

A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): VOZES DE RESISTÊNCIA

(Producción textual em la educación de jóvenes y adultos (EJA): voces de resistência)
(Textual Production in Youth and Adult Education (EJA): Voices of Resistance)

Carmem Jená Machado Caetano *
Universidade de Brasília

Liliane de Souza Santos *
Universidade de Brasília

RESUMO

Neste artigo, investigamos os discursos materializados em três textos feitos por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do Distrito Federal estabelecendo relação entre o material escrito, aquilo que Goffman (2002) denomina “estigma”, o Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984) e a formação e a transformação identitária discente (CASTELLS, 1999). O texto discute a origem do problema do “estigma” na Educação de Jovens e Adultos atrelada ao modelo de letramento dominante (Letramento Autônomo) e à história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil (DI PIERRO; GALVÃO, 2012). A metodologia usada na realização desse artigo está ancorada na Análise de Discurso Crítica (ADC) de linha inglesa. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) também ampara nossa análise interdiscursiva com base investigação de traços semânticos e léxico-gramaticais das produções estudantis. Concluímos, nesse estudo, que os alunos deixam entrever os modos como são afetados por práticas que julgamos discriminatórias, uma vez que ora há contestação ora reprodução de concepções e significados que os subjugam.

Palavras-chave: Discursos. Letramentos. Estigma. EJA. Identidades.

RESUMEN

En este artículo, investigamos los discursos materializados en tres textos realizados por estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de una escuela en el Distrito Federal que establece una relación entre el material escrito, lo que Goffman (2002) llama "estigma", el Modelo de Literacitat Autónimo (STREET, 1984) y la formación y transformación de la identidad del alumno (CASTELLS, 1999). El texto analiza el origen del problema del "estigma" en la educación de jóvenes y adultos vinculado al modelo dominante de literacitat (autónimo) y la historia de la alfabetización de jóvenes y adultos en Brasil (DI PIERRO; GALVÃO, 2012). La metodología utilizada en este artículo está anclada en el Inglés Critical Discourse Analysis (ADC). La Lingüística Funcional Sistémica (LSF) también respalda nuestro análisis interdiscursivo basado en la investigación de las características semánticas y léxico-gramaticales de las producciones de los estudiantes. En este estudio, concluimos que los estudiantes nos permiten vislumbrar las formas en que se ven afectados por prácticas que consideramos discriminatorias, ya que a veces hay contestación, a veces reproducción de concepciones y significados que las subyugan.

Palabras clave: Discursos. Literacitat. Estigma. EJA. Identidades.

* Professora Doutora, coordenadora do Grupo de Estudos de Linguagem em Análise de Discurso Crítica-GEPLAD/ CNPq. Professora permanente do programa de Pós-Graduação em linguística-PPGL/UnB. E-mail: carmemjena@gmail.com

* Mestranda pela Universidade de Brasília. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico. (CNPq) E-mail: lillik_santos@yahoo.com.br

ABSTRAC

In this article, we investigate the discourses materialized in three texts made by students of Youth and Adult Education (YAE) of a school in the Federal District establishing a relationship between the written material, what Goffman (2002) calls “stigma”, the Literacy Model Autonomous (STREET, 1984), the formation and the student identity transformation (CASTELLS, 1999). The text discusses the origin of the problem of “stigma” in Youth and Adult Education linked to the dominant literacy model (Autonomous Literacy) and the history of youth and adult literacy in Brazil (DI PIERRO; GALVÃO, 2012). The methodology used in this article is anchored in the English Critical Discourse Analysis (CDA). Systemic Functional Linguistics (SFL) also supports our interdiscursive analysis based on the investigation of semantic and lexical-grammatical features of student productions. In this study, we conclude that students allow us to glimpse the ways in which they are affected by practices that we consider discriminatory, since sometimes there is contestation, sometimes reproduction of conceptions and meanings that subjugate them.

Keywords: Discourses. Literacy. Stigma. EJA. Identities.

Recebido em: setembro 2019

Aceito em: dezembro 2019

DOI: [10.26512/les.v20i2.27273](https://doi.org/10.26512/les.v20i2.27273)

1. CONCEPÇÕES INTRODUTÓRIAS

Neste artigo, analisamos os discursos materializados em três produções textuais realizadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos pertencentes à segunda e à terceira etapa do terceiro segmento da EJA, o que corresponde à conclusão das séries finais do Ensino Médio. Os textos que compõem nosso escopo analítico foram escritos no ano de 2018. Realizamos nossa investigação discursiva estabelecendo relação entre o que Goffman (2002) denomina “estigma”¹ (GOFFMAN, 2002), o Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984), as práticas escolares na EJA, a história da formação da EJA no Brasil permeadas de traços de subalternidade (DI PIERRO, GALVÃO, 2012) e a construção e reconstrução identitária discente (CASTELLS, 1999) bem como suas formas de resistência.

De início, podemos assinalar que, em seus escritos, os educandos deixam entrever o modo como são afetados por práticas sociais construídas historicamente as quais possibilitam os eventos² de que participam. As aulas, como exemplos desses eventos, intermediadas pelo discurso, podem

¹ A associação entre preconceito contra o estudante pouco escolarizado e aquilo que Goffman (2002, p. 06) denomina “estigma” se baseia na noção trazida por este autor de que há demandas sociais ou atributos requeridos em momentos de interação em práticas diversas. Estes atributos podem ser correspondidos ou não pelas pessoas. Quando os indivíduos não correspondem a essas expectativas, eles são diminuídos, sendo conduzidos a categorias sociais de descrédito. Essa redução ou subalternização consiste em ser transferido/transferida da categoria de ser comum para a de uma pessoa estragada, menor. Ademais, consideramos que as exigências por proficiência em leitura e escrita adotadas pela escola pública da qual emergem os textos as quais não são correspondidas podem fazer parte da subvalorização discentes.

