

PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): RASTROS DE SILENCIAMENTOS

Odinei Inacio Teixeira¹

Ana Silvia Couto de Abreu²

Resumo: Nesse artigo apresentaremos algumas análises iniciais do discurso institucional do Ministério da Educação (MEC), que se configura nos documentos intitulados *Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, esses documentos norteiam o ensino de Língua Portuguesa para a EJA e influenciam a aprendizagem dos sujeitos-alunos. Tal pesquisa tem a base teórica apoiada em Orlandi, para tratarmos a respeito das representações acerca do processo de ensino-aprendizagem que são abordadas pelos documentos e investigarmos sobre as formas de silenciamento e os respectivos sentidos de silêncio.

Palavras-chave: Discurso; Educação de Jovens e Adultos; Propostas Curriculares; Sentidos.

Abstract: In this paper we present some initial analysis of the institutional discourse of the *Ministério da Educação (MEC)*, which is configured in the document entitled *Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*; this document guides the teaching of Portuguese to *EJA* and influences the learning of the subjects students. This research is supported by the theoretical basis of Orlandi to deal with the representations of the teaching-learning process that are addressed by the documents and to investigate about the senses of silence.

Keywords: Discourse; Education for Young People and Adults; Curriculum Proposals; Senses.

Introdução

Nesse artigo, apresentaremos análises iniciais do discurso institucional do *Ministério da Educação (MEC)*, que se viabiliza por meio da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* e que se configura em diversos documentos – *Cadernos Trabalhando Com a Educação de Jovens e Adultos*, legislações e materiais didáticos –, sendo o nosso foco, neste artigo, o documento intitulado *Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*; uma vez que as *Propostas* constituem-se como

¹ Doutorando em Linguística, PPGL/UFSCar. odineiteixeira@gmail.com

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL/UFSCar. anaabreu@ufscar.br

referencial de destaque para nortear o ensino de Língua Portuguesa para a EJA, influenciando, de maneira forte, a aprendizagem dos sujeitos-alunos.

O contexto educacional atual está inserido em uma realidade perpassada por rápidas e contínuas transformações que ocorrem no mundo e integram a necessidade da construção de saberes diversificados para que o indivíduo possa não somente conviver em seu meio social, mas também, atuar de modo significativo, utilizando a sua capacidade de reflexão para compreender a dimensão dos efeitos causados por tais transformações. E é nessas condições que as Propostas Curriculares apresentam orientações para “contribuir de maneira efetiva para o aperfeiçoamento das práticas educativas com jovens e adultos” (BRASIL, 2001, p. 9).

Orlandi afirma que “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter da incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer.” (ORLANDI, 2007, p. 12). Nesse sentido, ao determinar e regular o modo como o ensino e a aprendizagem devem ocorrer, há desejo, por parte do enunciador, do sentido de unidade e verdades acabadas que constituem o discurso oficial dos Referenciais Curriculares.

Entre o silêncio e o dizível

Ao tomarmos o texto em relação com o discurso, considerando os efeitos de sentidos produzidos pelos locutores, o texto não é mais uma unidade fechada em si mesma, pois

ele vai-se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras que [...] mostram o processo de textualização do discurso que sempre se faz com “falhas”, com defeitos. Isso mostra, por sua vez, a relação da língua com a história, que não é perfeitamente articulada, resultando de um jogo da língua sobre a própria língua, face a sua inscrição na história. É por isto que dizemos que o equívoco é constitutivo da discursividade, ou seja, o equívoco é a inscrição da falha na história. (ORLANDI, 2005, p. 64).

Orlandi (2005) mostra que a Análise do Discurso ao tratar o texto como textualidade, manifestação material do discurso e ao considerá-lo como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívocos da história, considera o texto como unidade de análise científica do discurso, sendo essa a sua qualidade teórica. Assim, a Análise do Discurso ao considerar o texto enquanto manifestação material e concreta do discurso possibilita a análise do seu funcionamento, pois

o analista não interpreta o texto; através de um dispositivo analítico, ele explicita (torna visíveis) os gestos de interpretação que textualizam a discursividade e ele interpreta os resultados dessa análise, no interior de um dispositivo teórico. Sua

finalidade não é interpretar os textos, mas compreender os gestos de interpretação inscritos nos textos (ORLANDI, 2005, p. 78).

