

## Propostas Curriculares para a educação de jovens e adultos: como se constitui o imaginário do professor?<sup>1</sup>

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento\*  
Odinei Inacio Teixeira\*\*

### Resumo

Neste artigo, objetivamos interpretar a construção da identidade de dois professores da educação de jovens e adultos (EJA) por meio de suas representações frente às orientações contidas nas Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos na disciplina de Língua Portuguesa. Tais documentos constituem subsídios para a construção da identidade desses sujeitos, uma vez que essas Propostas apresentam orientações curriculares que devem ser seguidas pelos docentes, pois a escola exige o seu uso. Contudo, tais documentos desconsideram o contexto educacional de jovens e adultos e o conhecimento do professor, o que contribui para a identificação e contra-identificação dos docentes em relação ao uso dessas Propostas.

*Palavras-chave:* Educação de Jovens e Adultos; Proposta Curricular; Identidade.

### Curriculum Proposals for young and adults: how is the teacher's imaginary constituted?

### Abstract

In this article, we aim to interpret the identity construction of two teachers of young and adult education (EJA) through their representations face to face the guidelines contained in Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos in the discipline of Portuguese Language. These documents are subsidies for the construction of the identity of these subjects, since these Proposals have curriculum guidelines to be followed by teachers, because the school requires its use. However, these documents disconsider the educational context of young and adults, and teacher's knowledge, which contributes to the identification and counter-identification of teachers in the use of these Proposals.

*Keywords:* Education for Young People and Adults; Curriculum Proposal; Identity.

### Introdução

Os documentos *Educação de jovens adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental* e *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental* são referenciais que orientam o ensino no 1º segmento (1º ao 5º Ano) e 2º segmento (6º ao 9º Ano) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Estas Propostas, para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, constituem um dos pontos investigados neste texto, uma vez que os discursos desses Referenciais<sup>2</sup> pretendem desenvolver competências de forma a preparar o jovem e adulto para a cidadania. Nossa experiência enquanto professores do ensino público, diante da implantação desses referenciais, nos permite construir a hipótese de que o discurso político-oficial direcionado ao primeiro e segundo segmento da educação de jovens e adultos influencia diretamente na construção da identidade desses professores de língua portuguesa da EJA, podendo surgir resistências e diferentes

representações sobre esses documentos e sobre o ensino. Acredita-se também que esse professor é perpassado por condições de produções como essas determinações oficiais que direcionam e regulam a sua prática pedagógica. Assim, o ensino acaba sendo influenciado por tais determinações oficiais, que, por sua vez, parecem alheias às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Objetivamos interpretar a construção da identidade de dois professores da EJA, por meio de suas representações frente às orientações contidas nesses documentos, já que de acordo com Coracini (2003b), a ideologia da globalização e de homogeneização que é comum a todos, tende a desconsiderar as particularidades de cada um. Assim, o discurso institucional das Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos constitui subsídios na construção da identidade desses sujeitos-professores que atuam em duas escolas da rede pública, no interior do estado de São Paulo.

Pêcheux destaca que há uma articulação entre

Endereço eletrônico: \*celinasn@terra.com.br

Endereço eletrônico: \*\*odineiteixeira@telefonica.com.br

ideologia e inconsciente, cujo funcionamento oculta a existência da ideologia e coloca em evidência uma estruturação subjetiva que constitui o sujeito e faz emergir “a necessidade de uma teoria materialista do discurso” (Pêcheux, 1988, p. 153), sendo que a construção dos sentidos interpela a constituição da identidade do sujeito.

Supomos que as Propostas Curriculares para a EJA são permeadas pela ideologia do governo em relação ao ensino para esse público, de modo que, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), as instituições governamentais representam o seu poder e eternizam a ideologia por meio desses documentos que direcionam o ensino. Assim, Althusser (2003) designa os Aparelhos Ideológicos de Estado como realidades que se apresentam como instituições distintas e especializadas que funcionam por meio da ideologia, e dessa forma, a classe dominante controla a sociedade.

Importa estudar acerca do discurso das Propostas Curriculares por hipotetizar-se que a ideologia presente nesses documentos e a necessidade de conscientização representam o que Freire caracteriza como uma pedagogia que “partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo [...]” (Freire, 2009, p. 45). Dessa forma, o autor caracteriza a “pedagogia do oprimido”, como um “instrumento de desumanização”, e assim, sugere a “pedagogia libertadora”, em que os oprimidos deveriam buscar a sua ascensão e reconhecer que são oprimidos. Adianta-se aqui, que a tentativa de a escola impor um uniforme aos alunos da EJA, em que eles não se identificam, já pode caracterizar uma forma de opressão.

De acordo com Foucault (2002), os enunciados são diferentes em sua forma, dispersos no tempo e formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto, e assim constituem uma formação discursiva. Conforme tais postulados, a análise do discurso dos Referenciais e do discurso dos entrevistados deverá permitir a descrição de representações e de supostas resistências desses sujeitos em relação às orientações curriculares, e, também, a compreensão de aspectos relacionados à constituição de suas identidades.

Os sujeitos-professores selecionados para o preenchimento do questionário e para as entrevistas foram dois, um deles leciona para o primeiro segmento da EJA (1º ao 5º Ano), em uma escola pública municipal do interior paulista, e o outro, é professor do segundo segmento da EJA (6º ao 9º Ano)

em uma escola pública estadual também do interior paulista. A escolha recaiu no fato de esses professores possuírem longa experiência na área em que atuam, o que possibilitou a compreensão de momentos significativos aos quais vivenciaram tanto em sua formação profissional, quanto no contexto escolar e, também em relação a diversas mudanças que têm ocorrido no âmbito das políticas públicas educacionais.

Por questões éticas, substituímos os nomes dos entrevistados por siglas formadas por vogais e consoantes, que por sua vez, não possuem relação com os nomes dos entrevistados. Os dois professores foram designados com a consoante “P”, que corresponde à professor, de modo que as vogais “A” e “E” que aparecem sequencialmente a essa letra, representam os dois professores que participaram das entrevistas.