² Consoante Fairclough (2003) os eventos são situações particulares e concretas, em muitos casos, intermediados por textos que têm efeitos causais.

conter resquícios de discriminações construídas num passado recente no qual o pouco ou o não escolarizado foi posicionado como incapaz (PAIVA, 2015), (DI PIERRO, GALVÃO, 2012). Nessas condições, argumentamos que o fenômeno do “estigma” não desapareceu por completo porque a análise discursiva e textual empreendida na seção 6 aponta contestação tanto quanto reprodução de discursos que colaboram para sustentação de fenômenos tal qual a exclusão e a estigmatização (DI PIERRO, GALVÃO, 2012).

Para discutir sobre essas questões, o artigo é dividido em seis seções. Na seção posterior a esta (a de número 2), destacamos a origem e a continuidade do fenômeno “estigma” o qual vêm sendo fortalecido pela reprodução de um modelo de letramento que, pelo menos no cenário em que emergiram os textos, parece ser responsável por reforçar a exclusão de letramentos alternativos. Em outras palavras, esse modelo, juntamente com a própria constituição histórica da educação de Jovens e Adultos no Brasil, tem colaborado para o desprezo pelos letramentos plurais, heterogêneos e socioculturalmente situados (STREET, 1984), (BARTON, HAMILTON, 1998) o que, no nosso caso, contribui para subestimação dos saberes genuinamente construídos por meio das histórias e vivências discentes.

Na seção 3, estabelecemos relação entre os significados que podem advir de abordagens de letramentos, já que entendemos que os usos e o ensino advindos de seus pressupostos não vêm de maneira neutra, mas sim manifestados no contexto comunicativo de um grupo cultural e socialmente situado (BARTON, HAMILTON, 1998). *Os Novos Estudos dos Letramentos* ajudam a compreender, então, a relação entre a formação e perpetuação de discursos vinculados aos modelos de letramentos.

Na seção 4, explanaremos sobre as categorias discursivas que nos ajudaram na análise do material textual advindas da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Linguística Sistêmico Funcional (LSF). Na seção 5, realizamos a análise discursiva dos textos, considerando suas dimensões linguísticas e contextuais o que abrange reflexões sobre as escolhas gramático-discursivas, os propósitos comunicativos, o comprometimento e as maneiras de representar relações e práticas concernentes à educação da qual os educandos participam, como forma de capturar parcialmente as formações ou as transformações identitárias.

Na seção 6, focalizamos as conclusões a que este estudo chega. Estas apontam que os estudantes, de uma maneira geral, afinam-se com as identidades sociais que compõem o “estudante” da EJA. A ratificação de discursos que supervalorizam os processos que envolvem a escrita e a leitura independentemente dos modos como essas habilidades estão sendo fomentadas é forte indício de investidura nessa identidade social. Além disso, os produtores dos três textos enfatizam que a educação propiciada na EJA é um poderoso mecanismo de crescimento pessoal e profissional.

Todavia, os resultados também apontam que os autores do segundo e terceiro textos demonstram pouca assertividade no que tange à operacionalização e à realização desse crescimento pessoal e profissional, mostrando-se, de certa maneira, cambiantes no que tange à defesa da EJA como agência promotora de melhoria nas condições de desigualdades societárias. Nesse sentido, os produtores do segundo e do terceiro texto fazem críticas bastante contundentes sobre a complexidade das variantes que compõem o ensino na modalidade EJA e deixam evidente o desejo de que esse “sistema” modifique-se em função de aprendizagens mais inclusivas e significativas.

2. O PROBLEMA DO ESTIGMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como uma especialidade dentro do ensino público brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) representa na atualidade, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma oportunidade de iniciação ou retomada de estudos para uma considerável parcela de estudantes jovens, adultos e idosos dentro do nosso Sistema de Ensino (BRASIL, 1996, p. 31).

Contudo, nem sempre foi assim. Iniciada juntamente com Educação Popular³ a EJA só vem ser objeto de “discussões específicas” e tratadas como parte da Educação Básica a partir da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, o qual cria subsídios econômicos para que essa modalidade fosse ofertada dentro da rede regular de ensino elementar (PAIVA, 2015, p. 151).

Ademais, estudos realizados por Haddad (1992), Haddad; Di Pierro (2000), Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), Di Pierro; Galvão (2012), Beigesel (2004) e Paiva (2015) demonstram que os percursos históricos e ações governamentais passadas, os quais propiciaram a existência e continuidade da EJA no Brasil, de uma maneira geral, foram ancorados em medidas remediatórias as quais objetivavam precipuamente eliminar índices alarmantes de pessoas analfabetas presentes no país por volta da segunda metade do século XX.

Dentro desse contexto, a crença na “chaga” do analfabetismo como a causa do atraso do progresso econômico foi uma das mais fortes manifestações ideológicas⁴ que fomentaram a

³ Paiva (2015) assevera que a Educação Popular é aquela oriunda das camadas populares. Esta educação objetivou atender aos interesses coletivos (tais como luta pela terra, luta sindical etc.) entre os quais está a aprendizagem de conteúdos diversos, não sendo, portanto, restrita aos conteúdos propostos pelo sistema de ensino formal. Aliás, aquela ocorre fora deste. Diferentemente é, pois, a Educação de Jovens e Adultos, que, muito embora tenha sua origem ligada à Educação Popular, torna-se independente a partir da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942.

⁴ O conceito de ideologia que adotamos aqui ampara-se nas definições fornecidas por Thompson (2011). Nelas os significados que a ideologia pode adquirir estão interligados com as relações de poder estabelecidas socialmente. Estas relações são, muitas vezes, sustentadas, justificadas e disseminadas com o auxílio das diversas manifestações semióticas de que os sujeitos dispõem para interação, tais como textos, imagens, sons, gestos etc. Para o autor, quando os construtos de sentido operam a favor da manutenção de hierarquias e de assimetrias, esses sentidos são ideológicos.

realização de ações em massa pró-alfabetização a nível nacional e mundial (PAIVA, 2015, p. 212). Ideológicas, porque “os sem instrução”, nesse cenário, podiam pouco fazer pela força de trabalho, caso não ingressassem na escola e eliminassem essa “deficiência intelectual”. Esse significado atribuído ao processo de escolarização das classes populares demonstra que os interesses educacionais perpassavam questões econômicas, já que formar eleitores e mão-de-obra para um país em recente industrialização era uma das principais metas de governo (PAIVA, 2015, p. 38).

Di Pierro e Galvão (2012) também assinalam o século XX como um século marcado pela recorrência de acentuada associação entre a figura do homem pouco escolarizado com a do ser rude, incivilizado, inculto, ignorante, degenerado e portador de uma “chaga social” equiparada a uma “peste”. A educação para esse público vinha legitimada e justificada, em muitos casos, por meio de discursos que ajudaram a disseminar simbolicamente o preconceito contra as capacidades intelectuais do jovem e do adulto da época. Esses discursos, conforme afirmam as autoras, passam a figurar em diversas esferas para a construção e perpetuação de um lugar simbólico para esses indivíduos (DI PIERRO, GALVÃO, 2012).

Conforme assevera Beigesel (2004, p. 93) isso tudo se deu em parte pela influência da Organização das Nações Unidas (UNESCO) nos parâmetros de educação adotados em algumas de nossas campanhas educacionais realizadas em 1990. Já conforme Street (2014, p. 33), nesse período, considerado o “Ano Internacional da Alfabetização”, a promoção da leitura, a escrita e o trato com cálculos básicos foram percebidos, em muitos locais do globo, como meios automáticos de desenvolvimento intelectual do analfabeto, considerado marginal, subalternizado e culturalmente inferior, sem levar em conta os preconceitos subjacentes a esse ideário. Ademais, de acordo com Haddad (1992, p.03), aqui as desigualdades sociais responsáveis por gerar condições de vida precárias de muitos brasileiros, que foram e ainda são “empurrados” para o mercado de trabalho antes mesmo de concluída sua escolarização básica, não foram consideradas problemas os quais pudessem repercutir nas esferas educacionais.

O campo dos “novos estudos” sobre os letramentos ⁵ influenciado pelos aparatos conceituais de Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Barton e Ivanic (1991) Barton, Ivanic e Hamilton (2000) Gee (1990) Freire (1981) Heath (1982), Kleiman (1995), Soares (1991), Kalantzis e Cope (2000), Street (1984, 1995, 2007) e Scribner e Cole (1981), entre outros, indubitavelmente

⁵ Street (2012) refere-se ao uso da palavra letramentos no plural em oposição a aquilo que ele chama de Modelo de Letramento Autônomo. Para este autor, as práticas de letramentos referem-se tanto às habilidades técnicas de usar a língua escrita como também às associações entre esta e práticas culturais específicas. O que nos interessa, portanto, é ampliar o nosso escopo acerca da influência da escrita em espaços determinados, a saber, nas práticas discursivas ocorridas nas salas de aula de uma escola pública do Distrito Federal, pois, entendemos que a depender da concepção de letramento adotada, é possível encorajar tanto quanto desencorajar os jovens e adultos a usarem seus próprios letramentos bem contribuir para reforçar preconceitos sobre suas capacidades intelectuais.

não contesta a importância da escrita e da leitura nos cenários atuais em que nos comunicamos cada vez mais rapidamente.

Entretanto, há revisões teóricas, conforme sugerem Street (2012, p. 82) e Gee (2008, p. 30) Barton e Hamilton (1998, p. 20), que podem contribuir para ampliar o debate sobre os significados atribuídos aos conhecimentos escolares, principalmente no que se refere à supervalorização da leitura e escrita como mecanismo universal e neutro capaz de gerar modernização e progresso a uma “massa de incultos”. As alegações fundamentam-se nos efeitos dos construtos teóricos que reduzem o processo de ler e escrever a “uma simples e óbvia” capacidade de decodificar e produzir sinais gráficos (GEE, 2008, p.30). As consequências dessa supervalorização, consoante elenca Street (2014, p. 29), vão desde o fracasso de muitas campanhas de alfabetização, como as propostas pela UNESCO, até discriminações imputadas aos estudantes, com pouca ou nenhuma escolarização. Isso porque, ao associar a falta de domínio com a escrita (ou o pouco contato com ela) à incapacidade cognitiva e falta de pensamento crítico e abstrato, é possível disseminar e perpetuar a estigmatização contra o discente contribuindo para reduzir sua potencialidade como autor responsável por mudança, bem como diminuir o poder de transformação da escola.

Essa visão estanque de letramento, como parte daquilo que Street (2014, p.24) denomina Modelo de Letramento Autônomo, é inegável e ideologicamente sustentada, primeiro porque demonstra o prestígio de uma, entre as muitas, formas de usar da escrita no cotidiano das pessoas (fator de exclusão de formas alternativas de letramentos) e segundo, porque, como esse pensamento monolítico tornou-se referência prestigiada, pelo menos no ocidente, pôde-se inclusive marcar a oralidade como inferior, bem como os indivíduos que interagem mais por intermédio da fala.

Após esses apontamentos, consideramos que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi construída a partir de pilares cujos interesses sociais tinham pouca correlação com valores democráticos e emancipatórios quando pensamos nos sujeitos a quem foi destinado essa modalidade de ensino. As concepções de letramentos que subjazem as aulas hodiernamente ainda podem estar refletindo a associação feita em nosso passado entre o pouco ou o não escolarizado e o atraso social e econômico. Nesse sentido, o discurso⁶, como elemento fundamental das práticas escolares, é ponto de produção, reprodução, distribuição e transformação desses significados (FAIRCLOUGH, 2001, 2012), pois que contribui para a constituição e sedimentação de relações de desigualdades, ao

⁶Para Fairclough (2001, p. 92) o discurso, como a linguagem em uso, é uma das formas de agir sobre mundo. O autor explica, que ao usar a linguagem, estamos fazendo mais do que adequarmo-nos a contextos situacionais, ou refletir nossa capacidade individual de expressão. Usar o potencial discursivo da linguagem é, de certo modo, um meio de afetar estruturas sociais, pois que, numa relação dialética, o discurso, como um elemento de práticas sociais, vai colaborando para formalizar, padronizar ou questionar várias dimensões da nossa vida cotidiana. Os “discursos da escrita” os quais serão mencionados a seguir, conforme terminologia de Ivanic (2010), são compreendidos como parte das atividades de professores e alunos, como as representações que delas advenham e as autorrepresentações que “figuram nos modos de ser” de estudantes (FAIRCLOUGH, 2012, p. 95).

mesmo tempo em que pode atuar como mecanismo de transformação dessas relações. Nesta próxima seção, continuaremos a tratar, então, das relações de poder entrelaçadas com o *status* conferido à escrita.

3 OS EFEITOS DOS SIGNIFICADOS DOS LETRAMENTOS NA CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA EJA

Lea e Street (1998) salientam que os “Novos Estudos do Letramento” agrupam os pressupostos contidos nas principais abordagens relacionados ao ensino da leitura e da escrita no Reino Unido, desenvolvidos aproximadamente no fim do século XX. Segundo os autores, nessa corrente de estudos, fica evidente que há crenças, relações de poder e efeitos da escrita envoltos nas práticas de letramentos construídas pelas pessoas.

Ademais, os autores sugerem que ao reconhecermos que os modelos de letramentos disponíveis são compostos em função de propósitos específicos, isso requer que professores e estudantes tenham consciência de que papéis sociais distintos, diferentes repertórios linguísticos e variadas habilidades para lidar com diferentes significados também serão exigidos como parte da escolha e da apropriação de modelos que serão usados em determinado evento comunicativo. Por isso, aprender a ler e escrever é, em parte, construir ou reconstruir identidades. Os autores esclarecem esse ponto de vista:

A identidade pessoal de um aluno, isto é, quem sou 'eu' - pode ser desafiada pelas formas de escrita exigidas em diferentes disciplinas, como por exemplo, em prescrições sobre o uso de formas impessoais e passivas em oposição à primeira pessoa e formas ativas, assim os alunos podem se sentir ameaçados e resistentes - 'este não sou eu'. O reconhecimento desse nível de envolvimento com a escrita do aluno, ao contrário do que a abordagem⁷ das habilidades de estudo e da socialização acadêmica trazem, vem da orientação social e ideológica dos 'Novos Estudos de Letramento'. Aliado a estes é o trabalho da Análise de Discurso Crítica, da Linguística Sistêmico-Funcional e da Antropologia Cultural, o qual orienta que estudar a escrita do aluno é também preocupar-se com os processos de criação de significado e contestação em torno dele e não simplesmente preocupar-se com habilidades ou *déficits*. Há um crescente corpo de literatura sugerindo que uma explicação para os problemas na escrita dos alunos pode estar nas lacunas entre expectativas acadêmicas e as interpretações sobre o que está envolvido na escrita do aluno. (LEA; STREET, 1998, p. 159).

⁷ Consoante Lea e Street (1998) a abordagem de letramento baseada nas “habilidades de estudo” consiste que a habilidade de leitura e de escrita pode ser transferida de um indivíduo a outro independentemente do contexto, a aquisição dessas habilidades de ordem técnica, por si só, garante às pessoas capacidade de raciocínio lógico e abstrato, organização do pensamento e elevação de intelecto; quanto à abordagem da “socialização acadêmica”, os alunos são orientados a participar de práticas culturais que gerem contato aprendizagem, desse modo, eles precisam compreender as especificidades da escrita e da leitura extraídos de contextos situados. Os autores criticam ambas as perspectivas porque a primeira delas dissemina uma pretensa neutralidade dos letramentos e a segunda deixa pouco evidente as relações complexas que envolvem o uso da escrita.

Sobre esse ponto, consideramos que a instituição escola, quando munida de concepções e significados monolíticos sobre o ensino de leitura e escrita, pode subestimar os saberes e experiências extraescolares dos alunos, atribuindo-lhes marcas de descrédito (GOFFMAN, 2002), o que colabora de sobremaneira para construção e perpetuação da estigmatização contra o aprendiz. Sob esse enfoque, pensamos que se há desprezo pelos conhecimentos adquiridos pelos educandos fora da escola e por suas trajetórias de vida, há indícios de menosprezo quanto às suas identidades pessoais. Para entender melhor a maneira como isso acontece, recorreremos ao conceito de identidades de Castells (1999). Nele, a construção e transformação identitária dar-se a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos às ações nas quais eles se engajam. Em outras palavras, as funções sociais desempenhadas pelos indivíduos podem se tornar parte das identidades pessoais caso seus sentidos passem a figurar de maneira significativa para eles. Quando isso ocorre, há, pois, investidura do papel social nas identidades individuais.

Há para o autor, portanto, diferença entre as funções sociais e as identidades pessoais. Uma pode influenciar a constituição da outra numa relação dialética. O processo de constituição e modificação das identidades é fluido e contínuo, e segue, em parte, a “lógica” dos significados circulantes em nossa sociedade. Os campos do saber, as disciplinas, as formulações históricas e as instituições sociais têm papel importante na organização e reorganização desses sentidos de modo a atingir objetivos específicos (CASTELLS, 1999).

O discurso, como um mecanismo de ordenamento, disseminação, criação e transformação de sentidos sociais, nesse contexto, pode atuar na constituição das identidades individuais e das identidades societárias, bem como para sua modificação. Sendo assim, Fairclough (2001, p. 101) argumenta que “ao produzirem o mundo, as práticas dos membros são moldadas, de maneira inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentido.”

Além do mais, é importante ressaltar aqui, que há diferentes formas de fazer sentido correspondentes às diferentes organizações sociais. A formação dos variados gêneros textuais, dos múltiplos discursos, bem como dos diferentes estilos (modos de ser) provam que não há apenas um jeito de pensar a organização de uma aula, por exemplo. O que há conforme Fairclough (2012, p. 98) é a naturalização de um modo de agir, de se relacionar e de interpretar que passa a ser dominante. Esse modelo dominante tende a marginalizar outras formas igualmente legítimas de atuar no mundo. Esse princípio sustenta a formação da hegemonia, qual seja, a naturalização e popularização, baseada no consenso, de determinada concepção em detrimento de outra, de determinado valor em detrimento de outro ou determinada forma de ser em detrimento de outra (FAIRCLOUGH, 2012, p. 98).

Para Ivanic (2010, p. 222) as conceitualizações, as crenças, os valores e as relações em torno do tópico ensino da leitura e da escrita estruturam, pelo menos em parte, não só as práticas escolares, mas também fundamentam os “discursos da escrita”⁸. A autora reitera que há relação estreita entre os significados construídos com base nas abordagens de letramentos, os discursos que as envolvem e a construção das identidades. É por isso que, ao nos preocuparmos com os sentidos advindos dos significados do letramento e com prática discursiva, estamos indiretamente analisando o problema social dos preconceitos que cremos ainda estar sendo perpetuados no cenário em que emergem as produções analisadas.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para análise de *corpus* usaremos três produções textuais construídas por diferentes estudantes da EJA que cursavam a segunda e terceira etapa do terceiro segmento, as quais correspondem ao atual Ensino Médio. Cada uma dessas produções, como materialização ou expressão da linguagem em uso, nos proporcionou a investigação interdiscursiva por meio da análise de seus traços semânticos e léxico-gramaticais.

A escolha de apenas três exemplares como registro deu-se em virtude da riqueza inerente a estes. Conforme Rios explica (2010), a análise com textos, em sua complexidade, requer que os consideremos em pelos menos dois aspectos: como produto e como processo. No primeiro caso, a formação textual é o resultado da “construção sistematizada da língua”, sendo um objeto em si mesmo. No segundo caso, os textos são “uma contínua escolha semântica dentre os vários significados potenciais, em que cada série de escolhas constitui o ambiente para uma série anterior.” (RIOS, 2010, p. 59). Ambas as perspectivas nos interessam na operacionalização de nossa análise das produções discentes.

Usamos também como referenciais analíticos alguns conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) trazidos por Halliday e Matthiessen (2004) a fim de mensurarmos como a linguagem é operada em contextos específicos, bem como pode ser usada para indicar as representações particulares sobre diversos aspectos das práticas sociais. Nesse sentido, verificamos que o *Sistema de Transitividade* foi o mais adequado para proceder com significados textuais cuja representação das experiências do mundo material acontece por meio da realização da oração. Achamos oportuno esclarecer que a análise da *transitividade*, considerando o enfoque dado pela LSF, sustenta a descrição dos componentes das orações os quais apontam os seguintes elementos:

⁸ A expressão “discursos da escrita” usada por Ivanic no artigo intitulado *Discourses of Writing and Learning to Write*, publicado em 2010, refere-se a um conjunto de crenças sobre aprender a escrever, sobre ensinar a escrever, sobre os modos de falar sobre a escrita e sobre as abordagens de ensinar e avaliar associadas a essas crenças.

os participantes, os processos e as circunstâncias (HALLIDAY, MATTHIENSSEN, 2004). Por meio dessa classificação, reproduzida resumidamente no quadro a seguir, destacamos os principais tipos de processos (tipicamente realizados por verbos) de participantes (seres animados ou não) e de circunstâncias que permearam a superfície textual do material que compõe nosso escopo.

Quadro 1.1- Elementos do “Sistema de Transitividade”

Processos	Participantes	Circunstâncias
1. <i>Material</i> (estabelecem mudanças no fluxo dos eventos)	<i>Ator, meta, escopo, beneficiário, atributo</i>	1. <i>Extensão</i> - refere-se a distância, à duração
2. <i>Mental</i> (refletem percepção de nossas experiências no âmbito de nossa consciência)	<i>Experienciador e fenômeno</i>	2. <i>Localização</i> - refere-se ao lugar e ao tempo
3. <i>Relacional-atributivo</i> (usadas para representar características e identidades)	<i>Portador, atributo</i>	3. <i>Modo</i> - refere-se a meio, a qualidade, a comparação e ao grau
4. <i>Comportamental</i> (indicam comportamentos tipicamente humanos de ordem fisiológica e psicológica)	<i>Comportante, comportamento</i>	4. <i>Causa</i> - refere-se a traços de razão, de finalidade
5. <i>Verbal</i> (referem-se a traços de marcação de fala no texto, marcam passagens dialógicas)	<i>Dizente, verbiagem, alvo, receptor</i>	5. <i>Contingência</i> - indica condição, falta/omissão, concessão
6. <i>Existencial</i> (representam algo que existe ou acontece)	<i>Existente</i>	6. <i>Acompanhamento</i> - indica companhia, adição de pessoas
		7. <i>Papel</i> - indica grau de similaridade entre coisas e seres
		8. <i>Assunto</i> - refere-se a quem, ou do que se trata tal enunciação
		9. <i>Ângulo</i> - revela ponto de vista

Adaptado de Cabral e Fuzer (2012) e Halliday e Matthiessen (2004)

Observamos que os traços de *avaliatividade* teorizado também pela LSF e adaptadas no construto teórico metodológico da ADC, nos auxiliaram a reconhecer marcas identitárias presente nos textos, uma vez que esses aspectos deixam mais evidentes o nível de comprometimento, de valorização e de motivação, como parte da construção daquilo que as pessoas são (FAIRCLOUGH, 2003). Além disso, as elucidações trazidas pelos *Novos Estudos do Letramento* servem para reflexão sobre os fenômenos que envolvem o processo de escolarização, sobre as conceitualizações

acerca da escrita e a formação e origem significados excludentes que, consoante veremos na seção 5, não só estão presentes nas práticas escolares na EJA como são ora reproduzidos ora contestados. Para isso, consideramos necessário investigar os principais pontos: a) como os estudantes significam e representam a “educação” na EJA; como as habilidades técnicas, a princípio fomentadas pela escola, são consideradas pelos estudantes (se supervalorizadas ou não); de que modo o estudante enxerga seus saberes prévios e, em última instância, como o estudante representa a si mesmo.

5 ANÁLISE DISCURSIVA: VOZES DE RESISTÊNCIA

As três produções escritas usadas em nossas análises têm como temática principal o processo de escolarização e as relações estabelecidas dentro do sistema EJA. Desse modo, os discentes relatam suas perspectivas sobre os vínculos sociais que ocorriam entre eles e seus pares, entre eles e os docentes dentro dos eventos “aulas” e também escrevem sobre os modos como se relacionavam com o conhecimento escolar, bem como deixam entrever de que forma se comprometem com os papéis que desempenham ou eram impelidos a desempenhar durante o processo de escolarização nos quais estavam imersos. Partamos, então, para a análise dos seguintes trechos⁹:

Quando eu *vim* do nordeste para Brasília em busca de *construir* uma família linda. Foi quando *resolvi* estudar e *fiz* minha matricula e ai *comesei a estudar* e foi onde eu *vi* que a educação poderia me proporcionar a eu ser alguém no mundo a me educar e ao mesmo tempo eu ter conhecimento e vencer todos os obstáculos e *com ajuda* dos professores que *são* excelentes e os meus colegas, e assim eu *fiz* hoje posso dizer que a educação é um fator importantíssimo na minha vida[...]

(Primeiro parágrafo do texto 1)

Relendo esse fragmento, podemos verificar que houve um processo migratório, o qual se configura na mudança de localidade referenciado na primeira oração. Os *processos materiais*, que são responsáveis por indicar mudanças no fluxo dos eventos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), aparecem, em itálico, como marcadores da sequência dessa migração encabeçada pelo produtor do texto. Anterior ao momento de seu ingresso na escola, o sujeito do texto é autor das transformações em sua vida, é ele quem migra, resolve entrar na escola, faz matrícula, começa a estudar. Percebemos que o seu objetivo inicial -“construir família”- é complementado com base no desejo e na necessidade de estudar assumido no texto após sua chegada a Brasília.

⁹ É importante esclarecer que os textos aparecem da maneira como foram escritos pelos estudantes, já que nosso objetivo não se pauta em fazer correção ou revisão quantos aos aspectos formais das produções escritas.

Entretanto, a partir do ingresso do estudante na escola, há mudanças nessa perspectiva, o produtor do texto passa a referenciar a educação, não como complemento a seu objetivo inicial, mas como único meio capaz de provocar modificações as quais perpassam “ser alguém no mundo”; “me educar”; “ao mesmo tempo ter conhecimento”; “vencer todos os obstáculos”. As implicações subjacentes a construções podem assim ser resumidas: a) o autor do texto passa a não se considerar alguém de valor; b) este passa a considerar-se sem educação; c) o autor passa a considerar que não tem conhecimento; d) o autor passa a considerar que só é capaz de superar obstáculos após seu ingresso na escola. Percebemos, dessa forma, que autor dos relatos faz transferência de sua responsabilidade e de seu poder de ação de si para a entidade “escola”. Nesse sentido, consideramos que houve supervalorização do processo de escolarização e desvalorização do conhecimento adquirido na experiência discente e desvalorização das capacidades interventivas do educando. Em outras palavras, para o estudante-autor só é possível sair da condição de inferioridade (na qual não se é “alguém”, nem se é educado e também não se tem conhecimento algum) quando a educação começa a fazer parte dos modos diários de “vencer todos os obstáculos”. Caso isso não aconteça, os jovens e adultos consideram-se incapazes e “eternos atrasados” em termos de força intelectual e produtiva. Fato que, a nosso ver, indica que o fenômeno do “estigma” foi investido na identidade pessoal desse educando. Vejamos outras passagens do texto 2 :

A educação é o maior e melhor instrumento gestor de mudança, através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, dessa forma, a própria educação deve ser a primeira a *aceitar* e *acompanhar* o desenvolvimento e suas especificidades, ou seja, *renovar* e *promover* a integração com o novo.

O Brasil já deu um grande passo nas questões que se referem a alfabetização de jovens e adultos embora continuamos dentro da escola dos países com maior taxa de analfabetos. *E o problema, como já mencionado, é que o adulto que procura a escola não quer apenas aprender a ler e escrever, ele quer e necessita é de atualização com contexto social em que vive e faz parte.*

(Trechos do segundo e terceiro parágrafo do texto 2)

Nesse excerto também fica em evidência que o processo de escolarização para o autor é o mais eficiente modo de mudar a vida das pessoas. Há, logo na primeira oração, supervalorização da educação por meio do atributo “o maior e melhor instrumento gestor de mudança”. Outro aspecto que destacamos refere-se à representação do próprio autor do texto, há apagamento de marcas de personalidade do produtor do texto quase completamente durante todo o texto. A educação, em contrapartida, aparece como portadora do atributo já mencionado e também como ator dos *processos* “aceitar, acompanhar, renovar, promover”. Há, pois, grande peso semântico e social em torno desse léxico, já que é visto como foco cujo poder transformador atravessa a aceitação e

acompanhamento de melhorias e cuja capacidade de renovar velhas práticas e integrá-las às novas lhe é atribuída. Ademais, a “educação” é representada como responsável por promover automaticamente melhora do indivíduo no que tange a compreensão de si mesmo e do mundo. Apesar disso, verificamos uma crítica apresentada no segundo parágrafo desse extrato com destaque em itálico. Nessa crítica, o modelo de letramento circunscrito exclusivamente ao processo de ler e escrever, sem relação com o contexto e sem promover atualização de habilidade de leitura e escrita, não só chega até o fragmento em questão como é contestado por meio da sua representação como um problema.

No entanto, podemos dizer que nos excertos analisados os sentidos apontam para predominância de valoração ainda mais positiva que negativa quanto ao processo ensino-aprendizagem na EJA. Por esse motivo, podemos dizer que os produtores dos dois primeiros textos comprometem-se com a defesa do processo de escolarização como forma legítima tanto de realização pessoal quanto de desenvolvimento social. O que consideramos problemático nesse raciocínio é o desprezo demonstrado pelos próprios estudantes pelos saberes adquiridos em sua trajetória pessoal, visto que somente depois de ingressos na escola, eles se veem habilitados a “ser alguém no mundo” ou a “compreenderem melhor a si mesmo e ao mundo em que vivem”. Essa forma de se autorrepresentar qual seja: como estudante incapacitado cujo exercício ou aprimoramento de habilidades técnicas fornecidas pela escola é o único modo de “adquirir” a capacidade cognitiva que lhes “falta”, é, conforme Fairclough (2003, p. 161) resultado de um processo de investidura da “identidade pessoal” nas “identidades sociais”, uma vez que normalmente, consoante sugere o autor, a primeira é restringida¹⁰ pela segunda tendo como elemento que contribui para isso, em nosso caso, os discursos de exclusão. Observemos a próxima passagem:

Muitos alunos abandonam a escola, e *um dos fatores é, às vezes, o ensino mal aplicado por meio de métodos inadequados, professores mal preparados, problemas sociais, descaso por parte do governo e etc...Outro fator de desmotivação são os constantes atrasos nas aulas e faltas decorrentes da retenção do trabalhador no posto de trabalho, da rotatividade dos turnos, colocando o jovem e o adulto em condições muito difíceis para concilia-lo. Alunos desinteressados, indisciplinados com problemas de saúde, gravidez, responsabilidades profissionais, pois a grande maioria já está inserida no mercado de trabalho. A condição dos jovens trabalhadores durante o dia e estudantes à noite é também um dos principais motivos que levam eles a chegarem cansados e acharem as aulas maçantes, sem o atrativo de ser mais dinâmicas e participativas.*

(Segundo parágrafo do texto 3)

¹⁰Fairclough (2003, p. 161) sugere que o grau de influência das “identidades sociais” na personalidade ou “identidade pessoal” não elimina o voluntarismo ou a capacidade de reflexão dos indivíduos os quais podem atuar na reprodução tanto quanto na transformação de várias instâncias das estruturas sociais.

Após leitura do excerto do texto 3, vimos em primeiro plano o problema da evasão. As causas desse fenômeno social aparecem representadas pela sequência de orações cuja estrutura é formada por um portador, por um processo relacional e por atributo ou sintagmas constituídos de nomes e atributos. O exemplo de que estamos falando aparece logo na primeira justificativa do abandono realizada pela construção: “um dos fatores é, às vezes, o ensino mal aplicado por meio de métodos inadequados” na qual “um dos fatores” é o *portador* do atributo, “é” é classificado como *processo relacional*, e “ensino mal aplicado” ocupa a posição de *atributo*. As *orações relacionais* são usadas quando precisamos representar características de indivíduos e identidades textualmente. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A valoração ou avaliação também pode ser feita por meio da construção desse tipo de estrutura oracional (FAIRCLOUGH, 2003). Nessa perspectiva, a evasão aparece representada como consequência de: métodos de ensino inadequados, da atuação de professores despreparados, problemas sociais (sem natureza mencionada), do “descaso” por parte do governo. Todas essas justificativas constituem valoração sobre a educação na EJA. Neste caso, a avaliação indica sentidos negativos. Ademais, há outra problemática indicada nesse fragmento, no último trecho destacado em itálico, a qual se ancora no fato de o estudante ter dificuldade de conciliar atividade laboral (com constante “rotatividade de turnos”) com os horários escolares. Em consequência disso, as faltas e os atrasos causam desinteresse no que se refere à permanência do educando nas “salas de aula”. Interessante notar, que nesse contexto o estudante é apresentado como vítima de um sistema desigual em que há “retenção do trabalhador no posto de trabalho”. Além disso, “a condição do jovens trabalhadores”, ainda nesse extrato, novamente é representado como um elemento influenciador das perspectivas que os discentes eventualmente adotam sobre os eventos “aulas” qual seja, estas são maçantes, sem dinamismo e pouco participativas. Entendemos, portanto, que o autor, ao ressaltar o elemento “trabalho”, na análise que vem fazendo da Educação de Jovens e Adultos, questiona os ideários que preconizam uma “mágica” facilidade em harmonizar serviços laborais com estudos noturnos.

Outro elemento que se destaca nesse extrato, é a avaliação que o criador da redação faz de seus pares. Nela os atributos descritos têm um importante papel porque indicam certa contradição no juízo emitido pelo autor da “redação” que ora explicitamos: ou os alunos da EJA são inerentemente desinteressados e indisciplinados ou são os fatores problematizados na superfície textual, resumidos pela incompatibilidade entre trabalho e estudo; pelo “descaso por parte do governo”; por “professores mal preparados” e por “problemas de saúde”, as causas da indisciplina e do desinteresse emergidos do contexto social em que jovens e adultos desenvolvem suas práticas escolares.

6 REFLEXÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade que objetiva a inclusão de alunos “fora da idade adequada” inegavelmente promove acesso à educação formal a uma grande parcela da sociedade, pelo menos no Distrito Federal. Contudo, nos incomoda perceber que ainda há perpetuação de discursos discriminatórios, já que por meio das análises discursivas, vimos que estes estão latentes nos três textos mesmo que, de certo modo, sejam ora legitimados ora contestados.

Tratando especificamente do primeiro texto, a supervalorização do processo de escolarização é reafirmada. O estudante que antes se representava como agente das mudanças ocorridas em sua vida, passa a valorizar mais sua posição de estudante julgando que antes do ingresso na EJA, não era possível se conceber como “alguém de valor”. O que estamos querendo dizer é que no tocante a seus conhecimentos prévios e sua trajetória de vida há um processo de desvalorização ao passo que o processo de escolarização formal passa a vigorar como algo de grande estima. Atribuímos ao Modelo de Letramento Autônomo (STREET, 1984) parte da responsabilidade pela internalização dessa crença na identidade pessoal discente, dado que este vem sendo um constituinte da prática escolar sobre a qual nos debruçamos neste artigo, o qual é disseminado por discursos da escrita (cf. seção 3).

Já no o segundo e no terceiro texto, após a investigação feita, vemos que esse panorama muda um pouco, uma vez que, apesar de os autores se comprometerem na defesa da EJA como forma de desenvolver o Ensino Fundamental e Médio com qualidade, mormente no primeiro parágrafo de ambas as produções escritas, bem como valorarem positivamente a “educação” como fator de melhora social e intelectual, há certos sentidos que demonstram contestações sobre os discursos de exclusão. Por exemplo, mencionamos a proposta sugerida pelos estudantes de aliar ensino de leitura e escrita com o contexto “social em que se vive” como um exemplo disso. Fato que evidencia crítica ao modelo dominante de ensino de leitura e de escrita presente na escola investigada e justifica a denominação do título de nosso trabalho indicando a presença de vozes de resistência na EJA.

No terceiro texto, também é interessante notar que o discente analisa as problemáticas sociais que formam os eventos “aulas” dos quais participa, esta análise abrange aspectos que vão desde a má preparação de profissionais para atuar com público específico como os da EJA até a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Este último fator contradiz a facilidade preconizada em ajustar demandas de atividade laborais com a vida estudantil. Ademais, o estudante sinaliza no último parágrafo do terceiro texto, que ainda falta respeito no que tange à singularidade dos

estudantes-trabalhadores e pouco aproveitamento do potencial educativo da EJA que pode ser aliado ao “ensino profissionalizante”. Por fim, vimos que os discursos que colaboram para a exclusão dos alunos da EJA ainda estão sendo propagados porque as considerações e os sentidos emergidos dos textos apontam ora para legitimação ora para a contestação deles. Nossa preocupação aqui era verificar se a última possibilidade, qual seja a de resistência por parte dos estudantes sobre o preconceito contra eles, ocorria, e como consequência disso, alguma podermos sinalizar que mudança nos modos de se autorrepresentar discente apontam para crenças menos estigmatizadas.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, Celso. **Estado e Educação Popular**. Brasília: Liber Livro Ed., 2004.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Understanding literacy as social practice. In: **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998, 03-22.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- CABRAL, Sara; FUZER, Cristiane. **Introdução à Gramática Sistemática Funcional em Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhard. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CATELLI Jr. Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera (org.) **A EJA em xeque: Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. São Paulo: Global Editora, 2014.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos**, Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_eja_2014_2017.pdfv. Acesso em: 01 out. 2018.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Trad./Org. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **A dialética do discurso**. In: **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. MAGALHÃES, Izabel (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-107.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- DI PIERRO, Maria; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, nov. 2000.

- DI PIERRO, Maria; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.
- DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, n. 11, p. 3-11, out. 1992.
- HALLIDAY, Michael; MATTHIENSSEN, Cristian. **Halliday's introduction to functional grammar**. Revised by Cristian M. I.M Matthiessen. 4. ed. London: Routledge, 2004.
- IVANIC, Roz. **Discourse of Writing and learning to Write, language and education**. London: Routledge, 2010.
- LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, n. 23, p. 157-72, 1998.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- GEE, James. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. Nova York: Routledge, 2008.
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 18. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2015.
- RIOS, Guilherme. **Linguagem e Alfabetização de Adultos: Uma perspectiva crítico-ideológica**. Brasília, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rios-guilherme-linguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Lingüística Portuguesa**. Tradução Marcos Bagno, n. 8, p. 465-488, 2006.
- STREET, Brian; Adam Lefstein. **Literacy: an advanced resource book**. London: Routledge, 2007.
- STREET, Brian. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.
- STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- THOMPSON, John. **Ideologia e Cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ANEXO A – “Texto 1”

A Educação de jovens e adultos.

Quando eu vim do nordeste para Brasília em busca de construir uma família linda. Foi quando resolvi estudar e fiz minha matrícula e aí comecei a estudar e foi onde eu vi que a educação poderia me proporcionar a eu sei alguém no mundo a me colocar e ao mesmo tempo eu ter conhecimento para vencer todos os obstáculos e com ajuda dos professores que são excelentes e os meus colegas, e assim eu fiz hoje eu posso dizer que a educação é um fator importantíssimo na minha vida e já terei quase concluído o meu ensino médio coisa que eu achava que eu não iria nunca conseguir.

Hoje estou orgulhosa de mim mesmo pela minha capacidade e meu filhos também estão orgulhosos também porque eles falam me falam que eu sou uma super mãe.

ANEXO B – “Texto 2”

A Educação de jovens e adultos:

A educação que vem hoje é uma forma de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não possuem idade, para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade.

O que acontece é que existem grandes diferenças entre ricos e pobres. Se acontece com estudos realizados, a população pobre encontra-se em desvantagem principalmente ao se tratar de jovens e adultos. A educação é o maior e melhor instrumento gestor de mudança, através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, dessa forma, a própria educação deve ser a primeira a aceitar e a acompanhar o desenvolvimento e suas especificidades, ou seja, reconhecer e promover a interação com o novo.

O Brasil já deu um grande passo nas questões que se referem a alfabetização de jovens e adultos, embora continuamos dentro da escala dos países com maior taxa de analfabetos. É o problema, como já mencionamos, é que o adulto que procura a escola não quer apenas aprender a ler e escrever, ele quer a melhoria e de atualização com o contexto social em que vive e faz parte.

ANEXO C – “Texto 3”

O Sistema de Ensino Noturno (EJA)

A EJA é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa oferecer oportunidades de Estudo às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade desse ensino na idade própria, assim como para poder prepará-los para o mercado de trabalho.

Muitos alunos abandonam a escola, e um dos fatores é às vezes o ensino mal aplicado por meio de métodos inadequados, professores mal preparados, problemas sociais, deixado por parte do governo e etc... Outro fator de desmotivação são os constantes atrasos nas aulas e faltas, decorrentes da retenção do trabalhador no posto de trabalho, da rotatividade dos turnos, colocando o jovem e o adulto em condições muito difíceis para conciliá-lo. Alunos desinteressados, indisciplinados, com problemas de saúde, gravidez, responsabilidades profissionais, pois a grande maioria já está inserida no mercado de trabalho. A condição dos jovens trabalhadores durante o dia e estudantes à noite também é um dos principais motivos que levam eles a chegarem cansados e adiar as aulas maçantes, sem o atrativo de ser mais dinâmicas e participativas.

Investir totalmente na implementação do ensino e nas escolas, reformas do sistema atual, aproveitar as singularidades dos estudantes do período que tenham mais maturidade e compromisso, incorporar o ensino profissionalizante, enfim, ajudaria bastante eles, e dar também a maior flexibilidade de escolha de percursos para o aluno.

O turno precisa ser adaptado, para que o aluno saia com uma perspectiva inovada e tenha uma motivação maior para continuar, oferecer um plano de estudos personalizado segundo as possibilidades de cada aluno.