A estudiosa destaca que há uma distinção ente silêncio e implícito, que o silêncio não possui uma relação de dependência com o que é dizível e com o que possa significar, pois o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras. Além de não ser transparente, o silêncio não se restringe à ausência de palavras, mas mostra que as palavras são repletas de silêncio.

Da mesma maneira que não se pode recuperar o sentido do silêncio somente por meio das palavras ditas, também não se pode excluí-lo das palavras, uma vez que “a legibilidade do silêncio nas palavras só é tornada possível quando consideramos que a materialidade significativa do silêncio e a da linguagem diferem e que isso conta nos distintos efeitos de sentidos que produzem” (ORLANDI, 2007, p. 67).

O atual ensino ministrado pela rede de ensino oficial no Brasil, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), é organizado conforme as *Propostas Curriculares*. Estes 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* – constituem os Referenciais que orientam o ensino no 1º segmento (1º ao 5º Ano) e 2º segmento (6º ao 9º Ano) da EJA.

O discurso político da proposta curricular e a abrangência de suas orientações mostram que os produtores do texto deste documento não buscaram somente informar o leitor quanto às novas orientações curriculares para o ensino de jovens e adultos, mas também representar seu poder, trazendo como efeito uma imposição de orientações pedagógicas que devem ser seguidas pelos educadores.

Há, assim, um jogo de contradições presente, já que os Parâmetros, embora se situem enquanto orientações, são tomados pelos sujeitos do campo escolar como imposição, dadas as condições de sua produção, o que inclui os modos de construção da formulação e os modos de circulação.

O fragmento a seguir, retirado do documento *Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*, indicia um importante aspecto sobre o discurso oficial em relação à EJA:

(1) Do público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular. Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse

segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (BRASIL, 2001, p. 34).

A construção textual da Proposta Curricular é constituída por um jogo de paráfrases, a respeito do público alvo da Proposta Curricular, expresso por “público”, “pessoas”, “adolescentes”, “jovens recém-excluídos”, “esse segmento social”, marcando, nesse deslizamento de sentidos, uma posição de aproximação, identificação e valorização de um grupo de pessoas que demanda cuidados oficiais, uma vez que o fato de terem frequentado a escola e fracassado, ou não frequentado a escola, representa uma significativa parcela de pessoas que não teve a oportunidade de construir saberes culturais oferecidos pela escola.

A expressão “o grande desafio pedagógico” (sequência 1) remete ao não-dizer, uma vez que as informações trazidas pela Proposta são amplas e não delimitam e nem detalham os problemas pedagógicos e educacionais que foram, são ou serão enfrentados pelo público que retorna à escola. Ou seja, não são mencionadas as dimensões práticas e objetivas para a resolução do “desafio pedagógico”.

Assim, percebe-se a caracterização de uma proposta educativa atual, que deve ser desenvolvida de modo a efetivar a estes sujeitos o acesso à educação, cultura, trabalho e política, em que a ocorrência da forma verbal “impõe”, no tempo presente, traz como efeito o sentido de que as orientações pedagógicas da proposta devem ser seguidas, uma vez que o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil não se revelou promissor.

O enunciador ao empregar os qualificativos “recém-excluídos” e “marginalizado” ressalta o fato de a exclusão ter sido recorrente em meio aos alunos da EJA. Há, assim, nesse deslizamento, a interpretação de que o poder público reconhece a sua falha ao implementar programas para esta modalidade de ensino.