Este artigo está organizado em duas partes, na primeira, tratamos sobre algumas concepções mais relevantes a partir da base teórica escolhida e na parte dois, mostramos onze trechos que abordam sobre o conhecimento do professor em relação ao contexto da EJA, o que trata a proposta curricular, o que os alunos pensam sobre a escola e como são suas aulas. Por fim, passamos a algumas reflexões finais.

### **Pressupostos teóricos**

Trataremos de algumas concepções que sustentam as interpretações, iniciando por um breve percurso sobre a Análise Automática do Discurso (AAD-1) até à terceira fase (AD-3), em seguida, apresentamos as noções de: sujeito interpelado ideologicamente, formação discursiva, condições de produção do discurso e identidade.

De acordo com Pêcheux (1990), a análise de discurso (AD) passou por três épocas, sendo que a primeira época (AD-1) abrangeu a exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural. Nessa vertente, a produção discursiva é concebida como uma máquina fechada em que há um sujeito-estrutura que determina a produção de seus discursos; a língua natural é a base da multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos, desenvolvendo a corrente estruturalista que se desfaz após a AD-1, pois recusa o inatismo humano.

Ao abordar a segunda época (AD-2), Pêcheux (1990) evidenciou a justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual, uma vez que a conversão filosófica mostrou que os processos discursivos são estruturados, conforme as orientações de Foucault sobre a

formação discursiva, que evidencia a existência do exterior. Tais concepções mostram que as inovações abordam o deslocamento na construção do corpus discursivo, que permitem trabalhar com influências internas desiguais, e assim, ultrapassa a concepção de justaposição contrastada.

Em relação à terceira época (AD-3), Pêcheux (1990) buscou a emergência de novos procedimentos que visavam desconstruir as maquinarias discursivas. A concepção do outro sobre o mesmo começa desconstruir a noção de máquina discursiva estrutural, sendo que surge a interação entre a análise linguística e a análise discursiva, cuja preocupação desestabiliza regras sintáticas e formas de sequencialidade.

De acordo com Pêcheux (1988), há um processo de interpelação e identificação que constitui o sujeito num espaço deixado vazio, que é nas diversas formas impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas que resultam no sujeito sob a forma do sujeito de direito. O sujeito ideológico é constituído por uma norma identificadora, sendo que é por meio do hábito e do uso que se designa o que é e o que o sujeito deve ser, sendo que tal gesto de identificação é revelado “por meio de desvios linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de retomada do jogo” (p. 160). Assim a ideologia traz evidências conhecidas por todos “que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (p. 165).

Quanto ao interdiscurso, o discurso transversal atravessa e realiza a conexão de elementos discursivos constituído pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que é a matéria-prima que constitui o sujeito falante com a formação discursiva que o assujeita. Logo, o intradiscurso é o fio do discurso do sujeito, é um efeito do interdiscurso sobre o sujeito. Esse sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui e passa a absorver e esquecer o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o sujeito realiza a incorporação e dissimulação dos elementos do interdiscurso, e assim o sujeito e sua identidade imaginária se fundamentam. Conforme Pêcheux (1988), a identificação do sujeito consigo mesmo é também uma identificação com o outro, pois em uma formação discursiva dada, os sujeitos dominados por ela se reconhecem entre si como espelhos uns dos outros, e por meio do deslocamento do presente ao passado, e do

deslocamento de um sujeito a outros sujeitos, ocorre a identificação.

Segundo Pêcheux (1990), para compreender as condições da produção do discurso, não se deve analisar nele a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação “de determinados lugares de onde se fala na estrutura social”, como o estado social do emissor e destinatário e as condições sociais da situação de comunicação. Complementando, Brandão (1993, p. 36) afirma que, no “interior de uma instituição escolar há o lugar do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais”, as marcas refletem a imagem que aluno e professor fazem de si de diferentes lugares.

Essas imagens, conforme Pêcheux (1990, p. 83-84) são os lugares que os sujeitos ocupam, representados, nesse processo discursivo, de diversas formas, identificadas com um “jogo de imagem”.

Seguindo os estudos pechetianos sobre as hipóteses que compõem o jogo de imagens feitas pelos professores, trataremos neste texto sobre as representações imaginárias, que os professores fazem da EJA, de seus alunos, das propostas curriculares e de suas aulas.

Conforme o autor, a formação discursiva é o que em uma determinada formação ideológica, a partir de uma posição em um contexto e em uma conjuntura dada que é determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. Pêcheux (1988, p. 161) salienta que as palavras e expressões recebem seu sentido da formação discursiva em que são produzidas, uma vez que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” Uma palavra ou expressão podem receber sentidos diversos conforme se referem às diferentes formações discursivas. Pêcheux mostra que a noção de formação discursiva:

*[...] derivou muitas vezes para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora. (Pêcheux, 2002, p. 56).*

As palavras, expressões ou proposições

mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra, ou permanecem com o mesmo sentido, sendo que por meio de um processo discursivo passa a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias e outras que funcionam entre elementos linguísticos que são os significantes em uma formação discursiva dada. Assim, o fato de o sujeito reconhecer a si mesmo é a condição para que o idealismo compreenda o ser a partir do pensamento, sendo que “a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido” (p. 162).

De acordo com Orlandi, o interdiscurso corresponde à memória e determina o intradiscurso, que corresponde à atualidade, sendo que a relação entre constituição e formulação caracteriza o vínculo entre memória, esquecimento, textualização, e as formações discursivas:

*[...] regionalizam as posições do sujeito em função do interdiscurso, este significando o saber discursivo que determina as formulações. A relação do sujeito com a memória se materializa na relação sujeito/autor; discurso/texto. (Orlandi, 2005, p. 94).*

Segundo Pêcheux, toda prática discursiva está inserida nas formações discursivas, e caracteriza a instância ideológica em cada condição histórica, uma vez que:

*as formações discursivas mantêm entre si relações de determinações dissimétricas (pelos “efeitos de pré-construído” e “efeitos transversos” ou “de articulação”), de modo que elas são o lugar de um trabalho de reconfiguração que constitui, segundo o caso, um trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição ou um trabalho politicamente e/ou cientificamente produtivo. (Pêcheux, 1988, p. 213).*

Conforme Althusser, o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) se configura em diferentes instituições especializadas, tais como: político, sindical, de informação, cultural. Deste modo, o Estado da classe dominante não é público ou privado, pois as instituições que os constituem mesmo sendo públicas ou privadas funcionam como Aparelhos Ideológicos do Estado. O que diferencia os AIE do aparelho repressivo do Estado é que “o aparelho repressivo do Estado funciona através da violência ao

passo que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam através da ideologia” (Althusser, 2003, p. 69).

