuja metodologia era tecnicista própria à situação política do país naquele momento.

Somente em 1985, o MOBREAL findou, dando lugar à Fundação EDUCAR, que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes. Veja bem, EDUCAR é uma fundação contratada para atender uma demanda que está fora da política regular, fora das perspectivas do magistério.

Nos anos 1980, difundiram-se várias pesquisas sobre a língua escrita que, de certa forma, refletiam na EJA. Finalmente, na Constituição de 1988, o Estado amplia o seu dever com a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, lemos no artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Ao analisar esse enunciado, do ponto de vista semântico, o acesso pressupõe uma ação, do verbo acessar, eu acesso. E se eu não tive acesso, é porque eu não acessei. Do enunciado “não tiveram acesso”, é importante destacar que o sujeito não teve acesso devido às suas condições socioculturais. Um efeito produzido pela fala do Estado, na tentativa de

certa forma de transferir a responsabilidade da não escolarização para esse sujeito que não acessou a escola. “Ora, a escola estava lá, foi você que não acessou”.

Na década de 1990, emergiram iniciativas em favor da educação de jovens e adultos, momento em que o governo incumbiu também os municípios dessa política. Para tanto, ocorreram parcerias entre ONG’s, municípios, universidades, grupos informais, populares, fóruns estaduais e nacionais, por meio dos quais, em 1997, a história da EJA começa a ser registrada no intitulado Boletim da Ação Educativa. Veja que ela não faz parte do sistema, é um apenso.

Realizamos até aqui um percurso de escrita a partir de leituras que refletem de forma discursiva o contexto histórico da EJA, de modo que pusemos em visibilidade as condições de produção do discurso relativo ao processo de significação da EJA e de sua formação como instituição. A seguir, trataremos das materialidades que foram se construindo e o modo como as políticas públicas voltadas para os sujeitos da EJA vão tomando corporeidade e se textualizando no espaço urbano, sendo (re)significadas na/pela história do processo de escolarização brasileiro.

LIVRO DIDÁTICO, LÍNGUA E MERCADO DE TRABALHO

Selecionamos, para análise, algumas atividades de livro didático destinado a EJA, distribuído gratuitamente aos alunos pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD - EJA). A primeira parte a ser analisada corresponde ao volume único voltado para a alfabetização. A segunda parte analisada está caracterizada como “Multidisciplinar”, é ofertada ao 9º ano do Ensino Fundamental da coleção “EJA Moderna”. Observaremos o componente curricular relativo à Língua Portuguesa.

Antes, porém, é necessário compreendermos que as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito em uma situação dada, a partir de uma conjuntura dada (PÊCHEUX, 1993, p. 160). Elas se delimitam a partir das relações que estabelecem com as formações ideológicas. Dessa forma, buscamos entender as contradições e as relações de sentidos postas em funcionamento nesse livro didático. Propomo-nos a observar em quais formações discursivas (FDs) se inscrevem os discursos dos autores dos livros didáticos.

O livro didático em análise dá início com o estudo de língua portuguesa com a proposta de ensino da unidade I, cujo tema abordado é “TRABALHO”. A unidade traz a reflexão “O TRABALHO NOSSO DE CADA DIA”, enunciado que nos remete a um já dito do sentido de trabalho e ao ensino da língua, sentidos que nos levam à formulação “o pão nosso de cada dia”, da oração do Pai Nosso, portanto, ao discurso religioso. Na formulação da oração, “pão” metaforiza “trabalho”; é o discurso religioso fazendo funcionar o discurso do político na política pública de ensino de língua, como espaço de materialização do discurso de preparação para o mercado de trabalho. É a língua a serviço da ideologia. Na formação discursiva religiosa, o pão vem de Deus; na formação discursiva do Estado, o trabalho é uma responsabilidade do sujeito, porque é o trabalho que lhe garante o pão. E a escolarização é que “garante” o trabalho. O alfabeto é o pão/trabalho de cada dia que imaginariamente vai garantir o que comer.

Esses deslocamentos nos fazem pensar o sujeito da EJA que se constitui, consideradas essas condições de produção no interdiscurso, como aquele que nada sabe, que não está na idade certa, que é atrasado, que repetiu, que abandonou a escola, que não gosta de estudar, que só precisa saber “um pouco” sobre a língua e que busca somente a certificação e não o conhecimento. Dessas condições de produção que, via de regra, se constitui a educação brasileira de jovens e adultos, salta-nos um não pertencimento a esse

processo de escolarização, sem nunca haver formação e um saber a língua, significando apenas certificação para o mercado.

Os autores iniciam o capítulo com o texto da reportagem “POR QUE A EMPREGADA SUMIU”, publicado na revista *Época*, em 21/01/2012, por direito doméstico. O texto dá início com um relato de experiência e, em seguida, apresenta os possíveis motivos pelos quais as empregadas domésticas estão desaparecendo. Vamos ao excerto que diz:

Algumas horas do início de 2012, a advogada paulistana Silvia Hauschild, mãe de dois filhos, se preparava para a ceia de Ano-Novo, tranquila. Ela confiava na ajuda que receberia de uma diarista, mas estava errada: sem nenhum aviso, a empregada faltou. “Tínhamos convidados para a ceia e para um churrasco no dia 1º e, de repente, fiquei na mão”, [...]. [...] essa mudança gigantesca está sendo movida por três fatores simultâneos: a melhor distribuição de renda regional, o crescimento da economia e a escolarização da população, que está causando uma espécie de revolução cultural. [...]. (Livro didático; 2016, p. 22)

Como podemos observar, o texto produz um deslocamento de sentido pelo gesto de interpretação, envolvendo o jogo de sentido entre as designações de empregada versus diarista, utilizadas no texto para evitar repetições, mas que, no entanto, produzem efeitos distintos. No excerto “Ela confiava na ajuda que receberia de uma diarista, mas estava errada: sem nenhum aviso, a empregada faltou. Tínhamos convidados para a ceia e para um churrasco no dia 1º e, de repente, fiquei na mão”, mostra o funcionamento ideológico perverso posto que diarista e empregada são termos utilizados sob a mesma significação, além de dar visibilidade para a irresponsabilidade do sujeito, pois é ele quem “faltou” e deixou a patroa “na mão”. É como se a escolarização fosse responsável pela cultura da irresponsabilidade, pois foi depois do acesso a melhores condições que o sujeito adquiriu outra postura. No Dicionário Online de Língua Portuguesa lemos as seguintes definições:

DIARISTA: adjetivo, substantivo masculino e feminino. Diz-se de, ou trabalhador que não ganha salário fixo, mas por dia de trabalho. Que ou quem tem seu salário calculado por dia. Que ou quem recebe diária por seu trabalho.

EMPREGADA: substantivo feminino Criada; serviçal. Mulher que exerce qualquer emprego: Empregada de comércio. Etimologia (origem da palavra empregada). Participio feminino de empregar.⁵

Percebemos que nesse jogo de sentidos as palavras “empregadas” e “diarista” são utilizadas na reportagem como sinônimas; segundo as autoras, a fim de evitar repetições, seguindo uma regra gramatical do ensino da Língua Portuguesa – uma estrutura gramatical que trabalha a língua pela língua – da qual o jornalista se utiliza para se adequar às exigências do gênero reportagem. Vemos funcionar a língua que a escola concebe, isto é, ela não é apenas um lugar de adquirir conhecimentos, mas é o aparelho de Estado mais importante para moldar o indivíduo por meio do curriculum, dos regulamentos e, principalmente, das práticas linguísticas nela desenvolvidas. Para essa escola e seus aprendizes, “empregada” e “diarista” podem ser sinônimas, o que para nós constitui gestos de interpretação muito distintos, posto que, como afirma o dicionário, “diarista” serve para designar uma pessoa do gênero feminino ou masculino que trabalha por dia e “empregada” é uma mulher serviçal, que faz qualquer trabalho.

Zoppi-Fontana e Cestari (2015), nos seus estudos sobre o projeto *Mulheres em Discurso*, especialmente no artigo: *Cara de empregada doméstica: discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil*, afirmam:

O que significa ter “cara de empregada doméstica” no Brasil? Como esse sintagma se inscreve nos sentidos trabalhados pelos discursos da

5 DIARISTA. In: DICIO. *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 20 maio 2020.

“democracia racial” sustentados nas memórias dos discursos escravagista e da colonização, que dissimulam o racismo que organiza hipocritamente as relações sociais e raciais no país? Que outros sentidos disputam a significação desse sintagma hoje no Brasil?

[...] haveria uma “cara de empregada doméstica” que permitiria identificar socialmente os sujeitos lhes atribuindo um lugar definido nas relações de classe (p. 172).

[..]

Se retomamos a tradição brasileira de anúncios de emprego que exigem “boa aparência”, denunciada insistentemente pelo movimento de mulheres negras, nos aproximaremos dos sentidos de feias, negras, pobres para as que não se encaixam nesses anúncios que sem explicitar os critérios raciais de seleção para suas vagas resistem à contratação de trabalhadoras negras. (p. 176).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas neste artigo, podemos compreender que as designações dadas às políticas para jovens e adultos são históricas e ideológicas, cujos efeitos de sentido vão no tempo e na história cristalizando modos e gestos de interpretação que funcionam pelo efeito de evidência como se fosse sempre assim. Esse funcionamento apaga, no caso da reportagem, a divisão social dos sujeitos e, conseqüentemente, afeta sua posição nas formações discursivas. O efeito mais perverso é o da identificação; logo, empregada passa a ter “cara” e “diarista” também, não só a cara, mas a ocupação trabalhista. Sustentados nas afirmações de Zoppi-Fontana e Cestari (2015), essa divisão de classe, como efeito, enquadra as mulheres nos sentidos “de feias, negras, pobres”.

O processo de escolarização se configura, portanto, pelo capitalismo que, funcionando nessa mesma formação discursiva, divide e seleciona, forçando os sujeitos a buscar competências e habilidades para o mercado de trabalho. Percebemos ainda que a

formulação “por que a empregada sumiu” da reportagem nos remete a um gesto de interpretação que pensa ensino e mercado de trabalho.

Indursky (2010) em suas reflexões sobre as teorias de linguagem que subsidiam as práticas de ensino de língua na sala de aula, observa:

A língua sistêmica fecha-se a tudo que não seja estritamente linguístico, contemplando apenas o linguístico em suas relações internas. Já a língua da AD considera tanto o que é interno quanto o que lhe é externo, e é isto que possibilita que o imprevisível e a irregularidade venham aí encontrar espaço para significar. (INDURSKY, 2010, p. 14)

A abordagem que os autores do livro didático utilizam na atividade analisada é a concepção de língua sistêmica, pois as atividades remetem à organização interna da língua, enquanto o exame do funcionamento semântico e/ou discursivo da língua poderia, segundo Indursky, ser muito mais produtivo, pois rompe com a regularidade sistêmica e ajuda os alunos a refletirem “sobre a língua, interpretem os sentidos e os efeitos de sentidos que decorrem dos enunciados e textos” (INDURSKY, 2010, p. 14).

Dessa forma, o modo de refletir sobre o estudo da língua no livro didático vem impondo um desenvolvimento mecânico do gesto de escrita que apaga o gesto de autoria e de significação do sujeito. São dizeres que funcionam como pressupostos para constituição de uma sociedade que tem o falso domínio da escrita e da língua, mas que se diz letrada, sujeito à certificação para o mercado de trabalho. Assim, pensar as políticas que foram sendo implantadas na educação da EJA e o modo como o Estado articula a produção de conhecimento e ordenamento dos sujeitos mostra como este exerce o seu poder para assujeitar os indivíduos aos seus modos de produção vigentes e aos processos de individuação.



REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. *Pedagogia em Foco*, 1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 5 maio 2020.

DIAS, Letícia Pereira; PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: história e contradições. *Revista Unifamma*, v. 11, n. 1, pp. 29-46, 2012.

DICIONÁRIO Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis. Brasil: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 20 maio 2020.

DICIONÁRIO Online de Português. Porto: 7Graus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 20 maio 2020.

DI RENZO, Ana Maria. *Estado, a língua nacional e a construção das políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

DI RENZO, Ana Maria. *A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso*, 2005. 314f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270714>. Acesso em: 25 maio 2020.

DI RICCO, Gaetana Maria Jovino. *Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola. 1979.

FAUSTO, Bóris. *Pequenos ensaios de história da república: 1889-1945*. 2. ed. São Paulo: CEBRAP, 1972.



FÁVERO, Osmar; RIVERO, José (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. São Paulo: Moderna /Unesco, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Clara Luz, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

HENRY, Paul. A história não existe? Tradução José Horta Nunes. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de Leitura - da História no Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. pp. 29-53.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira da Educação*, n. 14, pp. 108-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994*. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 1994.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: língua e ensino. *Revista Organon*. v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637>. Acesso em: 27 maio 2020.

INSTITUTO PAULO FREIRE – IPF (São Paulo). <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Política e Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MOURA, Eliel da Silva. A construção da ideia de plano nacional de educação no Brasil: antecedentes históricos e concepções. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO,

2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/construcao-da-ideia-de-plano-nacional-de-educacao-no-brasil-antecedentes-historicos>. Acesso em: 20 maio 2020.

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras (UFSM)*, v. 18, pp. 107-124, 2008.

NUNES, José Horta. *Discurso e instrumentos linguísticos: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270697>. Acesso em: 25 maio 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Ciências da linguagem e política: Anotações ao pé da letra*. Campinas: Pontes Editora, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Diluição e indistinção de sentidos: uma política da palavra e suas consequências. Sujeito/história e indivíduo/sociedade. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. (org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (org.). *Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes*. Campinas: Pontes, 1999. pp. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2.ed. São Paulo: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET; HAK (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Unicamp, 1993. pp. 61-162.

ROURE, Glacy Queiroz de. *Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.



SILVA, Mariza Vieira da. *História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270692>. Acesso em: 20 maio 2020.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 3 v.

ZOPPI-FONTANA, Mónica; CESTARI, Mariana Jafet. “Cara de empregada doméstica”: Discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil. *Rua*, n. 20, pp. 167-185, 2015.