Os qualificativos “recém-excluídos” e “marginalizado”, empregados acerca destes jovens, não buscam somente informar quanto a real situação de exclusão social que lhes ocorre, mas também, impor o poder ao sujeito professor, representando-o como educador e, portanto, responsável quanto à necessidade de um projeto pedagógico que seja coerente com as necessidades de tais jovens, o que implica “o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade”, como se, até o momento, não houvesse seriedade suficiente no campo profissional docente, nem tampouco, criatividade.

Para Orlandi (2007), há uma relação entre o não-dizer, a história e a ideologia, de modo que o silêncio possui uma dimensão que remete à incompletude da linguagem, pois

todo dizer relaciona-se com o não-dizer. Nesse contexto, há a errância dos sentidos, a migração de significados, o desejo da unidade e do sentido imutável, mas há a prevalência do lugar do equívoco e a incompletude dos sentidos que constituem o funcionamento do silêncio.

O silêncio é o espaço necessário para que ocorra a significação e a constituição dos sentidos, possibilita a multiplicidade que atravessa as palavras, indica que o sentido sempre poderá ser outro.

Nessa perspectiva, a analista de discurso salienta que o silêncio é fundador e que ao analisá-lo, compreende-se que há modos de apagar sentidos, de silenciar e de produzir o não-sentido, onde possa existir algum enunciado que seja ameaçador. É o que se pretende analisar nas Propostas Curriculares para a EJA. Entendemos que a dimensão política do silêncio corresponde tanto à dominação, quanto à resistência, a sua significação é múltipla e há silêncios múltiplos nas emoções, na contemplação, na introspecção, na revolta, na resistência, na disciplina, no exercício do poder.

Nesse sentido, há o distanciamento entre o enunciador, representado pelas Propostas Curriculares e o público-alvo, os alunos da EJA, pois é sabido pelo próprio poder público que, na maioria das vezes, a passagem pela escola foi fracassada, cabendo, agora, a criação e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, mais precisamente, de um sistema de ensino regular que atenda tanto às expectativas quanto às necessidades do público jovem e adulto que retorna à escola.

Vejamos um segundo fragmento do mesmo documento:

(2) Especialmente os trabalhos da psicopedagoga argentina Emília Ferreiro trouxeram indicações aos alfabetizadores de como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação. Pesquisando as concepções sobre a escrita de crianças pré-escolares, essa autora mostrou que, convivendo num ambiente letrado, elas procuravam compreender o funcionamento desse sistema de representação, chegando à escola com hipóteses e informações prévias sobre a escrita que eram desprezadas pelas propostas de ensino (BRASIL, 2001, p. 31).

Ao utilizar o termo “especialmente” para fazer referência aos trabalhos da pesquisadora Emília Ferreiro, há o direcionamento a uma especificidade teórica que marcou o avanço da alfabetização no país. Tal preocupação é indiciada com o emprego do verbo “ultrapassar” que representa o fato de que tais contribuições teóricas representam um movimento positivo no avanço educacional do país, pois o emprego do vocábulo “limitações” representa uma etapa educacional brasileira que já foi superada, pois era centrada no método de silabação e desconsiderava os conhecimentos dos educandos, que é marcado pelo emprego da expressão “informações prévias”. Assim, há a preocupação do enunciador em representar

uma nova postura educacional que é adotada no país, e que, por sua vez, emerge por meio do discurso institucional da Proposta Curricular.

Tendo em vista que o silêncio é constituído pela errância e por inúmeras formações discursivas, os diversos elementos de conteúdos e de significações remetem ao fato de que o substantivo “trabalhos” remete a uma ampla rede de significações e de sentidos que levam o leitor a não se situar em relação às pesquisas e orientações pedagógicas referentes à alfabetização.

Assim, há um espectro de informações sobre o contexto de alfabetização que é instaurado a partir das contribuições teóricas e metodológicas de Ferreiro, que por meio da significação do silenciamento de possíveis sentidos, cria a falsa ilusão de identidade e de univocidade.