Nessa obra, o autor também discute que os AIE funcionam predominantemente por meio da ideologia, que é a ideologia da classe dominante, que se manifesta por leis e decretos. Assim, os Aparelhos Ideológicos de Estado não são somente os meios, mas também o lugar da luta de classes. O fato de estar no poder não permite à classe ou aliança de classes imporem a lei nos AIE como no aparelho repressivo do Estado, pois não somente as antigas classes dominantes podem conservar suas imposições por um longo tempo, mas também a resistência das classes exploradas tem a possibilidade de encontrar a ocasião para expressar-se e utilizar as contradições ou conquistar pela luta posições de combate, que é o uso da ideologia contra as classes no poder.

Passamos agora, à questão da identidade, por partirmos do construto teórico que a identidade do sujeito é constituída pelo outro. Iniciemos por Hall (2005) que distingue três diferentes concepções acerca da identidade do sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O autor mostra que o sujeito do iluminismo estava baseado na concepção da pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão e consciente de suas ações. O sujeito nascia com um centro, um núcleo interior, que se manifestava, primeiramente, quando esse sujeito nascia, mas permanecia idêntico ao longo da trajetória de vida dele.

O sujeito sociológico é, conforme Hall (2005, p. 11), aquele que refletia sobre a complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas formado na relação com pessoas que mediavam para o sujeito os valores, sentidos, símbolos e a cultura. Dessa forma, a concepção interativa da identidade do eu mostra que a identidade do sujeito é constituída por meio da interação do eu com a sociedade. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem”. A identidade segundo a concepção sociológica une o sujeito à estrutura, uma vez que estabiliza, unifica e torna previsível os mundos culturais e os sujeitos que os habitam.

Hall (2005) acrescenta que o sujeito pós-moderno é caracterizado por não ter uma identidade fixa, essencial e permanente. Essa torna-se móvel, é histórica, e não biológica, uma vez que é formada e transformada continuamente em relação às

representações e interpelações dos sistemas culturais que rodeiam os sujeitos.

E numa visão mais ampla, Coracini (2007, p. 143) trata da identidade a partir da leitura de Foucault, em que o sentimento de identidade surge da necessidade do outro, pois a imagem do sujeito como inteiro é construída pelo olhar do outro, pois é pelo e no olhar do outro que o sujeito se vê como um, de modo que o outro sujeito foi internalizado como sendo o eu. Assim, este outro constitui o sujeito como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o modo pela qual o sujeito é constituído de determinada maneira. “Tanto como a língua, o sujeito completo é também promessa e só promessa – já que não existe, que é falta; essa representação deflagra, assim, ao mesmo tempo, a dispersão do que seja uma língua ou um falante [...]”.

### Discussão dos dados

Nas sequências a seguir, o sujeito-professor descreve como se deu o seu contato e conhecimento com o contexto da EJA, dizendo como são os seus alunos, qual é a abordagem utilizada e contribuições das Propostas Curriculares em relação a esses alunos.

(1) Bom o coMEço: **eu sou** uma alu::na né:: no caso de suplência<sup>3</sup> né estude::i é:: compleTEi minha me::u até o ensino fundamenta::l com/co o segundo GRAU<sup>4</sup> na suPLÊNCia... i depo::is eu morei em (C.) um TEMpo fiz muitos  **cursos** lá que a prefêiura ofereCIA então foi isso aí e na **prática** né:: uma que eu já tinha **prática** da aprendizagem e dipo::is a **prática** com os **trabalhos** que eu fiz lá em:: (C.) que eu trabalhava lá... e eu fiz vários  **cursos** lá (P. E)

(2) São/são **alunos** que vem do traBALho e  **eles** vem à proCUra realMENTe de aprendÊ então eles tem um **GRANde** interESse interesse MUito **GRANde** e querem aprender LOgo [...] Por exemplo tem **aQUEle** que ele VEM que ele qué tirá a carta de motoRISta... tem o **OUtro** que **ele** VEM porque **ele** PREcisa arrumá um traBALho o trabalho tá exiGINdo enTÃO é aquele aLUno... que tá presente TOdos os DIas e se dedica ao máximo... **ele** vai a busca de experiências (P.A)

Na sequência (1), o sujeito-professor mostra que concluiu seus estudos, e, retornou à escola, na

modalidade de suplência, o que significa que sua identidade é perpassada pelo discurso político-ideológico da EJA, e assim, representa sobre o ensino. Ao enunciar “eu sou”, o sujeito-professor fala de si e representa a EJA como importante para a sua vida tanto em relação aos estudos, pois foi aluna da EJA e hoje é professora. Com o substantivo “cursos” representa o seu assujeitamento à letra, de modo que associa a teoria à prática. Contudo, valoriza a sua prática docente, que é representada pela repetição dos itens lexicais “prática” e “trabalhos”, e assim identifica-se com a Proposta ao falar de si. De acordo com Maia (2006), Freud afirma que há uma intenção inconsciente que emerge em um determinado e exprime um desejo recalcado. Ela complementa que “as formas do lapso de escrita podem ser variadas: há casos de repetição ou esquecimento de palavras, de distorção de nomes, de supostos erros tipográficos [...]” (p. 35). Deste modo, verificamos que ao repetir o item lexical “prática” (1), o entrevistado revela “motivações do inconsciente como meio de expressão de um desejo proibido” (Maia, 2006, p. 35). Tal desejo proibido é recorrer à sua experiência, à sua prática enquanto educador, pois essa é impedida pela formação discursiva institucional da Proposta.

Após o entrevistado enunciar a respeito de sua prática enquanto professor (sequência 2), trazemos aqui as contribuições de Geraldi (1997) sobre atividades que devem ser desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, de modo que tais atividades práticas “devem ser entendidas no interior da concepção de linguagem como forma de interação.” (p. 59). Dessa forma, o autor enfatiza a importância da relação entre a teoria e a prática, de modo que as atividades que propõe “constituem subsídios para o professor e, ao mesmo tempo, procuram demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem” (p. 59).

Ao utilizar o substantivo “alunos” e o referente “eles”, o sujeito-professor fala sobre os educandos da EJA (sequência 2) e revela, ao usar o adjetivo “grande”, o interesse dos alunos quanto à aprendizagem. Ao utilizar os pronomes “aquele”, “outro” e “ele”, o sujeito-professor refere-se à singularidade dos alunos, suas expectativas e necessidades quanto ao que a escola oferece. Para ele, o ensino deve ser pragmático, formar para a cidadania.

(3) Bo::m eu **tenho eu tenho a impressão** que não [...] um grande exemplo é essi que eu falo que:: esses **aLUno** a **maioria** querem

prestá conCURso e:: aquela proposta ela num/num vem di encontro com isso aí a **maioria** VEM pra **prestá concurso** pra fazê uMA uma VIda um futuro difere::nte do que **eles** tem agora do que **eles** conseGUIram é/o que **eles** não conseguiram aliás né que é i na esCOLa né:: então **eles** vem a procura disso aí:: e ali eu acho que aquilo aLI num/num num tá:: assi:m é:: socoRRENdo ( ) a vontade **deles** (P. E)

O enunciador salienta que as orientações da Proposta Curricular não abordam as necessidades reais dos alunos, contra-identifica-se em “eu tenho a impressão que não” (sequência 3), por ser um enunciado que expressa pelo modal da incerteza sobre a Proposta. Os substantivos “aluno” e “maioria” e o pronome “eles” referem-se aos alunos, a expressão “prestar concurso” tem o efeito de sentido de exprimir a real necessidade dos alunos, que é a busca de trabalho. Deste modo, o sujeito-professor enfatiza que a Proposta deve ser coerente com o que esses alunos buscam no ensino da escola, pois como salienta, os jovens e adultos buscam uma vida diferente pelo estudo. Assim, conforme a Proposta, as abordagens nelas contidas se restringem à escuta, leitura e produção de textos, sendo que tais práticas não são situadas segundo às necessidades dos alunos, que buscam novas oportunidades de trabalho.

*O conjunto de assuntos selecionados tem de estar inserido em um contexto; deve ser amplamente discutido, para ficar evidenciada sua significação; tem de estar indissociavelmente ligado às práticas de linguagem: à escuta, à leitura e à produção de textos; deve refletir os constantes avanços dos estudos linguísticos e estar sujeito a um processo contínuo de revisão e de crítica.* (BRASIL, 2001, p. 17).

Em relação aos conteúdos, metodologias e avaliação para os alunos da EJA, Piconez (2009) destaca a necessidade de mudanças significativas que contemplem as necessidades desses educandos, uma vez que esse contexto educacional é diferente do contexto da escolaridade regular.

*Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que nossa investigação tem trazido implicações teóricas significativas à compreensão, por exemplo, das diferenças individuais quanto ao tempo de*

*aprendizagem dos alunos, dentro de um contexto brasileiro; para o redimensionamento do currículo e dos conteúdos curriculares para a educação de adultos; valorização das experiências dos alunos e suas relações com os conteúdos formais da escola; valorização do trabalho dos professores e estudos teóricos que promovam o embasamento necessário para o trabalho complexo. Apregoa-se a necessidade de um trabalho diferente do que é feito na escola regular; mas os instrumentos de avaliação do desenvolvimento do desempenho dos alunos que existem no país são provas tradicionais, envolvendo domínio da escrita, da leitura e do cálculo* (Piconez, 2009, p. 64).

O discurso do sujeito-professor contradiz o discurso da Proposta Curricular, há mais momentos de contra-identificação do que identificação ao afirmar que tal documento deveria ser coerente com as necessidades dos alunos, como por exemplo, “prestar concurso” (3). De acordo com o sujeito-professor, a Proposta Curricular deveria ser elaborada para atender as reais necessidades do público jovem e adulto, pois a maioria é trabalhador e busca ser incluído na sociedade. Há a ilusão da completude ao identificar ou não com a Proposta.

(4) Olha:: ... eu... é uma perGUNta meio complicada do enSIno... **eles** GOSTam **eles** vem a proCURa do Eja né? **pessoal** do Eja **eles** vem a procura do ensi::no e **Eles** GOSTam mesmo porQUE **eles** vem aqui e **eles** encontram aMIGos eles Fazem amiza::de né? [...] eu vejo **Eles** satisFEItos eu não sei se eu esto::u engaNAda quanto a isso... mas eu Acho que **eles** estão **satisFEItos** quanto a isso aí que **eles** VÊM a proCURa de uma coisa e::: e que pelo MENos uma/de uma boa PARTE **eles** têm enCONTRAdo. P. : Dê exemplos. Uma coisa que **Eles** não GOSTam que eu perCEbo só ve::jo no noTURno no diURno nem TANTo não reclama TANTo ( ) que **eles** GOSTam mu::itos GOSTam de vir **boniTInho** pra esCOLa passa um **perfuMInho** sabe? e vem to::do **arrumaDInho** né? e aí:: a hora que breca no **uniFORme** **eles** num gostam... fica todo MUNdo igua::l **eles** não gosta mu::ito... mas Esse Ano mesmo já deu proBLEma e nós temos aLUNos que até:: ho::je não veio de

**uniFORMe**<sup>5</sup> a gente perCEbe que **eles** não GOSam e **eles LUTam** e **batem de frente** MESmo se **eles** puDERem... MAS todas as outras coisas **eles GOSam** a gente percebe que:: que **eles gostam** bastante (P. E).