Nesse sentido, informações genéricas e amplas, que são disponibilizadas na Proposta, deixam lacunas, não apresentando, de forma bastante sistematizada, uma sequência na abordagem pautada na fundamentação teórica em destaque. Entendemos, entretanto, que esse espaço lacunar pode ser relevante para a autonomia do professor.

No gesto de silenciamento, há a supressão de sentidos que poderiam comprometer o enunciador de modo negativo, atribuindo ao próprio poder público a responsabilidade por anos caracterizados pelo fracasso escolar, e que, por sua vez, levaram o público jovem e adulto ao esquecimento, ao silenciamento e à exclusão social, pois foram afastados da escola e privados da construção de outros tipos de saberes.

Orlandi (2007) mostra que o vínculo entre o dito e o não-dito é contextualizado sócio-historicamente em relação ao que se pode dizer, de modo que em relação ao silêncio fundador, é possível compreender a historicidade discursiva da construção do poder-dizer que é manifestado pelo discurso. Nesse sentido, a política do silêncio é definida pelo fato de que ao dizer algo, há o apagamento necessário de outros sentidos possíveis, mas que são indesejáveis em uma determinada situação discursiva.

Tais postulados mostram que para o enunciador, há a necessidade de apagar, silenciar a trajetória educacional brasileira que antecedeu a utilização dos pressupostos teóricos de Emília Ferreiro.

(3) As propostas pedagógicas para a alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional. É com essas produções que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações (BRASIL, 2001, p. 31-32).

Na sequência 3, o enunciador atribui às “propostas pedagógicas” por meio do verbo “começam” uma demarcação temporal que estabelece uma ruptura com os tradicionais métodos de ensino e de aprendizagem. O verbo “incorporar” representa que as Propostas se configuram como algo essencial ao sistema de ensino e que deve permear as práticas educativas.

Ao utilizar o termo “convicção”, há uma imposição de compreensões em relação à necessidade de mudanças de posturas no ensino de leitura e de escrita, pois esse termo representa certeza em relação às novas posturas orientadas pelo documento, que é reforçada com o emprego dos advérbios de negação “não” e “nem”.

Entretanto, ao empregar o verbo “podem” e o advérbio “ainda”, é representada a possibilidade, e, não, a certeza dos educandos produzirem escritas convencionais. Deste modo, há o distanciamento do discurso da Proposta em relação às novas orientações pedagógicas que veicula, conduzindo à vacância de sentidos e imprimindo ao outro, no caso, o professor, a responsabilidade em conduzir um ensino que é imposto pela própria proposta. Em relação à produção de sentidos,

por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva, uma outra região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer [...]. O silêncio constitutivo, ou seja, o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer. (ORLANDI, 2007, p. 73-74).

As informações e as orientações didáticas e pedagógicas veiculadas pelas Propostas representam uma dimensão de sentidos que remetem a uma sociedade que ainda exclui as pessoas do direito de aprender.

Os limites do dizer evidenciam a preocupação de veiculação do saber institucionalizado, mas que é inoperante, devido à realidade social excludente, que não favorece ao aluno jovem e adulto a sua reinserção ou entrada na escola e à própria escola, que, frequentemente, não é coerente com tal público, pois esse é peculiar, visto que é formado por pessoas que trabalham. Vejamos o fragmento a seguir da Proposta:

(4) Em países como o Brasil, marcados por graves desníveis sociais, pela situação de pobreza de uma grande parcela da população e por uma tradição política pouco democrática, baixos níveis de escolarização estão fortemente associados a outras formas de exclusão econômica e política. Famílias que vivem em situação econômica precária enfrentam grandes dificuldades em manter as crianças na escola; seus esforços nesse sentido são também mal recompensados, já que as escolas a que

têm acesso são pobres de recursos e normalmente não oferecem condições de aprendizagem adequadas. (BRASIL, 2001 p. 35).

Na sequência 4, a expressão “grandes desníveis sociais” representa uma desigualdade social que necessita ser interdita pela força do poder público por meio de uma intervenção significativa, fato esse que leva a sociedade vítima da desigualdade social, que poderia ser reduzida com o acesso e permanência nos mais variados níveis educacionais e posterior ascensão social.

Deste modo, ocorre uma “tradição política pouco democrática”, que por sua vez exclui e não promove a cidadania. O advérbio de intensidade “grande” representa uma ampla dimensão dos problemas sociais enfrentados no país, visto que tais problemas carecem de atenção do poder público para serem sanados e refletem na aprendizagem escolar, conforme é mostrado pela expressão “manter as crianças na escola”.

A não permanência das crianças na escola acaba sendo uma realidade social no país, pois há a necessidade da oferta da educação destinada a jovens e adultos, que é algo que se instaura na sociedade e remete à importância de uma atenção maior voltada à criação de uma educação e de uma escola adequadas às reais necessidades desse público, que por sua vez, já é estigmatizado por não ter frequentado ou permanecido na educação escolar formal na idade adequada.

Nesse sentido, o substantivo “exclusão” representa a dificuldade do poder público em sanar dificuldades sociais que são consequências de uma gestão pública ineficiente, que por sua vez, não atende às reais necessidades das famílias brasileiras, fato esse que é indiciado pela expressão “situação econômica precária”. Desse modo, a exclusão econômica do país promove a exclusão social, fato esse que se estende com o passar das gerações que não têm a oportunidade de escolarizar-se e acabam sendo marginalizadas.

Tal exclusão social é recorrente na realidade dos sujeitos não escolarizados ou com pouca escolarização. Assim, tal realidade é representada pelo poder público por meio das Propostas Curriculares para a EJA, sendo que os sujeitos excluídos do sistema escolar inscrevem-se no fato de que:

a relação do sujeito com as formações discursivas têm o silêncio como componente essencial. Este permite a constituição da história do sujeito não apenas como reprodução, mas como transformação dos sentidos. A relação do sujeito (discursivo) com sua história própria é silenciosa porque ela sempre se dá nos limites da significação “outra”. Na região que marca os limites entre diferentes formações discursivas. (ORLANDI, 2007, p. 87).

Orlandi (2007) afirma que também constitui a política do silêncio, paralelo ao silêncio constitutivo, o silêncio local, que por sua vez, corresponde em uma manifestação mais perceptível dessa política: a da interdição do dizer. A autora destaca que a censura é uma das formas do silêncio local e é caracterizada pela produção do silêncio de forma fraca, é uma estratégia política que se relaciona à política dos sentidos, nela ocorre a produção do interdito e do proibido.

Assim, a proibição de determinadas palavras corresponde à proibição de determinados sentidos, uma vez que o sujeito e o sentido se constituem mutuamente, ao mesmo tempo, ao ocorrer a proibição ao sujeito em relação à ocupação de determinados lugares, há a proibição de posições do sujeito.

Portanto, a censura é compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em determinadas formações discursivas e ao determinar as formações discursivas, há a mudança do sentido do discurso.

Considerações finais

O discurso representa o professor como responsável acerca do sucesso ou fracasso do processo de ensino/aprendizagem, mesmo com a realidade da exclusão que é comum à maioria dos adultos que não frequentaram a escola, e com o baixo resultado dos programas anteriores de alfabetização de jovens e adultos.

O discurso das Propostas é constituído de forma que ocorrem apagamentos de sentidos, pois o enunciador é perpassado pelo desejo de evitar a produção de sentidos que poderiam instaurar uma região de sentidos que não condiz com o modelo educacional do sistema de ensino público oficial.

Desse modo, o não-dizer busca evitar a confirmação de inúmeros problemas educacionais do país, que se constituem como obstáculo ao desenvolvimento de um sistema público escolar de qualidade.

Verificamos que a Proposta Curricular impõe discursos à prática docente que remetem ao silenciamento de sentidos, uma vez que há o não-dizer, que corresponde a uma vacância de sentidos e de significações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.