Na sequência (4), o enunciador utiliza os dêiticos “eles” e o referente “pessoal” para se referir aos alunos da EJA, sendo que o uso do verbo “gostam”, no tempo presente, e o adjetivo “satisfeitos” representam o acolhimento dos alunos em relação ao ensino, pois é enfático ao mostrar que os alunos necessitam e buscam esta modalidade de ensino para jovens e adultos. Porém, por meio do substantivo “uniforme”, demonstra que os alunos do período noturno não gostam de se vestir com a camiseta padronizada que categoriza o grupo formado por alunos da unidade escolar. Há certa resistência em relação ao uso dos uniformes no período noturno, pois se vêem como sujeitos que buscam ser diferentes, e também, gostariam de serem vistos como heterogêneos, e não iguais aos adolescentes da escola. Assim, denegam o uniforme por não se identificar, já que essa identidade está em formação, representando por meio dos verbos no tempo presente “lutam” e “batem de frente” (4), que remetem à resistência a um sistema que subjaz o aparelho ideológico escolar, e que coloca o sujeito-aluno na categoria de aprendiz da força de trabalho, e tende a homogeneizar.

Ao enunciar “boa parte eles têm encontrado” (4), o sujeito-professor fala de si, de seu trabalho, e assim representa que seu método atende às necessidades e expectativas da maioria dos alunos. Conforme Coracini (2003a), o discurso do sujeito-professor atravessa os outros discursos, de modo que o sujeito possui a ilusão de controle, de verdade e de objetividade que constitui seu imaginário e sua identidade. Dessa forma, emerge aí a heterogeneidade, a multiplicidade e o equívoco do discurso e do sujeito. Segundo o discurso do sujeito-professor, o trabalho que desenvolve está além das sugestões contidas nas Propostas Curriculares, uma vez que ao enunciar a respeito da opinião dos alunos sobre o ensino oferecido pela escola, dá ênfase na voz de forma emotiva pelo uso do verbo “gostam” e do adjetivo “satisfeitos” (4) que representam a presença do outro em seu discurso, de modo que segundo Scherer (2006),

*Se se mostrar pela voz, a partir das marcas discursivas, é estar situado geográfica e discursivamente, é também ter uma*

*existência individual em uma coletiva, e é o que vai constituir a historicidade de um discurso e de um sujeito. Porque, na verdade, essa marca discursiva é a marca do outro no meu discurso. Ele vem se apropriar da minha língua. Atitude individual, mas uma atitude ética e política. A marca do outro no mesmo.* (Scherer, 2006, p. 19).

Ao utilizar os adjetivos “bonitinho”, “perfuminho” e “arrumadinho” (sequência 4), o efeito de sentido é o de que os alunos são “os feinhos”, cujo efeito de sentido é pejorativo. Tais vocábulos remetem à ideia de que os alunos têm conhecimento “pequenininho”, que caracteriza a infantilização desses sujeitos. O sujeito-professor mostra que as suas representações acerca do sujeito-aluno são manifestadas linguisticamente por meio do diminutivo uma vez que a instituição escolar submete os alunos ao seu sistema, de modo que a ideologia dominante assegura o predomínio das classes dominantes na sociedade. Assim sendo, o sujeito-aluno está em um patamar que constitui a base do aparelho ideológico escolar, pois a escola é uma instituição superior que controla o sujeito-aluno, que, apesar de sua resistência, acaba sendo coibido por tal sistema, e por isso é representado por meio do diminutivo.

(5) Si::m **eles** são **otimistas CLARo** **eles** querem ter um conhecimento maior além de ter:: um conhecimento querer um conhecimento maiOR **eles** querem ir para **outras esCOLas** que nós já temos alunos em QUINTa em oiTAVA série e **esses** que estão **aqui**:: também querem chegar até **lá**... na **faculDAde** então qual é o sonho DEles? cheGAREm até a **faculDAde mesmo com a iDAde eles ainda**:: querem (P. A)

(6) O::lha a NOssa esCOLa... a escola que **a gente** ofeREce pros nossos alunos aqui:: ela não é uma escola profissionalizante... então **nós** orientamos NOssos aLUNos de **uma maneira geRAL PARA os conCURsos** que eles ve::m procurá é:: pra vestibular:: não... nem TODos (que aqui temos) vem atrais de **vestibular**... **nós** temos mais quem vem atrais de **conCURso** mesmo né? (P. E)

Na sequência (5), os pronomes “eles” e “esses” remetem aos alunos da EJA, sendo que o sujeito-professor afirma que os educandos possuem

uma perspectiva positiva em relação à escola, que é representado com o adjetivo “otimista”, uma vez que os alunos buscam um conhecimento maior, que possibilite o prosseguimento dos estudos nas séries subsequentes, e também no Ensino Superior, que é mostrado com o enunciado “outras escolas”, com o substantivo “faculdades” e com o advérbio de lugar “lá”. Tais operações discursivas constituem a embreagem, que, segundo Maingueneau (2008), é estabelecida por operações que fazem com que um enunciado seja baseado na sua situação de enunciação. Por sua vez, os embreantes são os elementos que marcam no enunciado essa embreagem, uma vez que são também conhecidos por elementos dêiticos, indiciais, elementos esses analisados até aqui.

Ao enunciar, pelo dêitico de lugar “aqui” (sequência 5), o entrevistado faz referência à EJA, exprimindo em seus dizeres que essa instituição prepara os alunos para a vida acadêmica, que é representada por meio do dêitico “lá”. Maingueneau (2008) mostra que os embreantes espaciais “se distribuem a partir de ponto de referência constituído pelo lugar onde se dá a enunciação: aqui designa o espaço onde falam os coenunciadores; lá, um lugar distante [...]” (Maingueneau, 2008, p. 109). O entrevistado identifica-se com o fato de os alunos serem otimistas em relação ao prosseguimento dos estudos até a vida acadêmica (5), pois é enfático, de modo que o efeito de sentido da modalização manifestada em “claro” representa que conhece tal realidade, pois já vivenciou algo semelhante, e assim se inscreve no discurso da instituição que forma. O uso da concessiva “mesmo” e do advérbio de tempo “ainda” em “[...] mesmo com a idade eles ainda [...]” (5), tem efeito de sentido de exclusão, uma vez que para o enunciador, a idade avançada já é uma condição que se opõe à continuidade dos estudos no nível superior.

O enunciador mostra a realidade do ensino que é oferecido pelos professores na escola (sequência 6), pois utiliza “a gente” e o pronome “nós” para envolver-se, falar de si e representar que ele e os demais professores oferecem um ensino que é coerente tanto com a busca de um trabalho, conforme o enunciado “de uma maneira geral para os concursos” e com o substantivo “concurso”, quanto ao prosseguimento dos estudos, pelo uso do substantivo “vestibular”. Emerge o discurso da exaltação do trabalho do professor, do professor ideal, pois tais afirmações representam a vontade do enunciador em mostrar que a escola oferece uma formação abrangente aos jovens e adultos, que não é

restrita a uma formação voltada somente ao trabalho, como em cursos profissionalizantes. Trata-se de um sujeito desejante do ensino ideal, ao pretender que os saberes adquiridos na escola sejam mobilizados em situações cotidianas na vida dos jovens e adultos para solucionar os mais diversos problemas. O discurso desse sujeito-professor em relação à sua prática docente é perpassado pela FD institucional (Proposta) que tenta proporcionar a satisfação dos alunos ao aplicar as aprendizagens teóricas às vivências práticas, o que é ratificado nas orientações da Proposta Curricular, uma vez que:

*O resgate das experiências pessoais e coletivas – tanto as dos alunos quanto as dos professores – em função dos objetivos do projeto educativo da escola pode promover o diálogo enriquecedor das vivências humanas, que é um dos fundamentos da prática pedagógica. [...]*

*Todos os envolvidos no processo se sentirão responsáveis por viabilizar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas. (BRASIL, 2002, p. 57).*

Nas sequências a seguir, o sujeito-professor representa a diversidade de suas aulas, uma vez que procura utilizar e valorizar as vivências dos próprios alunos.

(7) O material ele é o material que NÓS encontramos... na verdade **não TEM um material específico** pra esse aluno... então o que o professor precisa? Trabalhar a Realidade do aluno... o que Eles **querem aprender** e de que **Forma** eles **querem aprender** e também (digamos assim) faz pesquisas... em revistas, jornais e até **MESMO**... no **TÍCIAS** na **televisÃO**... é:: aqueles **panfletos** de **supermercados** pra/quele um que não **SABE** ler não sabe escrever ele quer **Logo** aprendê pra ele fazê uma **COMpra** então cê **aproVElta** os **panfletos** observan::do o **NOme** da **mercadori::a** o **pre::ço** da **mercadori::a** o **NOme** do **merCado** ou da **LOja** da **farMácia** (P. A)

(8) Olha eu::... os **meus** textos são muito diversifica::do eu tanto pego texto de **revi::sta** eu pego texto de **joRNAL** do **li::vro didático** me::smo que tem **MUITOS** **livro didático** que



trazem **textos Ótimos** para serem trabalhados e eu costumo trabalhAR [...] com TEmas então os **textos** que eu/a aBORdo TEmas da atualida::de eu procuro jogar vá::rios **textos** procurá pesquisá e **Eles** também às vezes tra::zem **textos** ( ) abrí né u/u a viSÃO do assunto né então:: **você** não pode trabalhá um TEma é feCHAdo um tema tem qui sê aBERto tanto tem que compará com otras é::pocas então tem que procurá é **textos** mais anTIgos em **textos** mais moDERnos artigos NOvos... então texto assi::m eu vô procurá aondi:: aondi/eu acho que tem é TANTo na interNET quanto num **Livro didático** num jorNAL nu::ma reVISTA CERTo num tem:: assi::m uma coisa específica lá qu/eu fico presa num Livro nem presa naQUIlo nem no outro é bem aberto (P. E)

O sujeito-professor salienta que o material utilizado em suas aulas não é específico, como no enunciado “não tem material específico” (sequência 7), confirmando o que a Proposta Curricular já enunciara, por serem escassos os materiais para serem trabalhados com esse público. “É necessário um esforço especial de busca de textos adequados, já que não se conta com abundância de materiais didáticos já elaborados” (Brasil, 2001, p. 51).

O dêitico “eles” (7) remete aos alunos, sendo que o verbo “querer” no tempo presente “querem” representa as necessidades dos educandos em relação à seleção de conteúdos que sejam relevantes e coerentes com suas necessidades de vivência em sociedade, como ir às compras, que é salientado pelos substantivos “supermercado” e “mercado”.

Na sequência (8), o sujeito-professor utiliza o pronome masculino “meus” para representar que possui o saber necessário acerca da organização de suas aulas. O uso de “textos” é visto pelo enunciador como eficaz, representado pelo uso dos adjetivos “ótimos” e “diversificado”, de modo que esse segundo, refere-se à diversidade que é inerente aos alunos da EJA. Deste modo, o emprego do adjetivo “didático” para qualificar o tipo de livro que utiliza para o ensino em sala de aula, representa como algo eficiente para o ensino, é o discurso da valorização/exaltação de seu trabalho, ao não identificar-se com a Proposta.

O discurso do entrevistado (sequência 8) remete ao saber e ao poder, uma vez que esse representa o seu fazer docente como eficaz, pois é capaz de utilizar fontes diversificadas para elaborar as suas aulas. Segundo Foucault (2009), a vontade de

verdade, do mesmo modo que outros sistemas de exclusão, é apoiada sobre um suporte institucional: “é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como a sociedade de sábios outrora, os laboratórios hoje.” (Foucault, 2009, p. 17). A vontade de verdade é também reconduzida pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, segundo o modo como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

O dêitico “eles” (8) refere-se aos alunos e aos respectivos materiais que também trazem para a sala de aula, sendo que ao empregar o pronome “você”, o enunciador se aproxima do interlocutor e fala de si. Ainda em (8), o sujeito-professor remete ao outro, ou seja, aos outros professores, para falar de si, sobre a sua prática pedagógica. De acordo com Coracini (2007), o sujeito inserido no discurso, busca em palavras suas e do outro, os meios para se definir e tornar-se singular, sendo que ao submeter-se às expectativas do outro, revela fragmentos de sua subjetividade, que são as suas representações, desejos inconscientes e recalcados que se mostram por meio de uma confissão, entrevista informal, de modo que narrativas ou lendas podem fazer parte do arquivo ou da memória discursiva segundo o valor que despertem nos sujeitos que detêm certo poder, que pode silenciar ou construir uma identidade, que torne-se a verdade para o sujeito, deixando-o no esquecimento ou na evidência.

(9) A produção de tex::to com **aLUno** com **alunos maiores de iDAde** no início tem que se fazer uma viSIta por eXEMplo no jarDIM depois o **aLUno** retorna à sala de aula OU **Ele** vai descrevê:: aQUIlo que **ele** viu ou ele vai imaginá um outro lugar:: ... na verdade o que **eles** mais gostam... é de **escrever o paSSAdo COmo FOI a juvenTude como foi a mocida::de quando eles eram MOços** enTÃO e::ssa é esse tipo de produção é o que eles mais GOSTam (P. A)

(10) O resulTAdo é que **eles** vão expOR as suas ideias... **expor seus pensamentos** ou até aquilo que **eles gostaRIam** de ter feito e por uma razão ou outra não puDERam... quando Eram **JOvens** (P. A.)

(11) Ai sei lá:: **eu** acho assim o/o resulTAdo que ve::m **a gente** percebeu que um aLUno que passa no vestibuLAR um aluno que passa

num conCURso isso aí pra MIM já é um **GRANde** resulTAdo... um aLUno que sai da esCOla **feLIZ** com aquilo que aprendEU que consegue eu ve::jo mu::itos aLUnos meus SENdo profeSSOres HOje... nu/é? entã::o isso aí é um/pra mim é/é/um resulTAdo **eNORme** é uma satisfação muito **GRANde**... né e que e **alunos concurSAdos e::: que fizeram boas faculDAdes** quer dizer é um:: é uma **construção** que **a gente participô** disso daí ( ) isso daí pra mim já é um **GRANde** resultado (P. E)

Ao abordar sobre as produções de texto em (9), o sujeito-professor representa como são os alunos da EJA por meio da expressão “alunos maiores de idade”, com o substantivo “aluno” e com os pronomes “ele” e “eles”. Em seus dizeres cria situações relevantes de aprendizagem que contribuem para que os educandos possam relatar fatos ocorridos no passado e que marcaram a sua historicidade e memória, que são mostrados com as expressões “escrever o passado”, “como foi a juventude”, “como foi a mocidade” e “eram moços”, são resquícios do passado, e que devem ser rememorados na produção escrita. Tal discurso, que se reporta ao passado, representa o falar do outro, ou seja, falar do passado, da juventude do aluno, para falar de si, e representar que a sua própria juventude é relevante para o surgimento de ideias no momento atual, enquanto adulto e professor. Essas situações de ensino-aprendizagem mostram a construção de representações dos alunos sobre si mesmos e sobre o professor.

As orientações da Proposta Curricular são restritas em relação à produção escrita, de forma que o discurso desse documento não condiz com o discurso do professor, uma vez que o educador diz valorizar e abordar sobre as vivências dos alunos para o trabalho com produções de textos. As experiências dos alunos parecem não serem limitadas somente à leitura por meio do código escrito, mas, sim, por meio da experiência de vida e observação de fatos, uma vez que muitos alunos foram alfabetizados há pouco tempo, e o conhecimento obtido pela leitura é bem menor em relação à própria vivência desses jovens e adultos.

*Compreender e interpretar é transformar em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto. Por isso, no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de*

*textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros* (BRASIL, 2002. p. 15).

Observem que as Propostas Curriculares abordam a leitura como prioridade, pois ela “fornece matéria-prima para a elaboração de textos [...]”. Discordamos de tal visão, pois ao considerarmos a linguagem enquanto prática social, fundamentamos nossas concepções nos postulados da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso que preconizam o fato da não separação entre a prática de leitura e da escrita, pois o sujeito que lê o código escrito, também é capaz de escrever, uma vez que ao ler, o sujeito produz sentidos e se coloca como escritor. Assim, Suassuna nos mostra que:

*o uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, um modo de vida social [...]. Ir além da materialidade e da linearidade do texto nos faz ver com outros olhos seu funcionamento no âmbito da escola [...] para provocar novas reflexões e novas práticas.* (Suassuna, 1995, p. 117-119).

Na sequência (10), o sujeito-professor indica que, por meio das produções de textos, os alunos têm a oportunidade de representar as suas ideias. Ao enunciar no pretérito imperfeito “eles gostariam”, o enunciador mostra que há a existência de um processo inacabado, da escola tradicional, é um discurso de outrora, saudosista, que se iniciou no passado, mas que continua no tempo presente. O emprego de tal tempo verbal representa o momento do retorno à escola, na fase adulta, em que esse aluno poderá “expor seus pensamentos”, que já foram manifestados na época em que frequentou a escola, e que a escola de agora “remodelada” possibilita tal manifestação. Esse discurso remete ao outro, aos alunos, ao falar de si, representa que o seu trabalho é “bom”, pois diz possibilitar aos alunos discutir, criticar e formar para a cidadania.

O sujeito-professor utiliza o verbo modal “acho” em “eu acho” (sequência 11) para representar que o resultado das produções de texto que aborda em suas aulas é provavelmente positivo. Contudo, revela por meio do verbo “acho” a sua dúvida em relação à relevância da realização do seu trabalho, ele se sente inseguro, quebrando a normalização. Ao utilizar a expressão “a gente”, o sujeito-professor se inclui em um grupo de professores que considera a sua atividade educativa no contexto da EJA como

satisfatória para os educandos, e assim fala de si, de modo que essa insegurança desestabiliza os efeitos de sentido dos adjetivos “grande”, “feliz”, “enorme” e “boas”, não permitindo que apareça o discurso da auto-exaltação, veneração e confiança em si. O emprego do verbo “participou” no tempo passado, enfatiza o discurso da super valorização do professor e da escola, tendo como resultado a “construção” da EJA.

O enunciador salienta que o seu trabalho acaba sendo reconhecido pelos próprios alunos, de modo que é latente em seus relatos, a necessidade de ter o seu trabalho reconhecido, e assim fala de si, buscando a auto-valorização. O que confirma que o sujeito-professor e seus pares são desvalorizados pelo outro. Coracini (2003a) complementa que os professores “enfrentam situações difíceis na prática profissional do dia-a-dia, entre o desejo da teoria (promovida pelo discurso da valorização) e a contingência da prática – discurso da desvalorização que atinge a profissão e o profissional [...]” (Coracini, 2003a, p. 114). Dessa forma, a identidade não pode ser considerada como algo permeado por características estáveis, pois esta se encontra em constante mutação. Contudo, o reconhecimento torna-se restrito ao espaço escolar, ao desejo da teoria em que alunos e ex-alunos mostram-se satisfeitos com o que aprendem, de forma a prosseguirem estudos e conseguirem trabalho, conforme o enunciado “alunos concursados e que fizeram boas faculdades” (sequência 11).

### Considerações finais

As respostas obtidas por meio da realização das entrevistas revelam, em parte, que o sujeito-professor é marcado pelo desejo de ser reconhecido, de modo que ao representar em seu discurso que o seu ensino é de qualidade, representa quem ele é, pois para ele, o ensino é bom porque ele, enquanto educador, também se reconhece como um bom profissional, uma vez que salienta a dificuldade em encontrar materiais específicos ao público da EJA, identificando-se e contra-identificando com a Proposta. Ele recorre à sua experiência e prática para atender o que os alunos precisam aprender e entende que o ensino oferecido atende às necessidades dos alunos, uma vez que, segundo os entrevistados, a maioria dos alunos prossegue os estudos e são aprovados em concursos públicos.

As Propostas Curriculares impõem procedimentos, conteúdos e objetivos que devem ser seguidos pelo professor. Contudo, o sujeito-professor

possui concepções acerca de sua formação, experiências vividas no cotidiano escolar por meio da sua prática docente e também acerca do teor dos Referenciais Curriculares, que remetem à constante identificação e contra-identificação, uma vez que dizem elaborar as suas aulas conforme as necessidades de aprendizagens específicas dos alunos da EJA. Em seus dizeres a respeito da necessidade de um ensino voltado para o desenvolvimento das competências, de modo que um olhar parcial nas Propostas Curriculares revela que esses documentos não são elaborados conforme as reais necessidades de alunos e professores, pois a EJA é caracterizada por sujeitos que buscam resgatar os estudos em um curto espaço de tempo. Daí o fato desses Referenciais Curriculares se auto-denominarem “subsídios”.

Finalmente, nossa pretensão é a de que os sujeitos-professores tenham posturas mais críticas selecionando nos Referenciais o que é coerente com a realidade de seus educandos, e, ainda, os dados revelam que apesar de estarmos em um outro momento histórico e social da EJA, a educação pretendida ainda é a do “ensino tradicional”, em que predomina a supremacia do desejo político governamental sobre o ensino e o professor identifica-se no **entre-meio**.

### Notas

- <sup>1</sup> Este texto é um recorte da dissertação de mestrado “O Entre-lugar no Discurso de Professores e Alunos da Educação de Jovens e adultos (EJA): Identidade e representação”, de Odinei Inácio Teixeira, defendida em 27 de agosto de 2010, na UFMS, sob a orientação da Profa. Dra. Celina Aparecida G. de S. Nascimento.
- <sup>2</sup> Neste artigo, utilizamos os nomes Proposta Curricular, Propostas Curriculares, Proposta, Propostas, Referencial Curricular, Referenciais Curriculares, Referencial e Referenciais para designar os dois documentos em estudo.
- <sup>3</sup> O ensino na modalidade suplência corresponde hoje, à Educação de Jovens e Adultos.
- <sup>4</sup> O Segundo Grau corresponde ao atual Ensino Médio. Tal denominação passou a ser utilizada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 – LDBEN 9394/96.
- <sup>5</sup> A estampa da camiseta da 3ª Série do Ensino Médio é diferente do uniforme adotado pela escola, escolhida pelos alunos dessa série - “Formandos 2009”, esclarecendo melhor, a camiseta imita uma farda camuflada do exército.
- <sup>6</sup> “Ter impressão ou opinião; considerar; pensar ou avaliar acerca de; julgar (-se).” (HOUAISS, 2009).

### Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. São Paulo: Edições Graal, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos*: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. Brasília: Ação Educativa/MEC, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília, 2002.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e Discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. Editora Objetiva e FL Gama Design, 2009.
- MAIA, Maria Cláudia Gonçalves. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos*: reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et. alli. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- \_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et. alli. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- SCHERER, Amanda Eloina. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos*: reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa*: uma abordagem pragmática. Campinas-SP: Papirus, 1995.

Sobre os autores:

**Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento:** Graduada em Letras-Inglês pela UFMS, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, pela UNESP-Araraquara-SP. Professora Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Três Lagoas, atuando na graduação e pós-graduação. Coordena o projeto de pesquisa LINGUAGEM, DISCURSO E IDENTIDADE: CRIANÇAS E ADOLESCENTES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE INTERNAÇÃO (UNEI) SUL-MATO-GROSSENSES, que se aloja no Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidade (RELAD).

**Odinei Inacio Teixeira:** graduado em Letras-Inglês pela UFMS, Professor de Educação Básica I no município de Santa Mercedes-SP; Mestre em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas.