



Universidade Federal
de São João del-Rei

Promel
Programa de Mestrado em Letras

MÔNICA TRINDADE DIAS MAGALHÃES

**UM OLHAR PARA OS ALUNOS E PROFESSORES DA EJA:
UM ESTUDO ENUNCIATIVO**

**SÃO JOÃO DEL-REI
2022**



Universidade Federal
de São João del-Rei



UM OLHAR PARA OS ALUNOS E PROFESSORES DA EJA: UM ESTUDO ENUNCIATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Teoria Literária e Crítica da Cultura.

Linha de Pesquisa: Discurso e Representação Social.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Dolores F. Biavati

**SÃO JOÃO DEL-REI
2022**

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB) e
Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)



Mônica Trindade Dias Magalhães

**UM OLHAR PARA OS ALUNOS E PROFESSORES DA EJA:
UM ESTUDO ENUNCIATIVO**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Nádia Dolores Fernandes Biavati – UFSJ
(Presidente/Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Elke Beatriz Felix Pena– IFMG
(Titular Externo)

Prof. Dr. Antônio Luiz Assunção - UFSJ
(Titular Interno)

Prof. Dr. Ivan Vasconcelos Figueiredo
Membro do Colegiado do PPG em Letras

Novembro de 2022



Emitted em 08/11/2022

HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO N° 8/2022 - PROMEL (13.20)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/11/2022 10:07)

ANTONIO LUIZ ASSUNCAO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DELAQ (12.21)
Matrícula: 996744

(Assinado digitalmente em 08/11/2022 16:19)

IVAN VASCONCELOS FIGUEIREDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CCOM (12.41)
Matrícula: 1951458

(Assinado digitalmente em 08/11/2022 16:11)

NADIA DOLORES FERNANDES BLAVATI
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROMEL (13.20)
Matrícula: 211188

DEDICATÓRIA

A Deus.

Aos meus pais, Gercy (*In memoriam*) e Rosária.

A meu esposo, Gean; meu filho, Bernardo; minha filha, Cecília.

As minhas irmãs, Elizângela, Elislene e Carla Daiana.

A minha amiga, Edna.

A todos os professores e alunos, especialmente, aos alunos e professores da EJA.

AGRADECIMENTOS

Toda força e coragem em chegar à conclusão deste sonho eu devo a Deus, à Nossa Senhora e ao Divino Espírito Santo. Eles que me permitiram percorrer este caminho. A Eles sou grata por estarem comigo e me acolherem, por me ouvirem e me acalmarem, durante madrugadas a dentro e por me dizerem, da forma mais sublime, que eu posso, que eu consigo.

Igualmente, sou grata à minha amada família, que nos momentos mais difíceis sempre rezou, sonhou e lutou por mim. Aos meus pais, em especial, agradeço ao meu pai, Gercy (*In memoriam*), pessoa humilde, simples, mas de uma sabedoria... que, com toda dificuldade, sem estudo, sempre fez o impossível para que eu chegasse aqui. Pai, tenho certeza de que o senhor me iluminou aí do céu. Muito obrigada, por tudo e por tanto, meu amado pai. À minha mãe, Rosária, guerreira, meu alicerce, meu tudo, que, mesmo de longe e sem entender todo o processo do mestrado, sempre esteve ao meu lado com suas orações e força. Às minhas irmãs que tanto amo, Elizângela, Elislene e Carla Daiana, companheiras que sempre compartilharam, incentivaram, respeitaram os meus sonhos e fazem o possível para que eu possa voar.

Sou grata de forma carinhosa e singular ao meu esposo, amigo, companheiro, amante, Gean, um dos que mais sofreu com a minha ausência e falta de tempo para que eu pudesse dedicar-me aos estudos. Muito obrigada pela compreensão, paciência, incentivo, por ter segurado a minha mão e por cuidar tão bem de mim e dos nossos filhos quando eu tinha que me ausentar. Também agradeço a seus pais e irmãs, pelo carinho e orações.

Aos meus filhos, Bernardo e Cecília, meus tesouros, meu bem maior, a melhor parte de mim, que sofreram com a minha ausência, com o meu cansaço, com o meu “não”: ‘não posso brincar, não posso dar colinho, não posso dormir com você, não posso sair’, peço desculpas pelos tantos “nãos” e agradeço, do fundo do meu coração, mesmo sendo tão pequenos por compreenderem e incentivarem o sonho da mamãe.

A minha querida orientadora, Profa. Dra. Nádia Dolores Fernandes Biavati, pela orientação, pelos conhecimentos e aprendizados, pelo carinho, pela empatia, por entender que além de mestranda, eu sou filha, esposa, professora e mãe. Muito obrigada, Nádia, por compreender que existe vida para além da academia e que nem sempre conseguimos cumprir tudo no tempo “certo”.

Aos professores da banca, Elke Beatriz Felix Pena e Antônio Luiz Assunção, por aceitarem compartilhar comigo seus conhecimentos, pela leitura cautelosa e considerações tão enriquecedoras. Ao professor Antônio Luiz Assunção, que tão carinhosamente chamo de

Toninho, por sua leitura, comentários, sugestões e inquietações no exame de qualificação que foram essenciais para o desenvolvimento e (re)direcionamento desta dissertação.

Agradeço à Edna, minha amiga-irmã e afilhada que o mestrado me deu. Gratidão, Edna, por estar comigo em todos os momentos do mestrado, desde a primeira disciplina isolada, as leituras dos textos para o processo seletivo, do projeto e, até agora, no final desse trabalho. Por me ouvir, pela força, pelo incentivo, por acreditar que eu conseguiria. Sem você, teria sido muito mais difícil. Minha amiga, você faz parte desse processo. Me faltam palavras para lhe agradecer.

Ao Rhuan, pelo incentivo, pela leitura, discussões, e correções do meu pré-projeto. A sua contribuição foi importantíssima.

À Laura, pela empatia, gentileza, companheirismo, acolhimento, incentivo e pela leitura final do meu trabalho. Sou imensamente grata a você, Laura.

Às minhas queridas amigas Daniela, Josiane e Aline pela amizade e incentivo.

Ao amigo, Júlio, pessoa iluminada, obrigada por tudo e por tanto.

Aos meus amigos e amigas pessoais que entenderam a minha ausência e de forma carinhosa sempre torceram por mim.

Aos colegas do Promel das turmas de 2017, 2018 e, claro, da minha querida turma de 2019, pelo convívio e pelas experiências e saberes compartilhados. Cada um de vocês é especial na minha caminhada.

Ao Promel e aos professores do mestrado, que contribuíram para a minha construção acadêmica e pessoal.

À UFSJ, pelo meu mestrado.

Ao grupo de estudos da UFSJ, coordenado pela professora Luciani Dalmaschio; por todas as contribuições para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao grupo de pesquisa ENUNCIAR, pelos debates tão enriquecedores.

À CAPES, pelo apoio financeiro entre o período de agosto de 2019 a janeiro de 2022.

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho fosse possível.

Para tudo há um tempo,
para cada coisa
há um momento
debaixo dos céus:
tempo para amar,
e tempo para odiar,
tempo para a guerra,
e tempo para a paz.
(Eclesiastes 3, 1;8)

Quantas vezes me sinto perdido
No meio da noite
Com problemas e angústias
Que só gente grande é que tem

Me afagando os cabelos
Você certamente diria:
'Amanhã de manhã
Você vai se sair muito bem'
(Roberto Carlos)

A escolha é possível, em certo sentido,
porém o que não é possível é não escolher.
Eu posso sempre escolher, mas devo estar
ciente de que, se não escolher, assim mesmo
estarei escolhendo.

(Jean Paul Sartre)

RESUMO

A presente pesquisa é baseada nos pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação. Colocamos em discussão, sobretudo, os conceitos de formação nominal, referencial histórico, pertinência enunciativa, cena enunciativa e espaço de enunciação, uma vez que esses elementos investigativos trabalham com a produção de sentido dos enunciados, materialmente registrados pela língua. Ou seja, ao tratarmos dos enunciados em distintas enunciações, notamos que os efeitos de sentido são estabelecidos pelas relações que são determinadas por essas construções linguísticas. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é investigar os diferentes efeitos de sentido, provenientes das formações nominais que constituem os enunciados sobre os professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando como as experiências e vivências histórico-sociais atuam na enunciação dessas formas e constroem as representações dos alunos, bem como dos professores da EJA no seriado, espaço de ficção, *Segunda Chamada* e em discursos de não ficção como depoimentos de ex-alunos reais da EJA que aparecem ao final de cada episódio. Diante disso, procuramos analisar as representações dos professores e alunos da EJA na mídia, tendo em vista a historicidade do referencial histórico da Educação de Jovens e Adultos e os efeitos de sentido que essas representações produzem, isto é, sua(s) pertinência(s) enunciativa(s). Para desenvolver a análise a que nos propomos, buscamos, inicialmente, por textos que discutem a história na Educação de Jovens no Brasil. A seguir, elegemos como *corpus* o seriado *Segunda Chamada* e os depoimentos de professores, de alunos, ex-alunos e professores da EJA que são exibidos no final de cada episódio do seriado. Selecionamos as cenas enunciativas analisadas, utilizando o processo metodológico das redes enunciativas (DIAS, 2018), a partir das quais construímos quadros que sintetizam nossa análise. E, por fim, elencamos as representações dos alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos na EJA por meio da observação à produção de sentidos, a partir das vivências e dos referenciais históricos de ancoragem às informações. Assim, verificamos que os alunos e os professores da EJA são representados tanto nos episódios quanto nos depoimentos como alunos que são esforçados e que, apesar de todos os desafios enfrentados, lutam para se manterem na escola e alcançarem seus objetivos, seja para obter melhores condições financeiras, seja para se realizarem pessoalmente. Chamam a atenção as principais formações nominais que são materializadas nesse processo: aluno trabalhador, professora mãe e professor e alunos esforçados, considerando nossas condições de análise. Do outro lado, apontamos por referenciais que chamam atenção no *corpus*: os professores lutam e fazem de tudo para que esses alunos permaneçam na escola, ou seja, para que a ação transformadora da Educação aconteça de fato dentro e fora dali. Desse modo, os espaços de enunciação de ficção e não ficção convergem na empreitada de representar a resistência nesse referencial histórico, o que ancora e ao mesmo tempo burla as consequências negativas da distorção/idade/ano escolar na formação desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno. Professor. Educação de Jovens e Adultos. Semântica da Enunciação. Formação Nominal.

ABSTRACT

The present research is based on the theoretical assumptions of the Semantics of Enunciation. It is discussed, above all, the concepts of nominal formation, historical reference, enunciative pertinence, enunciative scene and enunciation space, once these investigative elements work with the production of meaning of the utterances, materially registered by the language. That is, when dealing with utterances in different utterances, we notice that the effects of meaning are established by the relationships that are determined by these linguistic constructions. In this perspective, the objective of this research is to investigate the different effects of meaning, coming from the nominal formations that constitute the utterances about the teachers and students of the Youth and Adult Education (EJA), observing how the historical-social experiences in the utterance act in these forms of those utterances and build the representations of students, as well as EJA teachers in the series, fiction space, *Segunda Chamada* and in non-fiction speeches such as testimonials from real EJA alumni that appear at the end of each episode. In view of this, we seek to analyze the representations of EJA teachers and students in the media, as the historicity of the historical reference of Youth and Adult Education and the effects of meaning that these representations produce, that is, their enunciative(s) pertinence(s). To develop the analysis we propose, we initially searched for texts that discuss the history of Youth Education in Brazil. Next, we chose as *corpus* the series *Segunda Chamada* and the testimonies of teachers, students, alumni and teachers of EJA that are shown at the end of each episode of the series. We selected the enunciative scenes analyzed, using the methodological process of enunciative networks (DIAS, 2018), from which we built tables that summarize our analysis. And, finally, we list the representations of students and teachers of Youth and Adult Education in EJA through observation of the production of meanings, based on experiences and historical references anchoring the information. Thus, we verified that EJA students and teachers are represented both in the episodes and in the testimonies as students who are hardworking and who, despite all the challenges faced, struggle to stay in school and achieve their goals, either to obtain better financial conditions, or to become a person. The main nominal formations that are materialize in this process draw attention: working student, mother teacher and teacher and hardworking students, considering our conditions of analysis. On the other hand, we point to references that draw attention in the corpus: teachers fight and do everything to ensure that these students remain in school, that is, transforming action of Education to actually happen inside and outside there. Thus, the spaces of fiction and non-fiction enunciation converge in the endeavor of representing resistance in this historical reference, which anchors and at the same time circumvents the negative consequences of distortion/age/school year in the formation of these students.

KEYWORDS: Student. Teacher. Youth and Adult Education. Semantics of Enunciation. Nominal Formation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Comparação entre as metas 8, 9 e 10 que dispõe o PNE (2010/2011) e PNE (2014/2024)	47
QUADRO 02	Rede enunciativa 1: alunos – Evasão escolar, desafio do discente	89
QUADRO 03	Rede enunciativa 2: alunos – Motivos pelos quais frequentam a escola	92
QUADRO 04	Rede enunciativa 3: aluno – Idoso e melhor aluno de Matemática	94
QUADRO 05	Rede enunciativa 4: aluno – Idoso, morador de rua e sonhador	97
QUADRO 06	Rede enunciativa 5: aluno – Idoso e morador de rua e encantado com a escola	99
QUADRO 07	Rede enunciativa 6: aluna – Idosa, casada e ousada	102
QUADRO 08	Rede enunciativa 7: alunos jovens – Casado, pai de família, solteira-travesti	105
QUADRO 09	Rede enunciativa 8: professor de Artes– Frustrado com o comportamento dos alunos da EJA	109
QUADRO 10	Rede enunciativa 9: professora de Matemática– Firme e segura	111
QUADRO 11	Rede enunciativa 10: professora de Língua Portuguesa– Persistente, incentivadora e reconhecida	113
QUADRO 12	Rede enunciativa 11: professora de Língua Portuguesa– Desejosa de fazer a diferença a partir do desafio	115
QUADRO 13	Rede enunciativa 12: professoras de Língua Portuguesa e Matemática– Sentimento de não poder ter ajudado mais o aluno e que nunca abandona a sala de aula	117
QUADRO 14	Rede enunciativa 13: professora de História– Responsável e comprometida	119
QUADRO 15	Rede enunciativa 14: professor de Artes e professora de História– Acreditam na importância da escola e na segunda chance para o aluno	120
QUADRO 16	Rede enunciativa 15: professora de História - Comprometimento, competente e respeitável.	121
QUADRO 17	Rede enunciativa 16: professora de História - Determinada, corajosa e reconhecida	123
QUADRO 18	Rede enunciativa 17: professora de Língua Portuguesa - Professora por amor	125
QUADRO 19	Cena enunciativa 25 - professora da Educação de Jovens e Adultos	127
QUADRO 20	Cena enunciativa 26: professora e ex-aluna da Educação de Jovens e Adultos	128
QUADRO 21	Cena enunciativa 27: professora aposentada da Educação de Jovens e Adultos	130
QUADRO 22	Cena enunciativa 28: aluno idoso e aposentado da Educação de Jovens e Adultos	132
QUADRO 23	Cena enunciativa 29: aluno idoso da Educação de Jovens e Adultos	134

QUADRO 24	Cena enunciativa 30: aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos, que estudou por causa do trabalho	136
QUADRO 25	Cena enunciativa 31: aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos, trabalhador e realizado	137
QUADRO 26	Cena enunciativa 32: aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos, aluno jovem da Educação de Jovens e Adultos que parou de estudar para ajudar em casa	138
QUADRO 27	Cena enunciativa 33: aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos casado, pai de família que retoma a escola para ajudar o filho a fazer as atividades escolares	140
QUADRO 28	Cena enunciativa 34: aluno jovem consciente da Educação de Jovens e Adulto	142
QUADRO 29	Cena enunciativa 35: aluna idosa da Educação de Jovens e Adultos e incentivadora	143
QUADRO 30	Cena enunciativa 36: aluna casada da Educação de Jovens e Adultos e doméstica	145
QUADRO 31	Cena enunciativa 37: aluna adulta transexual da Educação de Jovens e Adultos	147
QUADRO 32	Cena enunciativa 38: ex-aluna adulta da Educação de Jovens e Adultos	148
QUADRO 33	Cena enunciativa 39: aluna adulta da Educação de Jovens e Adultos	150
QUADRO 34	Papéis sociais dos alunos e ex-alunos da modalidade EJA do SESI no seriado <i>Segunda Chamada</i>	151

LISTA DE SIGLAS

At -	Alocutor
CEAA -	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Campanha de Educação Rural
CBE -	Câmara de Educação Básica
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CES -	Centros de Estudos Supletivos
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNEA -	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER -	Campanha Nacional de Educação Rural
Cn (número) -	Cena Enunciativa
CONFINTEA -	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPI -	Comissão Parlamentar de Inquéritos
DPEJA -	Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos
E -	Enunciador
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA -	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FN -	Formação nominal
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP -	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB -	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
L -	Locutor
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lt -	Locutário
MEB -	Movimento de Educação de Base
MEC -	Ministério da Educação
MNCA -	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAF -	Programa de Alfabetização Funcional
PAS -	Programa Alfabetização Solidária
PBA -	Programa Brasil Alfabetizado
PEI -	Programa de Educação Integrada
PNAC -	Programa de Educação Integrada
PNE -	Plano Nacional de Educação
SEA -	Serviço de Educação de Adultos
SECAD -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SN -	Sintagma nominal
SUS -	Sistema Único de Saúde
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15	
1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O OLHAR PARA O REFERENCIAL HISTÓRICO.....	21
1.1	EJA: pontos da historicidade brasileira do período imperial até a república.....	22
1.2	Educação de Jovens e Adultos no período de 1889 a 1930.....	24
1.3	Educação de Jovens e Adultos de 1930 a 1973.....	26
1.4	Educação de Jovens e Adultos de 1974 aos dias atuais.....	36
1.5	Educação de Jovens e Adultos na mídia.....	48
2	SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO.....	52
2.1	Enunciação.....	52
2.1.1	O espaço de enunciação.....	59
2.1.2	Cena enunciativa.....	64
2.1.3	Referencial histórico e Pertinência enunciativa.....	70
2.1.4	As formas linguísticas: Formação Nominal x Sintagma Nominal.....	75
2.1.5	Formação Nominal x Sintagma Nominal.....	78
3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	81
4	EM ANÁLISE: OS EFEITOS DE SENTIDO DAS FORMAÇÕES NOMINAIS ALUNO E PROFESSOR DA EJA NO SERIADO <i>SEGUNDA CHAMADA</i>	86
4.1	Formação nominal aluno: Representação(ões) dos alunos da EJA no seriado <i>Segunda Chamada</i>	86
4.2	Formação nominal professor: Representação(ões) dos professores da EJA no seriado <i>Segunda Chamada</i>	106
4.3	Professores da EJA: depoimentos não-ficcionais no final dos episódios do seriado <i>Segunda Chamada</i>	125
4.3.1	Construções de sentido dos alunos da EJA a partir de depoimentos não- ficcionais no final dos episódios <i>Segunda Chamada</i>	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), habitualmente, é conhecida por atender as pessoas que não tiveram a possibilidade de frequentar a escola, na idade considera apropriada. Essa modalidade de estudos acontece para quem não conseguiu dar continuidade aos estudos devido a vários aspectos que os impossibilitaram de ingressar e/ou permanecer na escola.

Como prática a ser fortalecida, a escolarização atualmente é assunto de discussão em todos os âmbitos. Todavia, no que tange à EJA, principalmente, acredita-se que há certo silenciamento sobre o tema, pois tanto os professores quanto os alunos dessa modalidade pouco aparecem nas práticas sociais, pois há a disposição de se esconder o negligenciamento e as limitações do Estado, que não dá conta de lidar com as desigualdades que se refletem no processo de escolarização, também desigual no nosso país.

Com o intuito de evidenciar esta modalidade de ensino em um estudo enunciativo, selecionamos como *corpus* para nossa pesquisa a primeira temporada do seriado *Segunda Chamada*. É uma série de autoria de Carla Faour e Julia Spadaccini e foi transmitida pela emissora de TV aberta, a Rede Globo de televisão, no ano de 2019. A primeira temporada é composta por onze episódios que relata as vivências de professores e alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - EJA - noturno da fictícia Escola Estadual Carolina Maria de Jesus. O seriado *Segunda Chamada* destaca por meio da ficção os problemas enfrentados pelos alunos da EJA que não puderam frequentar a escola regular em um processo de distorção de idade/ano escolar. Pelo título, apresenta-se a temática que reafirma uma segunda chance de frequentar a escola, mesmo que nesse percurso sejam enfrentados problemas pessoais como, por exemplo, filhos, drogas, família, trabalho, religião, dentre outros.

Considerando a situação dessa modalidade de ensino e o modo como ela se representa na mídia, nesta dissertação, apresentamos um estudo enunciativo dos dizeres dos professores e alunos do Ensino Médio noturno da EJA no seriado *Segunda Chamada*, bem como os depoimentos não-ficcionais que são apresentados no final de cada episódio da primeira temporada do seriado *Segunda Chamada* de alunos, ex-alunos e professoras da EJA. Para isso, o nosso estudo, que se propõe a uma análise enunciativa do seriado *Segunda Chamada*, é balizado pelos fundamentos teóricos da Semântica da Enunciação, no que tange aos conceitos de referencial histórico, pertinência enunciativa e formação nominal. Metodologicamente, optamos por, na proposta de observação em lente às construções materializadas em enunciados, seguir a observação de uma categoria específica que nos chama atenção: as formações nominais utilizadas nos dizeres dos alunos e professores sobre

suas dificuldades e desejos de estudarem. Desse modo, optamos por trazer as contribuições dos estudos enunciativos desenvolvidos por Dias (2013; 2015; 2016; 2018), referentes às Formações Nominas (FN), ao Referencial Histórico e à Pertinência Enunciativa, e por Guimarães (1989; 2017; 2018) no que tange aos estudos da Cena Enunciativa. Os autores, aos quais nos apoiamos, discutem a linguagem como modo de interação e ação social, construindo modos de encenar a vida.

Tomamos o olhar para a produção de sentidos, cujas marcas se dão pelo viés do memorável que se materializa pelo referencial histórico, constituindo histórias de vidas que se desenrolam na escola encenada, local em que se desenvolvem histórias de vida, evocando memória(s) que se regularizam com as pertinências enunciativas. Desse modo, Pena (2015, p. 28) nos revela que “há, em cada palavra aí presente, uma memória que se atualiza em cada nova enunciação, mantendo e, ao mesmo tempo, modificando seu sentido”. Ou seja, é a partir de cada atualização da memória, do memorável, que construímos os efeitos de sentido.

O que nos chama atenção, especialmente para balizarmos o *corpus* da presente dissertação, se dá na observação do modo como os alunos e professores veem a importância dos estudos, principalmente para os alunos jovens e adultos da EJA e como esse olhar acontece. Verificam-se também as relações entre os professores e alunos da EJA representados no seriado *Segunda Chamada*. Interessa-nos analisar o processo de construção das representações dos professores e como essas relações produzem sentido e contribuem para delinear o modo como os professores e alunos do seriado são tratados e, além disso, de que maneira esse modo de ver se dá por meio da formação nominal, uma categoria que nos é cara nos estudos semânticos trazidos pelo olhar de Dias (2015;2017;2018).

Entram em pauta na análise do seriado, o escopo do nosso trabalho, que são os sujeitos retratados na obra/seriado, mais especificamente, professores e alunos no ambiente escolar representados na mídia, envolvidos em questões sociais que perpassam as ações no espaço escolar da série. Nela, temos as representações de sujeitos históricos que são interpelados, em que se revelam as vozes usuais das instituições, instaurando os conflitos. No que diz respeito aos alunos, destacam-se temáticas dos dizeres como o trabalho, a gestação, a paternidade/maternidade, a distorção de idade e ano escolar. No que diz respeito aos professores, tratamos de temáticas como a má remuneração, os problemas sociais que resvalam na escola, como a evasão de alunos, o lidar com as questões de gênero e drogas, o (duro) cumprimento das tarefas. Nessa empreitada, as vivências e as práticas discursivas dos professores e alunos do Ensino Médio da EJA, no seriado *Segunda Chamada*, se materializam em dizeres através dos efeitos de sentido que emergem dos enunciados ali representados e

estabelecidos, com o foco voltado para história em narrativas que se dão a partir do referencial histórico.

Diante dessa perspectiva, acreditamos que a escola fictícia Carolina Maria de Jesus, instituição em que são encenadas as representações de sujeitos que guiam, em seus erros e acertos, opera com a condução de novas representações sobre a vida, sobre a escola, sobre o ensinar e o aprender. Entendemos que esse modo de ver o mundo pela lente do seriado carrega marcas de professores e alunos representados, construídas a partir dos enunciados em discursos que circulam socialmente, em um modo de produção de sentidos, deixando-nos frestas para observarmos as vivências em suas fragmentações.

Logo, defendemos que essa fragmentação resvala no professor da EJA em *Segunda Chamada* e, conseqüentemente, em seus alunos. Tal fato fomenta a construção de novas marcas, traços de representações, de acordo com as suas experiências. Corroboramos isso com as palavras de Coracini (2003), que nos revela que:

as representações que habitam o imaginário seja do aluno, seja do professor são reveladoras da identidade de um e de outro, se compreendermos identidade não como um conjunto de características congeladas que nos diferenciam uns dos outros, mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito. Sabemos também que toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos. (CORACINI, 2003, p. 219).

Portanto, quando ouvimos enunciados como: “Professora, eu não quero aprender, eu quero é receber o meu ‘canudo’ no final do semestre”; “Professora você é uma mãezona para mim”; assim como: “Eles não querem nada com a dureza”; observamos que tanto as experiências pessoais quanto aquelas obtidas pela alteridade contribuem para a formação das representações dos alunos e dos professores, através das enunciações que compõem o referencial histórico da EJA. E, segundo Jodelet (2001) e Serge Moscovici (2011), as representações são entendidas como modo de mostrar que as impressões simbólicas da realidade expõem os saberes e as vivências dos sujeitos.

Nesse sentido, Biavati (2009, p.133) nos diz que ao estudarmos as representações “entende-se que elas se constituem e se apresentam como um conteúdo apreendido pelo sentido ou pela memória: indicam imagens que se revelam entre os indivíduos nas práticas institucionais”. A pesquisadora citada ainda complementa que as representações “são imagens que atuam no nível simbólico”. (BIAVATI, 2009, p. 133). Fairclough (1995, p. 44) entende que as representações são construções “encaixadas em forma de uso da linguagem

naturalizadas e apresentadas como senso comum”. Logo, entendemos que essas representações se dão a partir do conhecimento de que o simbólico demonstra um saber sobre a realidade, sobre, os hábitos, os costumes e sobre a cultura, resultando em uma nova maneira de viver, em uma nova e cindida representação.

No viés dos estudos da Semântica Enunciativa proposto por Dias (2013, 2015, 2017, 2018), chamamos atenção para as formações nominais (FN) *aluno* e *professor*. É no referencial histórico da escola convencional que se ancoram e se constituem os enunciados dos professores e alunos da EJA no seriado. A ideia é que chamemos atenção para a produção dos enunciados em que tais FNs acontecem para produzir sentido e (re)construir, por meio do seriado *Segunda Chamada*, as representações e os efeitos de sentido (re)construídos de professores e alunos da EJA na enunciação do seriado.

Portanto, compreendemos que os professores e os alunos precisam ser pesquisados na perspectiva criada para o público que assiste ao seriado, uma vez que cotidianamente eles são objetos de discussões, positivas e/ou negativas. Por isso, escolhemos dedicar nosso estudo a partir de enunciados de/sobre os professores e alunos do Ensino Médio da EJA no seriado em questão. Isso porque a EJA diferencia-se do ensino regular em vários aspectos, como, por exemplo, o tempo de duração, realidades vivenciadas pelos alunos e faixa etária de cada um, o que é retratado no desenrolar da obra de TV. Além disso, compreendemos que a realidade projetada se dá como um retrato que, por vezes, é um arremedo das práticas discursivas da escola, em que circulam valores e práticas que projetam os sentidos por meio da linguagem.

Todavia, as imagens e as representações difundidas pela mídia os dizeres dos professores e dos alunos no seriado podem suscitar um olhar para a escola que temos e a que queremos, interpelando os possíveis espectadores a valorizar professores e alunos em seu cotidiano.

Diante do exposto, e após a delimitação do nosso *corpus* temos como **objetivo geral de nossa pesquisa investigar os diferentes efeitos de sentido, provenientes das formações nominais que constituem os enunciados sobre os professores e alunos da EJA, observando como as experiências e vivências histórico-sociais atuam na enunciação dessas formas e constroem as representações dos alunos e professores da EJA no seriado *Segunda Chamada***. De forma a sistematizar o objetivo geral, recortamos os **objetivos específicos**, sendo eles:

1. Verificar em quais referenciais históricos se sustentam as pertinências enunciativas da EJA, que se projetam nas FNs alunos em cenas enunciativas, assim como os efeitos de sentidos e suas representações no seriado *Segunda Chamada*;
2. Investigar a pertinência enunciativa e o referencial histórico das Formações Nominais professor analisadas enquanto ancoragem para a afirmação ou negação das relações e representações dos enunciados dos professores da EJA no seriado *Segunda Chamada*; e
3. Observar os papéis sociais e o espaço de enunciação dos alunos e professores da EJA com depoimentos não-ficcionais de alunos, ex-alunos e professores da EJA no seriado *Segunda Chamada* e verificar se há semelhança ou diferença nas representações entre a ficção e não-ficção dos alunos e professores da EJA.

Assim sendo, a dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências.

No primeiro capítulo, intitulado Educação de Jovens e Adultos: o olhar para o referencial Histórico, apresentamos um histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos desde o período imperial até os dias atuais, assim como a EJA no seriado *Segunda Chamada*. Para tanto, apresentamos os seguinte tópicos **EJA: pontos da historicidade brasileira do período imperial até a república (1.1); Educação de Jovens e Adultos no período de 1889 a 1930 (1.2); Educação de Jovens e Adultos de 1930 a 1973 (1.3) ; Educação de Jovens e Adultos de 1974 aos dias atuais (1.4); Educação de Jovens e Adultos na mídia (1.5).**

No segundo capítulo, nomeado **Semântica da Enunciação (2)**, apresentamos os conceitos que fundamentam a teoria da Semântica da Enunciação à qual nos filiamos, com base nos pressupostos teóricos postulados por Eduardo Guimarães (1989, 2002/2017, 2018) e por Luiz Francisco Dias (2013a, 2013b, 2013c, 2018). Nessa direção, estudamos sobre a **Semântica da Enunciação (2); Enunciação (2.1); e, em seguida, dedicamo-nos ao estudo do Espaço de enunciação (2.1.1); apresentamos A cena enunciativa: as figuras da enunciação em (2.1.2); discutimos o Referencial histórico, Referencial temático e Pertinência enunciativa em (2.1.3); As formas linguísticas: Formação Nominal e Sintagma Nominal em (2.1.4) e por fim dedicamo-nos a Formação nominal x Sintagma nominal (2.1.5).**

No terceiro capítulo, denominado **Pressupostos Metodológicos (3)**, apresentamos um aprofundamento acerca dos mecanismos e procedimentos metodológicos utilizados para a análise, tendo em vista a importância da metodologia para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. Desse modo, esse capítulo contempla a apresentação do *corpus*, os recursos que serão utilizados durante a análise, além do procedimento metodológico de Formação nominal,

referencial histórico, pertinência enunciativa e rede enunciativa desenvolvidos por Dias (2018) e da cena enunciativa proposta por Guimarães (2018).

No quarto capítulo, que nomeamos **Em análise: os efeitos de sentido das formações nominais aluno e professor da EJA no seriado *Segunda Chamada* (4)**, dedicamo-nos à realização das análises. Com o intuito de cumprirmos os três objetivos específicos propostos para este estudo, dividimos este capítulo em três seções. Na primeira, analisamos a **Formação nominal aluno: Representação(ões) dos alunos da EJA no seriado *Segunda Chamada* (4.1)**, em seguida analisamos a **Formação nominal professor: Representação(ões) dos alunos da EJA no seriado *Segunda Chamada* (4.2)**, posteriormente analisamos os **Professores da EJA: depoimentos não-ficcionais no final dos episódios do seriado *Segunda Chamada* (4.3)** e por último, **Construções de sentido dos alunos da EJA a partir de depoimentos não-ficcionais no final dos episódios *Segunda Chamada* (4.3)**.

Por último, apresentamos as considerações finais as quais encontramos durante o desenvolvimento da nossa pesquisa. Intentamos neste tópico, reaver os pontos contemplados na dissertação, aprofundar e dar ênfase na discussão sobre os resultados alcançados na análise.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O OLHAR PARA O REFERENCIAL HISTÓRICO

Nosso estudo se concentra no olhar enunciativo sobre a Educação de Jovens e adultos (EJA) e o modo como a perspectiva midiática repercute no processo de produção de sentidos no seriado *Segunda Chamada*. Para isso, tratamos de uma enunciação que traz marcas de uma historicidade que resvala na materialidade que cerca o tema. O presente capítulo se concentra em desvendarmos o modo como o tema EJA é atravessado pelos discursos sobre Educação e sobre Educação no Brasil.

Entendemos que, para a Semântica da Enunciação, o referencial histórico é atravessado por uma anterioridade enunciativa, por uma memória (GUIMARÃES, 1995) que é o responsável por sustentar as condições de um dizer. Logo, o referencial é caracterizado pelos lugares e as posições sociais, assim como seus pontos de vista do dizer. Ademais, os efeitos de sentido são construídos socialmente por essas posições e lugares sociais, nas quais se relacionam e criam relações de conflitos que durante os dizeres excluem, incluem e demarcam os elementos históricos do dizer. De acordo com Dias (2015; 2017; 2018), o referencial histórico está relacionado aos domínios de ancoragem sócio-históricos do enunciado que se instauram a partir do dizeres já enunciados, do memorável.

Tratamos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeiramente, para traçarmos um caminho delineado pela Educação no Brasil, bem como as interfaces da EJA na história da Educação Brasileira, pois, nas palavras de Cruz (2018, p. 45), “[...] o desenvolvimento da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a História da Educação como um todo e teve início com o trabalho de catequização e ensino das primeiras letras, realizado pelos jesuítas, durante o Brasil colônia”. Escolhemos para este capítulo fatos que chamam a atenção sobre a historicidade da EJA, voltando o nosso enfoque para aspectos que nos interessam e que, de certo modo, repercutem na(s) identidade(s) e representação(ões) de alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no seriado *Segunda Chamada*¹.

¹ Para a construção deste capítulo vários autores foram consultados, cujos livros e artigos estão pormenorizados nas referências. Os autores foram: Maria Lucia de Arruda Aranha, Maurilane Souza Biccas e Marcos Cezar Freitas, Carlos Fonseca Brandão, José Maria Paiva, Vanilda Paiva, Maria Elizabete Sampaio Prado, Maria Luísa Santos Ribeiro, Maria Aparecida dos Santos Rocha, Otaíza de Oliveira Romanelli, Nelson Werneck Sodré, Wagner da Silva Teixeira, Maria Clara Di Pierro, Sérgio Haddad, Vera Maria Masagão Ribeiro, Jerusa da Silva Gonçalves e Gilson Ruy Monteiro Teixeira, Adenivan Mendes Carvalho e Paulo Ghiraldelli.

1.1 EJA: pontos da historicidade brasileira do período imperial até a república

Nosso referencial se dá com um início que capta dados sobre a EJA que, em 1808, de acordo com Carvalho (2014), iniciou-se no Brasil a fase imperial, a qual se caracteriza com a chegada da família real portuguesa e a aristocracia que se ocupou do país. Com isso, o Brasil tornou-se a sede do reinado português, desencadeando possibilidades de mudanças na estrutura social e educacional brasileira.

Na educação, a primeira mudança foi o rompimento com a educação jesuítica, o que não significa que a metodologia dos religiosos foi abandonada, pois não se consegue modificar abruptamente 210 (duzentos e dez) anos de ensino de maneira repentina, e consideramos que essa modificação se deu como um processo lento e gradual. A inquietação com a educação primária era grande, todavia, continuaram com ferramentas técnicas para ensinar a ler e a escrever, conforme era utilizado na educação anterior.

Nesse período, a falta de professores capacitados gerou um problema para os organizadores da educação, mesmo assim, eles não se preocuparam em sanar este problema. Conseqüentemente, o ensino das “primeiras letras” tornou-se essencial para o desenvolvimento dos alunos e preparação para o ensino secundário, do mesmo modo, prepará-los para ocuparem cargos burocráticos, ou seja, no sistema administrativo do serviço público.

Diante disso, a vida política dessa fase visava solidificar ainda mais o ensino elitizado, uma vez que os maiores investimentos da educação eram no ensino superior. O que realçava era o fato de que a educação básica/inicial, a que menos recebia investimento, era deixada de lado, e não havia a preocupação de se construir projetos que a valorizasse. E é justamente na educação básica que se encontravam e ainda se encontram os jovens e adultos, aqueles que são menos privilegiados, acarretando um problema inevitável no Brasil que crescia cada vez mais, a exclusão. Romanelli assevera:

a preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com que se acentuou uma tradição – que vinha desde a Colônia – a tradição da educação aristocrática. (ROMANELLI, 2010, p. 39).

Isso significa que a educação tanto no período colonial quanto imperial, continuava sendo comandada pela elite. Manteve, neste último, a supremacia da classe burguesa beneficiada e sua ascensão rápida, que instituiu e instigava a inclusão do pensamento, das

ideias e da cultura europeia nas terras brasileiras. Isto é, o referencial de educação que se tinha era o brasileiro sendo tomado por outra cultura, a cultura do colonizador branco.

Como podemos observar, nenhum projeto de educação nacional era traçado para as classes menos favorecidas, para as massas, que cada vez mais eram esquecidas, ficando assim desprovidas de uma educação específica e singular destinada para um público que crescia notadamente, pois havia muitos jovens e adultos que não tinham acesso à cultura escolarizada ou à alfabetização. Diante disso, a Coroa teve como único objetivo conceber um ensino que era suficiente para capacitar os trabalhadores da agricultura, do comércio e os operários para exercerem suas funções específicas em suas atividades. Nesse sentido, os estudos não viabilizavam para as classes menos favorecidas oportunidades de melhoria financeira e acesso aos bens culturais. Portanto, a educação não cumpria o seu papel de dar condições de crescimento pessoal, econômico e social.

Isso mostra que não houve mudança nenhuma do Período Colonial para o Imperial. As pessoas que ansiavam por mudanças no período da independência política torciam por um projeto de país, mas quem estava no poder pouco priorizava a educação formal. E, com a ruptura das relações entre Brasil e Portugal, isso se agravou mais, pois era necessário que os brasileiros assumissem o país e participassem ativamente das atividades políticas, viabilizando o crescimento da nação. Todavia, devido à falta de investimento e o descaso para com a educação básica, houve uma série de prejuízos ao Brasil, pois o país não tinha pessoas instruídas para assumir tais atividades. E, com a independência política, era necessária de imediato uma grande quantidade de pessoas instruídas para assumir os cargos burocráticos.

Por conseguinte, fortaleceu-se o ciclo daqueles que ocuparam os melhores cargos, ou seja, aqueles que sempre tiveram acesso à melhor educação, à burguesia letrada (pressupondo essa forma de letramento como o acesso aos bens culturais hegemônicos), pois seguiam ou eram os mais ricos do país, os donos das terras e latifundiários. A esse respeito, Romanelli afirma que o papel, portanto, que os letrados passaram a desempenhar na nova ordem política foi de indiscutível relevância, uma vez que foram eles que, em sua maioria, ocuparam os cargos administrativos e políticos. (ROMANELLI, 2010, p. 39).

Os letrados, ao ocuparem os melhores cargos, representam aristocracia e o governo da sociedade naquela época. O governo e a aristocracia brasileira, de forma alguma, desejavam uma pessoa sem instrução (educação básica) e da classe popular para assumir cargos no setor de serviços públicos. O que realça dessa condição, mais uma vez, é que a camada inferior não tem acesso às melhores condições de vida, e conseqüentemente, não tem voz.

O ensino elementar/primário/básico, nessa época, nunca obteve investimentos e projetos de educação nacional. O que acarreta na falta de pessoas letradas/capacitadas para trabalhar e assumir cargos elevados, que era o que o Estado independente precisava para alcançar seus objetivos. Mesmo o Brasil sendo independente de Portugal, as escolas primárias e médias ainda eram coordenadas pelos religiosos, o que possivelmente pode ter sido uma herança do Período Colonial, perpetuando a falta de investimento na educação primária, causando tantos prejuízos ao país e à classe menos privilegiada.

Mesmo tornando-se independente de Portugal, o Brasil ainda tinha um ensino de educação básico muito precário. Paiva (2003, p.71) relata que “a situação do ensino elementar no país, entretanto, era precaríssima, conforme depoimento dos representantes das províncias na Constituinte”. Ou seja, a classe desprivilegiada nunca chegaria a ocupar um cargo que precisasse de mais estudos, conseqüentemente, seriam excluídos enquanto essa precariedade permanecesse.

Com isso, a precariedade se torna visível, o que fez com a educação primária tornasse motivo de discussões e debates. E estes eram pautados na urgência de educar a “massa” a qual era composta e representada pela figura do mestiço, do indígena, do negro (escravos ou livres) e das mulheres. Essas pessoas ficavam à margem, e sendo desprovidas de educação básica, elas eram impedidas pela classe que dominava e governava de ocupar cargos burocráticos, uma vez que elas não tinham instrução e esses cargos eram ocupados pelos letrados e competentes que compunham a burguesia. Dessa forma, há a enunciação da falta, uma vez que não havia disposição das instituições assumirem uma educação que fosse para todos, de acordo com o referencial histórico da EJA.

1.2 Educação de Jovens e Adultos no período de 1889 a 1930

Como se sabe, em 15 de novembro de 1889, aconteceu a Proclamação da República e, juntamente com ela, houve uma sucessão de mudanças na sociedade, sendo uma das principais a queda do poder econômico dominante da mineração. Assim, a sociedade que era basicamente rural e agrícola passou a ser comercial e urbana. Esse momento histórico é definido por Aranha (2006):

[...] ocorreram diversas mudanças significativas no Brasil: surto industrial, fortalecimento da burguesia urbano-industrial, aceleração da política imigratória,

abolição da escravatura e por fim a queda da monarquia e a proclamação da República. (ARANHA, 2006, p. 231).

Devido a todas essas mudanças, essa fase é marcada por muitas novidades e inovações, tendo como destaque o lucro com a lavoura cafeeira, o crescimento das cidades, a criação e a estabilização de novas leis e, conseqüentemente, a reorganização do sistema de trabalho, resultando na necessidade de reformas e na junção de novas ideias positivas e científicas, fazendo com que, do destaque da classe alta, a classe média também se evidenciasse na sociedade.

Ainda neste período, como até hoje, a classe menos privilegiada, aquela que não possui condições de estudar, ficava à mercê das reformas e das leis voltadas para a educação popular. Os sentidos sobre educação eram construídos pela classe alta no país, que sequer precisava do governo para custear seus estudos, uma vez que possuíam condições financeiras suficientes para custear os estudos com professores particulares, desde a educação básica até o ensino superior.

Nessa época, mesmo com a mudança do trabalho rural para o comercial, a classe pobre conseguia trabalhar sem ter nenhuma qualificação e estudo. O governo não oferecia oportunidades de estudo para a classe mais simples da sociedade e saber ler e escrever não eram requisitos para trabalhar. Desse modo, a falta de qualificação sustentava o argumento de pagar salários miseráveis, aumentando assim a desigualdade entre as classes. As pessoas adultas, mesmo sendo analfabetas, podiam trabalhar e conversar com os ricos, todavia, e não podiam votar, ou seja, não podiam escolher quem as governariam.

Essas condições nortearam a Proclamação da República, e com ela foi elaborada uma Constituição, a qual instiu que a educação passa a ser responsabilidade da União e não mais das províncias e municípios. Sobre o documento, Romanelli (2010) explica que:

[...] à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. (ROMANELLI, 2010, p. 42).

Contudo, mesmo com todas essas mudanças e o grande número de reformas e investimentos na educação básica, objetivando colocar em ordem o ensino brasileiro, o resultado não foi o almejado. Com o grande investimento na educação, na criação de novas escolas, a procura por escolas era muito maior do que o número de vagas oferecidas. Tal fato demonstrava que a classe menos favorecida é tão grande que, mesmo com o aumento das

escolas, ainda não havia a possibilidade (e talvez a boa vontade) de oferecer educação elementar para toda a população simples. Essa realidade representa uma faceta da exclusão mostrada ainda nos dias atuais no seriado *Segunda Chamada*, aspecto que exploramos em nossa análise. Se, por um lado, há a chance do oferecimento, essa chance é tardia, já demonstra o próprio título do seriado, ao enunciar “Segunda”, conforme compreendemos segunda chamada como “segunda chance”.

De acordo com Carvalho (2010), baseado no censo, a república despontava com um gigantesco número de analfabetos com mais de cinco anos. Esse analfabetismo e a preocupação dos governantes desencadearam campanhas objetivando a erradicação do analfabetismo, cujo o público principal era somente a camada popular infantil, deixando de fora aos jovens e adultos. Com jovens e adultos analfabetos seria difícil chamar as crianças, filhas desses mesmos indivíduos, para o processo de escolarização. Por isso, todas as campanhas que visavam acabar com o analfabetismo não alcançaram seu objetivos, logo, o analfabetismo crescia cada dia mais.

Isso deixa claro que até esse período a educação de jovens e adultos não era sequer cogitada em suas especificidades, não existiam planos e projetos para que esse grupo da sociedade pudesse ser alfabetizado. Haddad e Di Pierro (2010) ressaltam que

até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a acontecer em meados da década de 1940. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Essa situação vivenciada no início dos anos de 1930, fez com que um grupo, constituído por professores e pessoas da população, se juntasse para exigir melhores condições na educação e por mais escolas. Pois, o acesso à educação brasileira era baixíssimo se comparado aos dados de outros países.

1.3 Educação de Jovens e Adultos de 1930 a 1973

A década de 1930 é considerada como um grande marco para a Educação no Brasil. Nesse período, aconteceu no país uma revolução que atingiu a economia, a política e a sociedade. Essa revolução originou-se devido à Queda da Bolsa de Valores de Nova York no ano de 1929, resultando em efeitos dessa quebra em todos os países. Por conseguinte, os mais prejudicados foram aqueles que possuíam vínculo comercial com os Estados Unidos. O Brasil

por ser, desde aquela época, o maior exportador de café, inclusive para os americanos, teve sérios problemas devido à diminuição da exportação, resultando na queda dos preços do café. No entanto, o conseguiu controlar a situação com o crescimento do comércio interno e investindo recursos na industrialização.

Com a chegada da industrialização e com o aumento do comércio interno, a economia cafeeira teve um grande impacto, resultando na perda da hegemonia dos plantadores de café e a substituição da sociedade agrícola pela sociedade industrial e capitalista. Tudo isso acarretou um novo panorama social, inclusive na educação, fazendo com que novas ações fossem criadas no campo educacional. Era inadiável a erradicação do analfabetismo, mas não no sentido de proporcionar e ter uma sociedade sábia, letrada e culta capaz de questionar e lutar por seus direitos. Era necessário eliminar o analfabetismo para manter o novo e promissor mercado industrial. Sobre isso, Romanelli (2010) destaca

[...] as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. (ROMANELLI, 2010, p.62).

Através da necessidade de modificar a educação, visando eliminar o analfabetismo e qualificar minimamente a sociedade para o trabalho, novos caminhos surgiram. Nessa direção, foi elaborada a Constituição de 1934, que decretou a União, os Estados e os municípios em seu artigo 148, “favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual”. E continua no seu artigo 150, parágrafo único, alínea “a” que o que o artigo 148 se estende ao “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos”. A partir daqui, os jovens e adultos começam a ter o direito à educação. E, em 1938, quatro anos após este decreto, foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, tendo como prioridade nortear as reformas na educação brasileira.

Uma vez que essas reformas visavam erradicar o analfabetismo, o governo precisava saber em números com estava o analfabetismo, e foi através do censo de 1940, que ele obteve com precisão o número de analfabetos que o Brasil possuía. De acordo com os estudos de

Paiva (2003, p.187), o censo indicou que os analfabetos era maiores na população de adultos, pois apontou “55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais”.

Com o censo, ficou fácil detectar a urgência de alfabetizar não só as crianças, mas principalmente a parcela de adultos. O difícil foi apresentar a solução para este grande problema que era eliminar o analfabetismo em proporções gigantescas. As ideias e propostas eram variadas, para alguns o aumento de escolas e oferta de vagas era o caminho, para outros o uso de uma literatura direcionada aos adultos seria a solução. O incentivo à educação para adultos estava em seu início, por isso, a falta de experiência com a educação para este público resultou no uso da mesma didática tanto para as crianças quanto para os adultos, até que chegassem a uma metodologia direcionada para os adultos.

Ainda que a Constituição de 1934 tenha concebido e realçado a importância e considerado a necessidade da educação para os adultos, esse público demorou a ser contemplado com esse direito. De acordo com Carvalho (2014), a educação para adultos começou a se consolidar somente a partir do final da década de 1940. Mais especificamente, em 1946, com a criação da Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, fundada em quatro de novembro de 1946. Ela visa ajudar com a paz e a segurança das nações através da educação, ciência e da cultura, buscando alternativas para o alto índice de analfabetismo no mundo, inclusive no Brasil.

Em 1947, foi criado o SEA - Serviço de Educação de Adultos, um órgão vinculado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Este órgão foi muito importante para a educação dos jovens e adultos, pois ele encabeçou ações em prol da educação para esse público, além disso, promoveu projetos para o ensino supletivo, elaborou cartilhas objetivando facilitar a alfabetização dos adultos, distribuiu material didático e encorajou os governos estaduais e municipais a investirem na educação de jovens e adultos. Segundo Carvalho (2014), a SEA foi a responsável pela organização da CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Era necessário enunciar uma forma de educação efetiva, que superasse com ações a fala sobre a necessidade.

Conforme Carvalho (2014), nesse período de 1947 ocorria um grande crescimento da sociedade urbana em consequência da rapidez da implantação da industrialização e do capitalismo. E, para erradicar o analfabetismo, fazia-se necessária a criação de políticas e projetos para combater o analfabetismo e colocar a classe trabalhadora para estudar. Ou seja, fazer com que os adultos tivessem o mínimo de escolaridade para trabalhar nas indústrias. A partir dessa demanda, em 1947, criou-se a CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

De acordo com Freitas e Biccias (2009), a CEAA se caracterizou como sendo o primeiro projeto voltado para a população com 15 anos ou mais, visando atender às demanda do analfabetismo. Os autores evidenciam como é necessário o investimento e projetos direcionados para a alfabetização de adultos que tem como objetivo o aumento do ensino, demonstrado nos índices do país e, igualmente, o bem-estar da população através de projetos nacionais.

A CEAA foi idealizada pelo Departamento Nacional de Educação e coordenada por Lourenço Filho. O principal objetivo era alfabetizar grande parte da população, contudo, o projeto também se destinava a promover o desenvolvimento das camadas populares, com o intuito de incorporá-las no projeto nacional. Nesse sentido, Torres (1992) entende que o pressuposto da educação de jovens e adultos em países de terceiro mundo, visava ensinar a escrita, a leitura, aritmética funcionais, conhecimentos sobre agricultura e habilidades funcionais, mas também motivar conhecimentos que possibilitem a entrada no mercado de trabalho, no desenvolvimento nacional e participação cívica.

Nos primeiros anos da implantação da CEAA, ela conseguiu muitos resultados no tocante a luta contra o analfabetismo. Mas, no decorrer do tempo, caiu-se na mesmice e o objetivo de organização mobilizadora foi deixado de lado, resultando na burocratização e na sua queda no ano de 1954. Sobre isso, Paiva (2003) expressa que

o final dos anos 40 e início dos 50 assiste ao desenvolvimento dos programas de massa destinados à educação dos adultos. Assistiremos à euforia dos primeiros momentos da CEAA e a persistência de atividades rotineiras a partir do início dos anos 50. O fim da euforia quantitativa, o declínio do “entusiasmo pela educação”, que reflete a modificação das condições políticas nacionais e internacionais quando se desfazem algumas das ilusões da democracia liberal, e as próprias dificuldades dos programas de educação em massa, se acompanha da busca de soluções técnico-pedagógicas para uma educação de adultos não limitada à escolarização. (PAIVA, 2003, p. 188-189).

Todo o avanço que a CEAA conseguiu para a educação de jovens e adultos foi abandonado em 1954 devido às questões políticas. Pois, a campanha, ao invés de continuar se debruçando sobre o progresso da educação, se tornou uma ação política, uma vez que ela se dedicava especialmente à comunidade rural, objetivando o crescimento da área rural, combatendo a migração e, conseqüentemente, diminuindo as críticas relacionadas ao ensino brasileiro pelos órgãos internacionais.

Após esse período de 1947 a 1954, que compreende o início e o fim da CEAA, inicia-se uma nova fase composta por grandes campanhas de alfabetização. Porque, percebeu-se que não houve progressão no desenvolvimento social, que o crescimento da população

marginalizada era exagerado e a era da industrialização não consentia trabalhadores analfabetos, isto é, sem leitura e escrita para ocuparem determinadas funções. Logo, não era um ponto positivo para a democracia. A pessoa desprovida de educação, “analfabeta”, era considerada como inculta e incapaz, era privada de participar das eleições tanto como candidato quanto como eleitor, não podendo exercer a sua cidadania através do voto. Assim, o analfabeto não era reconhecido como cidadão e nem contribuía em nada para a cultura brasileira. Era necessário mudar esse quadro.

Como já pontuamos anteriormente, nos anos de 1930 a 1945, o governo se preocupou com a educação primária. Muitos projetos e leis, órgãos e instituições foram criados, todavia, devido à falta de mão de obra especializada e conhecimento técnico, os projetos não foram executados. Por conseguinte, a população se tornou analfabeta, fomentando ainda mais o analfabetismo.

Essa situação fez com que novas campanhas fossem criadas para tentar solucionar o problema do analfabetismo, visando oferecer aos analfabetos a oportunidade de saírem da zona desconfortável que viviam e cobrindo-os com um furor pedagógico. As campanhas criadas nesse período foram a CNER - Campanha Nacional de Educação Rural, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e a Campanha de Educação Rural. O ensejo de eliminar o analfabetismo prevalecia, e alguns grupos religiosos se juntaram ao governo oferecendo cursos gratuitos para tentar ajudar o governo a solucionar esse grande problema.

Muitas reflexões e discussões foram geradas a partir dessas campanhas, tanto no que tange aos problemas sociais quanto aos psicológicos da população analfabeta, repercutindo, inclusive, entre os educadores. E, mais uma vez, essas campanhas não passaram de ações momentâneas, que, no instante em que foram implantadas, demonstravam solucionar o problema do analfabetismo em pouco tempo. Contudo, foram campanhas sem sucesso, porque não pensaram em uma metodologia direcionada para os adultos, o imediatismo se tornava algo premente, pois pouco contemplavam propostas pedagógicas que atingiam de fato esse nível de ensino. Fabricava-se, portanto, a identidade daqueles que precisavam ser alfabetizados sem que houvesse empenho real em ações pedagógicas para uma real educação de adultos.

Em 1957, quando já havia se passado dez anos da implantação e declínio da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, ainda não havia nenhuma campanha que contemplasse a educação desse público. Sobre a CEAA, Paiva (2003) expressa

dez anos após o seu lançamento, a CEAA já não oferecia uma orientação aceitável para a solução do problema da educação de adultos. Ela demonstrava, entretanto, que o caminho da campanha de massa não parecia muito adequado e seu fracasso era um estímulo para que novos grupos buscassem novas soluções para o problema, tal como era solicitado pelo governo federal ao convocar o Congresso. (PAIVA, 2003, p. 220).

Assim, na tentativa de buscar novas soluções para o problema do analfabetismo dos jovens e adultos, em 1958 se inicia um período que indicava novos olhares e direcionamento para a educação de jovens e adultos. Essa era promissora começa no Rio de Janeiro com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Tendo como prioridade o estudo e análise de todas as campanhas e projetos realizados no âmbito da educação, nas últimas décadas, e a exposição de recursos e soluções para que a educação melhorasse e diminuísse o índice de analfabetismo. O congresso contribuiu muito, pois ele apontou vários problemas, até então vivenciados na educação de adultos, como, por exemplo, irregularidades nos prédios escolares e nos livros didáticos, a precária formação dos professores, assim como o despreparo para assumirem suas funções, e ainda os problemas salariais e a evasão escolar.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958 foi de suma importância para a mudança da educação de modo geral. De acordo com Carvalho (2014), nele estava presente um dos maiores educadores, Paulo Freire, o qual expôs todos os projetos e relatórios educativos, as ideias que ele defendia e principalmente os seus estudos sobre a alfabetização. Em sua fala, intitulada “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos Mocambos”, ele apresenta a análise da comunidade de habitantes de mocambos da periferia de Recife. Uma comunidade composta por indivíduos excluídos pela sociedade e que viviam sem vida social e em absoluta miséria econômica.

Esse trabalho de Paulo Freire trouxe apontamentos imprescindíveis para a educação. Através dele, o educador reformulou todos os postulados que envolvia a alfabetização. Após todo o desenvolvimento e análise cuidadosa da vivência da comunidade de mocambos da periferia de Recife, Freire concluiu que a alfabetização vai muito além de um problema educacional, ela está relacionada aos problemas econômicos e sociais que resultam em/de um país subdesenvolvido. Desse modo, um novo conceito é cunhado para o analfabeto. Ele passa a ser visto, indentificado e representado por um ser humano que é totalmente dotado de capacidade para desenvolver qualquer tipo de trabalho, que é produtivo, responsável e é primordial para o país.

Após Paulo Freire apontar que o analfabetismo é uma questão política e social, em 1961, Jânio Quadros, o novo presidente da república, iniciou seu mandato desejoso por

solucionar tal problema da educação. Conseqüentemente, novos movimentos foram criados, sendo eles: MEB - Movimento de Educação de Base e o MNCA - Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo. O primeiro, objetivando alfabetizar através do rádio, contou com a parceria das emissoras católicas sendo auxiliadas pelo MEC – Ministério da Educação. Ele, por sua vez, abrangia somente as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, devido ao catolicismo ser bastante influente. Já o segundo, não foi colocado em prática, pois o presidente Jânio Quadros renunciou e o seu sucessor não quis dar continuidade ao projeto.

O início dos anos 1960 ficou marcado pelo declínio dos incentivos às campanhas de alfabetização e à criação de movimentos que promoviam a cultura popular. O objetivo desses movimentos, assim como dos seus idealizadores, era disseminar para a nação a cultura do povo com o intuito de informar e conscientizar a população marginalizada sobre a importância da alfabetização e da educação. E, quem fazia isso muito bem, através da educação e dos seus estudos, era Paulo Freire. Ele acreditava que a arte do ensino-aprendizagem estava interligada ao nosso cotidiano, à realidade diária e ao comportamento do ser humano no mundo.

Desse modo, o referido educador apresentou para a educação brasileira um método sistemático de alfabetização de adultos, que, até então, nenhuma campanha que objetivava isso conseguiu desenvolver. O seu método tinha como objetivo colocar a população marginalizada em diálogo por meio da linguagem simples e de fácil acesso, levando o homem a refletir sobre sua realidade e inserção no mundo. Ele fazia com que o ser humano pensasse e refletisse sobre o que acontecia ao seu redor, assim como sua posição no mundo. E tudo isso fez com que seu método e teoria fossem criticados mesmo sendo influenciado pelo pensamento cristão francês e do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), entidade progressista que era composta por intelectuais e estudiosos de várias teorias e ideologias.

Nessa perspectiva, Paulo Freire pensava a educação em uma concepção dialógica e transformadora, direcionada especialmente para as camadas mais populares – moradores da periferia, trabalhadores e trabalhadores analfabetos, jovens e adultos, isto é, uma educação voltada para o povo simples, os quais Freire também nomeavam de “oprimidos”. Dessa forma, Paulo Freire com seu método, visa erradicar o analfabetismo dos jovens e adultos a partir das suas experiências de vida, de palavras que estão presentes no dia a dia dos alunos, as quais são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Freire (2016) defende de forma crítica a escola como lugar de ressignificação do pensamento para a criticidade, de práticas que suscitam a autonomia de alunos e professores, os distanciando de ideologias que os alienam utilizando enunciados que demonstram

ingenuidade como o próprio autor afirma:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade. (FREIRE, 2016, p.88)

Assim, Freire (2016), objetiva que a aprendizagem aconteça de forma significativa e de modo colaborativo, no qual a coletividade, os sentimentos de cada indivíduo (professor e aluno) sejam considerados, proporcionado um ambiente favorável às relações sociais baseado na empatia, sensibilidade de um para com o outro, contudo, para os que encontram em mais condições de vulnerabilidade social. Freire (2018, p. 24) assevera que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Sua crítica se dá à educação bancária que se define como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2018, p. 80). Ou seja, há a crítica à figura do professor como o único detentor do conhecimento e o aluno não sabe nada. O referencial tomado por Freire é o de que aluno é capaz de contribuir para re(construção) do conhecimento e do ensino-aprendizado. Em relação ao professor, percebe-se também um referencial que toma o conflito entre tomar o professor como base ou como participante do processo de dar aulas.

Embora a teoria de Paulo Freire recebesse críticas, ele continuou com seus estudos, os quais foram, e ainda são, de suma importância para a educação e para a sociedade nos dias de hoje. Paiva (2003) evidencia isso, seguindo Freire, defendendo que

para Paulo Freire a sociedade tradicional brasileira “fechada”, se havia rachado e entrara em Trânsito, ou seja, chegara o momento de sua passagem para uma sociedade “aberta”, democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se nele criticamente, querendo participar e decidir, abandonando a condição de “objeto” e passando a ser “sujeito” da história. (PAIVA, 2003, p. 279).

De acordo com Paiva (2003), Paulo Freire percebeu que a sociedade não progredia porque não tinha liberdade para pensar e agir, ela ficava sob o comando dos grupos direitistas. Para o educador, o caminho para libertação da sociedade era uma educação que levasse o povo a refletir sobre seu momento histórico bem como a sua realidade. Porém, para a concretização dessa ação educativa e humanizada, o educador precisava se posicionar e ter muita coragem, pois seria ele o responsável por oferecer ao aluno a oportunidade de se posicionar criticamente numa sociedade que o privava de pensar e refletir criticamente.

Com o golpe militar de 1964, todos os esforços que foram feitos para edificar uma educação empreendedora e progressista foram deixados de lado. Os militares instituíram uma ação longa e continuada contra todos aqueles que, para eles, “prejudicavam” a ordem democrática e o bom desenvolvimento do país. Todas as ações e movimentos que incentivavam a educação popular foram paralisados, as campanhas e movimentos de alfabetização de adultos se enfraqueceram naquele momento.

Em suma, todas as ações que, no período militar, eram vistas como “duvidosas” (por ligar-se a uma suposta ação comunista) foram suspensas. Inciou-se no país um processo de retrocessos e repressões, resultando duramente em punições e afastamento de todos aqueles que eram considerados como *persona non grata* pelo governo da época. Aconteceram muitas perseguições políticas, principalmente contra os participantes de movimentos e estudiosos que desenvolviam projetos e pesquisas na tentativa de melhorar a educação, erradicar o analfabetismo, promover a inclusão da classe desprivilegiada, com um conjunto de ações que contrariava o pensamento militar.

Consequentemente, todos os projetos voltados para a educação de adultos, que consideravam estar dando grandes passos e conquistar espaços na cultura até aquele momento, foram exterminados. Esse conjunto de decisões foi catastrófico, pois tanto a educação quanto o país demorariam anos para reconstituir-se e reerguer-se. Assim, instalou-se o retrocesso considerando-se a EJA, pois os rumos mudaram, tornando impossível dar continuidade às conquistas que o desenvolvimento educativo, pedagógico, crítico haviam galgado.

Após dois anos do início do golpe militar e do retrocesso na educação de adultos, o governo proucou-se sobre ela. Teixeira relata que, “somente a partir de 1966 o governo militar iniciou suas atividades na área de educação de adultos, primeiro apoiando a Campanha ABC, e, depois no final de 1967 criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)” (TEIXEIRA, 2008, p. 60).

Com a criação da Lei 5.379, de 15 de novembro de 1967, deu-se início ao Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral - em 15 de dezembro de 1967, que era diferente do método utilizado por Paulo Freire. De acordo com a lei, esse movimento era direcionado para a faixa etária de 15 a 30 anos. Alguns meses depois da sua criação, de acordo com Rangel (2011), foi nomeada a comissão que seria responsável para a elaboração dos estatutos da instituição. Ainda neste ano, de acordo com o Decreto nº 62.484, no dia 29 de março, o Estatuto de Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi aprovado.

No que tange à presidência do Mobral, conforme o artigo 8º, o diretor do Departamento Nacional de Educação assumiria a função. Todavia, aconteceram algumas alterações no Decreto-Lei do dia 02 de julho de 1969, resultando na nomeação de um presidente para a instituição do Mobral pelo próprio presidente da República. Posteriormente, o governo escolheu o economista Mário Henrique Simonsen para estar à frente do Mobral. De acordo Niskier (1989), financeiramente o movimento era mantido por 1% do imposto de renda jurídica e outra parte das arrecadações da Loteria Esportiva, além de contar com o apoio das empresas.

Ademais, o Mobral foi marcado por uma educação que tinha como objetivo instruir, ensinar o povo segundo os princípios e fins políticos que o governo da ditadura militar pregava, desse modo o referencial eram os princípios daquela política. De acordo com o artigo 2ª, a Lei 5.379, objetivava uma alfabetização funcional e educação continuada de jovens e adultos por meio de recursos audiovisuais, garantindo uma aferição de resultados.

Nas palavras de Corrêa (1979), o Mobral tinha como objetivos gerais e específicos:

Objetivos gerais: proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autodidaxia, às camadas menos favorecidas da população; e ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população. Objetivos específicos: possibilitar a aquisição/ampliação de conhecimentos, tomando-se como base o Programa de Educação Integrada e o reingresso no sistema regular de ensino; e colocar ao alcance da clientela materiais que despertem e favoreçam o desenvolvimento de mecanismos necessários a uma educação permanente, proporcionando ao alfabetizador, já atuante, aprimoramento profissional. (CORRÊA, 1979, p. 358).

A educação de jovens e adultos, naquele momento, se dava pelo MOBREAL, com seus objetivos sendo colocados em prática. Com o tempo, os resultados estatísticos começaram a aparecer. Segundo Corrêa (1979, p. 459), no ano de 1978, o movimento já abrangia “quase 2 milhões de pessoas, atingindo um total de 2.251 municípios em todo o país”. Assim, a meta de erradicar o analfabetismo ia se concretizando, pois após quinze anos da implantação do Mobral, o número de analfabetos no Brasil havia reduzido em 7,8% da população. (RANGEL, 2011).

Durante esse tempo, mais especificamente em 1971, algumas mudanças aconteceram na educação, dentre elas a criação da Lei Complementar de 5.692. Ela previa a ampliação obrigatória da escolarização de quatro para oito anos, com isso, implantou-se o ensino de 1º Grau. Ainda nessa lei começa a se falar no ensino supletivo, algo que até então não havia sido proposto pelas legislações educacionais. O ensino supletivo ganhou um capítulo totalmente

dedicado a ele, sendo que o artigo 24 prescreve: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”.

Em 1972, o então Conselheiro Federal de Educação, Valnir Chagas, visando regulamentar essa nova modalidade de ensino e estabelecer seus fundamentos e princípios, elaborou o Parecer 699/72. Nele, várias iniciativas eram pontuadas, inclusive que “os exames de verificação de conhecimentos fossem gradativamente substituídos pelo atendimento através dos cursos, diferindo da LDB que previa que os cursos e os exames fossem semestralmente aplicados.” (RANGEL, 2011, p.15).

1.4 Educação de Jovens e Adultos de 1974 aos dias atuais

Se tomarmos o referencial histórico dos anos 1970, rememoramos 1974, com base no Parecer 699/72, em que havia um conjunto de esforços para dar continuidade ao ensino supletivo e colocá-lo em prática. Conforme o nome dizia, havia uma preocupação em suplementar o ensino necessário. Naquela época, a procura e a demanda da educação de adultos era muito grande. Por isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs a fundação dos Centros de Estudos Supletivos (CES) visando solucionar a situação. Eles tinham como finalidade adotar metodologias apropriadas que fossem de baixo custo, rápida instalação e reaproveitamento dos espaços ociosos. A metodologia utilizada no CES era baseada no atendimento individual por meio da autoinstrução, o que aos poucos foi causando o surgimento de outros problemas. Nas palavras de Soares (1996, p.32), os problemas eram: “a evasão escolar, falta de espaço socializador de vivência e tendência ao pragmatismo”.

No ano de 1975, o Mobral chegou a uma fase complicada, houve várias denúncias relacionadas à distorção e desvio de verbas, atendimento a alunos que não eram contemplados pela faixa etária e divulgação de dados falsos referentes aos analfabetos. Em virtude disso, com o propósito de investigar esses quesitos, instuiu uma Comissão Parlamentar de Inquéritos (CPI) resultando no afastamento dos responsáveis (Carvalho, 2014).

Com isso, vários programas adicionais foram incorporados ao Mobral, como por exemplo, o Programa de Educação Integrada (PEI), o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), com o objetivo de incentivar os alunos a continuarem seus estudos e, conseqüentemente, progredirem. Para sustentar e manter esses programas, o Mobral investiu na criação de material didático, o qual era composto pelo livro do professor, livro do aluno, livro de exercícios e livros de português e matemática. O que corrobora com a educação

funcional voltada para as habilidades básicas.

Vale lembrar o que Carvalho (2014) assevera sobre os criadores do Mobral: para o autor, eles copiaram o método de alfabetização de Paulo Freire. Todavia, o que mais importante foi excluído, pois ignorou-se o referencial de uma educação libertadora, crítica, reflexiva, desenvolvida a partir dos problemas vivenciados pelos alunos. Ou seja, aceitava-se o *estatus quo*, enquanto o educador defendia uma educação que visava conscientizar o povo conduzindo-o a pensar, refletir e a agir sobre a realidade, objetivando uma educação libertadora. Acredita-se que o Mobral primava pela conservação das circunstâncias, isto é, manter a população sem condições de questionar e ficar na mesma posição de desfavorecimento.

Em 1979, o último presidente da ditadura militar, João Figueiredo, assumiu a presidência com a promessa de conduzir o Brasil à democracia. De acordo com Carvalho (2014, p. 57), “sanciou a lei que concedia anistia política a todos os exilados que estavam fora do país e a possibilidade de uma movimentação social cresceu”.

Com a abertura política, a década de 1980 despontava com novos caminhos para a educação de jovens e adultos. As discussões pedagógicas foram intensificadas, havia a expectativa de uma organização educacional mais eficiente, a qual passou a contar com a reinteração da filosofia que foi retirada do currículo nos anos 1960 e dos posteriores. Ainda nessa década, o Brasil iniciou a fase de democratização do ensino, conseqüentemente um maior número de pessoas tiveram acesso à escola, ampliando as oportunidades educacionais. Após dois anos, em 1982, a Lei 7044/82 foi aprovada, modificando somente os parágrafos que eram relacionados à profissionalização do ensino médio, ou seja, não houve alteração na educação de jovens e adultos. Já em 1985, com término da ditadura militar, o Brasil inicia o seu primeiro governo civil. O Mobral é extinto, pois já não havia mais sentido continuar com movimento que seguia o modelo de alfabetização de jovens e adultos do governo militar, no qual havia um alto investimento financeiro e que não oferecia resultados.

Neste mesmo ano, o Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985, é vinculado ao Ministério da Educação e substitui o Mobral pela Fundação Educar. Todo o patrimônio material e intelectual do Mobral foi passado para a Fundação Educar. O artigo 2 desse referido decreto, prescreve os objetivos da Fundação Educar, em seus incisos:

I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica; II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas; III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino,

mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais; IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas. (BRASIL, 1985, p. 01).

Todavia, foi por meio do Decreto n. 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, que a Fundação Educar se efetivou. O artigo 2 estabelece que “EDUCAR tem como objetivo promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”. (BRASIL, 1986, p.01).

O que diferenciou a Fundação Educar do programa anterior – Mobral- foi a maneira como se organizaram os programas de alfabetização de jovens e adultos. Passou-se a adotar um sistema menos centralizado e regional, no qual os estados, distrito federal e municípios eram os responsáveis por encaminharem as demandas para a EDUCAR. Souza Junior (2012) ressalta que

[...] A ação que a Fundação privilegiava, sem dúvida, as formas indiretas, uma vez que buscava a descentralização das ações, mediante o incentivo, o apoio e o financiamento dos programas de educação de jovens e adultos. Faz-se importante destacar a prioridade de atendimento da Fundação, a qual seria as áreas ou regiões com maior concentração de jovens e adultos analfabetos, mas o atendimento nas áreas rurais e de interior também recebiam recursos necessários para a efetiva oferta de vagas nas turmas de educação básica de jovens e adultos. A Fundação Educar buscava privilegiar as regiões não cobertas pelos órgãos públicos estaduais e municipais e as de clientela potencial, oferecendo apoio aos programas sugeridos e aprovados. (SOUZA JUNIOR, 2012, p. 51).

Segundo Souza Junior (2012), a Fundação Educar também produziu materiais didáticos que, posteriormente, seriam distribuídos em todas as escolas públicas do país. Contudo, o uso desse material não era obrigatório, sendo utilizado na maioria das vezes como um material complementar. Ademais, era imprescindível que esse material atendesse aos estudantes adultos, entretanto, a maior parte dele era produzida com o objetivo de atender apenas o público infantil. O autor ainda destaca que a região Nordeste foi a que mais atendeu jovens e adultos pela Fundação Educar em relação às demais regiões. Além disso, conforme Furlanetti (2001), durante o curto prazo de existência, a Fundação Educar se baseou nos pensamentos de Paulo Freire, principalmente no de “estimular a inserção do adulto iletrado no seu contexto social e político, na sua realidade, promovendo o despertar para a cidadania plena e para a transformação social” (FREIRE, 1979, 57).

Perseguindo a ideia de que, a partir da década de 1940, seriam investidas quantias em propostas, vários projetos foram criados no Brasil destinados à educação da população de

jovens e à extinção do analfabetismo entre o adultos. Além dos documentos da Fundação Educar, que garantiam o ensino para os jovens e adultos, a Constituição Federal de 1988, artigo 208, também prescreve as metas educacionais em políticas: “(I)- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (VI) - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Beisiegel (1997) ainda acrescenta que “o artigo 60 das disposições transitórias determinou que, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o artigo 212 fossem aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental” (BEISIEGEL, 1997, p. 238).

Desse modo, a Constituição Federal, lei suprema, também estabelecia a garantia da educação básica para todos. Entretanto, mesmo a Constituição sendo a lei maior do país e asseverando o ensino básico para todos, o presidente Fernando Collor, logo no início do seu governo, publicou a Medida Provisória nº 251, de março de 1990, a qual coloca fim na Fundação Educar, colocando inclusive disponíveis todos os seus funcionários. Observam-se os sentidos produzidos pela/para a EJA, ora próximos, ora afastados do governo e do propósito de ampliação dos conhecimentos e da alfabetização almejados para o desenvolvimento do povo.

Ainda no ano de 1990, por meio do Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, instituiu-se a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Segundo Aguiar (1993), este Plano tinha como objetivo subsidiar iniciativas públicas ou privadas de ensino. Além disso, intentava nos próximos cinco anos diminuir o número de analfabetos em 70%. No entanto, o programa ficou ativo apenas durante um ano, não atingindo os seus objetivos previstos.

Devido ao *impeachment* do então Presidente Fernando Collor em 1992, a política educacional de jovens e adultos iletrados é mais uma vez alterada, pois há a mudança do ministério e, por conseguinte, há modificação de pensamentos, diretrizes e políticas.

Assim sendo, ao analisar de modo geral as ações e intervenções que foram propostas no final do século XX, a EJA conseguiu uma importante conquista com a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 075/90. Essa resolução assegurava que, através dos exames de classificação, os alunos poderiam ingressar no ensino fundamental, sem a obrigatoriedade de apresentar comprovação de escolaridade anterior na rede pública.

De acordo com Beisiegel (1997), José Goldemberg, naquela época, enquanto Ministro da Educação, que tinha assumido o cargo em agosto de 1991, acreditava que apenas a população jovem precisava ser alfabetizada, eliminando assim as iniciativas de instituição de novos programas para a alfabetização dos adultos. Para ele, o analfabetismo no Brasil seria

erradicado num período de dez anos com apenas a alfabetização dos jovens. Vale realçar que, em épocas anteriores, alguns educadores defendiam essa mesma ideia, alegando que o Brasil não tinha verbas para custear a alfabetização de adultos. Assim sendo, a União foi se distanciando novamente das ações da EJA, deixando a responsabilidade para os estados e municípios com a intenção de enxugar a máquina administrativa.

Passados cinco anos, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que ainda vigora nos tempos atuais, inobstante há inúmeras inserções e mudanças no seu texto original. A LDB garante, em seu artigo 4, inciso VII a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” e no artigo 24 § 2º determina que “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instiu que fica a cargo do Poder Público a viabilização e o incentivo à permanência do aluno trabalhador na escola, proporcionando ações integradoras e exclusivas para tal modalidade. Em 2008, há a inclusão na LDB da Lei nº 11.741, evidenciando que a EJA “deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Portanto, foi a LDB que possibilitou que a EJA se tornasse política efetiva e duradoura de Estado, oferecendo oportunidade e suporte para que o aluno aperfeiçoasse suas condições de trabalho e qualidade de vida, uma vez que ele, ao frequentar tal forma de educação, abandonaria a sua nomeação de “iletrado”.

Vale destacar que, durante os anos de 1995 a 2002, o Brasil foi governado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Devido à conjuntura econômica internacional, foi imposto que o sistema de ensino fosse ajustado à reforma do Estado Brasileiro. Segundo Di Pierro (2003), essa conjuntura, a qual engloba um complexo de medidas legislativas, normativas e de controles sancionados pelo governo Fernando Henrique e, devido à proporção e impacto que elas atingiram, desencadeou uma reforma educacional. E, com isso, a EJA foi retirada do Ministério da Educação e transformou-se em ação social, assumindo, naquela época, um caráter assistencialista coordenado pela Ruth Cardoso, esposa do então presidente.

Nos anos de 1990, de acordo com Porcaro (2007), as políticas e metodologias criativas ganharam novas direções através da universalização do Ensino Fundamental e de qualidade. Desde então, o ensino da EJA toma uma proporção que até então não atingira. A EJA passa a ser reconhecida e vista como uma modalidade de ensino importante e necessária em nível internacional através das Conferências Internacionais para Educação de Adultos

(CONFINTEAS).

Segundo Beluzo e Toniosso (2015), desde 1949 até a atualidade já foram realizadas seis CONFINTEAS. Elas aconteceram em diferentes lugares do mundo: Elsinore - Dinamarca, Montreal - Canadá, Tóquio - Japão, Paris - França, Hamburgo - Alemanha e a última conferência em Belém – Brasil- em 2009. E todas receberam um crescente número de participantes. Os principais objetivos dessas conferências internacionais são:

1. Avançar o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como elemento importante para a aprendizagem ao longo da vida, da qual alfabetização é o alicerce; 2. Destacar o papel crucial da aprendizagem e educação de adultos para alcançar as atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (EFA, MDGs', UNLD, LIFE e DESD); 3. Renovar o impulso e compromisso políticos e desenvolver as ferramentas para a implementação para que movamos da retórica para a ação. (IRELAND, 2013)

Beluzo e Toniosso (2015) ainda destacam que, neste mesmo ano, a nível nacional criou-se uma mobilização com a implementação dos Fóruns Estaduais de EJA. Por meio disso, o MEC criou uma Comissão Nacional direcionada ao ensino de jovens e adultos. Ficou estabelecido que cada Estado se responsabilizaria por realizar um encontro com o objetivo de destacar as ações e metas necessárias. Os encontros foram tão positivos que as instituições envolvidas resolveram realizá-los anualmente contando com a participação de um público cada vez maior.

Ainda nos anos 1990, o governo federal designou aos municípios a articulação da política nacional do Ensino para Jovens e Adultos. Firmou parcerias com diferentes seguimentos e com os Fóruns da EJA que, desde 1997, visavam dialogar com diferentes instituições, obter trocas de experiências, além de ser um espaço onde os direcionamentos educacionais em comum eram planejados e organizados. Contudo, Porcaro (2007, p. 05) destaca como é desafiador a manutenção desses Fóruns, “a maneira como esses Fóruns se mantêm tem sido um desafio, pois não existe pessoa jurídica que receba ou repasse recursos, sendo que a participação se dá por adesão”. Mesmo assim, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos vão se constituindo e se configurando. Eles passam a ser registrados em um Boletim de Ação Educativa e começam a participar de audiências do Conselho Nacional de Educação.

Entretanto, no ano de 1997, o índice de analfabetismo ainda se mantinha muito alto. Com a pretensão de reduzir esse quadro e aumentar o acesso de jovens e adultos à educação básica, surgiu o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Segundo Barreyro (2010), o programa era uma parceria entre o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), o Conselho da Comunidade Solidária, universidades, empresas e prefeituras.

No ano de 1999, o Brasil começa a promover os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS). Os encontros, nas palavras de (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 206), eram realizados “com a principal finalidade de aprofundar o interesse e as mudanças na educação de jovens e adultos, fazendo com que cresça o interesse pela educação e que o direito de todos seja reconhecido”.

Em 2000, os setores educacionais tiveram conhecimento da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos através do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica no Parecer CNE/CBE 11/2000. Esse Parecer valorizou a modalidade de ensino EJA colocando-a acima de todo preconceito com o segmento, reconheceu a importância e a necessidade da EJA para a educação do país. Ademais, dentre várias acepções importantes que são relatadas no decorrer das 68 páginas que compõem o documento, ele explica o que é a EJA, justifica o seu campo de atuação e institui três funções para EJA, são elas: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Em 2003, após três anos da publicação do Parecer CNE/CBE 11/2000, Luís Inácio Lula da Silva assume a presidência da República e cria o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o qual é vigente até os dias atuais. O principal objetivo do programa seria vencer o analfabetismo, que abarcava jovens e adultos e auxiliar na universalização do ensino fundamental no Brasil. Lopes relata que

[...] Para cumprir essa meta foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização. (LOPES, 1979 p. 08).

As secretarias dos estados e dos municípios que quisessem aderir ao programa precisam assinar o termo de adesão e elaborar um Plano Plurianual de Alfabetização (PPAlfa) contemplando as metas de atendimento e as ações de alfabetização. Contudo, os propósitos do PBA que visavam diminuir o analfabetismo, não se concretizaram no prazo esperado. Devido a isso, o programa passou por uma reestruturação através do Decreto n.º 6.093, de 24 de Abril de 2007, o qual criou novas metas objetivando a universalização de Educação de Jovens e Adultos a toda população brasileira.

O referencial histórico remonta uma memória cercada de lutas para extinguir o analfabetismo. Durante todos esses anos, a EJA conquistou muitos avanços. No entanto, foram muitos equívocos políticos. Em virtude disso, e na tentativa de corrigir os desacertos, em 2004, o ministro da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (SECAD); posteriormente, criou o Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA). Ambos buscavam reduzir as diferenças educacionais, a partir da colaboração e da participação de todos. Para isso, eles discutiam assuntos essenciais, como, por exemplo, a educação indígena e a diversidade étnico-racial, a educação do campo e ambiental e os direitos humanos. Ademais, esses órgãos reforçam que é a burocracia que inviabilizava o acesso dos cidadãos ao ensino público.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), um programa que foi criado em 2003 e está em vigor até hoje, passou por reestruturação em 2007, e sofreu algumas mudanças recentemente. As últimas alterações foram em 8 de fevereiro de 2022 com Decreto nº 6.093. O atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro revoga o último Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, referente ao PBA e edita o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, o qual acrescenta/reformula algumas medidas no Programa Brasil Alfabetizado. O presidente alega que o programa apresenta deficiências desde 2016, as quais precisam ser corrigidas. Ademais, de acordo com o Ministério da Educação (2022), o objetivo da reforma do decreto é outorgar mais efetividade da formação dos alfabetizadores e a possibilidade de assistência financeira aos estados e municípios que adotarem o programa.

Dentre as novas medidas do Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, o qual dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), nenhuma medida foi relacionada à EJA. Uma vez que o novo decreto visa à efetivação e formação do alfabetizador. Destacamos uma das novas medidas o artigo 9 nos incisos a seguir: “I- materiais de orientação e de formação; II- materiais de apoio; e III- instrumentos de avaliação”.

De acordo com Carvalho (2014), os anos 2000 foram marcados por uma forte mobilização regional que visava discutir o aprimoramento de políticas e o ensino de jovens e adultos. Essa mobilização resultou na criação de vários programas, congressos e seminários². A começar do ano de 2008, os eventos que se dedicavam principalmente à Educação de Jovens e Adultos eram promovidos por órgãos internacionais. Em 2008, aconteceu a 48ª Conferência Internacional de Educação da Unesco em Genebra com o tema “Educação Inclusiva, o Caminho do Futuro”, resultando em diversas recomendações:

identificar a educação inclusiva permanentemente, levar em consideração a injustiça social e saber que ela dificulta a execução da política educativa, prover espaços culturais propícios a uma aprendizagem de qualidade, ter claramente o número de excluídos na sociedade, valorizar a educação como meio de avanço intelectual e formar professores qualificados dentre outras. (CARVALHO, 2014, p. 67).

² Tendo em vista que o objetivo deste capítulo é fazer um breve histórico sobre a EJA, nos ateremos somente aos programas que julgarmos de extrema importância para a nossa pesquisa.

No ano de 2009, o Brasil sediou em Belém do Pará a VI CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) promovida pela Unesco. De acordo com os esclarecimentos do site da Unesco³, a conferência teve como objetivo:

Impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator que contribui com a aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização constitui alicerce; enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das atuais agendas internacionais de desenvolvimento e de educação; renovar o compromisso e o momentum político e desenvolver os instrumentos para sua implementação visando passar da retórica à ação. (UNESCO,2019)

Outro evento muito importante que aconteceu em 2009 foi o XI ENEJA (XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos). De acordo com Carvalho (2014), o encontro contou com 510 praticantes, dentre eles:

delegados (as) representantes da administração pública, universidades, ONGs, movimentos sociais e populares, educadores e professores da EJA, estudantes da EJA, conselhos de educação, além de todos aqueles ligados à construção da Agenda Territorial encaminhada e discutida com os Estados desde dezembro de 2008 pelo MEC/SECAD. (CARVALHO, 2014, p. 68).

Carvalho (2014) ainda salienta que o XI ENEJA propiciou a constatação de que os acordos firmados com as Secretárias de Estados em relação aos projetos da EJA não foram realizados. Consequentemente, os alunos jovens e adultos continuaram sendo desrespeitados e desvalorizados. Acredita-se que a figura do jovem educando acabaria relegada a programas pouco efetivos e à escolarização falha. Carvalho (2014) complementa que o descumprimento dos compromissos com a EJA produziu tamanha insatisfação entre os congressistas que resultou em

um manifesto contra as políticas públicas, culminando nas seguintes reivindicações: identificar e detalhar, por meio de um mapeamento, as reais necessidades dos educandos da EJA, checar nitidamente o número real dos analfabetos, aplicar de fato os recursos financeiros destinados à educação e investir na capacitação de profissionais afeiçãoados à educação de jovens e adultos. (CARVALHO,2014,p.69)

No ano de 2010, com o tema “Educação e Aprendizagem ao longo da Vida” foi realizado em João Pessoa, Paraíba o I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de

³ Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/sixth-international-conference-adult-education-2009-confintea-vi>. Acesso em: Set/2021

Educação de Jovens e Adultos. O Congresso contou com participantes de muitas autoridades internacionais e organizações da área da educação de jovens e adultos. As ações/atividades realizadas se basearam em analisar “os avanços alcançados até o presente e, no final, elaborou-se um documento traçando-se metas educativas para 2021” (CARVALHO, 2014, p. 68), metas que acabaram por ser prejudicadas em função da pandemia do SARS-COV-2, a partir de 2020.

Desde 2008, foram muitos eventos, congressos, encontros realizados tanto no âmbito nacional, quanto internacional com o objetivo de melhorar a educação para jovens e adultos. A EJA tomou tamanha proporção que se tornou preocupação mundial e objeto de estudo para vários pesquisadores. Todas essas movimentações de eventos foram e ainda são muito importantes. Entretanto, no Brasil, nos dez anos consecutivos, a educação foi norteadada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O PNE desdobrou-se nos planos decenais. Ademais, ele tem o objetivo de abranger o Distrito Federal, todos os Estados e municípios brasileiros. Ressaltamos que o PNE é um plano de Estado e não do governo, ele visa a educação para todos.

Em 2010, o até então ministro da Educação, Fernando Haddad, entregou ao presidente da República da época, Luiz Inácio da Silva, o PNE que nortearia a educação no período de 2010 até 2021, que constava as seguintes diretrizes sem seu artigo 2:

I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V- formação para o trabalho; VI- promoção da sustentabilidade socioambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (PNE 2010/2021)

Contudo, o PNE 2010/2011 não permaneceu em vigor até 2021. Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o novo decênio do PNE (2014/2024), destacando, no artigo 2, as diretrizes abaixo:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e

equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, 2014/2024).

Ao compararmos as diretrizes do PNE (2010/2021) com as do PNE (2014/2024), observamos que poucas foram as mudanças de um decênio para outro. O que houve foi uma complementação nos incisos III, V, VI, VIII, X do artigo 2 do PNE (2014/2024) que realçam a promoção da cidadania, a erradicação de todas as desigualdades, os valores morais e éticos da sociedade, a diversidade socioambiental e a educação com qualidade. As alterações visam alcançar uma evolução que contemple o aumento da alfabetização e inclusão, a formação continuada dos professores, assim como a ampliação do ensino profissionalizante para adolescente e adultos.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, também não ocorreu grandes alterações do PNE (2010/2011) para PNE (2014/2014). A única mudança foi na meta 8 do PNE (2014/2024), a qual altera a idade média de escolaridade da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos para de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove). A fim de mostramos detalhadamente tal alteração, construímos o quadro abaixo.

QUADRO 01⁴: Comparação entre as metas 8, 9 e 10 que dispõe o PNE (2010/2011) e PNE (2014/2024)

PNE 2010/2021	PNE 2014/2024
<p>Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.</p>	<p>Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</p>

⁴ As metas do PNE (2010/2020) e PNE (2014/2014) que constam neste quadro estão disponíveis nos seguintes endereços: Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso: jan/2022 e Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso: 17 jan.2022.

	- IBGE.
Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até o final da década, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da década.	Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.	Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Fonte: Elaborado pela autora

Após todo o caminho percorrido neste capítulo, o qual teve por objetivo esboçar o referencial histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, constatamos que foram inúmeras as modificações sofridas por essa modalidade de ensino durante todos esses anos. Observamos, também, que todas as alterações ocorridas até então estão diretamente relacionadas às mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que se sucederam no país, trazendo a memória das intenções e das propostas dos sujeitos ligados à governança e não necessariamente interessados na extinção do analfabetismo e da formação dos sujeitos. Os sentidos produzidos sobre essa modalidade de Educação alcançam (ou querem alcançar) a população desprivilegiada, desprovida de bens e com pouca voz, assujeitada aos desmandos de programas e de governos.

A EJA no Brasil sempre foi conduzida por interesses que visavam à erradicação do analfabetismo e, principalmente, como uma forma de recompensar a população que não teve a oportunidade de ter o ensino na idade propícia (5 a 17 anos). No que tange à alfabetização de jovens e adultos, sempre foi tratada como “programa” e “campanha” e não com algo instituído e fixo. Ademais, verificamos que a educação de jovens e adultos, ainda hoje, não recebe a mesma atenção, investimentos, políticas públicas e dedicação que o ensino regular

recebe. No início, a EJA se restringiu a ensinar a população de jovens e adultos a ler e escrever de forma funcional. Ou seja, de acordo com os propósitos políticos, a população menos favorecida, à medida que recebiam o ensino funcional ofertado pela EJA, ela ia se integrando no mercado de trabalho sem muitas possibilidades de crescimento pessoal, intelectual e financeiro para atingir os objetivos econômicos do país. Isso, portanto, resulta na construção de representações desse alunado, que se (re)desenha no seriado *Segunda Chamada*.

Nesse ínterim, após discorrermos sobre o referencial histórico na EJA, na próxima seção nos dedicamos a observar o referencial da EJA na mídia, mais especificamente no seriado *Segunda Chamada*.

1.5 Educação de Jovens e Adultos na mídia

Sabemos que a mídia expõe e retrata realidades, e que desfila em multimodalidades a linguagem verbal e não verbal, evidenciando nas narrativas certa variedade de conflitos e tensões, especialmente quando exposta no gênero seriado. Destacamos, nesse viés, a forma como os dizeres se constroem em roteiro, o planejamento dos diálogos, as relações entre personagens que são simuladas em estereótipos que fazem emergir discursos em favor de determinada instituição, que, no caso, é a escola constituída por seus atores. Como narrativa em episódios, o seriado é capaz de seduzir o espectador fazendo com que ele crie novas imagens ou as reafirme, produzindo ou ratificando um olhar que constitui efeitos de sentido sobre as pessoas que atuam como atores, encenando olhares sobre/ da vida real. Desse modo, podemos dizer que há modos de retratar professores e alunos da EJA, na mídia, que requerem uma discussão sobre a produção de sentido, a partir do referencial histórico de cada cena produzida, visando despertar o espectador para “os modelos” aceitos e não aceitos de professor e aluno. Entendemos que são representações de identidades, trazem enunciados em enunciações que se dão nas cenas é por meio dessas cenas que se dão os discursos sobre EJA, a vida, a escola.

No caso do presente trabalho, chama atenção a narrativa, em duas dimensões: a ficcional, nos episódios; e o que tomamos como relato no final dos episódios, aspectos que se desdobram no *corpus*, pois, se num primeiro momento apresentam-se encenações, no segundo momento se dão os chamados depoimentos, no final dos episódios. Nesses relatos, os ex-alunos colocam suas impressões sobre a experiência de estudar, como alunos e pessoas que

superaram os problemas, em enunciações que se produzem em temporalidades antes/depois da EJA. Na análise verificaremos em que medida essas enunciações e enunciados produzem sentidos, uma vez que professores e alunos representados lidam com essa distorção idade/ano escolar, tanto nos episódios quanto como fato que fundamenta os relatos. Isso carece reflexão, pois ali subjazem discursos em acontecimentos enunciativos e práticas no ambiente escolar.

Nessa mesma direção em que a mídia abarca uma diversidade de questões, sejam elas culturais, sociais e de outras naturezas, elas fazem emergir novos sentidos e representações para os alunos e professores da EJA.

Considerando que os professores e alunos carecem e merecem serem estudados nessas condições midiáticas, reafirmamos que diariamente eles são alvos de discussões e reflexões ora sendo positivados, ora negativados, decidimos ater nossos olhares e nossas reflexões aos professores e alunos da EJA no seriado *Segunda Chamada*, ou seja, na mídia, por ser essa uma modalidade de ensino pouco estudada na abordagem dos estudos enunciativos e por conter estudantes com vivências diferentes das dos alunos do ensino regular. Ademais, reconhecendo que a mídia atua como prática discursiva produzida na enunciação repleta de efeitos de sentido que circulam por meio da linguagem: nessa realidade criada, as representações se estabelecem por meio das falas dos professores e dos alunos representados pelos atores no seriado em questão. Com isso, é possível problematizar os valores que circulam a partir dessa realidade retratada, fazendo com que problematizemos o olhar da sociedade para as formações nominais das figuras de aluno e professor que podem veicular novas representações acerca desses professores e alunos nessa modalidade de ensino como parte do seriado de TV.

E para continuar embasando nosso estudo sobre a mídia, recorreremos à Gregolin (2007), a qual relata que

pensando a mídia como *prática discursiva*, produto de linguagem e processo histórico, para poder apreender o seu funcionamento é necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito aí assinaladas, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória. Trata-se, portanto, de procurar acompanhar trajetos históricos de sentidos materializados nas formas discursivas da mídia.(GREGOLIN, 2007, p.13).

Conforme Gregolin (2007), a forma como o sujeito se posiciona e o modo como os enunciados se constituem, nos possibilitam analisar a prática discursiva produzida pela/na mídia. Pela mídia, a linguagem se manifesta carregando as ideologias que se disseminam

socialmente. Além disso, desfilam nos seriados as narrativas que ensaiam um modo de retratar o mundo e os sujeitos presentes na sociedade.

E, tendo em vista que a prática discursiva engloba os fazeres e os saberes, em que os sujeitos estão inseridos de uma dada forma, nosso olhar destaca enunciados e enunciação. No viés da Semântica da Enunciação, destacamos as práticas e os discursos que se materializam por meio dos enunciados ancorados no referencial histórico, que regularizam as pertinências enunciativas, produzindo sentidos recorrentes e novos sentidos sobre o aluno e professores da EJA no seriado *Segunda Chamada*. Desse modo, “os efeitos de sentido materializam-se nos textos que circulam em uma sociedade” (GREGOLIN, 2007, p.15). Além disso, de acordo com a autora, o texto é constituído por unidade, a qual possibilita as negociações discursivas, elas são as responsáveis por difundir, limitar, selecionar, determinar e distribuir os eventos discursivos em dispersão.

Segundo Foucault (2008), esse processo de negociação discursiva se realiza por estar “em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível”. (FOUCAULT, 2008, p.121-122). Interessa-nos, no nosso trabalho, a repetibilidade da materialidade e o que diverge da recorrência por meio das formações nominais ‘aluno’ e ‘professor’, aspectos que analisamos nas cenas enunciativas recortadas do seriado *Segunda Chamada*.

Ainda pensando na mídia, podemos compreender as posições de sujeito e materialidade sugeridos por Foucault, construindo os efeitos de sentido apresentados na mídia, que relaciona o fictício com o real. Então, entendemos os enunciados do seriado conforme as palavras de Gregolin “[...] o que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta”. (GREGOLIN, 2007, p.16). A autora complementa que “as mídias desempenham o papel de mediação entre seus leitores e a realidade”. E tendo como alvo o nosso material de análise, o seriado *Segunda Chamada*, podemos dizer que essa mediação acontece entre seus espectadores, evocando uma forma de verossimilhança.

Portanto, nosso olhar para essa mediação acontece quando observamos enunciado e enunciação, em nuances verbais ou não verbais. Então, podemos dizer que todo discurso carrega sua interface enunciativa e se dá pela materialidade, é perpassado pela historicidade e pelo memorável. Salientamos que enunciados e enunciação ratificam as regularidades e irregularidades que projetadas pelos papéis dos alunos e professores encenados, produzem um jogo de regras explorado no roteiro do seriado. Assim, é por meio desse movimento de

repetição e deslocamentos, de dispersão e regularidades que resultam a produção de sentido, as relações entre as representações de alunos e de professores da EJA, no seriado *Segunda Chamada*.

No próximo capítulo, apresentamos os conceitos que balizam a nossa pesquisa, repercutindo o nosso enfoque à Semântica da Enunciação.

2 SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que fundamentam o nosso trabalho, a Semântica da Enunciação, as quais são essenciais para a nossa pesquisa. Para isso, o capítulo foi dividido da seguinte forma: em seção maior, refletimos sobre alguns conceitos que fundamentam a Semântica da Enunciação, assim como o seu objeto de estudo, a significação da linguagem e a sua unidade de análise, o enunciado, que tomamos a partir das postulações de Eduardo Guimarães (1989, 2002/2017, 2018) e de Luiz Francisco Dias (2013a, 2013b, 2013c, 2018)

Visando intensificar e fortalecer os estudos de base enunciativa, nós nos debruçamos sobre o estudo **da Semântica da Enunciação (2)**. Na seção intitulada **Enunciação (2.1)** estudamos dois conceitos necessários para a nossa pesquisa, sendo eles: o enunciado e a enunciação enquanto acontecimento. Além disso, apresentamos **O espaço de enunciação em (2.1.1)**, com o intuito de mostrarmos como se dá a relação entre as línguas e os falantes; e a **Cena enunciativa (2.1.2)**, realçando o agenciamento das figuras da enunciação. No tópico seguinte, apresentamos o **Referencial histórico, Referencial temático e Pertinência enunciativa (2.1.3)**, objetivando entender o memorável e a atualidade da EJA em sua relação com o primeiro capítulo e, por fim, discutimos sobre as **Formas linguísticas: Formação Nominal x Sintagma Nominal (2.1.4)**, apresentando o conceito de formação nominal (doravante, FN) em comparação com ao conceito de sintagma nominal (subsequente, SN).

2.1 Enunciação

A Semântica é um campo de estudos que destaca a língua, a linguagem, a significação e os sentidos que se produzem no dizer. Atualmente, há um expressivo número de pesquisadores que se debruçam a estudá-la, e esse estudo vem se consolidando e se modificando desde o final do século XIX. Conseqüentemente, de acordo com cada teoria adotada por pesquisadores, a Semântica incorpora novos conceitos e, assim, vai se redefinindo e se reconfigurando.

Muitos estudiosos dedicam-se a estudar a Semântica pelo viés da Gramática simultaneamente com a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe. Por outro lado, estudiosos como Guimarães (2018) defendem que a Semântica não deve ser estudada como um componente da Gramática, mas sim como “uma disciplina que se ocupa do funcionamento da língua e da

linguagem e não como um componente de uma disciplina cujo objeto é a gramática de uma língua ou das línguas” (GUIMARÃES, 2018, p. 13). Destarte, essa vertente de estudo defende que as palavras não podem ser estudadas isoladamente, nem como se apresentam nos dicionários, ou ainda de forma fixas. Elas devem ser colocadas em funcionamento nos acontecimentos enunciativos, e, nesse ponto, a historicidade deve ser considerada no seu campo de estudo. Portanto, essa vertente de estudo, intitulada Semântica da Enunciação, é: “uma semântica que analisa enunciados e expressões no acontecimento da enunciação” (GUIMARÃES, 2018, p.9).

Desse modo, no campo da linguagem, a Semântica da Enunciação se debruça sobre a significação, sendo ela “o que se apresenta pelo que se diz [...], a significação é produzida pela enunciação, por alguém, de algum material de linguagem específico” (GUIMARÃES, 2018, p.14). De acordo com o autor, compreendemos que a significação é processo, ou seja, para que ela aconteça, faz-se necessário que alguém enuncie algo sobre determinado assunto resultando em uma nova significação, em outros termos, em efeitos novos de sentido. Assim, enunciado e enunciação convergem na produção de sentidos, sendo o enunciado a materialidade nesse processo.

Ademais, no que tange ao enunciado, entendemos que se refere àquilo “que ocorre quando alguém diz algo, quando um falante de uma língua diz uma sequência que é, de alguma maneira, reconhecida pelos falantes desta língua” (GUIMARÃES, 2018, p. 14), ou seja, é no acontecimento enunciativo em que está inserido que ele precisa ser analisado. O enunciado é um elemento linguístico, desse modo, ele “é a unidade de linguagem que apresenta, em seu funcionamento, uma consistência interna, aliada a uma independência relativa” (GUIMARÃES, 2018, p.15).

De acordo com Guimarães (2018), entendemos que a consistência interna está ligada à relação que se estabelece entre os elementos linguísticos dos enunciados, uma relação que articula as palavras consoante à sintaxe dos enunciados. Isto é, o enunciado é independente, ele não precisa de outras articulações linguísticas para significar, pois, é por apresentar esta consistência que ele significa por si próprio. Mas há a independência relativa que, conforme Guimarães (2018, p.16), está “aliada à consistência interna, [é] o que faz o enunciado significar e assim ser enunciado, e não se reduzir a uma sequência de sons, ou de palavras, ou de formas, simplesmente.”. Significa dizer que a independência relativa está relacionada à inter-relação de um enunciado com outros enunciados do texto do qual fazem parte. Já a enunciação se dá a partir do referencial.

Desta forma, concordamos com Guimarães (2018, p. 82), que conceitua texto como sendo “uma unidade de significação integrada por enunciados”. Ou seja, um texto só significa, porque ele é composto por enunciados significativos. É isso que Guimarães corrobora dizendo que:

não pensamos a existência de enunciados senão na medida em que um (*sic*) certa sequência, com características específicas, que faz dela um enunciado, integra um texto. Não são os aspectos formais que fazem de uma sequência um enunciado, mas o fato de que esta sequência integra um texto. E na mesma medida não há texto sem enunciado. (GUIMARÃES, 2007, p.82-83).

Portanto, uma vez que o enunciado possui uma consistência interna, possibilitando-o produzir sentido, ao incorporar-se a um texto (em acontecimento enunciativo), como unidade, constrói-se o processo de independência relativa por meio da materialidade linguística.

Com base nos estudos da Semântica da Enunciação, no seu objeto de estudo e na sua unidade de análise, concordamos com os pressupostos de Guimarães (2018), que nos relata que a Semântica da Enunciação estuda os sentidos dos enunciados, uma vez que o sentido é determinado através da significação do enunciado. O que nos leva a entender que o sentido de um enunciado é atribuído por meio da sua inclusão na enunciação, isso porque o seu sentido “é a sua relação de integração ao texto em que está” (GUIMARÃES, 2018, p.42). Essa noção nos remete a Benveniste (2006, p.222), o qual postula que “[...] bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver”, assim sendo, “o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar”.

Posto isso, de acordo com Benveniste (2006), a linguagem é responsável por fazer significar o mundo e, conseqüentemente, tudo que é produzido e construído a partir dela. Também a Semântica da Enunciação se dá como abordagem de estudo que se concentra na linguagem, a partir das relações com o memorável e significações que constroem sentidos no/para o mundo. Dessa forma, acreditamos que a Semântica proporciona reflexões através da observação das relações entre o linguístico e os aspectos históricos da linguagem na constituição dos sentidos.

E, sendo o enunciado o objeto de estudo da Semântica da Enunciação, compreendemos que ela é "uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer" (GUIMARÃES, 2017, p.9). O que nos leva a compreender o acontecimento enunciativo. E, para complementar o estudo sobre a concepção de enunciação, visitamos Benveniste (2006), Ducrot (1987), Guimarães (1989, 2017, 2018) e Dias (2013) para verificarmos como esse

conceito foi cunhado por esses autores. Ressaltamos que nos aprofundamos com mais afinco na definição dos últimos autores.

Em Benveniste (2006), mais especificamente em seu artigo intitulado “O aparelho formal da enunciação” verificamos que, segundo o autor, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (p.82). Ou seja, para Benveniste, para que a enunciação aconteça, faz-se necessário que sujeito e língua se relacionem, uma vez que o sujeito se apropria da língua para colocá-la em funcionamento. Benveniste complementa que:

o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor [...] (BENVENISTE, 2006, p.82-83).

Desse modo, percebemos que, para Benveniste, a enunciação acontece como uma forma de troca intercambiada. Isso ocorre porque se estabelece uma relação entre as pessoas do discurso que ao enunciar o “eu” instaura o outro “tu”, intercalando suas funções no processo enunciativo, criando entre esses sujeitos da enunciação a relação de intersubjetividade.

Já Ducrot (1987), ao escrever seu texto “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, contribui com a concepção de enunciação através do estudo da polifonia por meio da materialidade linguística do enunciado. O autor tem o propósito de identificar as diversas vozes que se manifestam, simultaneamente, nos discursos. Após essas reflexões, o linguista conceitua a enunciação como sendo:

o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado. A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dado existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois. É esta aparição momentânea que eu chamo “enunciação”. (DUCROT, 1987, p.168).

Como podemos perceber, para Ducrot (1987), a enunciação é um acontecimento histórico, que acontece por meio da linguagem, no momento em que há a produção do enunciado. Portanto, para que a enunciação aconteça, faz-se necessário que alguém produza um enunciado em um acontecimento histórico já estabelecido. Dessa forma, o seriado

Segunda Chamada se dá como acontecimento histórico midiático que produz enunciados sobre os alunos e professores da EJA na mídia, por meio da linguagem.

A partir disso, observamos que Guimarães (2017), ao falar de enunciação, comunga dos pressupostos de Ducrot (1987), pois, para Guimarães (2017, p. 15), “a enunciação, enquanto acontecimento de linguagem, se faz pelo funcionamento da língua”. Ou seja, “para esses autores, a enunciação se constitui de um acontecimento enunciativo de natureza histórico-social; tendo em vista as particularidades dos estudos de cada um deles”. (DALMASCHIO, MARTINS, 2019, p.2).

Após discorrermos sobre os conceitos de enunciação na perspectiva de Benveniste (2006) e Ducrot (1987), passamos agora a verificar como Guimarães, um dos autores que balizará nossos estudos semântico-enunciativos, caracteriza a enunciação. Ressaltamos que não faremos um estudo profundo sobre todas as definições de enunciação do autor. Evidenciamos aquelas que nos possibilitarão compreender como Guimarães traçou em seus estudos o conceito de enunciação.

Posto isso, Guimarães (2017) nos afirma que:

o tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível considerar a constituição histórica do sentido, de modo a que a semântica se formule, claramente, como uma disciplina do campo das ciências humanas, fora de suas relações com a lógica ou a gramática pensadas ou como o matematizável ou como uma estrutura biologicamente determinada. (GUIMARÃES, 2017, p.10).

Assim sendo, para Guimarães, o acontecimento não é algo que se manifesta em uma linha reta, marcada cronologicamente como uma sequência temporal. O acontecimento é o uso da linguagem que produz sentidos, os quais são ressignificados. Nesse sentido, Guimarães (2017), destoa de Ducrot (1987), pois, na perspectiva histórico social, a concepção de acontecimento social, não se distingue pelo fato do enunciado ser repetível ou irrepetível, conforme postula Ducrot.

Continuando os estudos de Guimarães, em seu texto intitulado “Enunciação e História (1989)”, o autor define o conceito de enunciação como “o acontecimento sócio-histórico da produção do enunciado” (1989, p.78). Em outras palavras, a enunciação é uma atividade social a qual se situa de forma histórica no acontecimento, e, por isso,

[...] algo só é enunciado se relacionado a um conjunto de entidades de mesma natureza, outros enunciados. Ou seja, não seria possível imaginar a existência de um enunciado único. Faz parte das condições de existência de um enunciado que existam outros. Assim seu caráter é necessariamente relacional. Só há um enunciado se houver mais de um. Ou seja, é impossível pensar a linguagem, o sentido, fora de

uma relação. Nada se mostra a si mesmo na linguagem. Algo sozinho nunca é linguagem. Algo só é linguagem com outros elementos e nas suas relações com o sujeito. Isto dá o caráter inescapavelmente histórico da linguagem. (GUIMARÃES, 1989, p.74).

Ressaltamos, então, que a enunciação já era postulada por Ducrot (1987) como um acontecimento histórico, todavia, Guimarães (1989) reformula e atualiza essa concepção. Nessa atualização, Guimarães (1989) confere à história traços que vão além do temporal e social, uma vez que, para o autor, enunciar é algo estabelecido socialmente. Ao contrário de Ducrot (1987), que entende o conceito de história sendo uma sucessão cronológica e temporal.

Ademais, outra concepção de enunciação proposta por Guimarães (2017) é tratar a enunciação “como um acontecimento no qual se dá a relação do sujeito com a língua” (2017, p.10). Essa definição assemelha-se a um dos pensamentos de Benveniste (2006), que, apesar de não discorrer sobre a concepção de acontecimento em seus postulados (DALMASCHIO, 2013), concebe, em nosso entendimento, que isso aconteceria “pela perspectiva da entrada do sujeito na língua e essa entrada constitui-se como condição inexorável para que o homem ganhe a dimensão de indivíduo e para que as formas linguísticas adquiram status de unidade” (DALMASCHIO, 2013, p. 55). Dito isso, realçamos, que tanto Ducrot (1987), quanto Guimarães (2017) compreendem a enunciação como um acontecimento e, assim, a enunciação acontece a partir da inclusão de um enunciado em condições de historicidade, materializado em textos.

Continuando a nossa reflexão sobre os conceitos de enunciação na perspectiva de Guimarães, nos embasamos no “Glossário de termos da Semântica da Enunciação”, produzido por Claudiene Diniz Silva (2019) que conceitua a enunciação, com base nos estudos de Guimarães, como:

A **enunciação** é o acontecimento que produz sentido. Ou seja, o sentido se produz pela enunciação, pelo acontecimento de funcionamento da língua. E este acontecimento se apresenta como se dando pela existência de uma língua, por que há falantes que são tomados enquanto falantes pela relação com tal língua; A **enunciação** é o acontecimento de funcionamento da língua no espaço de enunciação. A **enunciação** é o acontecimento de funcionamento da língua, cuja especificidade é a sua temporalidade própria (o passado, presente e futuro de sentidos que constitui). (GUIMARÃES, 2018, p. 22; 23; 43).

Ainda com base nos pressupostos de Guimarães (2018), apresentamos aqui o último conceito de enunciação selecionado para esta pesquisa retirado do seu livro “Semântica Enunciação e Sentido (2018)”. Nesse livro, o autor destaca que “a enunciação diz respeito a

algo que ocorre quando se diz algo. Trata-se, para nós, de um acontecimento, o acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2018, p.18-19). Essa definição significa dizer que a enunciação é o acontecimento da língua e, em um determinado espaço de enunciação, produz sentido. Nessa perspectiva, esse conceito de enunciação abrange as características dos conceitos de enunciação percorridos anteriormente, os quais possuem maneiras diversificadas de serem apresentados, eles demonstram pontos de apoio e se complementam. Nessa perspectiva, podemos entender que os enunciados no seriado *Segunda Chamada* se produzem marcando uma enunciação midiática

Prosseguindo nossas discussões sobre o conceito de enunciação na perspectiva da Semântica da Enunciação, refletimos sobre o trabalho de Dias (2013a), o qual se apoia nos postulados de Guimarães, e, por conseguinte, nos estudos de Benveniste e Ducrot. Nesse sentido, Dias (2015a, p. 15) destaca que a “enunciação é o acontecimento de produção do enunciado, o qual adquire sentido na medida em que uma mesma atualidade motivadora da formulação agrega pertinência na relação com outras enunciações, concebidas como traços da memória discursiva”. Ou seja, através do funcionamento da língua, os enunciados são produzidos e significados em uma atualidade enunciativa realizada na enunciação; processo que se ancora em um determinado referencial histórico que é colocado em cena pela memória discursiva, pelo memorável.

Consoante as reflexões realizadas até o presente momento, e com base nos estudos dos autores que fundamentam a Semântica da Enunciação, que aqui foram mencionados, verificamos que as definições de enunciação apresentadas abarcam características, pontos de contato que se complementam e/ou se relacionam, acrescentando elementos que proporcionam o crescimento dos estudos de bases semântico-enunciativas. Ademais, conforme os autores estudados, constatamos que a enunciação é um acontecimento histórico-social, no qual a língua em funcionamento se relaciona com o sujeito, produzindo enunciados e sentidos que são significados através de uma temporalidade que é particular a esse acontecimento em um determinado espaço de enunciação. A produção de sentido opera com o discursos, a linguagem em movimento (ORLANDI, 2001) se dá com a enunciação e os enunciados que se produzem com os sujeitos historicamente constituídos.

Assim sendo, faz-se necessário compreendermos de maneira mais minuciosa, o espaço de enunciação, como ele é constituído e apresentado; e como a produção de sentido se expressa no acontecimento. Assim, para nós, e de acordo com o que expomos até aqui, o seriado *Segunda Chamada* é constituído como um acontecimento do dizer que se dá a partir do referencial histórico que perpassa a EJA, uma vez que as enunciações se dão a partir dos

sujeitos que representam os professores e alunos da EJA no seriado, e nessa enunciação instalam enunciados passíveis de serem analisados.

2.1.1 O espaço de enunciação

De acordo com os pressupostos da Semântica da Enunciação, no acontecimento enunciativo, os sentidos são construídos linguisticamente. Pena (2015, p.30) destaca que “o acontecimento enunciativo é constituído por uma memória do dizer e pela atualização dessa memória no momento em que se dá a enunciação”. Diante disso, estudamos o processo de significação que é constituído, suscitado, originado, incrementado e rompido pelos elementos enunciativos: espaço de enunciação e de cena enunciativa, no seriado *Segunda Chamada*. Ou seja, o espaço de enunciação compreensível para o nosso olhar é o de que há enunciações possíveis e enunciados possíveis de serem ditos por professores e alunos no seriado transmitido pela mídia.

Partindo do ponto de vista no qual o processo de significação é paradoxal, o espaço de enunciação é definido como um espaço estabelecido pela relação entre línguas e falantes em um ambiente de divisão e de disputa por seus modos de dizer e seus direitos (GUIMARÃES, 2017). Relaciona-se, portanto, aos discursos. Consequentemente, são as relações conflituosas do funcionamento da língua que regulam esse espaço. Desse modo, o espaço de enunciação

é o espaço de relações de **línguas** no qual elas funcionam na sua relação com **falantes**. Assim não há **línguas** sem outras **línguas**, e não há **línguas** sem **falantes** e vice versa. Um aspecto importante na configuração do espaço de enunciação é que as **línguas** do espaço de enunciação são distribuídas de modo desigual, não se é **falante** das línguas deste espaço da mesma maneira. O espaço de enunciação é, então, um espaço **político** do funcionamento das línguas. O agenciamento dos **falantes**, enquanto tal, pelas **línguas**, é **político**, pois é necessariamente desigual". (GUIMARÃES, 2018, p. 23-24, *grifos nossos*).

Como podemos perceber, Guimarães (2017; 2018) define o espaço de enunciação como um espaço de línguas e falantes que são cruzados pelo conflito, isto é, pelo político. A partir disso, mencionamos os elementos indispensáveis do espaço de enunciação, sendo eles: a língua, o falante e o político.

Para Guimarães (2017), a língua é um conjunto de normas e de códigos constituído por elementos que se aproximam e se distanciam, permitindo, ou não, falar em certos lugares

e possuindo determinados locutores em detrimento de outros. Partindo dessa relação, entre pertencer e não pertencer, é que a língua ultrapassa a sua concepção enquanto conjunto de regras linguísticas se tornando histórica, operando conforme as suas relações no acontecimento. Desse modo, “isto leva a considerar que a língua não é algo abstrato, é algo histórico, se apresenta pela prática humana, por relações que fundamentam o funcionamento desta prática cuja característica é a de produzir significações: a linguagem” (GUIMARÃES, 2018, p. 23).

Por conseguinte, a língua deve ser compreendida a partir do espaço de enunciação, visto que ela é um conjunto sistemático composto por regularidades linguísticas, que se combinam no processo de enunciação, produzindo sentidos através da linguagem. Sendo assim, nos baseamos no fundamento de que as línguas "tomam os falantes, os agenciam enquanto seus" (GUIMARÃES, 2018, p.24). Isso significa que, para nós, "enunciar é estar na língua em funcionamento. E a língua não funciona no tempo, mas pelas relações semiológicas que tem. A língua funciona no acontecimento, pelo acontecimento, e não pela assunção de um indivíduo" (GUIMARÃES, 2017, p. 30).

Nesse sentido, os falantes são tomados pela língua por meio dos agenciamentos enunciativos os quais são configurados politicamente, isso é, em conflito. Conforme Guimarães (2017), os falantes não são indivíduos que falam, mas sim seres de linguagem que se constituem na relação com as línguas. Para o autor,

os falantes não são os indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam. Neste sentido, falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação. (GUIMARÃES, 2017, p. 24).

Logo, para Guimarães (2017), os falantes não são compreendidos, no sentido do dicionário, enquanto pessoas que falam determinada língua, que se interagem. Também não são entendidos como uma figura psicológica ou empírica que assume a responsabilidade da atividade fisiológica de falar. Opostamente a isso, os falantes são marcados pelas línguas, os quais são vistos como categorias linguísticas e enunciativas configurando-se como uma “figura política constituída pelos espaços de enunciação” (GUIMARÃES, 2017, p. 25), tomada pela língua.

Assim sendo, o falante não está determinado somente pela língua que fala, ele também é constituído pelas línguas que regulam o espaço de enunciação do qual ele faz parte. Dessa maneira, conforme Guimarães (2018) é o espaço de enunciação que determina o

falante, além de direcionar suas “escolhas” orientadas pelas histórias de outras enunciações. Logo, após refletirmos sobre o agenciamento enunciativo, observamos que o falante é parcialmente livre, visto que, para falar, é necessária uma história que direcione suas escolhas mediante regras. Conseqüentemente,

o falante é um lugar de enunciação determinado pela relação com a língua, no espaço de enunciação. Ou seja, as línguas do espaço de enunciação se relacionam umas com as outras na medida em que constituem seus falantes. E esta constituição dos falantes se faz pelo modo como as línguas determinam os falantes, agenciam os falantes como seus de algum modo. O falante não é, portanto, uma pessoa física. É uma figura linguística constituída por essa relação de línguas, que tomam os falantes, que se distribuem desigualmente para os falantes ao constituí-los. Em outras palavras, o falante não é uma pessoa, enquanto tal, um ser físico, biológico, psíquico. O falante é um "ser" de linguagem, constituído por uma relação de línguas. (GUIMARÃES, 2018, 24-25).

Tendo em vista a maneira como o político se caracteriza na relação entre línguas e falantes no espaço de enunciação, faz-se necessário discutirmos com mais detalhes, no viés dos estudos de base semântico-enunciativa. Seguindo essa perspectiva, de acordo com Guimarães (2017), o político é traçado como um componente que instiga o conflito no acontecimento enunciativo, sendo assim, ele “é próprio da divisão que afeta materialmente a linguagem” (GUIMARÃES, 2017, p. 20). Destarte, o político apresenta uma oposição a uma certa normatividade que determina a distribuição de maneira desigual dos lugares de enunciação dos “falantes”, na tentativa de proporcionar pertencimento aos que estão fora dessa estabilidade. Ou seja, é por meio do político, que caracteriza como algo conflituoso, que os falantes desiguais estabelecem seu pertencimento em relação àquilo que (re)apresenta normatividade. Portanto, o político

se caracteriza pela oposição entre a afirmação da igualdade em conflito com uma divisão desigual do real produzida enunciativamente pelas instituições que o organizam: organizam os lugares sociais e suas relações, identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes sentido), e recortam o mundo das coisas, significando-as. Por este conflito o real se divide e redivide, se refaz incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos. (GUIMARÃES, 2018, p.50).

Como o espaço de enunciação é configurado por divisões, faz com que ele não seja individual, mas sim uma condição, espaço político, uma vez que a disposição de língua e falantes desencadeia uma relação de combate no processo de (re)construção da significação. Diante disso, assim como Guimarães (2017; 2018), compreendermos que o político é a base para as relações sociais, sendo o funcionamento da linguagem o ponto central nessas relações. E os sujeitos, ao colocarem as línguas em funcionamento, entram em conflito gerando efeitos

de sentido no espaço de enunciação. Desse modo, “o político é incontornável porque o homem fala. O homem está sempre a assumir a palavra por mais que esta lhe seja negada” (GUIMARÃES, 2017, p. 22).

Nesse sentido, o modo que o falante utiliza para relacionar com a palavra refere-se ao aspecto político da linguagem, com o intuito de gerar para si o pertencimento ao dizer, já que ele está “sempre dividido pela desmontagem da contradição que o constitui. De tal modo que o estabelecimento da desigualdade se apresenta como necessária à vida social e a afirmação de pertencimento, e de igualdade, é significada como abuso, impropriedade” (GUIMARÃES, 2017, p. 22). Logo, podemos conceber o político da linguagem como as oposições que se estabelecem no dizer. Silva (2019) complementa, “tal incongruência dos efeitos de sentido estabelece o político enquanto um campo de batalhas pelo espaço, pelas ideias de pertencimento e exclusão, pelas orientações de sentidos e modos de dizer, ou seja, pelo direito à fala” (SILVA, 2019, p.65). Além disso, o falante, ser linguístico político, é constituído pelos conflitos, pelas formas e sentidos que circulam na instituição social, e é isso que o impulsiona a lutar e a defender o lugar que conquista na sociedade.

A propósito disso, de acordo com Dias (2018), a história é construída em razão do espaço de conflito e disparidade, visto que as formas de expressão são articuladas através das tensões que atravessam os dizeres na constituição do sentido. Assim,

há uma diversidade da língua, produzida por uma divisão da própria língua na relação com seus falantes, funcionando politicamente no espaço de enunciação. Este funcionamento político apresenta a língua como uma e como aquela que dirige o espaço de enunciação. E isto não é um aspecto empírico, quantitativo, etc. É uma característica semântica, de significação. Este aspecto leva a considerar que não há espaço de enunciação que não seja múltiplo, pois, mesmo que nele haja "só uma língua", ela não é uma só, ela se divide, exatamente porque seu funcionamento está necessariamente exposto a algo externo, pois os falantes são determinados pelas condições históricas de existência. Isto é parte do que agencia o falante a enunciar, inclusive. O funcionamento das línguas está exposto ao falante que as afeta permanentemente. (GUIMARÃES, 2018, p. 34).

É no funcionamento político do acontecimento enunciativo que a língua é dividida e, conseqüentemente, regulamenta e estabelece, por meio das condições históricas da existência, o espaço de enunciação que é conflituoso, múltiplo, diversificado. A fim de elucidar o que acabamos de descrever, observemos o exemplo (Cn1), a seguir, a cena enunciativa, que opera com os sentidos da narrativa do seriado, em enunciados:

Cena Enunciativa 1 - (Cn1)

Cn1: Lúcia Helena (Professora de Língua Portuguesa): Boa noite, gente.

Eliete (Professora de Matemática): Oi.

Lúcia Helena (Professora de Língua Portuguesa): **Olha esse aqui é o Marco André, nosso novo colega.**

Eliete (Professora de Matemática): **E aí, Marco André? Curte alfazema?**

Lúcia Helena (Professora de Língua Portuguesa): Essa é Eliete, professora de Matemática, Sônia, professora de História.

Sônia (Professora de História): Oi.

Marco André (Professor de Artes): Prazer. Contem comigo, eu tô aqui pra somar.

Eliete (Professora de Matemática): **Não, no caso, quem tá aqui pra somar sou eu, que sou professora de matemática. Mas você pode somar com uma vaquinha do café ...**

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): **Eliete, isso é jeito de receber o novo professor?**

Eliete (Professora de Matemática): **Trotezinho de boas-vindas.**

(1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.1, 2019. Grifos nossos)

Podemos verificar que os enunciados da Cn1 se articulam ancorados em um referencial (político) da escola. No qual o agenciamento do falante pela língua se realiza a partir de uma configuração política. Isto é, pelo conflito e disputa em relação à língua, ao falante, assim como os modos de dizer e produção do efeito de sentido. E uma vez que o falante é tomado com um ser da linguagem, ele passa a ser regulado e ter suas escolhas conduzidas pela língua e pelo espaço de enunciação. Observamos nos enunciados da Lúcia Helena, professora de Língua Portuguesa, *Olha esse aqui é o Marco André, nosso novo colega*” e *“Eliete, isso é jeito de receber o novo professor?* que há a substituição da palavra *colega* por *professor*. A partir disso, a relação entre a língua e o falante produz um novo sentido, no qual o “colega” é um “professor” e que deve ser tratado como tal, de acordo com o espaço de enunciação que é conflituoso e desigual. Já os enunciados a seguir da Eliete, professora de matemática, *E aí, Marco André? Curte alfazema?, Não, no caso, quem tá aqui pra somar sou eu, que sou professora de matemática. Mas você pode somar com uma vaquinha do café ... e Trotezinho de boas-vindas.*, nos remetem a uma relação de falantes que produzem uma disputa de sentido que está ancorada no processo político de (re)significação, marcado linguisticamente pelos usos de *curte alfazema, somar, vaquinha de café e trotezinho*. E, também, ao referencial de escola que não oferece nem um café para os professores, que eles têm que comprar o próprio café e do professor que trabalha muito dentro da escola e fora dela, preparando suas aulas e, mesmo assim, precisa realizar outros tipos de trabalho (bicos) para complementar o seu salário e a forma como o novo professor é recebido na escola. Portanto, o conflito, o político, a relação de disputa entre a língua e o falante no espaço de enunciação da Cn1, (re)constrói um efeito de sentido pelo acontecimento (presente), assume

um novo referencial (a situação salarial e de condições de trabalho do professor) e dá novas significações, nos diferentes espaços de enunciação.

Baseados nessas discussões, da definição do espaço de enunciação e do político na perspectiva da Semântica da Enunciação, entendemos que é importante discutirmos sobre outro conceito que é caro à nossa pesquisa: o de cena enunciativa⁵, ou seja, a configuração política do falante que compõe a cena enunciativa, na qual os lugares de enunciação são divididos e re(configurados)

2.1.2 Cena enunciativa

São várias as teorias e as áreas do conhecimento que se dedicam a estudar a concepção de cena enunciativa, como, por exemplo, a Análise do Discurso e a Semântica da Enunciação. Tendo em vista que as nossas discussões, nesta pesquisa, são sustentadas pela Semântica da Enunciação, nós nos deteremos apenas na abordagem da cena enunciativa proposta por Guimarães (2017; 2018), um dos autores que norteiam o nosso estudo.

Há décadas, Guimarães (1987, 2002/2017, 2018) tem se debruçado sobre o conceito de cena enunciativa com o intuito de pensar o agenciamento político da enunciação. Nessa perspectiva, para o autor “a enunciação é politópica, a cena enunciativa se configura por uma divisão de lugares de enunciação” (GUIMARÃES, 2018, p. 58).

Ainda, para o autor, a cena enunciativa “se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (GUIMARÃES, 2017, p. 23). Em outras palavras, a cena enunciativa é constituída através da relação entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas, abarcando os modos de acesso à palavra, os quais são executados pelas figuras enunciativas: “aquele que fala” e “aquele para quem se fala” (GUIMARÃES, 2017, 2018). Destarte, a cena enunciativa é estabelecida por meio dos lugares de dizer temporalizados e distintos no acontecimento. Essa configuração política é expressiva no acontecimento enunciativo, uma vez que a palavra é sempre individualizada a partir de um lugar social determinado por uma deontologia singular de divisão dos lugares no acontecimento enunciativo.

Desse modo, é através do funcionamento da língua no acontecimento enunciativo que se dá o agenciamento enunciativo do falante, visto que não se enuncia enquanto ser físico,

⁵ Ressaltamos que nesta pesquisa não utilizaremos a Cena Enunciativa como categoria de análise, mas sim, como categoria de recorte do *corpus*.

nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico” (GUIMARÃES, 2017, p. 15), e acreditamos que no discurso midiático essa afetação também aconteça, pois ali estão as figuras enunciativas, agenciadas no acontecimento enunciativo do espaço ficcional em um tempo construído artificialmente para comportar as dinâmicas dos falantes projetados: professor, aluno e funcionários da escola fictícia do seriado. Consequentemente, na cena enunciativa, “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas responsáveis pelos seus dizeres, mas sim figuras enunciativas, construídas pelos dizeres, isto é, agenciadas pelo acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 2017). Logo, “o agenciamento do falante no acontecimento o agencia dividindo-o por uma politopia da cena enunciativa” (GUIMARÃES, 2018, p. 61). Complementando,

a cena enunciativa se constitui pelo agenciamento do falante a dizer. O agenciamento do falante o divide na cena em lugares da enunciação: o daquele que diz (Locutor), o lugar social do dizer (alocutor), e o lugar de dizer (enunciador). Esta divisão dos lugares de enunciação constitui o que chamamos aqui de politopia da cena enunciativa. (GUIMARÃES, 2018, p. 71-72).

Já dissemos anteriormente que, na cena enunciativa, o falante não é indivíduo e muito menos responsável pelo seu dizer. Isso acontece também nas falas encenadas pelos sujeitos: professor e aluno, na escola em que são ambientadas as falas. Também, nessa situação, o falante é entendido como figura política e, ao assumir essa posição, ele se fragmenta assumindo lugares na enunciação que se dão pela temporalização do acontecimento. Ou seja, na cena enunciativa, “aquele que fala” e “aquele para quem se fala” são os agentes da enunciação. E são eles que fazem com que os modos de funcionamento do dizer retratem os papéis assumidos pelas figuras da enunciação, no agenciamento enunciativo. Dessa maneira, com base em Guimarães (2018), o falante ao ser agenciado a enunciar se divide nos seguintes lugares: Locutor - o lugar que diz ; alocutor-x - lugar social do dizer e o enunciador: individual, coletivo, genérico e universal - lugar de dizer. É essa divisão do falante que faz com que a cena enunciativa seja caracterizada como politópica.

Nessa direção, na cena enunciativa, a figura do Locutor (L), na qual o falante é agenciado, por meio do funcionamento da língua, assume o lugar de quem diz algo para alguém, isto é, para o seu correlato, o Locutário (LT). Em outras palavras, "o falante ao ser agenciado em Locutor é agenciado como aquele que fala pra alguém (seu Locutário) enquanto tomado no mesmo espaço de enunciação, constituindo uma relação específica no acontecimento" (GUIMARÃES, 2018, p. 55) e ainda, o Locutor é “o lugar que se representa

no próprio dizer como fonte deste dizer” (GUIMARÃES, 2017, p. 31-32), portanto, é no discurso que essa figura se constitui assumindo o *eu* enunciativo e obtendo como seu correlato o *tu* Locutário.

Todavia, na cena enunciativa, para que o Locutor (lugar do dizer) possa enunciar, ele tem que assumir um lugar de dizer, ou seja, os lugares sociais. No entanto, o Locutor só pode falar dentro de uma posição social. Nesse sentido, Guimarães (2018) representa o alocutor-x (al-x), aquele que fala, como sendo afetado pelos lugares sociais do dizer, o qual se (re)configura no acontecimento. E, ao se (re)configurar, o alocutor-x, que sempre fala a partir de um lugar social e político do dizer, ocupa várias posições sociais como, por exemplo, com base no nosso *corpus*, a de aluno(a) da EJA; a de professor(a) da EJA; a de dona de casa; de pai; de mãe; de filho(a); de travesti; de diretor(a). O alocutor-x, institui o alocutário-x (at-x) como o seu correlato, sendo o alocutário-x aquele para quem o alocutor-x direciona o seu dizer. Realçamos que, em um único acontecimento enunciativo, podemos encontrar mais de um alocutor, uma vez que um único falante pode assumir vários papéis sociais. Logo,

esta divisão se apresenta no acontecimento como uma "projeção" da relação línguas - falantes do espaço de enunciação. De um lado, pelo agenciamento das sistematicidades linguísticas, constitui o Locutor, aquele que diz, de outra parte esta divisão constitui, pelo agenciamento das condições histórico-sociais dos falantes, lugares sociais de dizer (os alocutores) que são distribuídos também desigualmente. (GUIMARÃES, 2018. p. 50).

Haja vista que a desigualdade que é inerente a divisão do falante, ao passo que de um lado tem um Locutor que ocupa a posição de responsável pelo dizer, e do outro o alocutor que ocupa o papel social, caracteriza-se assim a cena enunciativa como politópica, ou seja, um lugar de conflito.

Nesse sentido, além das figuras do Locutor (lugar que diz), do alocutor - al-x (lugar social do dizer) e dos seus correlatos, uma outra figura enunciativa ocupa o lugar de dizer na cena enunciativa é nomeada como Enunciador (E), ele é o responsável pela relação de como o agenciamento do falar do enunciador se realiza no acontecimento enunciativo. Desse modo, Guimarães (2017; 2018) compreende que o enunciador (E), definido por apresentar quatro tipo de enunciadores, que ocupam lugares de dizer dos falantes em quatro diferentes posições, sendo elas: individual, genérico, coletivo e universal podendo se combinar em dado acontecimento. Logo, “um lugar x que se relaciona com o que se diz no acontecimento” (GUIMARÃES, 2017, p. 65).

Dito isso, apresentamos as figuras do enunciador especificando a forma como os enunciadores (E) são agenciados a partir dos lugares de dizer. Baseado em Guimarães (2018), Silva (2019, p. 66) nos diz que “o enunciador não tem um "tu" como correlato, uma vez que caracteriza a maneira pela qual o "eu" se apresenta na relação com o que diz”. Assim, de acordo com Silveira (2019), o enunciador-individual é identificado como lugar de dizer por assumir o *eu* enunciativo. Guimarães (2017, p.35) corrobora essa ideia dizendo que verificamos a presença do enunciador-individual “quando a enunciação representa o Locutor como independente da história pela representação desta individualidade”.

Assim, o falante e suas divisões estão interligados dentro da história, seja pela representação da individualidade ou pelo “apagamento social”. Portanto, quando relacionamos a concepção de individualidade ligada às conjunturas sócio-históricas, confirmamos que o agenciamento enunciativo “[...] é histórico: tanto pela caracterização do espaço de enunciação, em que a relação que o constitui é entre línguas e falantes, quanto da cena enunciativa em que o falante é agenciado a dizer numa alocação eu/tu” (GUIMARÃES, 2018, p. 65). Isso significa dizer que a história e o acontecimento enunciativo caminham juntos, estão entrelaçados. Concebemos, assim, que independentemente do tipo do enunciador, individual, genérico, universal e coletivo, ao assumir seu lugar de dizer, de certo modo, pode tentar querer se afastar de uma caracterização e posição social evitando demonstrar claramente o individualismo, mas jamais perderá o seu pertencimento histórico, em outras palavras, o acontecimento enunciativo.

Nessa direção, o enunciador-genérico é compreendido como aquele que tenta “apagar o lugar social” e simular a origem do dizer, uma vez que ele retrata o que é dito a partir daquilo que todos dizem (GUIMARÃES, 2017). Desse modo, o enunciador genérico é exposto “quando a enunciação representa o Locutor como difuso num todo em que o indivíduo fala como e com outros indivíduos” (GUIMARÃES, 2017, p. 35). Em outras palavras, o enunciador-genérico apresenta-se por se dissolver junto a um grupo no qual o dizer é reconhecido como todos os outros, compreendido como saberes partilhados, como por exemplo os ditos populares e os provérbios. Isto é, o enunciador-genérico, "se mostra como indivíduo que escolhe falar tal como outros indivíduos" (GUIMARÃES, 2017, p. 34).

Em relação ao enunciador-universal, ele apresenta uma característica de consentimento universal, de verdade compartilha, ou seja, ele se afasta de uma determinada posição social fora da história, gerando um julgamento de “verdadeiro” ou “falso”. Encerrando a nossa reflexão sobre as figuras da cena enunciativa, temos o enunciador-coletivo, o que corresponde pelo dizer de uma coletividade representado por uma única voz.

O que nos possibilita perceber essa coletividade em determinados enunciados, por exemplo, são as marcações de das pessoas do plural (nós, vós, eles), palavras que designam grupo/coletividade (alunos, professores, ex-alunos) o que resulta em um certo afastamento do “eu” para uma constituição do “nós”.

Com o objetivo de exemplificar as figuras da enunciação, analisamos as cenas enunciativas a seguir, retiradas de falas da primeira temporada do seriado *Segunda Chamada*. Entendemos que as cenas, além de se apresentar como trechos transcritos dos diálogos entre personagens em sua enunciação, constituem cenas enunciativas. Tratamos essas cenas também como cenas enunciativas, pois elas são projetadas para colocar em pauta enunciadores, falantes que se dão ficcionalmente como sujeitos professores, alunos e funcionários para tratar das temáticas/narrativas/roteiros que se desenrolam em cada episódio do seriado, destacando a escola, os conflitos de vida, as relações entre cada um no espaço de enunciação encenado.

Para tanto, nos exemplos mencionamos apenas o nome do falante e qual episódio ele pertence. Observemos os exemplos a seguir:

Cn 2:Maicon Douglas (aluno do 3º ano do Ensino Médio noturno da EJA) : Quando eu chego em casa, eu pego **meu** filho no colo e a **minha** esposa pergunta das aulas. Antes, ela queria saber das entregas de motoboy, mas aí me mandaram embora, então agora ela só pergunta da escola.
Eu acho que ela tem orgulho de **mim**."(1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.7, 2019. Grifos nossos)

A Cn2, acima, é extraída do sétimo episódio da primeira temporada do seriado *Segunda Chamada*. Nela, o falante é agenciado em Locutor (L) o qual, através do funcionamento da língua, assume o “eu” enunciativo, ou seja, o lugar daquele que diz algo para alguém, isto é, para o seu correlato “tu” Locutário (LT). No entanto, esse Locutor anuncia de um lugar que é afetado pelo social e político representado pelo alocutor-x o qual se (re)configura a cada acontecimento enunciativo. Sendo aqui, configurado com um alocutor-aluno, uma vez que ele expõe a sua satisfação em conversar com a esposa sobre a escola, sua alocutária (at-x). O alocutor-aluno mobiliza um enunciador-individual a partir do pronome possessivo “meu” e pronome oblíquo “mim”, os quais relacionam o dizer a um determinado indivíduo, aqui, ao aluno do 3º ano do Ensino Médio, noturno da EJA, Maicon Douglas que se sente orgulhoso por estar frequentando a escola, mesmo estando desempregado.

Passemos à cena enunciativa 3:

Cn3: Jaci (Diretor da escola): [...] Lúcia, olha, eu sei que você considera **todos esses** alunos como se fossem **seus** filhos, mas não dá pra cuidar de todo **mundo**. (1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.7, 2019. Grifos nossos)

Na Cn3, há a mobilização de um enunciador-coletivo, uma vez que o alocutor-diretor enuncia o pronome indefinido “todos”, o pronome demonstrativo “esses” e o substantivo masculino “mundo”, os quais correspondem a um grupo de pessoas, a uma coletividade – alunos. E esses alunos são comparados como filhos, visto que Lúcia, professora de Língua Portuguesa, considera os seus alunos em tensão com a figura de filhos, pois são tratados como pessoas valiosas e importantes, em semelhança à relação mãe/filho.

Analisaremos, agora, a cena enunciativa 4:

Cn4: Giraia (aluno do 3º ano do Ensino Médio noturno da EJA): Sabia que você ia **voltar com o rabinho entre as pernas**. Lá fora não é fácil pra gente igual “nóis”, não é, não? (1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.9, 2019. Grifos nossos)

Em Cn4, podemos depreender que o alocutor- aluno mobiliza o enunciador-genérico para sustentar o seu dizer. Desse modo, o enunciador-genérico que diz que *Sabia que você ia voltar com o rabinho entre as pernas* assume o locutor de forma difusa, e agencia uma figura por meio de um lugar social que produz o sentido de que não daria certo e que por isso voltaria sem sucesso.

Por fim, verificaremos o exemplo a seguir, cena enunciativa 5:

Cn5: Lúcia Helena (Professora de Língua Portuguesa): Ser professora tá no meu sangue. **Dar aula é mais que ensinar**. Aprendi muito também. Pra mim, é o melhor lugar do mundo. Quando eu tô com os meus alunos, eu me sinto viva. (1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.9, 2019. Grifos nossos)

Na Cn5, há a voz da alocutora-professora de Língua Portuguesa, Lúcia Helena, que apresenta um enunciador-universal ao proferir o seguinte dizer: *Dar aula é mais que ensinar*. Dizemos, pois, que é uma representação de um enunciador-universal, visto que esse é um dizer compartilhado por todos, sendo dito, assim, uma verdade socialmente compartilhada, sobretudo no campo da educação.

Nesta seção, discorreremos sobre o conceito de cena enunciativa e como as figuras da enunciação são agenciadas. Na seção subsequente, refletimos sobre o referencial histórico, referencial temático e a pertinência enunciativa, conceitos cunhados pela Semântica da Enunciação, que são relacionados ao estudo do sentido, os quais são de relevância para a nossa pesquisa.

2.1.3 Referencial histórico, Referencial temático e Pertinência enunciativa

Referencial histórico e pertinência enunciativa são dois conceitos de suma importância para nossa pesquisa, uma vez que eles são integrantes do acontecimento enunciativo e, conseqüentemente, essenciais na construção da significação de um enunciado. Nas palavras de Dias (2018, p.97), “[...] no acontecimento enunciativo, uma demanda de pertinência do presente do enunciar é afetada por referenciais históricos de significação”, o que corrobora com o que já dissemos na seção 2.1, que a Semântica da Enunciação entende a enunciação como um acontecimento social. A partir disso, nos deteremos a examinar com mais detalhes esses dois conceitos que fundamentam a nossa pesquisa, os quais são cunhados por Dias (2013; 2015; 2018).

De acordo com Dias (2018), no acontecimento enunciativo, podem participar vários papéis sociais que são historicamente afetados, resultando em diversas identidades. Por sua vez, essas identidades sociais refletem nos dizeres estabelecendo, de certa forma, o que pode ser dito e como pode ser dito. Portanto, com base na parte que estuda o discursivo da enunciação e a construção social do dizer, Dias (2013; 2015; 2018) propõe o conceito de referencial histórico, a partir dos pressupostos de Foucault (2008, [1969]), para quem o referencial

não é constituído de "coisas", de "fatos", de "realidades", ou de "seres", mas de **leis de possibilidade**, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma **o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação** dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as **possibilidades de aparecimento** e de **delimitação do que dá à frase seu sentido**, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o **nível enunciativo da formulação**, por oposição a seu nível gramatical e a seu nível lógico: através da relação com esses diversos domínios de possibilidade, o enunciado faz de um sintagma, ou de uma série de símbolos, uma frase a que se pode, ou não, atribuir um sentido, uma proposição que pode receber ou não um valor de verdade. Vê-se, de qualquer forma, que a descrição do nível enunciativo não pode ser feita nem por uma análise formal, nem por uma investigação semântica, nem por uma verificação, mas pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças. (FOUCAULT, 2008, p. 103, grifos nossos).

Desse modo, Foucault (2008) assume uma concepção de referência diferente da tradicional, a qual concebe uma abordagem enunciativa e social (DIAS, 2018). Sendo assim, Foucault (2008) defende que é indispensável compreender o espaço de correlações de um enunciado tentando compreender a que ele se refere. Isso só é possível a partir da

construção do sentido, que se dá através das correlações que acontecem na relação enunciativa da frase, ou seja, da materialidade linguística. Logo, para Dias (2013; 2015; 2018), o referencial não é determinado como algo imutável e estável, mas sim como algo que é possível assumir certas aberturas e delimitações em um determinado espaço, o qual dá significação ao enunciado. Na perspectiva enunciativa, é através da relação que se dá entre linguagem e exterioridade/história que o enunciado empossa dos referenciais, os quais não estão prontos, mas construídos "a partir dos lugares de enunciador e das perspectivas de enunciação" (DIAS, 2018, p. 99). Ou seja, é o próprio enunciado que estabelece o seu referencial.

Assim sendo, as condições de um dizer são sustentadas pelo referencial histórico que está inscrito em uma anterioridade enunciativa. Portanto, são as posições sociais, os pontos de vista que caracterizam o referencial. E essas características constroem efeitos de sentido que são regulamentadas socialmente através de relações conflitantes que surgem, demarcam, excluem e incluem elementos históricos de dizer. Dias (2018), ao revisitar Foucault (2008), corrobora nosso pensamento, sustentando que o “conceito de referencial tem raiz nesse suporte institucional dos nossos dizeres, isto é, na filiação que eles adquirem tendo em vista o funcionamento histórico da sociedade, especificamente o complexo de regulações, admissões, proibições, incentivos”. (DIAS, 2008, p.101).

Nesse viés, Dias (2018) assevera que o referencial histórico está ligado à dimensão que a significação de um enunciado pode abarcar apresentando um vasto campo de possibilidades de construção de sentido. Logo, os efeitos de sentido dos enunciados movimentam-se no referencial histórico podendo se regularizar em diversos pontos de referenciabilidade (DIAS, 2013b). De acordo com os pensamentos de Dias (2013b; 2018), Silveira (2019, p.54) afirma que o “referencial histórico abrange os domínios de ancoragem do enunciado que são estabelecidos a partir do memorável, ou seja, dos dizeres já enunciados”. Dessa maneira, resumindo, podemos dizer que são os domínios histórico-social de ancoragem do enunciado que constituem o referencial histórico, o qual é atualizado através da pertinência enunciativa.

A partir disso, e fundamentada nos pressupostos teóricos sobre o referencial histórico propostos por Dias (2013a, 2013b, 2018), Martins (2021) postula o conceito de referencial temático⁶, observando que o referencial temático faz parte do referencial histórico, assim

⁶ Destacamos que não trabalhamos o referencial temático como categoria de análise, nesta dissertação. Apenas, o relacionamos ao nosso material de estudo que é o referencial histórico da EJA.

como o é a perspectiva referencial. Não se trata, pois de questão distinta. É parte do mesmo. Nas palavras da autora, o referencial temático é entendido como

divisões histórico-sociais da significação em grandes domínios de sentido no âmbito dos estudos da linguagem. Em outros termos, o referencial temático investe-se de uma amplitude referencial ancorada em manifestações sociais do cotidiano que, ao se relacionar com expressões linguísticas regularizadas discursivamente e materializadas nos enunciados, apresenta-se em perspectivas. (MARTINS, 2021, p. 59).

Desse modo, entendemos que, ao produzimos discursos, enunciações e enunciados, nesta dissertação, sobre o referencial histórico da Educação de Jovens e Adultos, estamos tratando do referencial temático, uma vez que os enunciados estão ancorados em manifestações sociais e relações do cotidiano dos professores, dos alunos, da escola, da história da EJA, tanto na ficção quanto nos discursos não-ficcionais de/e sobre os alunos e professores da EJA. Podemos corroborar o nosso pensamento com as afirmações de Martins (2021):

o referencial histórico se configura como um leque que abrange o referencial temático [...], levando em consideração aspectos sociais e materiais da linguagem, que traz ao enunciado em análise a possibilidade de produzir diferentes efeitos de sentido, por meio de um espaço de correlações fundamentais ao processo de pertinência, ou de aderência, ao que está sendo dito. (MARTINS, 2021. p 62-63).

Após apresentarmos os conceitos de referencial histórico e de referencial temático, tomamos um outro conceito relevante para a nossa pesquisa, a pertinência enunciativa. Dias (2015a) nos apresenta a concepção de pertinência enunciativa como sendo relativa “à agregação de um enunciado no espaço de enunciação, submetido a um referencial” (DIAS, 2015a, p. 243). O que nos leva a destacar que, na perspectiva teórica que assumimos, pertinência não tem o mesmo significado que o dicionário nos apresenta como algo de relevância e apropriação, dessa forma, “não tem relação com a qualidade da relação do enunciado” (DIAS, 2015a, p. 243) no espaço de enunciação, mas sim corresponde à aderência ao que está sendo dito. Nos termos de Dias (2018),

o conceito de pertinência enunciativa se fundamenta na ideia de adesão. Enquanto seres de linguagem, vale dizer, enquanto seres constitutivamente históricos, nós somos instalados a responder, a interpretar, a inferir enunciativamente nas situações que se nos apresentam. É a ‘demanda do presente’ que estamos denominando pertinência enunciativa. As respostas, as interpretações, as interferências que se efetivam na enunciação, isto é, as respostas às demandas do presente são constitutivas do acontecimento enunciativo. (DIAS, 2018, p. 103).

Dessa forma, ao passo que “somos instalados a responder, a interpretar, a inferir” colocamos em uso a língua(gem) em diferentes situações de enunciação. O que faz com que os nossos enunciados obtenham pertencimento nas demandas do presente do acontecimento dos quais são integrantes. Assim, a pertinência está pautada na relação que um determinado enunciado tem com o acontecimento enunciativo, denominado de “respostas às demanda do presente”. Logo, a pertinência, por está centralizada na história, é "concebida na relação entre recortes de memória de significação e a demanda de um presente pelos referenciais, movimenta as formações articulatórias que constituem a sintaxe do enunciado, a sua constituição formal" (DIAS, 2015a, p. 245).

Face a isso, podemos dizer que na relação entre o presente do dizer e a memória, a pertinência é caracterizada pela história através da significação. Conforme Dias (2013b), a pertinência enunciativa está relacionada a inserção de um enunciado no espaço de enunciação, o qual é controlado pelo referencial histórico, ou seja, o referencial histórico é sustentado pelo passado e a pertinência enunciativa pela presentificação do enunciado, ganhando pertinência e construindo novos sentidos. Portanto, “aquilo que é enunciável só é apreendido como tal em caso de unidades que se articulam de maneira a construir formulações socialmente pertinentes” (DIAS, 2013b, p. 391). Desse modo, as “formulações socialmente pertinentes” só existem a partir da inclusão do enunciado no acontecimento enunciativo, contanto que haja a relação entre o referencial histórico e a pertinência enunciativa. Sendo assim, as cenas enunciativas que analisaremos são compostas por enunciados que compõem uma rede de dizeres diante das pertinências enunciativas sociais de professores e alunos representados no seriado *Segunda Chamada*.

Nessa perspectiva, o referencial histórico está relacionado à anterioridade, aquilo que já foi dito e que antecede o acontecimento enunciativo, que por sua vez é (re)atualizado nos discursos. Já as demandas do presente, o que é atualizado, decorrem da memória, e estão relacionadas aos dizeres que são associados à linguagem e a sociedade, isto é, por meio da língua que os dizeres se atualizam. Sendo assim, para que o enunciado atualize e adquira novas significações pertinentes, faz-se necessário que ele circunde os referenciais históricos existentes no espaço do memorável. Logo, "é nos espaços de enunciação que os enunciados adquirem pertinência uns em relação aos outros, tendo em vista um referencial" (DIAS, 2015a, p. 243). O autor complementa que

o dizer produz um compromisso de aderência com esse espaço de enunciação, com os seus vieses atributivos na relação com os referenciais, com suas direções argumentativas. Portanto, a significação é relativa ao campo da virtualidade

memorável dos seus termos com as condições de atualização, tendo em vista o referencial que a ele se agrega. (DIAS, 2015b, p. 244).

De acordo com os pressupostos de Dias (2015b), nós produzimos dizeres devido à necessidade demandada pela enunciação. E esses dizeres são acontecimentos que se ancoram em referenciais históricos, que, por sua vez, por meio da pertinência enunciativa, atualizam o dizer. Assim, “um acontecimento adquire pertinência social, tornando-se um fato de linguagem, na medida em que a dimensão da memória entra em relação com a atualidade do dizer, isto é, com o ato de enunciar” (DIAS, 2018, p. 83). Nessa perspectiva, novas pertinências são adquiridas, ao passo que os dizeres já foram significados e reorganizados no presente da enunciação. Consequentemente, os enunciados possuem simultaneamente uma relação com o passado (com os referenciais históricos) e com o presente (pertinência enunciativa) da enunciação. Essa relação “entre referenciais históricos e pertinências enunciativas faz da enunciação um acontecimento social” (DIAS, 2018, p. 97). Vejamos a cena enunciativa 6 que segue, a fim exemplificar melhor essas discussões acerca do referencial histórico e da pertinência enunciativa

Cn6: Marco André (Professor de Artes): Boa noite!

Sônia (Professora de História): Boa noite, Marco André.

Marco André (Professor de Artes): É chegada a hora do fim do racionamento, ó, café pra semana toda.

Sônia (Professora de História): Era a rodada de café da Eliete, vai dar esse mole pra ela, é?

Marco André (Professor de Artes): Eu não me importo em abastecer.

Sônia (Professora de História): **Vem cá, você com a condição que tem, por que escolheu esse fim de mundo pra dar aula, hein?** Acho que falei demais, né?

(1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.1, 2019. Grifos nossos)

O acontecimento enunciativo Cn6, como cena, abrange questões sobre a escola, sobre o professor, que, ao serem enunciadas, ganham pertinência por estarem ancoradas em referenciais históricos. Isto é, ao passo que olhamos para o enunciado *Vem cá, você com a condição que tem, por que escolheu esse fim de mundo pra dar aula, hein?* somos recortados pela memória de que, na maioria das vezes, quem tem condições financeiras não se dedica à profissão de professor(a). E quando eles decidem por essa profissão, vão trabalhar em escolas de ótima localização e que oferecem bons salários devido a sua posição social e não em escolas de periferias e com péssimas condições de trabalho. Portanto, o enunciado “*você com a condição que tem*” sustenta a produção de sentido de que a escola não se adequa a professores/funcionários que possuem poderes aquisitivos elevados, os quais se ancoram em um domínio referencial de dizeres historicamente constituídos sobre a escola e a posição

social do(a) professor(a). Desse modo, a mobilização das proposições em *a condição que tem e por que escolheu esse fim de mundo para dar aula* ganham pertinência enunciativa por estarem inseridas em uma rede de dizeres que atualizam a posição social do professor e da escola. Assim sendo, o sentido de *a condição que tem e fim de mundo* são reconfigurados devido à demanda de atualização do acontecimento presente.

Após discorrermos e refletirmos sobre as noções de referencial histórico, referencial temático e de pertinência enunciativa, a seguir, faremos uma breve comparação entre o conceito de formação nominal e o de sintagma nominal para a perspectiva da Semântica da Enunciação, os quais são concebidos como forma linguística.

2.1.4 As Formas linguísticas: Formação nominal x Sintagma Nominal

No último tópico, discutimos sobre os conceitos de referencial histórico e pertinência enunciativa, que, juntamente com outros conceitos - espaço de enunciação; cena enunciativa-, já discutidos neste capítulo, compõem o acontecimento enunciativo. Nesta seção, refletiremos sobre o conceito de forma linguística (DIAS, 2018), necessário para entendermos o conceito de formação nominal (FN), que usaremos nas nossas análises. Ademais, falaremos sucintamente sobre os elementos que diferenciam a formação nominal (FN) e o sintagma nominal (SN).

Partindo do pressuposto de que a Semântica da Enunciação concebe o enunciado como a unidade de análise, conforme estudado na seção 2.1, desta dissertação, faz-se necessário nos debruçarmos e refletirmos sobre como as formas linguísticas constituem o enunciado. De acordo com Dias (2018),

o conceito de forma linguística que se estabelece nos estudos linguísticos a partir do século XX é definido seja por *oposição* a *significado*, seja por *oposição* a *função*. Em ambos os casos, forma é algo apreendido por traços fonológicos e morfológicos. Nessa direção, as formas linguísticas podem ser tomadas por órgãos estruturais da língua, como itens lexicais e morfemas. (DIAS, 2018, p.36, grifos do autor).

Entretanto, na perspectiva enunciativa a qual nos filiamos, e conforme Dias (2018) outras denominações são atribuídas ao conceito de forma linguística. Nessa direção, de acordo com Guimarães (2018), a língua é um sistema de regularidades. Já no pensamento de Dias (2018, p.37), a língua, “aparece, assim, como exposta ao interdiscurso, isto é, a língua está exposta a uma memória do dizível”. Sendo assim, em conformidade com Dias (2018), o

funcionamento da língua pela enunciação se dá devido às relações linguísticas estabelecidas entre os discursos através dos sistemas de regularidades.

Desse modo, para Dias (2018, p.10), a forma linguística “não é o signo em si (se a forma é identificada em relação a ela mesma, nesse caso ela é tão somente sinal), a forma linguística, torna-se signo”. Ao retornar aos pressupostos de Bakhtin (1990), Dias (2018) verifica que para o autor, “o elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica” (BAKHTIN, 1990, p. 94). Dessa forma, compreendemos que a forma linguística adquire significação por causa do referencial histórico e da pertinência enunciativa ao passo que é colocada em movimento no acontecimento enunciativo. Conforme Dias (2018, p.37), “uma forma linguística constitui-se como tal na conformação de unidades às regularidades da língua, tendo em vista o seu acionamento enunciativo”. Em face de averiguarmos o “acionamento enunciativo” das formas linguísticas e indicarmos a sua “mobilidade” de significação, analisaremos sucintamente, os acontecimentos enunciativos em cena, a seguir:

Cn7: Maicon Douglas (Aluno do 3º ano do Ensino Médio noturno da EJA): Eu tô desesperado! Eu só fiz porque meu moleque tá doente em casa, não tem remédio no SUS! Essa **merda** é cara, professora! A senhora ia fazer o quê? Hein? A senhora tem filho? A senhora não ia fazer qualquer coisa pra salvar a vida do seu filho? Eu fiz **merda**, eu sei. Só me dá uma chance, professora. Eu pego minha família, meto o pé daqui, não volto nunca mais. Eu não sou bandido. Eu sou pai. Me alivia, professora, por favor, vai, me alivia. Professora, uma vez a senhora disse que eu era bom aluno, que eu escrevia bem. Eu nunca me esqueci disso. Eu vou continuar estudando, professora. Que eu quero ser professor que nem a senhora. Você ainda vai ter orgulho de mim. (1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.6, 2019. Grifos nossos)

Na Cn7 verificamos o acionamento enunciativo de uma mesma forma linguística - *merda*. Contudo, constatamos que, em cada um dos acontecimentos, ela assume uma significação diferente, isto porque cada forma linguística adquire uma mobilidade. No enunciado: *Essa merda é cara, professora!* *merda* é uma forma linguística que se refere ao medicamento que o Sistema Único de Saúde (SUS) não oferece gratuitamente e que um pai/aluno da EJA está desesperado e sem dinheiro pra comprar para o eu filho que necessita da merda/dinheiro. Já o enunciado: *Eu fiz merda, eu sei*, a forma linguística - *merda* remete a coisa/atitude errada [assalto] que o pai/aluno da EJA realizou na própria sala de aula ao se ver sem saídas/condições financeiras para adquirir o remédio que o filho necessitava. Assim, “as formas do dizer se vinculam às formas de significar” (Dias, 2018, p 66). E, através da produção do sentido, no acontecimento da enunciação, do qual pertencem juntamente com as

relações de articulação linguística – internas e externas – adquirem pertinência. Portanto, conforme Dias (2018, p. 38), “ser forma linguística é significar em relação de articulação com os domínios de mobilidade de sentidos, tendo em vista os referenciais históricos e as relações de pertinência com outras formas, constituindo unidades de significação mais amplas”. Em outras palavras, a forma linguística é estabelecida a partir das articulações de mobilidade que ela assume com os referenciais históricos e com as pertinências enunciativas resultando em novas significações nos acontecimentos enunciativos.

Como podemos observar, Dias (2018, p. 38) nos diz, ainda, que “ser forma linguística é significar em relação de articulação com os domínios de mobilidade de sentidos, tendo em vista os referenciais históricos e as relações de pertinência com outras formas, constituindo unidades de significação mais amplas”. Isto significa que a forma linguística se estabelece conforme as articulações de mobilidade que ela obtém através dos referenciais históricos e das pertinências enunciativas, significados nos acontecimentos enunciativos.

Por conseguinte, a significação e a pertinência são adquiridas pelas formas linguísticas a partir das relações de articulação linguística (internas e externas) as quais são inseridas nos acontecimentos enunciativos. Sendo, assim, “a forma linguística é afetada por uma relação tensa entre o plano da organicidade e o plano do enunciável” (DIAS, 2018, p. 38). Logo, as relações internas são os elementos que articulam e compõe a FN (organicidade linguística), é “um segmento sintático contrai articulação interna na medida em que os seus constituintes já participaram de outras unidades em domínios de enunciação da língua” (DIAS, 2018, p.85). As relações externas que fazem parte da enunciação, possuem “nessa dimensão, a exterioridade tem um caráter de memória (de ordem social e histórica)” (DIAS, 2018, p.90). Destarte, a forma (organicidade/materialidade) e o enunciável (simbólico/memória) encontram-se simultaneamente no acontecimento enunciativo.

Em suma, nos estudos de base enunciativa, a forma linguística é “uma unidade de língua concebida do ponto de vista das suas condições de articulação com outras unidades segundo razões enunciativas” (DIAS, 2018, p.166). É baseado nesse pressuposto e nas relações linguísticas que (Dias, 2018) cunhou o conceito de formação nominal revelando um novo modo de compreender o sintagma nominal.

Ressaltamos que, neste trabalho, a construção nominal não será abordada pelo viés da gramática tradicional, uma vez que nosso propósito não é trabalhar a sentença, nem a relação de dependência das palavras dentro dela, através dos estudos morfológicos. Mas, sim, apresentar uma discussão sobre o processo articulatório que é constituído por meio da

composição das FNs. Além disso, a formação nominal não será discutida como sendo sinônimo de sintagma nominal, como veremos a seguir.

2.1.5 Formação nominal x Sintagma Nominal

A partir de agora, sob o viés da Semântica da Enunciação, faremos uma sucinta reflexão visando diferenciar os conceitos formação nominal (FN) e sintagma nominal (SN). De acordo com Dias (2018), uma vasta parcela dos semanticistas que se dedicam aos estudos formais, ao debruçarem sobre as construções nominais, baseiam-se nas premissas de Frege (1978) no que tange à noção de “verdade”, que está relacionada à apresentação de uma “realidade”, através das construções nominais. Sobre isso, Frege (1978, p. 69), explica,

é, pois, a busca da verdade, onde quer que seja, o que nos dirige do sentido para a referência. [...] a referência de uma sentença pode sempre ser procurada onde a referência de seus componentes esteja envolvida, e isto é sempre o caso quando, e somente quando, estamos investigando seu valor de verdade. (FREGE, 1978, p. 69).

Portanto, na percepção de Frege, “o sintagma nominal abrigaria o modo como se apresenta a entidade que ele nomeia. Esse modo de apresentar o real constituiria o sentido” (DIAS, 2018, p. 162). Em face disso, o que interessa para o estudo do sintagma nominal, nesse viés, é a compreensão dos traços do real que o significado dos sintagmas expõe. Assim, o sentido representa-se como o modo de apresentação “real” do objeto referente.

Já Chierchia (2003) compreende que o sintagma nominal se insere em uma instância de composição, visando à análise do produto dessa construção – sintagma -, excluindo, o processo enunciativo das unidades linguísticas. Portanto, baseando-se nos pensamentos de Frege (1978), Chierchia (2003, *apud* DIAS, 2018, p.162-163) afirma que, “construir um sintagma nominal pode implicar na realização de uma operação de composicionalidade em que um nome nuclear recebe uma determinação com vistas a enriquecer o modo como se apresenta uma entidade no real.” Assumindo que, nesse viés, “o sintagma nominal expressaria as propriedades as quais seriam necessárias para a possibilidade de referência dessas entidades no mundo.” (CHIERCHIA, 2003 *apud* DIAS, 2018, p.163).

Até aqui, fizemos uma sucinta discussão acerca da noção de sintagma nominal de acordo com a abordagem da Semântica Formal; a seguir, mostraremos o conceito de formação nominal na perspectiva enunciativa das construções nominais.

O conceito de formação nominal, proposto pela Semântica da Enunciação, é concebido por Dias (2013a, 2013b, 2013c, 2018), e vem substituir o conceito de sintagma nominal proposto pelos estudiosos da Semântica Formal, de forma que

muito além das relações sequenciais pré-nucleares e pós-nucleares que sustentam o conceito de sintagma nominal, as articulações que os nomes contraem com os convergentes adjetivais, concebidos no âmbito do conceito de FN, num tratamento enunciativo, revelam uma complexidade na constituição dos grupos nominais, na medida em que os referentes são apreendidos ou concebidos em caráter explicativo, segundo razões enunciativas. (DIAS, 2018, p. 184-185).

Nesse sentido, a formação nominal possui uma amplitude processual que excede o nível sintático das construções nominais, uma vez que ela também se insere no nível enunciativo. O autor complementa: “desenvolvemos o conceito de formação nominal como contraponto ao conceito de sintagma nominal, no sentido de compreender as construções nominais do ponto de vista de uma semântica da enunciação” (DIAS, 2018, p.166). Ademais, a formação nominal explicita o processo de constituição das construções nominais, uma vez que o sintagma nominal se ocupa da descrição das construções nominais. Consequentemente, a formação nominal está relacionada ao “caráter dinâmico da nominalidade” (DIAS, 2018, p. 122).

Desse modo, a formação nominal visa explicitar o processo de inclusão de um nome-núcleo, assim como os seus determinantes, no enunciado através do processo enunciativo. E, ao construir uma entidade enunciativa, reforça a potencialidade da significação da língua, dos seus usos por meio do referencial histórico (memorável). A partir da realização desses usos, o nome adquire, linguisticamente, existência social e, consequentemente, os sentidos são construídos dando pertinência ao acontecimento enunciativo. Em outras palavras, “pelo conceito de FN somos capazes de compreender as articulações como construídas na enunciação” (DIAS, 2018, p. 180).

Ademais, de acordo com o autor,

a constituição da significação nas FNs é realizada na relação entre os referenciais históricos e as pertinências enunciativas. Essas são especificamente as condições que fundam a articulação entre os termos nas FNs, isto é, que fundam os diferentes procedimentos de agregação no âmbito de uma formação nominal. Se a formação é a constituição das formas em unidades qualificadas para a enunciação, a formação nominal é a constituição interna e externa das formas para a constituição da unidade nominal. As formações, articulatoriamente configuradas, sustentam materialmente o referencial histórico, a memória das significações dos seus termos e a pertinência enunciativa do nome nas cenas enunciativas em que contrai relação de pertencimento. (DIAS, 2018, p.143).

No decorrer deste capítulo, explicamos que o enunciado obtém sentido ao passo em que é posto em funcionamento em um acontecimento enunciativo, sendo o acontecimento composto por uma anterioridade (memorável) e uma futuridade, que são as responsáveis pela construção dos sentidos. E, uma vez que a língua está impregnada de marcas de seu passado, o memorável é um componente essencial para a produção dos efeitos de sentidos, visto que todas as vezes que acontece uma nova enunciação, estabelece-se uma dinâmica de significação com outros dizeres. Assim, o dizer é atualizado, ou seja, presentificado nos acontecimentos enunciativos e, com isso, o enunciado adquire uma nova pertinência, a qual é afetada pelos referenciais históricos, rememorados pela materialidade linguística, que evoca as formações nominais.

Em face disso, podemos dizer que, ao analisarmos as formações nominais, no processo de enunciação, nos é permitido conhecer melhor a constituição dos sentidos dessas formas na linguagem.

A seguir apresentamos o capítulo de metodologia com o intuito de descrever nossos procedimentos de análise, que são fundamentados a partir das bases, apresentadas no primeiro capítulo, dedicado à EJA como o referencial histórico, e no segundo, que se refere aos pressupostos da Semântica da Enunciação.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que balizam o nosso estudo, que se caracteriza como qualitativo. Descrevemos qual foi o caminho percorrido para a escolha, seleção e recorte do nosso *corpus*, abordamos o conceito de sondagem e de cena enunciativa cunhados por Guimarães (2002/2018) e retomamos a noção de formação nominal proposta por Dias (2013a), abordando o conceito de rede enunciativa, também desenvolvido por Dias (2018) e conceito de inferência discutido por Coscarelli (2002)⁷. Ademais, expomos como foram realizadas as análises dos dados, norteadas pela Semântica da Enunciação. Para o tratamento em lupa para o *corpus*, tomamos a materialidade linguística dos enunciados presentes nas cenas enunciativas que abreviamos como cena (Cn). Vale lembrar a importância de tomar nosso referencial a partir dos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como um aporte para tomarmos a nossa noção de representação.

Para desenvolvermos as análises propostas neste trabalho, primeiramente, selecionamos o *corpus*, composto por recortes do que nomeamos como traços de cenas dos atores representados. Para o aporte metodológico, tomamos tais trechos como cenas enunciativas da primeira temporada do seriado *Segunda Chamada*, escrito pelas autoras Carla Faour e Julia Spadaccini. A escolha do *corpus* se dá porque, de forma ficcional, o seriado retrata algumas dinâmicas que se tornam verossímeis ao ensino na modalidade EJA. Além disso, nele temos representações de professores e alunos da EJA com enunciados ficcionais e não-ficcionais que nos fornecerão materialidade linguística para observar com lupa o nosso objeto de estudo.

Para isso, assistimos a todos os episódios da primeira temporada do seriado. Em seguida, fizemos a transcrição dos onze episódios e selecionamos as falas, inseridas no espaço enunciativo da sala de aula, que constituem as cenas enunciativas que consideramos fundamentais para a realização da nossa análise. Para fazermos o recorte do *corpus*, entendemos que havia a necessidade de recortes de cenas enunciativas cujos enunciados retratam diálogos que destacam as relações entre professores, alunos e a comunidade escolar. Além das cenas enunciativas recortadas, selecionamos também, depoimentos/discursos não-ficcionais de alunos jovens, adultos e idosos e professoras da EJA no final de cada episódio

⁷ Vale ressaltar que sabemos que o conceito de inferência não faz parte do quadro teórico da Semântica da Enunciação. Entretanto, decidimos utilizá-la em nossas análises porque consideramos essa noção adequada aos nossos propósitos de pesquisa.

objetivando verificar os papéis sociais que os alunos, ex-alunos e professores da EJA ocupam no espaço enunciativo e, conseqüentemente, quais efeitos de sentido são produzidos.

Tais recortes aconteceram a partir das escolhas que fizemos com base nos estudos enunciativos de Guimarães (2002;2018), no que tange à cena enunciativa e à sondagem. Sobre a sondagem, Guimarães (2018, p.18) nos diz que ela é um processo que visa “encontrar acontecimentos de enunciação específicos que apresentem uma relevância para se refletir sobre a questão de linguagem e seu modo de produzir sentido”. Ou seja, é achar “por exemplo, um enunciado em um recorte do acontecimento de enunciação e explorar este enunciado enquanto elemento deste recorte, e assim integrado ao texto que se recorta” (GUIMARÃES, 2018, p. 76).

Então, para a escolha, bem como para o recorte do *corpus* deste trabalho assumimos a concepção enunciativa, segundo a qual “o recorte é um fragmento do acontecimento da enunciação”. Ainda, consoante Guimarães (2018, p. 58), “não se trata simplesmente de uma seqüência, mas de formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na seqüência” (GUIMARÃES, 2008).

E, por isso, usamos também as cenas enunciativas⁸, uma vez que elas “são especificações locais nos espaços de enunciação”. (GUIMARÃES, 2002, p.23). Conforme Silveira,

a constituição da cena enunciativa advém da relação entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas, abrangendo os modos de acesso à palavra realizados pelos agentes da enunciação: “aquele que fala” e “aquele para quem se fala” (GUIMARÃES, 2017, 2018). Desse modo, a cena enunciativa fundamenta-se nos lugares de dizer temporalizados e especificados no acontecimento. Essa divisão política é significativa no acontecimento enunciativo, pois a palavra é sempre assumida de um lugar social específico que é individualizado por uma deontologia particular de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento enunciativo. (SILVEIRA, 2019, p.40).

Nessa perspectiva, ao analisarmos a cena enunciativa, por meio do recorte da sondagem, e através das marcas linguísticas, do referencial histórico e da pertinência enunciativa construímos novos sentidos, os quais possibilitam uma nova significação para professor e para aluno da EJA no seriado. Desse modo, de acordo com Guimarães (2018), justificamos a escolha que fizemos para selecionar o nosso *corpus*. Uma vez que ele é composto por cenas enunciativas que ora apresentam uma única figura enunciativa e ora são

⁸ Ressaltamos que o conceito de cena enunciativa foi abordado na seção 2.1.2 desta dissertação.

constituídas por dois ou mais enunciadores. Isso faz com que as cenas enunciativas selecionadas se deem repletas de sentidos significativos para o nosso olhar. E essa característica se dá por ser um seriado, em que uma única cena enunciativa abarca vários enunciados e, conseqüentemente, enunciadores, espaços de enunciação e(m) acontecimentos enunciativos.

Após a seleção das cenas enunciativas do seriado *Segunda Chamada*, para execução das nossas análises, realizamos um outro recorte. Isto é, direcionamos o nosso olhar às formações nominais (FNs) *aluno* e *professor* que acontecem em enunciados diretamente relacionados com um objetivo da pesquisa, nosso olhar às representações, o modo como, discursivamente, são retratados esses papéis nas cenas. Ou seja, enunciados que, em destaque, se referem às relações entre professores e alunos da EJA, bem com às representações deles. Metodologicamente, justificamos esse recorte tendo em vista que por meio das FNs existem aspectos que propiciam a filiação dos dizeres a uma memória e a uma atualidade.

Diante disso, revisitamos os estudos de Dias (2013a) no que tange às formações nominais, e compreendemos que por meio das FNs a enunciação as tornará “pertinentes aos acontecimentos linguísticos, tendo em vista as possibilidades históricas que as fazem emergir. As FNs abrigam a base desse referencial, isto é, desse campo de emergência das entidades extralinguísticas (DIAS, 2013a, p.15).”

Ademais, para realizar a análise das FNs selecionadas para esta pesquisa, adotamos o procedimento metodológico de rede enunciativa, proposto por Dias (2018). Visto que para nós ele é apropriado, uma vez que propicia a verificação dos efeitos de sentido reverberados das formações *professor* e *aluno* nas suas variações de gênero e número e na constituição de sentidos que se apresentam no seriado *Segunda Chamada*, e nos remetem ao referencial histórico da EJA. Observamos isso, com o propósito do que Dias (2018) assevera:

a constituição de uma rede enunciativa envolve a formação de contrastes entre a construção linguística em estudo e outras construções com estruturas semelhantes e palavras iguais, no sentido de permitir a percepção dos domínios de mobilização que a enunciação sustenta. Essas construções outras, trazidas para a rede enunciativa, são construídas pelo próprio pesquisador e/ou podem também ser buscadas em usos efetivos, como no Google e nos bancos de dados que abrigam usos orais e escritos da nossa língua. (DIAS, 2018, p.35).

A partir disso, as categorias de análise que solidificam a nossa pesquisa são: formação nominal, referencial histórico e pertinência enunciativa, propostas por Dias (2018),

as quais, por meio da memória e das atualizações das FNs *aluno* e *professor* adquirem novas pertinências.

Assim sendo, mesmo que os dizeres/enunciados no/do seriado *Segunda Chamada* aconteçam ancorados no modo ficcional de retratar a realidade dos professores e alunos da EJA, podemos dizer, apoiados nos pensamentos de Dias (2018), que os sentidos são constituídos através da historicidade e da língua, e possibilitam as representações dos professores e alunos e dos membros da comunidade escolar, tornando-os de alguma forma, legítimos.

Nós nos apoiamos nos pressupostos da Semântica da Enunciação, com o propósito de observar o referencial histórico, o enunciado e a significação por meio da linguagem. Nosso foco se dá nas formas linguísticas e na historicidade, aspectos que revelam importância no processo de constituir e atualizar sentidos. Desse modo, percebemos a importância das formações, os dizeres dos professores e alunos da EJA e o entorno no seriado *Segunda Chamada*. Entendemos a importância da materialidade linguística, assim como os efeitos de sentido que se disseminam para persuadir os telespectadores da ficção a produzir significações sobre a (re)construção de representações de professores e alunos do ensino noturno da EJA em *Segunda Chamada*, nosso foco de pesquisa.

Nessa direção, ao analisarmos as cenas enunciativas, através das marcas linguísticas, também construímos sentidos e compreendemos as marcas no *corpus* que nos possibilitam, por meio dos enunciados, traçar reflexões sobre os dizeres dos/sobre professores e alunos da EJA no seriado *Segunda Chamada*, assim como as FNs *professor* e *aluno* presentes no *corpus*. Com isso, serão consideradas as representações e o modo como se manifestam essas representações de professores e alunos do/no seriado, que tomamos como um processo de retratar discursivamente as marcas da instituição escolar construída no seriado.

Acrescentamos, ainda, que, para realizar as nossas análises, recorreremos também à técnica de inferências. De acordo com Coscarelli (2002), existem muitos conceitos diferentes sobre inferências, e, conseqüentemente, cada um se destina a determinados fins, mas todos têm em comum a adição de informação ao texto. Continuando, a autora nos diz que os estudos sobre os conceitos de inferências são tão vastos que chegam a ser confundidos com o conceito de pensar. Ademais, segundo Coscarelli, “gerar informações semânticas a partir de outras é o mesmo que pensar” (2002, p.15). E o que pode diferenciar os dois conceitos é “o fato de que as inferências são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido, com o aval desse estímulo.” (COSCARELLI, 2002, p.15).

Desse modo, ao desenvolvermos a nossa análise, adicionamos algumas informações nos enunciados relacionados aos alunos e aos professores da EJA, no seriado *Segunda Chamada*, pois compreendemos, assim como Coscarelli (2002, p.12), que inferências são “informações, incorporadas à representação mental do texto, geradas a partir de informações ativadas durante a leitura”, que nos levam a conclusões. E que essas informações são importantes para a compreensão do texto, no caso desta pesquisa, as informações acrescidas [inferências] nos enunciados das cenas enunciativas analisadas, são importantes para a construção das representações e de sentido do/sobre o aluno e professor da EJA.

No próximo capítulo, dedicamos nosso olhar à análise em lupa da materialidade dos enunciados.

4 EM ANÁLISE: OS EFEITOS DE SENTIDO DAS FORMAÇÕES NOMINAIS ALUNO E PROFESSOR DA EJA NO SERIADO *SEGUNDA CHAMADA*

Neste capítulo de análise, discutimos os efeitos de sentido e as representações dos alunos e professores da EJA no seriado *Segunda Chamada*, através das formações nominais - FNs -: *aluno e professor*. Para isso, realizaremos três recortes de observações: o primeiro, intitulado **Representação(ões) dos alunos da EJA no seriado *Segunda Chamada* (4.1)**, destina-se a refletir as formação nominal (FN) *aluno*, a partir do referencial histórico, das pertinências enunciativas e, posteriormente, as representações de alunos da EJA na ficção e seus efeitos de sentido; o segundo, **Representação(ões) dos professores da EJA no seriado *Segunda Chamada* (4.2)**, centra-se na análise da formação nominal (FN) *professor*, visando analisar como os professores são representados no seriado *Segunda Chamada*; e o próximo, nomeado como **Professores da EJA: depoimentos não-ficcionais no final dos episódios do seriado *Segunda Chamada* (4.3)**, debruça-se sobre a análise dos papéis sociais dos professores da EJA em discursos não-ficcionais e por último, **Construções de sentido dos alunos da EJA a partir de depoimentos não-ficcionais no final dos episódios *Segunda Chamada* (4.3.1)**, objetivando comparar se há diferenças e/ou semelhanças nos efeitos de sentido nos discursos ficcionais e não-ficcionais (re)presentados no seriado *Segunda Chamada*.

4.1 Formação nominal aluno: Representação(ões) dos alunos da EJA no seriado *Segunda Chamada*⁹

Conforme mencionado acima, nesta seção, analisamos a FN *aluno*. Além disso, salientamos que, também, serão analisadas as FNs *aluno* com suas alterações de masculino e feminino, assim como no plural (*aluno/alunos – aluna/alunas*). Posto isso, passemos a nossa análise que é composta por 7 (sete) cenas enunciativas.

Iniciemos a nossa discussão com a seguinte cena enunciativa,

Cn8: Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): [...] Mas o grande desafio é conseguir que os **alunos** cheguem até o final, entendeu?
Marco André (professor de Artes): Muita gente desiste?

⁹ Todas as cenas enunciativas e, conseqüentemente, as FNs selecionadas para as análises das seções 4.1 e 4.2 foram retiradas da primeira temporada do seriado *Segunda Chamada*. Em virtude disso, no final de cada cena enunciativa indicamos a qual episódio ela foi retirada.

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Ah, não é todo mundo [aluno] que segura o tranco. **Os alunos** trabalham o dia inteiro, né? Depois é que eles vêm pra escola. É difícil. Alguns moram longe também.
(1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.1, 2019. Grifos nossos)

Nessa cena enunciativa, retirada do episódio 1, temos o diálogo entre a professora de Língua Portuguesa e o professor de Artes, o qual acabou de chegar à escola fictícia Maria Carolina de Jesus para lecionar. Nela, observamos a preocupação dos professores para com os alunos em relação à permanência deles na escola, na modalidade da EJA. Assim, no enunciado da professora, *alunos cheguem até o final*, temos a FN ‘alunos’ acompanhado o que evidencia uma produção de sentido ancorada no referencial histórico de que para os alunos da EJA terminar os estudos é mais difícil que para os alunos do ensino regular. E esse sentido é atualizado adquirindo novas pertinências enunciativas, ou seja, o aluno da EJA tem mais dificuldade em se formar, devido ao fato de não se dedicarem exclusivamente aos estudos tendo que dividir o tempo com o trabalho, família e a escola, dentre outros.

Ainda nessa cena, o enunciado: *Ah, não é todo mundo [aluno] que segura o tranco* - a FN *aluno* produz o sentido de que muitos alunos até podem continuar estudando, mas a grande maioria, desiste. A formação aluno é atravessada pelo sentido de que os alunos dessa modalidade desistem, porque trabalham o dia todo; ou seja, enfrentam vários desafios até chegarem à escola, como, por exemplo, broncas do patrão, o cansaço do trabalho, a falta de tempo, o traslado do trabalho até a escola e, depois, da escola até a residência. Assim, para eles, é um desafio se manterem na escola, depois de um dia árduo, seja no trabalho ou em outros afazeres. Portanto, nessa cena enunciativa, temos as formações nominais *alunos/aluno* que evidenciam uma construção de sentido pautada no referencial do desafio, isto é, que muitos alunos da EJA, para se formarem, são desafiados diariamente; além disso, as formações nominais, em questão, encontram ancoragem e adquirem pertinência enunciativa diante de um referencial que elucida que, para estudar, é preciso se sacrificar, sacrificar a família e o tempo de descanso.

Além disso, nessa cena enunciativa, percebemos que, através do seriado *Segunda Chamada*, a maioria dos alunos da EJA são representados por pessoas que querem estudar, mas, devido às várias obrigações e responsabilidades, tanto mulheres quanto os homens, para além da escola, eles (re)constróem a representação do aluno que mesmo fazendo o possível e o impossível para permanecer na escola, são praticamente obrigados a desistirem mais uma vez dos estudos para poderem ser pais, mães, responsáveis pelo sustento familiar ou por parte dele. Isso pode ser visualizado a seguir na rede enunciativa 1 (Quadro 02):

QUADRO 02- Rede enunciativa 1: alunos – Evasão escolar, desafio do discente

FNs (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação
<p>Alunos cheguem até o final</p> <p>Ah, não é todo mundo [aluno] que segura o tranco</p>	<p>Aluno trabalhador</p> <p>Aluno que luta para estudar</p> <p>Aluno que desiste</p> <p>Aluno que enfrenta patrão</p>	<p>Evasão escola</p> <p>Desafio para os alunos</p> <p>Sacrifício dos alunos</p>	<p>Aluno que quer estudar, mas não consegue devido às obrigações e reponsabilidades de adulto</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Passaremos, agora, a analisar outras cenas enunciativas: 2, 3, 4 e 5.

Cn9: Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Você [aluno] fez a sua escolha! Mas antes da gente começar, eu queria que vocês [alunos] se apresentassem, cada um dissesse o seu nome, e o que vocês esperam.

Rita (aluna do 3º ano do EM): Meu nome é Rita e eu [aluna] quero aprender a... A usar os pontos, as vírgulas, direito.

Giraia (aluno do 3º ano do EM): Sei lá, [aluno tem que] aprender a ler e escrever, pra ir bem nas entrevistas dos trampo, né?

Natasha (aluna travesti do 3º ano do EM): Sei lá, eu [aluna] gosto muito de escrever mesmo. Eu [aluna] quero escrever bons textos.

Jurema (aluna idosa do 3º ano do EM): Ler melhor, professora, eu não sou boa [aluna] na leitura.

Pedro (aluno do 3º ano do EM): É, eu [aluno] queria saber se a senhora poderia passar a bíblia pra gente ler ou partes dela?

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): E você?

Márcia (aluna do 3º ano do EM): Me chamo Márcia.

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Tá esperando bebê, né?

Márcia (aluna do 3º ano do EM): É. E eu [aluna e mãe] queria que ela tivesse muito orgulho de mim.(1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.9, 2019. Grifos nossos).

A Cn9 recortada do episódio 9 é composta pelo diálogo da professora de Língua Portuguesa e dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Ancorados no referencial que em todo primeiro dia de aula, professores e alunos se apresentam e no enunciado, *Mas antes da gente começar, eu queria que vocês se apresentassem, cada um dissesse o seu nome, e o que vocês esperam*, inferimos que essa cena enunciativa descreve o primeiro encontro entre Lúcia

Helena - a professora de Língua Portuguesa - e os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Desse modo, observamos que todos os alunos se ancoram em determinado referencial histórico para atualizarem seus desejos em determinadas pertinências enunciativas, como será descrito a seguir.

No enunciado *eu [aluna] quero aprender a... A usar os pontos, as vírgulas, direito*, notamos que a Rita, por meio da FN *aluna* se ancora no referencial de que nas aulas de Língua Portuguesa é ministrado o conteúdo de pontuação, instaurando e atualizando a pertinência enunciativa de que para escrever bem e ser uma boa aluna, a pontuação é essencial. Já o Giraia, ao enunciar *[aluno tem que] aprender a ler e escrever, pra ir bem nas entrevistas dos trampo, né?* Observamos que a FN *aluno* se ancora no referencial de escola utilitarista e, ao mesmo tempo, formadora, que produz o sentido de que para conseguir um trabalho é necessário saber ler e escrever. Ou seja, ser aluno, aprender a ler e escrever se atualizam e ancoram novas pertinências enunciativas – preparação para entrevista de trabalho e oportunidades de emprego, por exemplo.

Já a Natasha, em seu enunciado: *Eu [aluna] quero escrever bons textos* apresenta a FN *aluna* a qual se ancora no referencial histórico da aluna que quer aprender a ler bons textos de forma independente, mesmo que seja para conseguir um trabalho, ou não. A partir do enunciado da Natasha, produzimos o sentido de que, para ela, a aula de Língua Portuguesa é uma oportunidade de concretizar o desejo de escrever bons textos, independente do seu objetivo pessoal. Em contrapartida, no enunciado de Jurema: *Ler melhor, professora, eu não sou boa [aluna]na leitura*, temos a FN *aluna* a qual se ancora no referencial histórico da aluna idosa que não teve a oportunidade de frequentar o ensino regular no tempo “adequado”, e volta à escola com o objetivo de ler melhor e se formar. Desse modo, produzimos os sentidos de que para Jurema, aluna idosa, ler melhor, *ser boa na leitura*, vai muito além de ser uma boa aluna, mas sim, ter a oportunidade de estar na escola e poder aprender o que lhe foi negado na época correta de frequentar a escola regular, conforme o referencial histórico da EJA.

Também, apoiados no referencial da EJA, no enunciado proferido por Pedro: *É, eu [aluno] queria saber se a senhora poderia passar a bíblia pra gente ler ou partes dela?* temos a FN *aluno* que produz o sentido, o olhar para enunciados considerados importantes, que remetem à prática do ler e escrever pautados nas “palavras geradoras”, método que Paulo Freire desenvolveu e que iniciou-se no Brasil em 1960, em Pernambuco¹⁰. Pois, por meio de

¹⁰ Informação retirada do site <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/proposta-de-paulo-freire-para-a-alfabetizacao>

palavras relacionadas ao cotidiano dos alunos, o educador Paulo Freire visava alfabetizar os alunos da EJA. Desse modo, inferimos que o aluno Pedro, ao solicitar a professora que dê a bíblia como um livro de leitura, ele se ancora no referencial histórico da EJA de que os alunos assimilam e apreendem melhor re(construindo) os conhecimentos, saberes da escola e de mundo, simultaneamente. Logo, a leitura da bíblia proposta pelo aluno Pedro, atualiza o cotidiano dos alunos instaurando novas pertinências enunciativas de aprender, que concilia o conhecimento científico e memórias, proporciona o crescimento dos alunos tanto educacional, quanto pessoal e crítico. E, mais uma vez, estamos pautados no referencial histórico da EJA de que os alunos são trabalhadores, mães, pais e donos e donas de casa, Márcia é aluna e esposa do aluno Pedro, ela está grávida de uma menina. No seu enunciado: *E eu [aluna e mãe] queria que ela tivesse muito orgulho de mim*, temos a FN *aluna* que produz o sentido de que estudar e formar o Ensino Médio faria com que a filha, ao nascer e crescer, tenha orgulho da mãe. Ou seja, a “aluna mãe” frequentou a escola noturna para receber um diploma, ter mais conhecimento e, no futuro, poder dizer para a filha que, mesmo estando grávida, ela enfrentou todos os desafios para poder se formar, ser reconhecida e mostrar para a filha que encarou todas as dificuldades pensando nela. Portanto, ancorados no referencial histórico do aluno que luta pelo seu diploma para ser, de alguma forma, reconhecido, produzimos, por meio da cena, sentidos outros sobre os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, do seriado *Segunda CB* de trabalho, mas também a oportunidade de aprender a ler, escrever e ser reconhecido; simplesmente pelo fato de poder frequentar a escola, uma vez que esse direito lhe foi negado no tempo do ensino regular.

Desse modo, percebemos nessa cena enunciativa, que as representações dos alunos são construídas através dos seus discursos que enunciam desejos e sonhos que foram impedidos de serem realizados. Assim, observamos que, nessa cena enunciativa, podemos (re)criar várias representações dos alunos, sendo elas: da aluna Rita que representa a aluna que acredita no ensino da Língua Portuguesa; do aluno Giraia que, desconcertado com a pergunta da professora Lúcia, constrói a representação do aluno que acredita que para ter bom trabalho é preciso estudar; da aluna Natasha, que representa a aluna que quer escrever bons textos; da aluna idosa Jurema, que representa a aluna que considera que a escola é muito mais que um caminho para conseguir um bom trabalho, é, portanto, um lugar onde se disseminam conhecimentos para a vida. Sobre o aluno Pedro, inferimos o sentido de uma representação de um aluno evangélico, pois, ancorado no referencial evangélico, representa pessoas que gostam de ler e discutir a bíblia publicamente e diariamente. Chama atenção, por fim, a aluna Márcia, que representa a aluna que mesmo estando grávida prefere ir à escola do que ficar em casa

sendo apenas dona de casa, enfim, ela quer ser apresentada para a filha com uma mulher, esposa e aluna dedicada. Ilustramos a discussão acima no quadro (03), abaixo.

QUADRO 03- Rede enunciativa 2: alunos – Motivos pelos quais frequentam a escola

FNs(coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação
<p>Mas antes da gente começar, eu queria que vocês [alunos] se apresentassem, cada um dissesse o seu nome, e o que vocês esperam.</p> <p>Meu nome é Rita e eu [aluna] quero aprender a... A usar os pontos, as vírgulas, direito.</p> <p>Sei lá, [aluno tem que] aprender a ler e escrever, pra ir bem nas entrevistas dos trampo, né?</p> <p>Eu [aluna] quero escrever bons textos.</p> <p>Ler melhor, professora, eu não sou boa [aluna] na leitura.</p> <p>É, eu [aluno] queria saber se a senhora poderia passar a bíblia pra gente ler ou partes</p>	<p>Aluno da EJA noturno no qual os alunos são adultos e não estudaram no tempo dito ideal, ou seja, no ensino regular.</p> <p>Aluno da EJA noturno que quer estudar para alcançar seu sonho, seja profissional ou pessoal.</p>	<p>Aluno que busca a escola com objetivo de conseguir melhores oportunidades de trabalho.</p> <p>Aluno que busca a escola para aprender as regras da gramática</p> <p>Aluna que busca a escola para aprender a ler e a escrever</p> <p>Aluna idosa que busca na escola a oportunidade de melhorar a leitura</p> <p>Aluno que além de aprender o que a escola ensina, que</p>	<p>Aluna estudiosa</p> <p>Aluno esforçado</p> <p>Aluno por interesse</p> <p>Aluna que deseja aprender muito do mais que receber um diploma.</p> <p>Aluno que quer além dos estudos tradicionais</p> <p>Aluna que vê nos estudos a possibilidade de credibilidade</p>

dela?		aprender por meio da realidade dele	
É. E eu [aluna e mãe] queria que ela tivesse muito orgulho de mim.		Aluna e mãe que através do estudo que ser motivo de orgulho para filha.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, analisamos a cena enunciativa 10,

Cn10: Joelma (aluna do 3º ano do EM): Professora, não vai rolar de fazer dupla com o Sílvio hoje.

Eliete (professora de Matemática): Por quê? **Ele é o melhor aluno de matemática.**

Joelma (aluna do 3º ano do EM): Mas hoje tá embaçado. Tá com a catanga de cinco gambás mortos.

Eliete (professora de Matemática): Ô Joelma...

Joelma (aluna do 3º ano do EM): Tô falando sério, professora.

Eliete (professora de Matemática): **Deixa de frescura, o cara [aluno] trabalhou o dia inteiro...**

Joelma (aluna do 3º ano do EM): Ah, professora, papo reto. Geral aqui trabalha o dia todo e ninguém aqui tá desse jeito. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.6, 2019. Grifos nossos)

A cena enunciativa 10 faz parte do sexto episódio do seriado *Segunda Chamada*; nela, temos os discursos da Eliete - professora de matemática - e da aluna do terceiro ano do Ensino Médio, Joelma. Ancorados no referencial histórico de que a Educação de Jovens e Adultos é composta por alunos jovens, adultos e idosos, nessa cena enunciativa, a aluna Joelma, que, normalmente, faz atividades em dupla com o aluno idoso - morador de rua e catador de lixo Sílvio, se recusa a trabalhar junto com o Sílvio devido ao cheiro ruim do colega. A professora Eliete tenta contornar a situação, reforçando que ele trabalhou o dia todo e, por isso, não está cheiroso. A aluna Joelma contra argumenta que todos os alunos trabalham o dia todo e, nem por isso, estão com cheiro ruim. Insistindo, a professora dialoga com a aluna Joelma e tenta mostrar para ela que vale a pena fazer dupla com o Sílvio.

Assim sendo, destacamos que, no enunciado: *Ele é o melhor aluno de matemática*, a FN *aluno* está ancorada no referencial histórico de aluno inteligente. Desse modo, se produz o sentido de que vale a pena sentar-se com o melhor aluno, pois com isso haverá mais uma oportunidade de aprendizado. E, ao selecionarmos o enunciado: *Deixa de frescura, o*

cara[aluno] trabalhou o dia inteiro[...], a FN aluno traz uma orientação de sentido de que o aluno se encontra nessa situação porque ele trabalhou o dia inteiro com reciclagem de lixo e, além disso, não tem onde morar. A partir disso, as FNs destacadas nessa cena enunciativa, ancoram-se no referencial histórico de que alguns alunos da EJA enfrentam dificuldades básicas, como, por exemplo, ter uma moradia ou até mesmo um banheiro público para tomar banho. Conseqüentemente, esses enunciados constroem novas pertinências enunciativas, e uma delas é a de que o aluno da EJA que, mesmo não tendo as mínimas condições, passa o dia e a noite toda na rua debaixo de sol, chuva e frio, sofrendo preconceito dos colegas e, mesmo assim, enxerga nos estudos uma oportunidade. Isso nos permitiu construir uma representação de aluno que, mesmo com todas as dificuldades encontradas pelo caminho, como, por exemplo, a idade avançada, a falta de moradia, o emprego informal e sem valorização, é dedicado e não desiste de estudar, como pode ser observado na rede enunciativa a seguir (Quadro 04).

QUADRO 04- Rede enunciativa 3: aluno – idoso e melhor aluno de Matemática

FNs (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação
Ele é o melhor aluno de matemática. Deixa de frescura, o cara [aluno] trabalhou o dia inteiro...	Aluno idoso Aluno idoso morador de rua Aluno idoso que não cheira bem Aluno idoso com trabalho informal	Aluno idoso que mesmo não desfrutando das mínimas condições de vida, e sofrendo preconceito dos colegas de classe permanece na escola	Aluno idoso persistente Aluno idoso dedicado

Fonte: Elaborado pela autora.

Passemos a análise da cena enunciativa 11,

Cn11: Eliete (professora de Matemática): Seu Sílvio. Seu Sílvio.

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): Professora, avisa lá pros meus companheiros[alunos] que eu tô me lavando, não quero mais incomodar ninguém.

Eliete (professora de Matemática): Não, seu Sílvio, eu que tenho que pedir desculpas pro senhor. Eu não soube como abordar essa situação direito, eu não sei também como eu não calculei que a turma fosse reagir daquela maneira, desculpa.

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): É moleza falar aquelas coisas, né? Mas, **ninguém[aluno]** quer saber como é a minha **vida[aluno]**. Acordo de madrugada, pego no pesado o dia todo e venho direto pra cá[escola] sem reclamar, professora! A senhora me conhece.

Eliete (professora de Matemática): Eu sei...

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): **Eu [aluno]** nunca reclamo, tô sempre, como diz os menino, de boa.

Eliete (professora de Matemática): Todo mundo que estuda aqui, eu sei o perrengue que passa pra estar aqui. O senhor trabalha com o quê?

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): Eu mexo com reciclagem.

Eliete (professora de Matemática): Tem alguma coisa que eu possa fazer, seu Sílvio, pra ajudar o senhor? Sua casa é aqui perto?

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): Que casa, professora? Eu moro na rua. Faltou foi água no chafariz da pracinha. É por isso que eu não tô bem cheirável hoje. Mas eu já tive a minha casa, minhas coisas tudo direito. Mas, aí perdi o trabalho, sem estudo eu não consegui arrumar mais nada. Essa escolinha cheia de goteira que **nós [alunos]** amamos é minha única esperança de conseguir um emprego e tomar um rumo na vida.

Eliete (professora de Matemática): Tô pensando numa maneira de juntos a gente resolver isso.

Abrigo o senhor já pensou, pelo menos pra dormir?

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): O abrigo fecha cedo. Se eu voltar pra lá, como eu venho pra escola?(1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP 6, 2019. Grifos nossos)

Retirada do sexto episódio do seriado *Segunda Chamada*, a cena enunciativa 11 registra o discurso da professora de Matemática e do aluno idoso Sílvio. A partir do preconceito vivenciado dentro da sala de aula pelos alunos, devido ao mal cheiro do aluno idoso, a professora Eliete vai ao encontro do aluno Sílvio para pedir desculpas sobre o ocorrido dentro da sala de aula e tentar entender o porquê de o aluno não estar com o cheiro agradável. A partir disso, o aluno explica para a professora que ele tinha uma vida estabilizada, com casa e trabalho. Todavia, por algum motivo, ele perdeu o trabalho e seus bens materiais, e por não ter estudado na época correta, ele não tinha nenhum estudo, e, por isso, não conseguiu outro trabalho formal e passou a ser morador de rua, a trabalhar informalmente com reciclagem, o que demanda dele trabalhar por várias horas consecutivas, e em horários diferentes sem ter os direitos que os trabalhadores formais possuem. E tudo isso o impedia de ser como os outros alunos que vão cheirosos para a aula. Pois, nem ir para um abrigo de idoso ele pode ir, se não, ele perde a oportunidade de ir para escola e adquirir

conhecimento e saberes que podem lhe proporcionar uma vida com um pouco de conforto e dignidade.

Diante disso, podemos criar a representação de um aluno idoso, morador de rua que perdeu tudo (casa, trabalho, família) e, inclusive, tem que abdicar de um abrigo noturno que o acolhe e oferece cama, teto e cobertor, durante a noite, para ir à escola. Um aluno obstinado a reconstruir a sua vida, a partir da chance de frequentar a escola no único horário (noturno) livre que ele tem disponível, acreditando que a escola o pode oferecer, devido a sua idade (idoso), condições para (re)construir conhecimentos que possam lhe proporcionar uma vida digna e melhor.

Na perspectiva da Semântica da Enunciação, selecionamos nessa cena enunciativa três enunciados que contêm a formação nominal em análise. No primeiro enunciado: *Mas, ninguém[aluno] quer saber como é a minha vida [de aluno/ de trabalhador/ morador de rua]. Acordo de madrugada, pego no pesado o dia todo e venho direto pra cá[escola] sem reclamar, professora!* a FN *aluno*, ancorada no referencial do preconceito e da falta de empatia para com o próximo, adquire novas pertinências enunciativas produzindo o sentido de que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, simplesmente discriminam e condenam o aluno idoso Sílvio pelo mau cheiro, mas nenhum dos alunos procurou saber o porquê de o aluno Sílvio ir sem banho para a escola e da sua dedicação para com os estudos mesmo sem reclamar.

No segundo enunciado: *Eu [aluno] nunca reclamo, tô sempre, como diz os menino, de boa,* temos a FN *aluno* cuja ancoragem se baseia num referencial que é contraditório ao do aluno do ensino regular e também da EJA, que é reclamar, adquirindo uma nova pertinência que produz o sentido do aluno que, além de ir à escola por obrigação e querer um trabalho melhor, ele também faz sem reclamar e porque gosta.

No último enunciado *Essa escolinha cheia de goteira que nós [alunos] amamos é minha única esperança de conseguir um emprego e tomar um rumo na vida* no qual a FN *nós[alunos]* (re)significa o sentido da “escolinha” com péssimas estruturas físicas, afirmando que é, por meio dela, que os alunos têm a possibilidade de uma vida melhor. Logo, a FN em análise, ancora-se no referencial do aluno que também acredita na escola como um lugar de mudança de vida pessoal e social, adquirindo novas pertinências enunciativas e produzindo o sentido, por exemplo, do aluno que acredita na escola, mesmo ela oferecendo o mínimo para ele. Tal descrição pode ser visualizada na rede enunciativa apresentada a seguir (Quadro 05).

QUADRO 05- Rede enunciativa 4: aluno – idoso, morador de rua e sonhador

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação
<p>Mas, ninguém [aluno] quer saber como é a minha vida [aluno]. Acordo de madrugada, pego no pesado o dia todo e venho direto pra cá[escola] sem reclamar, professora!</p> <p>Eu nunca reclamo, tô sempre, como diz os menino[alunos], de boa.</p> <p>Essa escolinha cheia de goteira que nós [alunos] amamos é minha única esperança de conseguir um emprego e tomar um rumo na vida.</p>	<p>Aluno idoso que é discriminado pelo mal cheiro</p> <p>Aluno idoso que não reclama</p> <p>Aluno idoso que ama a escola</p>	<p>Aluno idoso que gosta de ir para escola</p> <p>Aluno idoso dedicado</p> <p>Aluno idoso que acredita na escola, mesmo que ela ofereça o mínimo possível</p>	<p>Aluno idoso consciente do que quer</p> <p>Aluno idoso que busca nas mínimas oportunidades a possibilidade de transformar a vida pessoal e social.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisamos a seguir a décima segunda cena enunciativa,

Cn12:Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): Quando acabar, eu posso pegar a latinha?

Marco André (professor de Artes): O que?

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): A latinha de refrigerante.

Marco André (professor de Artes): Claro, é toda sua.

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): Obrigado. Eu ganho 10 centavos por cada latinha, mas se eu arrumar um bolo, eu já ganho um troco, né? Posso sentar pra gente trocar um vocabulário?

Marco André (professor de Artes): Claro, senta. Uma pena que eu não vou ficar na escola, se eu ficasse, eu ia juntar todas as minhas latinhas e trazer pra você.

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): É uma pena mesmo, né? Aqui [escola] é tão bom. Você ia gostar. Eu [aluno] tomei outro rumo depois que eu consegui uma vaga. Porque a gente [aluno] vai olhando assim, parece... parece um ninho abandonado, mas é aqui que os livros chocam suas letrinhas.

Marco André (professor de Artes): Toda escola é especial, né? Como você disse: muda o rumo das pessoas.

Sílvio (aluno idoso do terceiro ano do EM): Muda. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.1, 2019. Grifos nossos)

A Cn12 está inserida no primeiro episódio do seriado *Segunda Chamada*; nela, observamos o discurso do professor de Artes, Marco André, que acabou de chegar na escola e do aluno idoso Sílvio. Conforme mencionado na cena enunciativa 4, Sílvio é morador de rua e vive de reciclagem. O aluno idoso inicia o discurso perguntando ao professor Marco André se ele pode pegar a latinha de refrigerante que o professor estava tomando. E, em seguida, Sílvio explica que ele junta latinha para vender, inclusive, realçando o valor mínimo de dez centavos que ele recebe por cada latinha que vende e argumenta que, se juntar bastante latinhas, ele ganha um dinheirinho. O aluno idoso continua a conversa com o professor perguntando se pode sentar-se com ele para conversar um pouco. Em resposta positiva, Marco André dá continuidade ao diálogo com um gesto de empatia e de entender a dificuldade do aluno, dizendo que, se fosse continuar trabalhando na escola, iria juntar todas as latinhas dos refrigerantes que ele consumir para Sílvio. O aluno idoso ressalta a infelicidade do professor não ficar trabalhando na escola e descreve o carinho e a felicidade que ele sente de frequentar a escola. Marco André acrescenta que cada escola é especial, e Sílvio responde que a escola muda a vida das pessoas, afirmação com que Marco André concorda.

Após descrevermos esta cena enunciativa, podemos dizer que os sentidos que circulam nos dão a possibilidade de representar o aluno idoso e catador de lixo, Sílvio, como um aluno que é encantado pela escola, mesmo com todas as dificuldades, ele se sente acolhido ali. Ademais, ele acredita na escola como um espaço de convívio, amizade e aprendizagem.

Voltando o nosso olhar para os estudos semânticos enunciativos, destacamos nesta Cn dois enunciados do aluno idoso e catador de lixo para analisarmos. O primeiro: *É uma pena mesmo, né? Aqui [escola] é tão bom. Você ia gostar. Eu [aluno] tomei outro rumo depois que eu consegui uma vaga. Porque a gente [aluno] vai olhando assim, parece... parece um ninho abandonado, mas é aqui que os livros chocam suas letrinhas.* Nele

analisamos a formação nominal ‘aluno’, sendo que a primeira está inserida no seguinte enunciado: *Eu [aluno] tomei outro rumo depois que eu consegui uma vaga.* A FN *aluno* está ancorada em um referencial histórico de um aluno idoso que relata que ele encontrou outros caminhos, depois que conseguiu uma vaga na escola na modalidade EJA. Ou seja, constrói o sentido e novas pertinências enunciativas para o aluno idoso, morador de rua e catador de lixo; pois, ao conseguir conciliar o trabalho informal com o horário noturno da aula e conseguir uma vaga para estudar, mostra a realidade de alunos da EJA, além do referencial histórico de alunos que não conseguem a formação e perdem o trabalho formal. Representa o modo difícil como se lida com tal situação, e a ideia de como é desgastante trabalhar, estudar e se manter no estudo. Ademais, produz o sentido de que não é tão fácil conseguir uma vaga para estudar na modalidade EJA.

O outro enunciado selecionado é: *Porque a gente [aluno] vai olhando assim, parece... parece um ninho abandonado, mas é aqui que os livros chocam suas letrinhas.* Nele temos a FN, *aluno* – que, ancorada no referencial histórico, mostra a escola como um lugar, espaço de (trans)formação e que gera ; por outro lado, em relação à dificuldade do aluno da EJA de se manter na escola, construímos o sentido e as pertinências enunciativas do aluno idoso e morador de rua que com todas as suas dificuldades financeiras e de sobrevivência vai além do que todos esperam da escola: “ um diploma”; e vê no estudo a possibilidade de se encantar com as belezas dos livros e com o quanto eles nos fazem crescer tanto pessoal quanto profissionalmente. Esses dizeres estão retratados na rede enunciativa 5 (Quadro 6).

QUADRO 06- Rede enunciativa 5: aluno – idoso e morador de rua e encantado com a escola

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação
---	------------------------------	--------------------------------	----------------------

<p>É uma pena mesmo, né? Aqui [escola] é tão bom. Você ia gostar. Eu [aluno] tomei outro rumo depois que eu consegui uma vaga.</p>	<p>Aluno idoso e morador de rua que tem dificuldade de conciliar trabalho e estudo</p>	<p>A falta de vagas para os alunos da modalidade de Ensino para Jovens e Adultos</p>	<p>Aluno idoso que se encanta pela escola</p>
<p>Porque a gente [aluno] vai olhando assim, parece... parece um ninho abandonado, mas é aqui que os livros chocam suas letrinhas.</p>	<p>Aluno idoso e morador de rua que nem sempre consegue uma vaga na escola, ou seja, na EJA.</p>	<p>Aluno que gosta da escola para além do que ela oferece (possibilidade de trabalho e diploma).</p>	<p>Aluno idoso vê a escola como espaço de (trans)formação, aprendizado e amizade.</p>
	<p>Aluno idoso e morador de rua que nem sempre consegue uma vaga na escola, ou seja, na EJA.</p>	<p>Aluno que se encanta com a beleza que os livros nos ensinam.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Continuando a nossa análise, temos as cenas enunciativas 13 e 14, as quais são compostas por enunciados de alunos idosos e jovens, respectivamente.

Iniciemos pela cena enunciativa 13,

Cn13: Eliete (professora de Matemática): A gente tem uma aula ainda pra assistir, não é, dona Jurema?

Tobias (esposo da Jurema): Lugar de mulher é em casa, junto do marido.

Eliete (professora de Matemática): Que lugar de mulher é em casa! Lugar de mulher é onde ela quiser ficar. Você tem que aprender respeitar ela.

Tobias (esposo da Jurema): Eu respeito, sim, mas se ela ficar acabou o casamento.

Eliete (professora de Matemática): Aí com você é tudo ou nada? Não tem meio termo aí?

Tobias (esposo da Jurema): Não, senhora! Estudar pra quê? Pra ser melhor que eu? Ela vai ter que escolher: ou eu, ou a escola.

Jurema (aluna idosa e casada do terceiro ano do EM): A senhora me desculpa essa confusão, eu tô até avergonhada disso tudo. Pra mim não vai dar, professora, meu tempo **[de aluna]** passou.

Eliete (professora de Matemática): Que passou o que, dona Jurema? Olha pra você! Eu vejo tanta coisa quando eu olho pra senhora, eu vejo vontade de aprender, eu vejo paixão pela vida.[...]

Tobias (esposo da Jurema): Bora, Jurema!

Eliete (professora de Matemática): Fica!

Jurema (aluna idosa e casada do terceiro ano do EM): E... Obrigada, professora, mas...Eu vou pra casa.

Eliete (professora de Matemática): A senhora que sabe o que faz da sua vida.

Jurema (aluna idosa e casada do terceiro ano do EM): Eu sinto muito.

Tobias (esposo da Jurema): Anda, Jurema, tá esperando o que?

Jurema (aluna idosa e casada do terceiro ano do EM): Não!

Tobias (esposo da Jurema): Não o que?

Jurema (aluna idosa e casada do terceiro ano do EM): Não, eu não vou com você.

Tobias (esposo da Jurema): Deixa de besteira, já tá tarde.

Jurema (aluna idosa e casada do terceiro ano do EM): Não tá tarde, eu ainda tenho tempo **[como aluna]**!

Tobias (esposo da Jurema): O que você tá dizendo, mulher?

Jurema (aluna idosa e casada do terceiro ano do EM): Passei a minha vida toda cuidando de você, dos meus filhos. É aqui nessa escola que pela primeira vez eu **[enquanto aluna]** tô fazendo alguma coisa pra mim. Você entende isso? Se você me ama, você tem que entender!

Eliete (professora de Matemática): Isso.(1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.5, 2019. Grifos nossos)

Retirada do quinto episódio do seriado *Segunda Chamada*, a cena enunciativa de número 13 descreve um pouco da história da aluna idosa e casada, dona Jurema. Ela é uma aluna do terceiro ano do Ensino Médio que, durante todo o tempo que frequentou a escola noturna na modalidade EJA, omitiu tal fato para o esposo, dizendo ir à igreja. Todavia, o esposo descobriu e foi buscar dona Jurema na escola. Para Tobias, esposo da aluna idosa, é um absurdo uma mulher e ainda idosa estudar, alegando que “lugar de mulher é em casa e do lado do marido” e, por isso, diz que ela deve sair da escola. Ademais, o esposo de Jurema se sente afrontado com o estudo da esposa, pensando que a esposa quer ser melhor do que ele. Pode-se inferir que, para ele, a mulher não pode estudar, e a obriga a escolher continuar casada ou continuar estudando ali. A princípio, a aluna idosa, talvez por medo, parece obedecer a Tobias, mas com o incentivo da professora de Matemática, Eliete, e por pensar o quanto ela já abriu mão dos estudos, ela diz para o esposo que vai continuar estudando, reafirmando tudo que ela deixou de viver para cuidar dele e dos filhos e que, agora, faria algo por ela: estudar.

A partir disso e continuando com o objetivo de analisar a formação nominal aluno (no plural e feminino), destacamos os seguintes enunciados para análise: *Não tá tarde, eu ainda tenho tempo [como aluna]!* e *Passei a minha vida toda cuidando de você, dos meus*

filhos. É aqui nessa escola que pela primeira vez eu [enquanto aluna] tô fazendo alguma coisa pra mim. Você entende isso? Se você me ama, você tem que entender.

No primeiro enunciado, temos a FN *aluna* que, ancorada no referencial histórico da EJA e de acordo com as Leis de diretrizes de bases de 1996 LDB (9.394/96), mais especificamente no artigo 37, que assegura o direito de estudo a todos aqueles e aquelas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na “idade correta”, nos leva a produzir o sentido de novas pertinências enunciativas que, para quem quer estudar, independentemente da idade, nunca será tarde.

No segundo enunciado selecionado *Passei a minha vida toda cuidando de você, dos meus filhos. É aqui nessa escola que pela primeira vez eu [enquanto aluna] tô fazendo alguma coisa pra mim. Você entende isso? Se você me ama, você tem que entender*, temos a FN *aluna*, a qual ancorada no referencial histórico que, desde o período imperial, as mulheres não tinham muitas oportunidades, inclusive de estudar. E, posteriormente, com a implantação de vários movimentos e campanhas na tentativa de ofertar estudos para os Jovens e Adultos, conforme descrito no capítulo 1 desta dissertação, a mulher e, principalmente, a mulher idosa permaneceu sem muitas oportunidades de ingressar na escola. Nessa perspectiva, produzimos sentido e percebemos a pertinência enunciativa que se constrói com a ideia de que para a mulher é muito mais difícil se manter na escola do que para o homem.

Assim, a partir das vivências construídas e partilhadas, tomamos a representação da aluna da Cn13 como idosa e casada, que viu na EJA a possibilidade de estudar, de fazer algo para ela, de sentir realizada. Portanto, o que vemos na cena enunciativa é diferente do que encontramos nas análises das Cns anteriores, uma vez que a maioria busca a escola como oportunidade de diploma para enfrentar o mercado de trabalho. Enquanto que dona Jurema só quer viver o que ela não pôde viver na “idade correta” para estudar. Ela quer se sentir realizada com os estudos, com o aprendizado científico e, até mesmo, com as possibilidades de vivências que uma senhora do lar não experimenta por não frequentar a escola. Assim sendo, dona Jurema representa uma aluna idosa e ousada, conforme pode ser observado no Quadro 07.

QUADRO 07- Rede enunciativa 6: aluna – idosa, casada e ousada

FNs (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação
--	------------------------------	--------------------------------	----------------------

<p>Não tá tarde, eu ainda tenho tempo [como aluna]!</p> <p>Passei a minha vida toda cuidando de você, dos meus filhos. É aqui nessa escola que pela primeira vez eu [enquanto aluna] tô fazendo alguma coisa pra mim. Você entende isso? Se você me ama, você tem que entender!</p>	<p>Aluna idosa que não teve oportunidade de estudar no “tempo correto”</p> <p>Aluna idosa que é ameaçada pelo esposo para parar de estudar</p> <p>Aluna idosa que dedica a família casa, esposo e aos estudos.</p>	<p>Para a aluna da EJA nunca é tarde para estudar.</p> <p>Não existe tempo correto para estudar, mas sim oportunidades.</p> <p>A aluna da EJA se depara com mais dificuldades e responsabilidades do que o aluno da EJA.</p>	<p>Aluna idosa e esposa que encontra nos estudos uma realização pessoal.</p>
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Cn14: Natasha (aluna jovem travesti do terceiro ano do EM): Eu apostei vintão que o Maicon **[aluno]** leva essa bolsa.

Maicon Douglas (aluno jovem do terceiro ano do EM): É? Se eu **[aluno]** estudar nesse cursinho de playboy aí, vou tentar fazer Enem pra professor, sabia?

Natasha (aluna jovem travesti do terceiro ano do EM): Professor?

Maicon Douglas (aluno jovem do terceiro ano do EM): Uhum.

Natasha (aluna jovem travesti do terceiro ano do EM): Mas então você gosta de passar nervoso mesmo. Teve um treco aí outro dia...agora que você vai enfartar dando aula pra essas malucas!

Maicon Douglas (aluno jovem do terceiro ano do EM): É que eu **[aluno]** gosto de ensinar, de passar o que eu sei pros outros. Acho bonito.

Natasha (aluna jovem travesti do terceiro ano do EM): Ai que bonitinho, Maiquinho. Eu **[aluna]** gosto mesmo é deixar as pessoas bonitas, por isso eu quero ter meu salão, ser esteticista.(1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.3, 2019. Grifos nossos).

A Cn14 faz parte do terceiro episódio do seriado *Segunda Chamada*. Nela, temos o discurso de dois alunos do terceiro ano do Ensino Médio. O aluno Maicon Douglas que é jovem, casado, tem um filho e trabalha como entregador, e a aluna travesti, Natasha, que é

solteira e trabalha como trocadora/cobradora de ônibus. Ambos trabalham o dia todo. Eles iniciam o discurso sobre a possibilidade de o aluno Maicon Douglas ganhar uma bolsa de estudo de um cursinho particular de redação. Natasha acredita que Maicon Douglas é um forte candidato para ganhador da bolsa. Maicon Douglas se sente lisonjeado com a intuição da colega e anuncia o que pretende fazer caso realmente for o ganhador do concurso, salientando que quer fazer o Enem e ser professor porque ele adora ensinar e passar o que ele sabe. Natasha, acha bonita a fala de Maicon Douglas e diz para o colega que quer mesmo é ser esteticista, cuidar da beleza exterior das pessoas.

Para analisarmos a formação nominal *aluno/aluna* nessa cena enunciativa, selecionamos três enunciados, sendo eles: *Eu apostei vintão que o Maicon [aluno] leva essa bolsa; É? Se eu [aluno] estudar nesse cursinho de playboy aí, vou tentar fazer Enem pra professor, sabia?; É que eu [aluno] gosto de ensinar, de passar o que eu sei pros outros. Acho bonito.; Eu[aluna] gosto mesmo é deixar as pessoas bonitas, por isso eu quero ter meu salão, ser esteticista.*

Começando pelo enunciado da aluna Natasha: *Eu apostei vintão que o Maicon [aluno] leva essa bolsa*, a FN *aluno* está ancorada no referencial histórico do aluno dedicado que tem o resultado positivo como recompensa. Nos próximos enunciados do aluno Maicon Douglas *É? Se eu [aluno] estudar nesse cursinho de playboy aí, vou tentar fazer Enem pra professor, sabia?* a FN *aluno* adquire o sentido do aluno que busca na nova oportunidade a possibilidade de realizar um desejo que é ser professor. O sentido produzido a partir do pronome está ancorado no referencial histórico do aluno noturno e trabalhador que não possui muito tempo e oportunidades de estudo e que quer aproveitar a chance que terá a partir daí, do seu esforço. Essa representação contrasta com a ideia que há alunos que querem estudar para ter o diploma somente. Consequentemente, a noção de esforço remonta a pertinência enunciativa das oportunidades inesperadas que nos fazem realizar o que planejamos, no caso da FN analisada nesse enunciado, um aluno trabalhador da modalidade EJA noturna, o qual almeja ser professor vislumbra mais uma chance em um cursinho preparatório.

Já o enunciado: *É que eu [aluno] gosto de ensinar, de passar o que eu sei pros outros. Acho bonito*, que também é enunciado pelo aluno jovem Maicon Douglas temos a FN *aluno* que ancorada no referencial histórico de ensinar porque gosta, independente da profissão que ele tem e relacionado à profissão de professor, a produção de sentido ancora-se na pertinência enunciativa de um aluno que tem o professor /professora como a pessoa que é capaz de repassar para os seus alunos os conhecimentos e experiências que ele(a) tem. O último enunciado selecionado, *Eu[aluna] gosto mesmo é deixar as pessoas bonitas, por isso*

*eu quero ter meu salão, ser esteticista, é feito pela aluna jovem travesti Natasha. Aqui temos o referencial de beleza pautada em ensinar e em cuidar da aparência. A FN *aluna* associa-se ao sentido produzido que está ancorado no referencial histórico aprender para ter conhecimento e não apenas para ter um certificado e conseguir um trabalho. Assim, a pertinência enunciativa que produzimos é de que alguns alunos frequentam a escola não necessariamente para conseguir um diploma, mas para ter conhecimentos científicos, do cotidiano e experiências que foram impossibilitadas de vivenciar no passado. Nesse caso, a EJA se dá como forma de instituição escolar que têm alunos esforçados e que desejam aprender.*

Desse modo, de acordo com as FNs analisadas nessa cena enunciativa, temos a representação de dois alunos jovens: o primeiro, Maicon Douglas, jovem, dedicado, pai de família e trabalhador, que pretende ser professor porque acredita que essa profissão pode lhe dar mais oportunidades de fazer o que gosta, que é passar e ensinar para as outras pessoas o que sabe. E a segunda aluna, jovem travesti, ela não estuda para ter um diploma e, conseqüentemente, uma profissão melhor. Ela estuda porque gosta de estudar. A rede enunciativa a seguir elucidada o que acabamos de dizer (Quadro 08).

QUADRO 08- Rede enunciativa 7: alunos jovens – casado, pai de família, solteira-travesti

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação
<p>É? Se eu [aluno] estudar nesse cursinho de playboy aí, vou tentar fazer Enem pra professor, sabia?</p> <p>É que eu [aluno] gosto de ensinar, de passar o que eu sei pros outros. Acho</p>	<p>Aluno jovem dedicado que tem o resultado positivo como recompensa.</p> <p>Aluno noturno e trabalhador que não possui muito tempo e possibilidades de</p>	<p>As oportunidades inesperadas nos fazem realizar o que planejamos</p> <p>Alguns alunos frequentam a escola não necessariamente</p>	<p>Aluno jovem, dedicado, pai de família e trabalhador, que gosta de ensinar.</p> <p>Aluna jovem travesti que sonha ser esteticista, que</p>

<p>bonito.</p> <p>Eu[aluna] gosto mesmo é deixar as pessoas bonitas, por isso eu quero ter meu salão, ser esteticista.</p>	<p>estudo e que quer aproveitar a chance que terá.</p> <p>Aluna jovem travesti que estuda para ter conhecimento e não apenas para ter um certificado e conseguir um trabalho.</p>	<p>para conseguir um diploma, mas para ter conhecimentos científicos, do cotidiano e experiências que foram impossibilitadas de vivenciar na “idade correta”.</p>	<p>gosta de estudar.</p>
---	---	---	--------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

As FNs que acabamos de analisar remontam os discursos que circulam sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos no seriado *Segunda Chamada*, suas dificuldades, preocupações e desejos. Todos os enunciados estão ancorados em determinados referenciais, os quais são sustentados por pertinências enunciativas: nesse ponto, estudar para conseguir a formação e estudar para aprender nem sempre estão no mesmo campo de produção de sentidos. As ações e os dizeres perpassam modos de representar alunos, sejam como empregados, desempregados, mulheres que desejam estudar, idosos que desejam recuperar o tempo perdido, jovens que carregam esperança a partir da formação. Essas representações de alunos, que circulam no mundo fictício do seriado, são regularizadas pelos enunciados que ganham pertinência enunciativa e, conseqüentemente, produzem os referenciais e representações de alunos que enfrentam muitas dificuldades para estudar, seja para ter um diploma e, posteriormente, um trabalho melhor, seja simplesmente para estudar e ter um diploma como forma de reconhecimento da própria capacidade.

Na próxima seção, analisaremos as FNs *professor(es)/professora(s)* com o objetivo de verificar suas representações e, ainda, suas relações com os alunos.

4.2 Formação nominal professor: Representação(ões) dos professores da EJA no seriado *Segunda Chamada*¹¹

Após analisarmos as FN aluno(s)/aluna(s), nesta seção, debruçaremos nossos olhares sobre a FN *professor*, objetivando verificar como o professor da EJA é representado no seriado *Segunda Chamada*. Ressaltamos que também será analisada a FN *professor* com suas alterações de masculino e feminino, assim como no plural (*professor/professora – professores/professoras*) totalizando 10 (dez) cenas enunciativas analisadas.

Passemos, agora, para a nossa análise, trabalhando com a cena enunciativa 15:

Cn15: Eliete (professora de Matemática): O que houve, artista? Que cara é essa?

Marco André (professor de Artes): Taquei o apagador do quadro pra poder dar aula.

Eliete (professora de Matemática): Funcionou?

Marco André (professor de Artes): Achei que estava dando aula num colégio de adultos.

Eliete (professora de Matemática): Nada, tudo criança grande. Tem gente que me pede visto no caderno porque nunca veio pra escola antes, você acredita nisso?

Marco André (professor de Artes): Eliete, eu não quero ficar tacando apagador no quadro todo dia, eu sou um **professor de Artes**, eu sou completamente contra esse tipo de coisa.

Eliete (professora de Matemática): Então eu tenho que te avisar que o apagador é o menor dos seus problemas aqui.

Marco André (professor de Artes): Não sei se eu sou o **professor adequado** pra esses alunos.

Eliete (professora de Matemática): Claro que é, é sim. Questão de quilometragem só, vai por mim.

Marco André (professor de Artes): Tô meio perdido.

Eliete (professora de Matemática): Ah, não vai desistir não, hein! Apostei cinquenta reais com a Sônia que você ia aguentar. Sexta-feira eu tenho pagode, tô dura. Se vira. Anima. (1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.2, 2019. Grifos nossos)

Retirada do segundo episódio do seriado *Segunda Chamada*, a cena enunciativa 15 retrata o discurso de dois professores da Educação de Jovens e Adultos. Eliete, a professora de Matemática, dialoga com o professor de Artes, Marco André, que chegou há pouco tempo na escola. Ao enunciarem, eles discursam sobre a decepção do professor de Artes em ter que jogar o apagador no quadro com o intuito de chamar a atenção dos alunos para conseguir dar aula, ação com a qual ele não concorda de forma alguma, principalmente, por ministrar aulas de artes. A produção de sentidos acontece da seguinte forma: o gesto violento de jogar apagador provoca silêncio, possibilitando a fala do professor. Além disso, o professor acreditava que, por estar lecionando para alunos que, supostamente tem maturidade, por

¹¹ Todas as cenas enunciativas e conseqüentemente as FNs selecionadas para as análises das seções 4.1 e 4.2 foram retiradas da primeira temporada do seriado *Segunda Chamada*. Em virtude disso, no final de cada cena enunciativa indicamos a qual episódio ela foi retirada.

serem jovens, adultos e idosos, ele não passaria por esse tipo de problema, a indisciplina. O fato de ter que utilizar de um apagador para que os alunos se concentrem na aula o incomodou muito e ele não quer continuar com esse tipo de atitude dentro da sala de aula. Devido a essa situação de provocar o silêncio com um ato abrupto, ele se sente confuso e perdido.

Na expectativa de acalmar o novo professor, Eliete, explica para ele, que, embora os alunos sejam jovens, adultos e idosos, eles podem ser comparados com as crianças, tendo em vista que muitos deles nunca frequentaram a escola. A professora, ainda, alerta o professor que, naquela escola, jogar o apagador no quadro para conseguir que os alunos se concentrem na aula é algo corriqueiro (“o menor dos problemas”), que ele ainda terá outros tipos de problemas mais sérios. Contudo, a professora de matemática incentiva a ficar na escola e continuar dando aula e não desistir do seu cargo, pois ele está começando e com a experiência, ao longo do tempo, ele conseguirá dar aula com mais segurança e obter a atenção dos alunos sem ter que jogar o apagador no quadro.

Diante disso, nos deparamos nessa Cn com duas FNs. A primeira do *professor de Artes*, que está inserida no seguinte enunciado: *Eliete, eu não quero ficar tacando apagador no quadro todo dia, eu sou um professor de Artes, eu sou completamente contra esse tipo de coisa*. A FN, a qual é composta pelo nome núcleo *professor* e seu convergente *de Artes*, afirma a posição de professor iniciante que não quer repetir algumas ações de outros professores. Assim, os efeitos de sentido encontram-se ancorados no referencial histórico do professor que quer lidar de maneira diferente do que ocorre corriqueiramente, pois acredita na mudança e na possibilidade de uma nova forma de trabalho para o professor. Com isso, as suas práticas adquirem novas pertinências sustentadas no substantivo *Artes*, que reafirma que um *professor de Artes* usa da sua habilidade e competência de lidar com arte para incluir os alunos e diminuir a violência. E não dar condições para que ela permaneça ou ganhe mais força.

A segunda FN selecionada, *professor adequado*, a qual compõe o seguinte enunciado *Não sei se eu sou o professor adequado pra esses alunos*. O nome núcleo *professor* e seu convergente *adequado* sustentam o sentido da FN *professor de Artes* analisada anteriormente, pois, ancorado no referencial histórico de que não é possível tratar os alunos de forma que contraria a conduta do professor, ele adquire a pertinência enunciativa de que o *professor de Artes* se sente incapaz de lecionar aulas para os alunos da EJA noturno. Ademais, construímos o sentido que o aluno da EJA precisa ser tratado de uma forma diferente que os alunos do ensino regular.

Diante disso, baseado na cena enunciativa 15 e nas FNs destacadas, construímos a representação de um professor que está iniciando a sua carreira em uma escola pública da periferia, na modalidade EJA, e se sente frustrado com as atitudes que ele tem que tomar; sendo elas contrárias as suas condutas e pensamentos. Podemos visualizar isso na rede enunciativa 8 (Quadro 09):

QUADRO 09- Rede enunciativa 8: professor de artes– Frustrado com o comportamento dos alunos da EJA

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação
<p>Eu sou um professor de Artes.</p> <p>Não sei se eu sou o professor adequado</p>	<p>Professor que acredita na mudança e na possibilidade de uma nova forma de trabalho para o professor.</p> <p>Não é possível tratar os alunos de forma contrária a conduta do professor.</p>	<p>O professor da sua habilidade e competência, para incluir os alunos e diminuir a violência. E não dar condições para que ela permaneça ou ganhe mais força.</p> <p>O professor se sente incapaz lecionar aulas para os alunos da EJA noturno. Ademais, construímos o feito de sentido que o aluno da EJA precisa se tratado de uma forma diferente que os alunos do ensino regular.</p>	<p>Professor que está iniciando a sua carreira em uma escola pública da periferia, na modalidade EJA, e se sente frustrado com as atitudes que ele tem que tomar sendo elas, contrárias as suas condutas e pensamentos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Prosseguindo com nossa análise, temos a cena enunciativa 16.

Cn16: Eliete (professora de Matemática): Desce daí! Eu, hein! E aí, meu casalzinho abençoado, vamos entrando?
Márcia (aluna do 3º ano do EM): Eu não posso, professora.
Eliete (professora de Matemática): Ué? A aula vai ser aqui fora?
Pedro (aluno do 3º ano do EM): Não tem como a gente entrar, professora.
Eliete (professora de Matemática): Por que não tem como entrar? Não tem como entrar por quê? Tá lindo, amores. Vamos lá agora, por favor, acabou. Vamos começar a aula.
Jurema (aluna idosa do 3º ano do EM): Professora?
Eliete (professora de Matemática): Não, não, não, dona Jurema. Aqui não é igreja, é sala de aula. Vamos nessa?
Jurema (aluna idosa do 3º ano do EM): Depois do que aconteceu hoje, nossa Senhora Aparecida está precisando da reza.
Eliete (professora de Matemática): Meu bem, eu preciso dar a matéria, facilita e ajuda a sua professora, por favor?
Jurema (aluna idosa do 3º ano do EM): Como a gente vai ter aula, professora, depois do que fizeram com a santa?
Pedro (aluno do 3º ano do EM): Quebraram a santa, professora!
Eliete (professora de Matemática): Tá, gente, mas vocês queriam o quê? Que decretassem feriado nacional?
Jurema (aluna idosa do 3º ano do EM): A senhora não liga porque é evangélica.
Eliete (professora de Matemática): Ó, parou! Parou! Eu respeito vocês, vocês me respeitam. O que é isso? Aqui dentro da escola **eu sou professora!**
Jurema (aluna idosa do 3º ano do EM): Olha a chuva. Nossa senhora tá chorando pedindo a reza.
Eliete (professora de Matemática): Ah, gente, vocês não vão parar com isso? Eu vou catar uma baiana pra rodar, hein?
Jurema (aluna idosa do 3º ano do EM): Nossa santa foi violada!
Eliete (professora de Matemática): Ok, amores, vocês querem continuar rezando, vocês vão rezar, só que lá fora, porque aqui dentro eu **[professora]** preciso dar a minha aula. Por favor. (1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.3, 2019. Grifos nossos)

A cena enunciativa 16 é retirada do terceiro episódio do seriado *Segunda Chamada*. Nela, temos os enunciados que contemplam o diálogo entre a Eliete, professora de Matemática, a aluna idosa, dona Jurema, e por Márcia e Pedro, casal de alunos adultos (esposo e esposa). O discurso tem como tema a religião. Uma santa *Nossa Senhora Aparecida* que fica no pátio da escola foi quebrada e, a partir disso, se inicia uma discussão na entrada da sala de aula entre dona Jurema que é católica, a qual fica desconsolada com tamanha falta de respeito para com a santa e Márcia e Pedro, casal evangélico, que acham que quem quebrou a santa está correto, pois na escola não é lugar para ter imagens de santos. Enquanto os alunos discutiam, Eliete, a professora de Matemática, chegou à sala e convidou os alunos para adentrarem na sala e iniciar a aula. Todavia, tanto a aluna, dona Jurema, quanto os alunos, Pedro e Márcia, se negavam a adentrar a sala, alegando que algo de muito grave havia acontecido e que carecia ser solucionado. Então, a professora Eliete, que sempre respeita os

alunos, entende os argumentos deles, mas diz que precisa dar aula, dar matéria e que eles precisam se acalmar para ela consiga. Os alunos continuaram contestando a professora até ao ponto dela os convidar para se retirarem da sala.

Continuando na Cn16, destacamos duas FNs para analisar. A primeira, *professora*, é parte do enunciado *Ó, parou! Parou! Eu respeito vocês, vocês me respeitam. O que é isso? Aqui dentro da escola eu sou professora!*, E a segunda *professora* está inserida no enunciado *Ok, amores, vocês querem continuar rezando, vocês vão rezar, só que lá fora, porque aqui dentro eu [professora] preciso dar a minha aula. Por favor.* A primeira FN *professora* sustenta o sentido do enunciado no qual ela está inserida, além disso, está ancorada no referencial histórico de professora que sabe se impor, assume sua identidade de professora, e não evangélica, tendo conhecimento do lugar que ela ocupa dentro da sala de aula e da escola, produzindo, assim, o sentido de professora em seu papel de dar aulas, segura do que faz. Conseqüentemente, adquire a pertinência enunciativa de que o professor deve ser respeitado pelos os alunos, independentemente das suas crenças, e que dentro da sala o professor é pessoa que ocupa um lugar de respeito.

A segunda FN, *professora*, encontra sustentação no enunciado que a contempla como um todo, pois o sentido produzido está ancorado no referencial de professora que respeita os alunos, mas que os alunos têm que cumprir com suas obrigações, e, caso eles não queiram, eles que deem licença para os que querem aprender, ou seja, ter aula. Desse modo, assume a pertinência enunciativa de professora que dá voz aos alunos, mas, para isso, ela também precisa ser ouvida.

Assim sendo, a representação construída da Eliete, professora de Matemática, é de uma professora firme, que sabe ouvir os alunos, mas também sabe a hora de pedir para que eles se retirem da sala sem violência e agressões. Vejamos isso na rede enunciativa 9 (Quadro 10):

QUADRO 10- Rede enunciativa 9: professora de matemática– Firme e segura

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação(ções)

<p>Ó, parou! Parou! Eu respeito vocês, vocês me respeitam. O que é isso? Aqui dentro da escola eu sou professora!</p>	<p>Professora que sabe se impor e sabe o lugar que ela ocupa dentro da sala de aula e da escola.</p>	<p>Professor deve ser respeitado pelos os alunos independentes das suas crenças, que dentro da sala, o professor é pessoa que ocupa uma lugar de respeito e superioridade.</p>	<p>Professora firme e sábia, que sabe ouvir os alunos, mas também sabe a hora de pedir para que eles se retirem da sala sem violência e agressões</p>
<p>Ok, amores, vocês querem continuar rezando, vocês vão rezar, só que lá fora, porque aqui dentro eu [professora] preciso dar a minha aula. Por favor.</p>	<p>Professora que respeita os alunos, mas que os alunos têm que cumprir com suas obrigações, e caso eles não queiram, eles que deem licença para os que querem aprender, ter aula.</p>	<p>Professora que dá voz aos alunos, mas para isso, ela também precisa ser ouvida e dar suas aulas.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Passemos, a seguir, a analisar a cena enunciativa 17.

Cn17: *Javier* (aluno venezuelano do 3º ano do EM): Professora?

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Oi? Ai, desculpa, gente, fala. Vocês tem que ficar atentos aos artigos. Água, em português, é feminino. Então é a água, não o água.

Alejandra (aluna venezuelana do 3º ano do EM): *Gracias*, professora. Seria bom se " todos forem" pacientes como a senhora.

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Se todos fossem.

Alejandra (aluno venezuelano do 3º ano do EM): Seria bom se **todos [professores]** fossem pacientes como a senhora.

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Isso, fiquem tranquilos, vocês estão indo muito bem.

Javier (aluno venezuelano do 3º ano do EM): Obrigado. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.2, 2019. Grifos nossos)

Na cena enunciativa 17, recortada do segundo episódio do seriado *Segunda Chamada*, temos os dizeres de dois alunos, irmãos venezuelanos, *Javier* e *Alejandra* e da Lúcia Helena, professora de Língua Portuguesa. Os alunos estrangeiros chegaram ao Brasil com o sonho de ter uma vida melhor, ou seja, em busca de trabalho. Vendo, na escola, melhores oportunidades, os irmãos venezuelanos começaram a estudar na EJA. No entanto, eles enfrentam muitas barreiras e dificuldades, sendo uma delas aprender a Língua Portuguesa, o que dificulta o desenvolvimento deles nas aulas. Todavia, a professora de Português, Lúcia Helena, tem muito carinho e atenção para com eles, além de sempre os incentivarem, o que faz com que eles continuem firmes e agradecidos com a professora.

Esse agradecimento e reconhecimento pode ser percebido pela FN *todos [professores]*. Sendo que o nome núcleo *professores* é sustentado pelo seu convergente anterior *todos*. Desse modo, a FN *todos professores* ancora-se no referencial histórico de professor que, mesmo tendo obstáculos para ensinar, não desiste. Além disso, a professora é tão boa e incentiva, por seus dizeres, a todos os outros professores a ser como ela. Por conseguinte, o sentido produzido adquire a pertinência enunciativa de que mesmo o aluno tendo dificuldades para aprender, o professor nunca deve desistir de ensinar e incentivá-lo, pois em seu referencial de aluno da EJA, carece de mais atenção.

Logo, construímos a representação da professora Lúcia Helena como uma professora paciente e dedicada, que, em seus enunciados, corrige os alunos conforme vemos a cena, mas tem reconhecimento no que faz pelos alunos. Tendo em vista o que acabamos de discutir, observemos a rede enunciativa 10 (Quadro 11):

QUADRO 11- Rede enunciativa 10: professora de língua portuguesa– persistente, incentivadora e reconhecida

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação(ções)
--	--------------------------	----------------------------	---------------------

Seria bom se todos [professores]	As práticas de professor que prossegue diante dos obstáculos para ensinar e não desiste.	O professor nunca deve desistir de ensinar e incentivar o aluno, principalmente o aluno da EJA.	Professora paciente e dedicada
---	--	---	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir temos a Cn18.

Cn18: Jaci (diretor da escola): À noite. Olha, encara isso como um desafio, como um recomeço. Queria apresentar a vocês a **nova professora de português**, professora Lúcia.

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Eu **[professora]** espero que a gente goste uns dos outros aqui, que a gente se divirta, que a gente tenha prazer em aprender, porque o conhecimento pode ser muito prazeroso. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.9, 2019. Grifos nossos)

Selecionada do nono episódio do seriado *Segunda Chamada*, a cena enunciativa 18 retrata o diálogo da professora de Língua Portuguesa Lúcia Helena e Jaci, diretor da escola. O discurso é sustentado pelo trabalho noturno da EJA. A professora Lúcia Helena, depois de ficar um tempo afastada da escola, volta para assumir as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio da EJA. Então, o diretor apresenta a nova professora para a turma e, em seguida, a professora de Língua Portuguesa diz para os alunos sobre o que deseja como resultado de suas aulas: aprender, gostar do outro e divertir-se, como veremos abaixo.

Apoiados no referencial histórico da EJA, de que a maioria dos professores que dão aula na EJA são aqueles professores que precisam completar carga horária, ou então contratados que pegam as últimas vagas, selecionamos a FN *nova professora de português*, sendo o nome núcleo *professora*, seu convergente anterior *nova* e posterior *de português*. Assim, a FN em estudo sustenta seu sentido no enunciado que antecede, *À noite. Olha, encara isso como um desafio, como um recomeço*, a qual adquire a pertinência enunciativa de que para o professor dar aula na EJA é muito mais difícil do que dar aula no ensino regular.

Selecionamos também no enunciado: *Eu [professora] espero que a gente goste uns dos outros aqui, que a gente se divirta, que a gente tenha prazer em aprender, porque o conhecimento pode ser muito prazeroso*; nele, a FN *professora* é sustentada pelo referencial

de professora que aceita o desafio de lecionar para EJA, anseia fazer um trabalho que não seja duro e sacrificante tanto para a professora, quanto para os alunos. Desse modo, adquire a pertinência enunciativa da professora que acredita no conhecimento como forma de crescimento “prazeroso”, mas, acima de tudo, como forma de satisfação.

Nesse sentido, representamos a professora Lúcia Helena, nessa Cn, a partir do efeito de sentido de uma professora que mesmo sabendo de todas as dificuldades de assumir as aulas da EJA, aceita e quer fazer a diferença, lecionando aulas que sejam divertidas, prazerosas, diferentes do tradicional. Ademais, a professora de Língua Portuguesa deseja que os alunos apreendam o conhecimento. Verifiquemos o que acabamos de enunciar na rede enunciativa 11 (Quadro12):

QUADRO 12- Rede enunciativa 11: professora de língua portuguesa– desejosa de fazer a diferença a partir do desafio

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação(ções)
<p>Queria apresentar a vocês a nova professora de português, professora Lúcia.</p> <p>Eu [professora]</p>	<p>Professores que dão aula na EJA, no período da noite, são aqueles professores que muitas vezes precisam completar carga horária, ou então são contratados que pegam as últimas vagas.</p> <p>Professora que</p>	<p>Para o professor dar aula na EJA é muito mais difícil do que dar aula no ensino regular.</p> <p>Professora que acredita no</p>	<p>Professora que sabendo de todas as dificuldades de assumir as aulas da EJA, ela aceita e quer fazer a diferença, fazendo com que as suas aulas sejam divertidas, prazerosas. Ou seja, diferentes do tradicional.</p>

	<p>aceita o desafio de lecionar para EJA, anseia em fazer um trabalho que não seja duro e sacrificante, tanto para o professora quanto para os alunos.</p>	<p>conhecimento como forma de crescimento, mas acima de tudo como forma de satisfação.</p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Continuando, temos a Cn19.

Cn19: Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Nem todo mundo é forte como você, Eliete.

Eliete (professora de Matemática): Ah, Lúcia, mas eu acho que todo mundo pode fazer uma escolha também.

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Por que ele[aluno] não me falou, meu Deus, o que estava acontecendo? Por que não me falou? **Eu [professora] sempre** fico com a sensação de que eu podia ter feito mais do que eu faço.

Eliete (professora de Matemática): Fazer o que, minha nega? Continua a dar aula, é o que a gente pode fazer. Professor é igual comandante de barco, é o último a pular... (1ª TEMPORADA *SEGUNDA CHAMADA*, EP.6, 2019. Grifos nossos)

A cena enunciativa 19 faz parte do sexto episódio do seriado *Segunda Chamada*. Nela, verificamos o discurso das professoras de Matemática e pela professora de Língua Portuguesa; os enunciados proferidos por elas são referentes a um aluno jovem que era casado, pai de família, que trabalhava o dia inteiro e depois ia direto para a escola. O aluno estava passando por dificuldades financeiras, cometeu um assalto dentro da escola e acabou sendo morto por isso. A professora Lúcia Helena se sente culpada pelo fato de o aluno ter morrido e ela não ter feito nada para ajudar. Enquanto a professora de Matemática acredita que o aluno poderia ter feito outra escolha, ao invés de ter roubado para resolver o problema dele.

Selecionamos nessa Cn a FN *Eu [professora] sempre*. A formação nominal em questão pertence ao sentido de uma professora que sempre quer fazer mais pelo aluno, fora e dentro do ambiente escolar. Logo, adquire pertinência enunciativa de uma professora que se

preocupa com os seus alunos de forma geral, isto é, com o aprendizado e com os problemas diários que os alunos enfrentam.

E, sustentados pelos efeitos de sentido tanto dos enunciados da professora de Matemática, quanto da professora de Língua Portuguesa, que antecedem e sucedem a FN analisada, construímos a representação da professora que quer ser protetora e ajudar os seus alunos de todas as formas. E também da professora que enfrenta todas as dificuldades e só desiste dos seus alunos quando eles desistem dela (“A comandante de barco”). Ou seja, o professor que nunca abandona a sala de aula independentemente dos problemas enfrentados. Observemos a rede enunciativa 12 (Quadro 13):

QUADRO 13- Rede enunciativa 12: professoras de língua portuguesa e matemática – sentimento de não poder ajudado mais o aluno e que nunca abandona a sala de aula

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação(ções)
Eu [professora]sempre	Professora que sempre quer fazer mais pelo aluno, tanto no escola quanto ajudar pessoalmente	Professora que se preocupa com o seus alunos de forma geral, isto é, com o aprendizado e com os problemas diários que aos alunos enfrentam.	Professora “comandante de barco”: protetora e ajudar os seus alunos de todas as formas. Professora que enfrenta todas as dificuldades e só desiste dos seus alunos quando eles desistem dela. Ou seja, a professora que nunca abandona a sala de aula independente dos problemas enfrentados.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir temos a Cn20.

Cn20: Sônia (professor de História): Oi, Marco André.

Marco André (professor de Artes): Pensei que você não viesse hoje. Você devia estar em casa, né?

Sônia (professor de História): Deveria, mas eu não posso deixar meus alunos na mão.

Marco André (professor de Artes): E... Eu vi o Cleiton te encarando lá fora. Você não tem medo, não, Sônia?

Sônia (professor de História): O Cleiton é nosso aluno, Marco André. Quem é traficante é o irmão dele, que já tá preso.

Marco André (professor de Artes): Exatamente por isso, foi você que entregou o Gero pra polícia.

Sônia (professor de História): Você quer que eu faça o que? Que eu fique em casa?

Vida [de professora] que segue. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.10, 2019. Grifos nossos)

Retirada do décimo episódio do seriado *Segunda Chamada*, na Cn20, observamos os enunciados do professor de Artes Marco André e da professora de História Sônia, em um discurso sobre um fato que aconteceu no último dia de aula. A professora Sônia foi ameaçada pelo aluno Cleiton, o qual havia colocado uma arma na cabeça da professora. Por causa disso, o professor de Artes achou que a professora Sônia devia ficar em casa. Todavia, se ela faltar ao trabalho os alunos ficariam sem aula, por conseguinte, ela foi para a escola ministrar suas aulas. Continuando, Marco André diz que viu o aluno que a ameaçou a encarando e perguntou se ela não tinha medo. Então, a professora responde que ela não tem medo porque ele é aluno da escola e que ela tem que continuar dando aula, mesmo com os olhares de intimidação do aluno Cleiton.

A partir disso, selecionamos na Cn 20 a FN *Vida [de professora]*, que ancorados nos referenciais históricos da EJA, e nos sentidos construídos na Cn 20, temos o referencial de uma professora responsável, enfrenta a situação que atualiza e adquire a pertinência enunciativa de professora comprometida com seus alunos. *Vida que segue* representa os dizeres que encaram os problemas com coragem.

Isso nos leva a produzir sentido sobre a representação de uma professora que além de enfrentar os problemas que a escola oferece (indisciplina, condições de trabalho), ela depara com situações delicadas e assustadoras que ultrapassam os muros da escola, como a criminalidade, que poderiam fazer ela desistir de lecionar, mas ela persiste para não deixar os alunos sem aula ao enunciar *Vida que segue*. Resumimos isso, na rede enunciativa 13 (Quadro 14):

QUADRO 14- Rede enunciativa 13: professor de história– responsável e comprometida

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação(ções)
Vida [de professora]	Professora responsável.	Professora comprometida com seus alunos, que enfrenta a criminalidade.	Professora que de enfrenta os medos e desafios para deixar os seus alunos sem aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

Prosseguindo, passamos a analisar a Cn 21.

Cn 21: Marco André (professor de Artes): Sônia, o Cleiton se arrependeu de ter deixado a prova em branco. Deixa ele tentar de novo.

Sônia (professor de História): Marco André, se eu abro exceção pro Cleiton fazer a prova...

Marco André (professor de Artes): Ele quer se formar, Sônia. Dá **uma segunda chance [professora]**.

Cleiton (aluno jovem do 3º ano do EM): Por favor, professora.

Sônia (professor de História): Tá, te apressa que tem pouco tempo, pega tua prova que tá lá separada na mesa.

Cleiton (aluno jovem do 3º ano do EM): Valeu. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.11, 2019. Grifos nossos)

Retirada do décimo primeiro capítulo do seriado *Segunda Chamada*, a cena enunciativa 21, enuncia o diálogo entre a Sônia, professora de História, o professor de Artes, Marco André, e do aluno jovem, Cleiton. As ações de Cleiton, o aluno, a princípio, partem de um referencial de que estudar não vale a pena, pois ele havia deixado a última prova de História em branco, acreditando que ser traficante talvez fosse uma solução. No entanto, o aluno se arrepende. O professor de Artes, que acredita na escola e no que ela propõe, conversou com o aluno e o incentivou a voltar e a fazer a prova. Em virtude disso, Marco André vai até a sala de aula da professora Sônia e solicita que deixe o aluno Cleiton resolver as questões da prova. A princípio a professora de História ficou um pouco receosa em aceitar a solicitação do professor, mas com os argumentos utilizados pelo professor de Artes e o

pedido do aluno Cleiton, ela acabou deixando o aluno fazer a última prova do ano e, conseqüentemente, se formar.

Destacamos na Cn 21 a FN *uma segunda chance [professora]*. A *formação segunda chance, seguida* pelo nome núcleo *professora* ancora-se no referencial histórico da EJA e no seriado *Segunda Chamada*, vislumbrando as experiências dos alunos que não tiveram oportunidade de realizarem os seus estudos no “tempo correto”, assim, eles têm a chance de retornar aos estudos, ou, até mesmo, de frequentarem a escola pela primeira vez, já na idade adulta; percebemos, ainda, que cabe ao professor entender as situações dos alunos e tentar ajudá-los. Assim, a apelação à professora para que o aluno faça a prova adquire pertinência enunciativa atualizando o sentido do professor que repensa a sua decisão para colaborar com o aluno que se arrependeu e que reconhece o valor da escola.

Ainda ancorados nos referenciais históricos que compõem a cena enunciativa 21, construímos as representações dos professores Marco André e Sônia. O professor de Artes, em seus enunciados, representa o professor que acredita no potencial do aluno e, por isso, intercede pelo aluno, para que ele não desista, pedindo à Sônia para que não deixe o aluno desistir, isto é, o professor tem que incentivar o aluno a ir até o fim. E a representação da professora de História, que mesmo pensando que poderia ser apontada por ter feito algo de errado, dá uma segunda chance para aluno. É o que visualizamos na rede enunciativa 14 (Quadro 15):

QUADRO 15- Rede enunciativa 14: professor de Artes e professora de História– acreditam na importância da escola e na segunda chance para o aluno

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação(ções)
uma segunda chance [professora].	Professora que compreende as situações dos alunos e tenta ajudá-los	Professor que repensa a sua decisão para colaborar com o aluno que se arrependeu e que reconhece o valor da escola.	Professora que acredita no potencial do aluno e por isso não pode deixá-lo desistir, isto é, o professor deve incentivar o aluno até

			o fim. Professora que pensa que será apontada por ter feito algo de errado, dá uma segunda chance para aluno.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade, apresentamos a Cn 22.

Cn22: Sônia (professor de História): Eu [professora] tô aqui há 10 anos, eu [professora] nunca faltou, eu [professora] nunca atraso, eu [professora] nunca passei aluno de qualquer jeito, você me conhece. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.7, 2019. Grifos nossos).

A cena enunciativa 22 é extraída do sétimo episódio do seriado *Segunda Chamada*. Ela é composta por um único enunciado no qual a FN *professora* se repete por quatro vezes com sentido de reforçar tudo de correto que a professora, em questão, fez durante os dez anos que trabalha na escola e, com isso, espera reconhecimento e credibilidade. Logo, com base no referencial histórico que sustenta o sentido da FN destacada e ancorados nos referenciais do enunciado da Cn 22, temos uma professora que cumpre seu trabalho com retidão e seriedade, e espera, assim, ser reconhecida. Dessa maneira, atualiza o sentido e ganha a pertinência enunciativa de professora que reforça o comprometimento com seu trabalho. O que faz com que o sentido produzido nos remeta à representação de uma professora competente e respeitável. Observemos isso na rede enunciativa 15 (Quadro 16):

QUADRO 16- Rede enunciativa 15: professora de História - comprometimento, competente e respeitável.

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação(ções)
Eu [professora]	Professora séria	Professora que	Professora que

	que cumpre seu trabalho com retidão e seriedade	reforça o comprometimento com seu trabalho	competente e respeitável
--	---	--	--------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Passemos a Cn 23.

Cn23: Natasha (aluna travesti do 3º ano do EM): E aí, professora?

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Oi, Natasha.

Natasha (aluna travesti do 3º ano do EM): Sabia que é **por sua causa [professora]** que eu consigo usar esse banheiro aqui hoje? Que graças a você eu não desisti lá atrás e tô aqui me formando. Obrigada.

Lúcia Helena (professora de Língua Portuguesa): Você é muito corajosa.

Natasha (aluna travesti do 3º ano do EM): **Você também [professora].** Muito. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.9, 2019. Grifos nossos)

Selecionada do nono episódio do seriado *Segunda Chamada*, a cena enunciativa 16 relata o discurso da professora de Língua Portuguesa, Lúcia Helena, que dialoga com a aluna travesti, Natasha. Durante todo o ano letivo, Natasha passou por vários preconceitos e dificuldades para se manter na escola devido a sua opção sexual. Todos os professores a apoiaram e, de alguma forma, tentaram ajudá-la a solucionar os problemas enfrentados dentro da escola. Um dos problemas vivenciados pela aluna travesti foi usar o banheiro, pois os alunos não aceitavam que ela usasse o banheiro masculino e, algumas alunas, como, por exemplo, a aluna idosa, dona Jurema, não concordava que Natasha usasse o banheiro feminino. Devido a isso, a aluna travesti sofreu muito preconceito. Diante dessa situação, a professora Lúcia Helena tomou partido da aluna e conversou com o diretor da escola, e, após muita discussão e preconceito, Natasha passou a usar o banheiro feminino. Por isso, tanto a professora de Língua Portuguesa, quanto a aluna travesti Natasha se nomeiam como corajosas.

A partir disso, selecionamos duas FNs para analisarmos. A primeira, *por sua causa [professora]*, anunciada pela aluna travesti Natasha, é sustentada pelo referencial que sustenta o ato de coragem: a professora que lutou pela aluna que sofria o preconceito por ser transexual. E, por meio dos enunciados da aluna, inferimos o referencial de uma professora incentivadora, que é atualizado e adquire pertinência enunciativa de professora, que é a razão pela qual os alunos continuam a estudar. A FN *Você também [professora]* está ancorada no referencial da professora que cria disposição e luta para garantir o direito da aluna travesti (que também reivindica) usar o banheiro da escola. Desse modo, o sentido adquire pertinência

“voltar”, entendemos que a professora está afastada da escola por algum motivo - não relatado no início do seriado e, por isso, passou por tratamentos psicológicos. No entanto, ainda, na Cn em questão, essa professora diz para mulher (psicóloga) interlocutora, que agora está pronta para voltar para escola, para a sala de aula. Ademais, percebemos que a professora de Língua Portuguesa, Lúcia Helena, uma protagonista da série, é apresentada (e representada) como a que ama e se dedica à profissão de ensinar, pois se expressa como se sente ao exercer a profissão de professora e como se sente quando está dentro e fora da sala de aula. Assim, Lúcia Helena exterioriza que ama a profissão que exerce, e *ser professora* é como viver. Desse modo, inferimos que a professora de Língua Portuguesa exerce a profissão de professora em um referencial de dedicação, ainda que a enunciação aponte que a professora esteja afastada

Ademais, verificamos que para a Lúcia Helena, dar aula aponta para a pertinência enunciativa de troca, ou seja, ensinar e aprender. Para a professora, dar aula é um processo que envolve troca de saberes científicos e humanos, na relação entre alunos e professores, no qual as duas posições – professor e aluno -, constroem saberes juntos, além de um (re)transformar a vida do outro. Desse modo, percebemos que a decisão sobre voltar a dar aulas está ligada à vontade de viver.

Nesse sentido, a FN *professora* é retrata uma profissional que ama a profissão. Constatamos essa percepção no início do enunciado e no primeiro episódio, apoiada no que antecede e no que sucede a cena enunciativa em análise, e no referencial histórico da professora que afirma que dar aula é viver. Assim, sustentamos o sentido que adquire a pertinência enunciativa de que, através da mídia, a professora, em condições ficcionais nos mostra ser uma professora que entende que *ser professora* está para além de estar dentro da sala de aula lecionando, representando suas ações com o *amar o cheiro de giz*. Os efeitos de sentido do relato resgatam a ideia de que, para a professora de Língua Portuguesa, é preciso ter amor pelo que faz, é preciso aprender junto com os alunos. É preciso ser feliz e realizada no que faz.

Aqui, o *ser professora*, nos remete à identidade representada nas condições ficcionais, pois os dizeres da personagem projetam uma relação de afetividade com o trabalho, pois a profissão representada destaca que o lugar onde se trabalha é o melhor lugar do mundo e que se tiver fora desse lugar “sala de aula” nada vale a pena, é como se lhe ceifassem a vida. Nesse sentido, percebemos que pela/na mídia, por meio do seriado *Segunda Chamada*, podemos relacionar o fictício com as possibilidades da profissão e construir uma representação de uma professora que se dedica de corpo e alma à sala de aula, enfim, a ser

professora. Podemos observar o que acabamos de discutir na rede enunciativa 17 (Quadro 18):

QUADRO 18- Rede enunciativa 17: professora de Língua Portuguesa - professora por amor.

FN (coletadas e/ou produzidas a partir das cenas enunciativas)	Referencial histórico	Pertinência Enunciativa	Representação(ções)
Ser professora tá no meu sangue.	Professora que compara dar aula a viver,	Dar aula e ser professora está para além de estar dentro da sala de aula lecionando.	Professora que dedica de corpo e alma à sala de aula, enfim, a ser professora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa seção, a partir das FN destacadas para análise, mais uma vez nos deparamos com os discursos sobre as vivências e dificuldade enfrentadas pelos professores e alunos da EJA, no seriado *Segunda Chamada*. São vivências fictícias de dificuldades, mas de respeito e gosto pela profissão. E, a partir delas, verificamos quais são os referenciais históricos e as pertinências enunciativas que regularizam e produzem os feitos de sentido sobre o professor(a) da Educação de Jovens e Adultos. E, a partir da representação da mídia, construímos a representação do professor/professora que aceita e enfrenta os desafios, do professor incentivador que luta pelos direitos do aluno. A representação do professor corajoso, que opera com o referencial da dedicação, não desiste do seu trabalho e que realiza o seu trabalho com amor. Essa ideia indica o que Magalhães e Biavati (2020, p.1299) afirmam, pois podemos dizer que “o professor da EJA é interpelado a debruçar o seu olhar sobre os alunos jovens e adultos devido às suas trajetórias e vivências, buscando sempre ensinar a partir do contexto de mundo dos alunos”.

Na análise, concluímos que a pertinência enunciativa das cenas se dá com a produção de sentidos sobre ensinar e aprender. E ensinar, na EJA, implica que se projetem, no espaço ficcional, elementos que encenam o amor à profissão, o combate a preconceitos, o resgate à vontade de estudar, o diálogo sobre as dificuldades do dia-a-dia. As cenas enunciativas mostram o professor representado como aquele que é interpelado a debruçar seu olhar sobre

os adultos devido às suas trajetórias e vivências peculiares, buscando as potencialidades e enfrentando os problemas. Enquanto os alunos, no espaço de enunciação, passam pelos percalços e sobre eles, passam toda a sorte de problemas que projetam os problemas sociais no referencial histórico. Projetam em muito o referencial das dificuldades, e são os professores que os ajudam na resolução dos problemas.

A fim de verificar se há semelhanças e/ou diferenças entre as representações construídas dos alunos e dos professores da EJA no seriado *Segunda Chamada* e na realidade, na seção 4.3, analisaremos alguns depoimentos não-ficcionais de alunos e ex-alunos da EJA da Rede SESI- Serviço Social e da Indústria em contraste com as cenas enunciativas retiradas do seriado *Segunda Chamada*. Assim, na seção que segue, voltamos o nosso olhar sobre os discursos dos alunos e ex-alunos e dos professores da Educação de Jovens e Adultos “na vida real”, a partir das cenas enunciativas que apresentamos para análise.

4.3 Professores da EJA: depoimentos não-ficcionais no final dos episódios do seriado *Segunda Chamada*

Se por um lado, abordamos personagens na ficção nas seções anteriores, por outro, abordamos relatos de alunos e professores que são retratados dando depoimentos nos finais dos episódios sobre sua experiência. A fim de observarmos os papéis sociais que os alunos e professores da EJA ocupam, nessa seção, analisamos as cenas enunciativas que compõem o espaço de enunciação através dos depoimentos de ex-alunos e alunos da EJA do SESI - Serviço Social e da Indústria - e de professoras. Isto é, os papéis sociais são as funções que os alunos e ex-alunos da EJA desempenham na sociedade tendo em vista ambientes que frequentam. A ideia é que a Rede SESI traga, no final dos episódios fictícios, depoimentos sobre as experiências de se estar na escola. Em análise, apresentamos 3 (três) depoimentos de professoras e 12 (doze) de alunos, que compõem as cenas enunciativas e que são analisados a seguir. Entendemos que são reais, ainda que sejam enunciados no espaço de enunciação que exalta a própria experiência na rede SESI, traçam uma outra perspectiva, que não é a do diálogo e sim da palavra em depoimento. Sendo assim, chamamos atenção pois apresentam as próprias características no *Segunda Chamada*.¹²

Iniciamos a nossa análise com a cena enunciativa 25.

¹² Todos os depoimentos apresentados nessa seção foram transcritos e retirados da 1ª temporada do seriado *Segunda Chamada*. Ressaltamos, ainda, que eles são apresentados no final de cada episódio.

QUADRO 19 - Cena enunciativa 25 - Professora da Educação de Jovens e Adultos

Nome:	Mara Elizabeth Mansani
Sexo:	Feminino
Cor:	Branca
Idade:	49 anos
Profissão:	Professora da EJA
Instituição Escolar:	
Ensino modalidade EJA:	
Relato do Episódio: 2º	<p>Ser professora da EJA mexeu muito comigo, me transformou enquanto pessoa.</p> <p>Você aprende a ser uma melhor professora, porque você quer dar o seu melhor, porque os seus alunos estão dando melhor.</p> <p>Você foi bater em muitas portas: por que você não foi à escola ontem? Eu ouvi: “Eu não aguentei, eu estava cansado”. Ok. Pois eu estou aqui, eu vim te buscar. Você vai estudar, porque é pelo teu bem, pela tua vida. Arruma teu material que eu vou te esperar. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.2, 2019)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os enunciados expressos na cena enunciativa 25 relatam papéis sociais no que se refere à professora da Educação de Jovens e Adultos, para além dos muros da escola. Nesse ponto, parte de um referencial de sociedade para a qual os professores atuam e acreditam na transformação da situação dos alunos. Essa distorção ano escolar/idade passa a tornar-se um projeto tanto pessoal quanto profissional da professora. Por isso, representa-se a narrativa de buscar o aluno cansado em casa para as aulas.

A cena enunciativa em análise foi coletada do relato no final do segundo episódio do seriado *Segunda Chamada*, e retrata um depoimento de uma professora que atua na sala de aula da EJA e narra para a câmera a sua experiência. Colocar-se de frente para a câmera produz o efeito de sentido de veracidade do depoimento. Marca o papel e a atuação da professora no dia a dia com as suas vivências.

Assim sendo, percebemos a atualização, transformação da representação de professora “para além” da professora da educação básica convencional. Representa a certeza de mudança dos papéis da professora através do verbo *ser* no seguinte enunciado, *Ser professora da EJA* destaca a atualização de que lecionar na Educação de Jovens e Adultos é acreditar na mudança por meio das ações que se direcionam ao aluno e são relatadas pela professora. Assim, o enunciado da Alocutora, professora Mara: *você aprende a ser uma melhor professora, porque você quer dar o seu melhor [...]*, novamente apresenta o verbo *ser*

e a flexão do verbo *querer* na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, afirmando o que ela expressa, ou a atribuição de valores à professora, ou seja, a ideia de que é necessário fazer diferente e melhor em todas as áreas em que se trabalha.

Os referenciais da EJA apresentados nos depoimentos reinventam o modo de ver o ensino, retrata a dedicação da professora que relata e toma seus dizeres como necessários à percepção de que é preciso ser diferente e muito melhor, enquanto atua nesse ensino, porque as vivências dos alunos da EJA fazem com ela se sinta dessa forma. Isso se reafirma nos enunciados: *Ok. Pois eu estou aqui, eu vim te buscar. Você vai estudar, porque é pelo teu bem, pela tua vida. Arruma teu material que eu vou te esperar.*

Tal relato nos leva a questionar: não seria um relato romantizado sobre a profissão? O referencial histórico da profissão parece ser reinventado ao se colocar a fala da professora da EJA. Ao mesmo tempo, parece alinhar-se às histórias de alunos e professores da EJA mostradas tanto na mídia quanto na realidade. Esse relato ressalta o espaço de enunciação em que esses referenciais são enunciados. Há, então, os sentidos produzidos e ressaltados sobre a uma identidade de professora da EJA que ocupa vários papéis sociais, como o de mãe e professora, protetora, que, inclusive, muda suas práticas e vivências por causa da realidade enfrentada na EJA pelos seus alunos.

A seguir, a fim de continuarmos analisando os sentidos produzidos no espaço enunciativo, no qual a professora da EJA está inserida, temos a Cn 26.

QUADRO 20 - Cena enunciativa 26: Professora e ex-aluna da Educação de Jovens e Adultos

Nome:	Luciana Félix Alves do Nascimento
Sexo:	Feminino
Cor:	Negra
Idade:	44 anos
Profissão:	Professora
Instituição Escolar:	Ex- aluna do SESI
Ensino Regular / EJA:	EJA
Relato do Episódio: 2º	<p>Eu engravidei muito cedo, formei uma família aos 18 anos, mas eu fiquei muito inquieta com isso, eu queria voltar a estudar.</p> <p>Essa foto é da minha formatura, no SESI e essa da graduação de Matemática com a minha mãe. O sonho dela era ser professora e ela não conseguiu. Ela achou que eu realizei o sonho dela.</p> <p>Na primeira escola que eu trabalhei como professora, eu peguei umas turmas à noite, do EJA. Eu fiquei muito nervosa, muito ansiosa, foi...fantástico. Estar ali com eles e ...ver eles passando por situações que eu passei, estar no papel inverso, né?</p> <p>A coisa mais importante que eu tenho é a minha família. O que eu</p>

	posso dar para eles é Educação. (1ª TEMPORADA <i>SEGUNDA CHAMADA</i> , EP 2, 2019)
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dizeres que compõem a cena enunciativa 26 vêm reafirmar o que a cena enunciativa 25 enunciou e, também, corroborar com o referencial histórico da Educação de Jovens e Adultos, descrito no capítulo 1, desta dissertação. Os vários papéis sociais ocupados pela professora revelam os referenciais das professoras da EJA que iniciam sua trajetória acadêmica na Educação de Jovens e Adultos no turno da noite, das dificuldades enfrentadas pelas professoras, do comprometimento que implica ser professor da EJA, uma vez que há o negligenciamento dos governos quanto a essa modalidade de ensino, conforme relatamos no Capítulo I.

Nos enunciados: *Eu engravidei muito cedo, formei uma família aos 18 anos, mas eu fiquei muito inquieta com isso, eu queria voltar a estudar, há* a presença do advérbio de tempo *cedo* que demonstra o papel social de uma professora que, quando era jovem, engravidou e teve que interromper os estudos, mas que isso a incomodou demais. Essa distorção tempo/ ano escolar também é retratada na fala da professora, assim como relaciona-se ao referencial histórico dos alunos da EJA, que retratamos no primeiro capítulo. Essa condição também é mostrada na ficção, nas cenas enunciativas analisadas na seção 4.1, quando observamos que uma parte das alunas que interrompem seus estudos o fazem por causa de situações como a da professora Luciana. Isto é: elas têm que parar os seus estudos para assumirem outros papéis sociais como o de mãe e de pai e, muitas vezes, não retornam à escola. Mas, os substantivos femininos ‘formatura’ e ‘graduação’ caracterizam o referencial de professora, presentes nos enunciados:

Essa foto é da minha formatura, no SESI, e essa da graduação de Matemática com a minha mãe. O sonho dela era ser professora e ela não conseguiu. Ela achou que eu realizei o sonho dela, retratam o referencial histórico que nem todos os alunos da EJA desistem dos seus sonhos e que, em meio a tantas dificuldades, eles se dedicam e realizam os seus projetos, aqui representado pela professora Luciana. Além disso, a professora da EJA, Luciana, enuncia que a conquista de estudar e se formar era um sonho que a mãe queria realizar e não conseguiu. Ou seja, temos os referenciais da EJA, os quais são atualizados pela professora, sendo uma mulher que queria estudar, mas a necessidade de assumir o papel social de mãe e, talvez, de responsável pela família a privou do estudo na idade convencional.

Os enunciados: *Na primeira escola que eu trabalhei como professora, eu peguei umas turmas à noite, da EJA. Eu fiquei muito nervosa, muito ansiosa, foi...fantástico. Estar*

ali com eles e ...ver eles passando por situações que eu passei, estar no papel inverso, né? nos revelam os papéis sociais da professora que teve sua primeira oportunidade de atuar como professora na EJA, realçando os referenciais de professor iniciante que leciona para as turmas noturnas porque, geralmente, são as últimas a serem escolhidas, uma vez que os professores, majoritariamente, não têm opção, em geral, de escolher e acabam por ministrar aulas no turno da noite. Mesmo assim, o enunciado da professora retrata suas impressões da experiência: *foi fantástico*. Nesse ponto, há a convergência entre a experiência de ser professora e a de que foi aluna da EJA e passou por todas as dificuldades que seus alunos estavam passando. A cena se manifesta como uma forma de produção de sentidos que alinham professora e aluna que enfrentou as dificuldades, situação vivenciada pelos alunos, situação retratada como superada pela professora que conseguiu se formar. Desse modo, no espaço enunciativo no qual se apresenta a cena enunciativa 26 e nos referenciais da Educação de Jovens e Adultos. Mais uma vez a cena parte do referencial de professora dedicada, esforçada e realizada por atuar na EJA. Seria uma forma de idealização do trabalho de professora? Ou uma forma de divulgação da Rede SESI?

Passemos à cena enunciativa 27.

QUADRO 21- Cena enunciativa 27: professora aposentada da Educação de Jovens e Adultos

Nome:	Edna Luiz
Sexo:	Feminino
Cor:	Branca
Idade:	56 anos
Profissão:	Professora aposentada da EJA
Ensino Modalidade EJA:	
Relato do Episódio: 1º	Já desde criança eu não brincava de casinha, eu brincava de escolinha.
Relato do Episódio: 2º	A importância da Educação, eu vou só citar Paulo Freire, né? Que a Educação não é a única que transforma o mundo, mas é a educação transforma os homens, e os homens transformam o mundo. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.1;2, 2019)

Fonte: Elaborada pela autora.

A cena enunciativa 27 relata os dizeres da alocutora que ocupa o lugar social de professora aposentada da EJA, Edna. Ao contrário das cenas enunciativas 25 e 26, as quais se encontram num espaço enunciativo e nos referenciais de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e que ainda vivenciam as dificuldades enfrentadas pelos alunos e também

pelos professores da EJA, a professora Edna já experimentou tudo isso e, e retrata a experiência.

No relato, chama atenção a representação da identidade que ensina: *Já desde criança eu não brincava de casinha, eu brincava de escolinha*, a preposição “desde” indica a marca linguística que indicaria o referencial de professora que – ainda criança desejava ser professora e que preferia brincar de escolinha a brincar de casinha, como, normalmente, se revela o referencial social de criança do sexo feminino no século XX. Ademais, os enunciados *A importância da Educação, eu vou só citar Paulo Freire, né? Que a Educação não é a única que transforma o mundo, mas é a educação que transforma os homens, e os homens transformam o mundo* se referem ao referencial da EJA, de Paulo Freire, educador que se dedicou os seus estudos e tornou-se o principal expoente da EJA com o intuito de construir uma educação mais libertadora e humana.

Assim, ao incluir Paulo Freire nos seus enunciados, a professora aposentada da EJA, Edna, atualiza a memória a respeito do autor como referência ao citar a importância da educação como transformadora de pessoas e, conseqüentemente, do mundo.

Chama atenção o fato de que tal relato nos remete aos sentidos da profissão como uma escolha possível para as mulheres se inserirem no trabalho, já que a professora escolheu tal profissão quando tinha pouca idade e se apropria das falas do autor que é ícone para EJA para representar o que pensa a respeito da profissão.

Desse modo, vimos nessa seção que os professores da Educação de Jovens e Adultos marcam discursos sobre a profissão: as dificuldades do mercado, a formação possível, mas tardia, a dedicação que se diferencia das demais, uma vez que retrata a professora que se dedica para além do possível na atuação na EJA. Seja como uma propaganda da profissão ou mesmo da rede SESI, que se mostra como uma fonte patrocinadora dos episódios, retrata os papéis sociais do esforço de valorizar, incentivar e transformar o aluno da EJA.

Na próxima seção, nós nos dedicaremos a analisar os relatos não-ficcionais de alunos e ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos da Rede SESI, em relatos também exibidos nos finais dos episódios.

4.3.1 Construções de sentido dos alunos da EJA a partir de depoimentos não-ficcionais no final dos episódios Segunda Chamada

A partir de cenas enunciativas construídas por meio de relatos de não-ficção de alunos e ex-alunos, debruçamos o nosso olhar sobre os relatos não-ficcionais de 12 (doze) alunos da Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos que, nesta seção, não estamos analisando a formação nominal *aluno* e *professor*, mas, sim, o espaço de enunciação e os referenciais históricos presentes nas cenas enunciativas e, conseqüentemente, na produção de sentidos que cercam o tema EJA.

Começemos com a cena enunciativa 28.

QUADRO 22 - Cena enunciativa 28: aluno idoso e aposentado da Educação de Jovens e Adultos

Nome:	Hortêncio Antônio da Silva
Sexo:	Masculino
Cor:	Branca
Idade:	56 anos
Profissão:	Motorista aposentado
Instituição Escolar:	
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 1º	Eu saio de casa, eu saio com vontade de aprender, e eu vou para escola, não para passar tempo, ocupar meu tempo, não, eu vou pra escola pra aprender. Eu pretendo fazer um curso de socorrista pra trabalhar na área da saúde, é um dos meus sonhos que eu tenho, né?
Relato do Episódio: 2º	Tinha a maior vontade de aprender a ler e escrever na época, né? Eu via aquelas propagandas nas latas de óleo, nos sacos de bolacha, eu queria saber o que estava escrito ali, me sentia assim, acanhado, eu tinha vergonha de falar que eu não tinha ainda o primeiro grau completo. Na tua idade, voltar à escola é um incentivo, você é motivação para muitos. O conhecimento hoje, eu acho que é o maior valor do ser humano. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.1;2, 2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os enunciados que compõem a cena enunciativa 28 são formulados por meio de um relato do papel social de um aluno idoso da Educação de Jovens e Adultos. Tal relato enfatiza a distorção idade/ano escolar, pois toma os referenciais do aluno que não estudou na “idade correta”, retratando que tem a vontade de aprender a ler e escrever, realizar um dos seus sonhos que é ser socorrista e trabalhar na área da saúde.

Hortêncio, um senhor de 56 anos, narra em seus enunciados: *Eu saio de casa, eu saio com vontade de aprender, e eu vou para escola, não para passar tempo, ocupar meu tempo, não, eu vou pra escola pra aprender*. Mais uma vez, a distorção é apresentada e, quanto à produção de sentidos, ela se dá como algo positivo, uma vez que favorece as escolhas, pois o aluno relata que vai à escola com o objetivo de recuperar o tempo perdido, isto é, para aproveitar cada minuto que a escola lhe oferece em forma de aprendizado.

No enunciado, *Eu pretendo fazer um curso de socorrista pra trabalhar na área da saúde, é um dos meus sonhos que eu tenho, né?*, temos o substantivo masculino *sonhos*, o qual revela o papel social de um aluno que vai à escola com o objetivo de ter uma profissão, só que contrariando o referencial dos alunos que vão para a escola em busca de melhores oportunidades de trabalho e conquistas financeiras, o alocutor Hortêncio relata um referencial de ir à escola e se formar para realizar um sonho que ficou guardado e, agora, depois de estar aposentado, ele tem a possibilidade de estudar e realizar esse sonho.

Portanto, nesse espaço de enunciação do desejo de conhecimento, Hortêncio não quer se formar para ter melhores condições financeiras; enfatiza, pois, que o desejo é de concretizar o sonho que não foi possível realizar na sua adolescência e no início da sua idade adulta. Podemos reafirmar, também, esse referencial com o substantivo feminino *época*, que marca certa temporalidade que remonta ao passado: *Tinha a maior vontade de aprender a ler e escrever na época, né?*, em que Hortêncio assume o papel social de aluno da EJA que queria ter estudado na “idade correta”, mas que, por algum motivo, não foi possível.

Já os enunciados *Eu via aquelas propagandas nas latas de óleo, nos sacos de bolacha, eu queria saber o que estava escrito ali, me sentia assim, acanhado, eu tinha vergonha de falar que eu não tinha ainda o primeiro grau completo* são importantes para compreendermos o antes e o depois do aluno, ao retratar sua transformação nessa temporalidade de participar da escola. As expressões verbais “ver”, “querer saber”, “sentir” se flexionam na 1ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo e na 3ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo e revelam o desejo e confirmam o referencial do aluno que deixa as dificuldades no passado para aprender e se sentir realizado, pois ele queria era saber ler e escrever para entender e viver, no dia a dia, o aprendizado sistematizado que a escola oferece, viver a instituição.

Percebemos a atribuição de importância ao referencial escolar através do substantivo masculino *conhecimento*, presente no enunciado *O conhecimento hoje, eu acho que é o maior valor do ser humano*. Sendo assim, o alocutor Hortêncio, ao assumir o papel social de aluno, retrata a importância do conhecimento como uma forma de se realizar. Representa o

conhecimento na escola como algo para além de conseguir um bom trabalho e, sim, como algo precioso, relata o referencial do aluno que acredita na transformação através da Educação. Além disso, no enunciado: *Na tua idade, voltar à escola é um incentivo, você é motivação para muitos* o aluno idoso da EJA, por meio da expressão *na tua idade*, chama atenção o alocutor universal, que por meio do uso de “você”, expressa como se sente feliz com a oportunidade de estar na escola já com a idade avançada e ser motivo de incentivo para muitas pessoas.

Desse modo, nessa cena enunciativa, temos o espaço de enunciação no qual produzimos o sentido de um aluno da EJA que quer estudar para adquirir conhecimento e se sentir realizado em primeiro lugar por aprender os conhecimentos científicos, e depois, para realizar o sonho de ser socorrista. Inferimos ainda que a distorção ano escolar/ idade é tomada como algo problemático, baseados nos referencias que sustentam a cena enunciativa, que o aluno idoso volta à escola para viver o que ele não viveu na “idade correta” e, mesmo estando fora da faixa etária, se sente realizado e feliz com a oportunidade de estar na escola e poder ser incentivo para outras pessoas.

Prosseguindo com a nossa explanação, a seguir, analisaremos a Cn 29.

QUADRO 23 - Cena enunciativa 29: aluno idoso da Educação de Jovens e Adultos

Nome:	Domício Ilário
Sexo:	Masculino
Cor:	Negro
Idade:	64 anos
Profissão:	Pintor
Instituição Escolar:	
Ensino Regular / EJA:	EJA
Relato do Episódio: 1º	Pretendo me formar, fazer uma faculdade e ser um bom advogado, se Deus quiser!
Relato do Episódio: 2º	Poder levantar a mão e dizer: professor sou eu, eu sei, respondo.”
Relato do Episódio: 8º	Eu costumo dizer que a bagagem que a gente usa hoje quando a gente volta da escola, no EJA, a gente já adquiriu no mundo. Eu preciso aprender coisas que eu achava que sabia, mas eu não sabia, agora que eu estou aprendendo. Eu me sinto um estudante, isso pra mim já me muda. 1ª TEMPORADA <i>SEGUNDA CHAMADA</i> , EP.1;2;8, 2019)

Fonte: Elaborado pela autora

A cena enunciativa 29 evidencia os dizeres do alocutor que ocupa o papel social de aluno idoso e trabalhador da EJA, Domício, e tem como referencial o aluno da EJA que já é

idoso e se sente realizado por poder assumir a posição de estudante. Domício, um senhor de 64 anos, é pintor e ele enuncia a felicidade de poder frequentar a escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e aprender coisas que ele pensava já saber. Podemos observar o referencial de aluno, em que Domício enuncia: *Eu costumo dizer que a bagagem que a gente usa hoje quando a gente volta da escola, no EJA, a gente já adquiriu no mundo. Eu preciso aprender coisas que eu achava que sabia, mas eu não sabia, agora que eu estou aprendendo.* Desse modo, a ancoragem no referencial da EJA é representada como a aprendizagem baseada nas vivências e nas realidades dos alunos, de modo que o alocutor Domício revela que a relação estabelecida com a EJA acontece por meio dos ensinamentos que ele adquiriu no mundo, no cotidiano, enfrentando problemas e, inclusive, tendo que abdicar de estar em casa para estudar. Ademais, com o advérbio *quando* no enunciado *quando a gente volta para a escola*, Domício acrescenta uma temporalidade definida, valorizando a aprendizagem sistematizada. Assim, é preciso ir para a escola para integrar conhecimentos de mundo com o conhecimento científico e, assim, (re)transformar. É isso que o enunciado *Eu me sinto um estudante, isso pra mim já me muda* e o advérbio *já*, reforça a mudança, pois, para o alocutor Domício, estar na posição social de estudante aos 64 anos é uma atitude de sair do lugar de trabalhador e assumir o lugar social de estudante trabalhador, para ele é mais que uma mudança é uma conquista, tendo em vista que ele não estudou e não vivenciou “no tempo correto”. O relato se dá com a passagem, o antes e o depois, com a mudança narrada no enunciado *Poder levantar a mão e dizer: professor, sou eu, eu sei, respondo*, enunciado que representa a importância da participação solicitada pela professora. Esse referencial de aluno vitorioso é manifestado pelo aluno por meio da locução “poder levantar a mão”, como uma atitude de satisfação por poder participar na sala de aula e enunciar que ele sabe responder as perguntas do professor.

E, como forma de concretizar todo esse desejo de mudança, de assumir o papel social de aluno trabalhador para, conseqüentemente, se formar, e manifestar o desejo de ingressar na faculdade e de ser um excelente advogado. O modalizador, manifestado pelo verbo *pretendo*, indica o desejo do aluno, pelo uso da flexão de 1ª pessoa do singular do presente do indicativo presente no enunciado a seguir: *Pretendo me formar, fazer uma faculdade e ser um bom advogado, se Deus quiser!* nos diz. Logo, nessa cena enunciativa, na qual o espaço de enunciação tem o alocutor estudante idoso trabalhador, produzimos o sentido de um aluno da EJA que reconhece essa modalidade como possibilidade de mudança, de aprendizado, de reconhecimento e de conquistas.

Observemos a Cn 30.

QUADRO 24 - Cena enunciativa 30: aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos, que estudou por causa do trabalho

Nome:	Carlos Alberto Travasso
Sexo:	Masculino
Cor:	Negro
Idade:	54 anos
Profissão:	Caldereiro e Encanador Industrial
Instituição Escolar:	Ex- aluno do SESI
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 3º	O SESI apareceu na minha vida através da empresa que eu trabalho, e eu sempre tive vontade de estudar, porque eu tinha vergonha. Minha vida mudou depois que eu voltei a estudar. Primeiro porque eu fui promovido na empresa. (1ª TEMPORADA <i>SEGUNDA CHAMADA</i> , EP.3, 2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

A cena enunciativa 30 elucida os enunciados do papel social de aluno trabalhador e se refere ao referencial principal do aluno da EJA: a distorção ano escolar/idade. Diferentemente da cena 29, o aluno se encaixa na realidade do SESI porque está trabalhando e precisa estudar. O referencial de aluno aparece com a caracterização de vergonha desse aluno por estudar tardiamente. Isso pode ser confirmado pelo enunciado: *O SESI apareceu na minha vida através da empresa que eu trabalho, e eu sempre tive vontade de estudar, porque eu tinha vergonha.*

A não formação é apoiada no referencial de quem não estudou por causa do trabalho, e agora, também por esse motivo, precisou voltar para a escola. Ademais, o enunciado em destaque ressalta que, às vezes, o aluno adulto não retorna e/ou inicia os estudos por estar fora da faixa etária desejada para estudar é o que a conjunção *porque* no enunciado em análise que se coloca em justificativa. Mais uma vez, a cena não ficcional em depoimento se pauta pela narratividade antes depois de estudar: *Minha vida mudou depois que eu voltei a estudar.* Chamam atenção as duas justificativas para tomar o estudo com algo prioritário, com os enunciados que itemizam as justificativas para a valorização do estudo: *Primeiro porque eu fui promovido na empresa*, há a presença de dois papéis sociais, com o uso do advérbio *depois* verificamos a posição social do aluno que percebe as mudanças que o estudo proporciona, assim como o aluno da cena enunciativa 29, e também o papel do aluno trabalhador que ao estudar e se qualificar muda de posição social enquanto trabalhador porque é promovido no trabalho; é o que a o substantivo feminino *empresa* destaca. Ou seja, a representação em destaque é a de que o estudo na modalidade EJA proporcionou ao aluno mudar, a

(re)transformar a sua vida pessoal e profissional. Portanto, produzimos os efeitos de sentido do ex-aluno da EJA, a partir dos referências de aluno que não estudou porque tinha que trabalhar e que retornou à EJA por causa do trabalho, que sustentam a cena enunciativa e contempla o espaço enunciativo de um aluno que deixou de retornar aos estudos por ter vergonha devido à idade avançada, mas que, por motivos de trabalho, retomou aos estudos e, conseqüentemente, colheu alguns frutos que o conhecimento sistematizado da escola proporciona: aprendizados, mudanças pessoais e profissionais.

Vejamos a Cn 31.

QUADRO 25 - Cena enunciativa 31: aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos, trabalhador e realizado

Nome:	Roberto de Oliveira
Sexo:	Masculino
Cor:	Negro
Idade:	45 anos
Profissão:	Auxiliar de Produção
Instituição Escolar:	Ex- aluno do SESI
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 4º	<p>Eu saio muito cedo para trabalhar e não conseguia conciliar trabalho e escola. Dormia na sala de aula. Aí me matriculei em EJA e tal, mas nunca concluía. E aí busquei auxílio no SESI.</p> <p>Eu via as pessoas estudarem, crescerem. A gente vai ficando pra trás. A gente fica com uma sensação muito ruim. Fui tão acolhido que eu me senti em casa.</p> <p>Mudou completamente a minha mente, minha história. Eu cheguei lá.</p> <p>(1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.4, 2019)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

O espaço de enunciação da cena acima aproxima escola e acolhimento. A narrativa do relato se dá com o aluno que enuncia a mudança com o estudo no SESI, o que nos leva a inferir a rede enunciada em tom de propaganda. Percebe-se que o relato se mistura com o modo como o ex- aluno do SESI defende a EJA, em tom de anúncio, como uma escola diferenciada. A cena enunciativa 31 é composta por enunciados de um aluno que ocupa o papel social de aluno trabalhador da EJA e está ancorado no referencial do educando da EJA que concilia trabalho, cansaço e determinação para conseguir o seu objetivo. Os enunciados: *Eu saio muito cedo para trabalhar e não conseguia conciliar trabalho e escola. Dormia na sala de aula. Aí me matriculei em EJA e tal [...]. E aí busquei auxílio no SESI* apresentam o

verbo *conciliar* na flexão de 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e da 2ª pessoa do singular do imperativo afirmativo, demonstrando a realidade do referencial da EJA, pois o aluno geralmente trabalha o dia todo e depois tem que enfrentar a distância entre a escola, o tempo gasto entre a escola e o trabalho e a adequação de horário e de estudo. E, ainda, a disposição de querer estudar após um dia trabalho, que, muitas vezes, resulta na falta de atenção, em sono e na evasão escolar. Mas, no caso do locutor Roberto, ele ocupa a posição de aluno que, após várias tentativas, encontrou uma alternativa que lhe proporcionou continuar os estudos, que foi a EJA, conforme verificamos a partir da flexão do verbo *matricular* na flexão de 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, *matriculei*.

Destarte, os enunciados: *Eu via as pessoas estudarem, crescerem. A gente vai ficando pra trás. A gente fica com uma sensação muito ruim* retratam o referencial o aluno trabalhador que representa estudar como evoluir. Foi, então, baseado no pressuposto que estudar auxilia as pessoas a continuarem seus projetos, com o uso da metáfora *crescer*, que essa condição e a falta do estudo deixaram-no estagnado, sem possibilidades de mudança, e esse sentimento traz à tona uma impressão de fracasso, *ruim*. E, no referencial do acolhimento, o aluno reconhece que a escola é um lugar amigável, transformador e que entende o que ele sente, que ele tem a possibilidade de reverter o sentimento de ficar “para trás”, certificamos isso por meio do advérbio *tão* no enunciado: *Fui tão acolhido que eu me senti em casa*. A enunciação se dá com o anúncio do diferencial da escola anunciada, quando o aluno da EJA, Roberto, no seu enunciado, destaca que: *Mudou completamente a minha mente, minha história. Eu cheguei lá* asseverando que voltar a escola e na modalidade EJA modificou a vida, os pensamentos e, claro, a história dele, pois é isso que o verbo *chegar* na flexão de 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, *cheguei*, nos indica, uma mudança de vida ocasionada pela instituição escolar na modalidade da EJA. Assim, nesse espaço de enunciação, produzimos o sentido do aluno da EJA, apoiados no referencial e posição social do aluno trabalhador que analisa o mundo e observa as possibilidades que tem. Essa aproximação entre escola e acolhimento aproxima estudar de “crescer”.

A seguir, temos a Cena Enunciativa 32.

QUADRO 26 - Cena enunciativa 32: aluno jovem da Educação de Jovens e Adultos que parou de estudar para ajudar em casa

Nome:	Weberte Viana da Silva Costa
Sexo:	Masculino
Cor:	Branco
Idade:	27 anos

Profissão:	Analista
Instituição Escolar:	Ex- aluno do SESI
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 4º	<p>Nasci num sítio, numa casinha de sapê. E próximo à minha casa passa sempre helicópteros. E aí fui criando paixão pela aviação. Eu disse: “Quando eu terminar os meus estudos, eu vou fazer o meu curso de ciência Aeronáutica.</p> <p>Eu escutei os próprios colegas meu dizendo: “Ah, tu não vai conseguir. Isso aí é pra rico, não é pra pobre”. Infelizmente tive que parar muitos dos meus sonhos pra começar a trabalhar, pra ajudar em casa.</p> <p>A minha vontade de voltar pra escola depois de ter parado, era querer ser algo mais. (1ª TEMPORADA <i>SEGUNDA CHAMADA</i>, EP.4, 2019)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A cena enunciativa 32 destaca o depoimento do aluno Weberte; ela é composta por enunciados que expressam os papéis sociais do aluno da EJA que se submete a sacrifícios, pois retrata o depoimento de um aluno que foi obrigado a interromper os seus estudos e seus projetos para assumir algumas responsabilidades que são conferidas aos adultos, sem condições de continuar os estudos. O enunciado: *Nasci num sítio, numa casinha de sapê* enuncia o referencial de pobreza, considerando a moradia simples que marca o início da vida do depoente, retratando a falta de condições econômicas do aluno. Esse referencial de aluno desfavorecido é ressaltado com o fato de que esse aluno não deixou de sonhar, de imaginar. Isso pode ser observado a partir do verbo *criar* com flexão no gerúndio, nos enunciados: *E próximo à minha casa passa sempre helicópteros. E aí fui criando paixão pela aviação* e, para alcançar os sonhos que, desde criança, ele alimentava, traçou metas para conquistar o que queria, com referenciais de esforços baseados nos estudos, na desistência e na retomada para conseguir cumprir seus objetivos.

Para o alocutor Weberte, realizar o seu projeto e trabalhar com o que era a sua paixão só era possível por meio dos estudos. Podemos confirmar isso por meio do verbo *terminar* no enunciado: *Eu disse: Quando eu terminar os meus estudos, eu vou fazer o meu curso de ciência Aeronáutica*. Essa condição, baseada nos referenciais do aluno EJA, que sempre interrompe seus estudos porque tem que trabalhar e ajudar em casa, não se mostra diferente com o aluno Weberte. O relato destaca, além disso, que o aluno depoente ainda teve que lidar com comentários desmotivadores dos colegas, sob fazer isso. E, devido à necessidade de ajudar em casa, o aluno representa os riscos para quem é desmotivado, apontando que o

agravo da situação se dá com a desistência dos estudos para começar a trabalhar. É o que o advérbio *não* indica como efeito de sentido para a desmotivação. O depoente ainda representa a fala com os colegas, pressupondo um diálogo em estilo informal, retratando que há colegas que não incentivam a continuidade dos estudos: *Eu escutei os próprios colegas meu dizendo: Ah, tu não vai conseguir. Isso aí é pra rico, não é pra pobre. Os dizeres “Infelizmente tive que parar muitos dos meus sonhos pra começar a trabalhar, pra ajudar em casa’ e a locução ter de parar”* revelam a obrigação de parar e a resignação diante dos acontecimentos.

Contudo, por meio da locução *querer ser’* no enunciado: *A minha vontade de voltar pra escola depois de ter parado, era querer ser algo mais*, revela a postura do alocutor Weberte, que ocupa o papel social de ex-aluno que não desiste, que volta a estudar e conquistar além do que ele sonhava e imaginava. O espaço de enunciação que traz o desejo do aluno de ser piloto indica a possibilidade de realização de sonhos, ainda que o aluno seja obrigado a trabalhar com determinado trabalho diferente daquele representado no desejo, uma vez que aponta as limitações da EJA de parar de estudar para ajudar em casa. Por fim, retrata o aluno que quer voltar para escola para fazer a diferença diante das contingências dessa modalidade de ensino.

Observemos, agora, a cena enunciativa 33.

QUADRO 27 - Cena enunciativa 33: aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos casado, pai de família que retoma a escola para ajudar o filho a fazer as atividades escolares

Nome:	Márcio Lima de Souza
Sexo:	Masculino
Cor:	Branco
Idade:	33 anos
Profissão:	Oficial Encanador
Instituição Escolar:	Ex-aluno do SESI
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 6º Casal aparece junto na filmagem, esposo da Patrícia da Silva de Souza	<p>Eu com 30 e poucos anos, 40 anos, não consigo ajudar o menino a fazer uma conta, e o SESI reanimou a gente.</p> <p>Falei: “Não, vamos nós dois juntos[pai e mãe/marido e esposa], vamos crescer nós dois juntos.”</p> <p>E graças a Deus, quando ele chega pra mim: “pai, essa conta aqui”, falo: “ô meu filho, vem cá, é assim que faz”, né?</p> <p>O que a gente não conseguia fazer antes, porque a gente parou no tempo, a gente adormeceu. A gente estudando, a gente foi acordando e novo.</p> <p>(1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.6, 2019)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os enunciados expressos na cena enunciativa 33 demonstram os papéis sociais do aluno adulto, Márcio, que recuperam os referenciais da Educação de Jovens e Adultos que retoma a escola na idade adulta com o objetivo de aprender para ajudar o filho a estudar. Os enunciados: *Eu com 30 e poucos anos, 40 anos, não consigo ajudar o menino a fazer uma conta* e o advérbio *não* exemplificam o lugar social de um pai que, dado o desajuste idade/formação, não consegue auxiliar o seu filho com as tarefas da escola e, por isso, retoma seus estudos. Usando a metáfora de “acordar” como resultado de estudar, o aluno depoente retrata que não retomou os estudos sozinho, ele levou a esposa consigo, para cumprir o seu intento.

Em virtude disso, pai e mãe, esposo e esposa, vão juntos para a escola, é o que verificamos por meio do pronome pessoal ‘*nós*’ e no numeral ‘*dois*’ que compõem os enunciados a seguir: *Não, vamos nós dois juntos, vamos crescer nós dois [pai e mãe/marido e esposa] juntos*. Já os enunciados: *E graças a Deus, quando ele chega pra mim: “ pai, essa conta aqui”, falo: “ ô meu filho, vem cá, é assim que faz”, né?* Retratam o **antes** (não conseguir ajudar o filho) em “ *ô meu filho, vem cá, é assim que faz*”, *né?* e o **depois, com** o enunciado *é assim que faz*, em que a flexão do verbo ser na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

O uso da circunstância marcada pelo advérbio *assim*, relata a mudança com a frequência à escola, é o resultado de todo esse empenho, desse ato de aprender para a ensinar o filho. Também é o efeito da narrativa que retrata tal mudança, como vemos nos enunciados: *“que a gente não conseguia fazer antes, porque a gente parou no tempo, a gente adormeceu. A gente estudando, a gente foi acordando e novo.”* Assim, o verbo *adormeceu*, na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, presente nesse enunciado, produz o efeito de sentido de que parar de estudar é como parar no tempo, dormir, demonstrando a impossibilidade de aprender e apreender os conhecimentos. É o que corrobora o verbo *acordando*, no gerúndio, reafirmando que, ao sair da posição de adormecido e ir acordando, produz o efeito de sentido de que, ao voltar para a EJA, os alunos vão se despertando para as possibilidades que a escola os oferece.

Desse modo, a cena enunciativa 33 apresenta um espaço de enunciação no qual as posições sociais de pai, mãe, de pai-aluno e mãe-aluno, de aluno da EJA produzem efeitos de sentido diferentes da produção de sentido construídas nas cenas enunciativas 25 a 32 analisadas, nessa seção. Pois, nessa cena enunciativa, temos um casal, pais de aluno, que, provavelmente, não estudaram durante à infância e adolescência, porque precisaram trabalhar e ajudar em casa, mas que retornam à escola para aprender e apreender o conhecimento

escolar para auxiliar o filho nos estudos, o que significa “acordar”, transformar a vida por meio dos estudos. Temos então um casal de aluno da EJA que encontra nessa modalidade de ensino a oportunidade de estudar para ensinar e não somente para ter um diploma.

Analisemos a cena enunciativa 34.

QUADRO 28 - Cena enunciativa 34: aluno jovem consciente da Educação de Jovens e Adulto

Nome:	Hiago Igor Lins Santana
Sexo:	Masculino
Cor:	Branco
Idade:	19 anos
Profissão:	Estudante
Instituição Escolar:	
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 2º	A cada aula diferente, há uma sensação nova e uma sensação melhor, sabe.
Relato do Episódio: 8º	Eu parei de estudar por brigas, agressão doméstica com a minha mãe, envolvimento com drogas. O ano passado eu fui preso, aí eu não consegui concluir. Sou mil vezes o livro, né? Uma arma melhor que essa não há. (1ª TEMPORADA <i>SEGUNDA CHAMADA</i> , EP.2;8, 2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos nos enunciados que compõem a cena enunciativa 27 os papéis sociais de um aluno jovem da EJA que apresenta referências diferentes dos referenciais que predominam na vida dos alunos adultos e idosos da EJA. O relato do aluno jovem, Hiago, nos transporta para um referencial de violência, pois retrata o abandono escolar por motivos que atormentam a sociedade como, por exemplo, as drogas, as agressões dentro e fora de casa, a prisão e a falta de estrutura familiar. O alocutor Hiago, ao enunciar *Eu parei de estudar por brigas, agressão doméstica com a minha mãe, envolvimento com drogas* usa os fatos, introduzidos pela preposição *por*, que nos relata os motivos pelos quais ele interrompeu seus estudos. A princípio, inferimos que o aluno jovem toma essa decisão por causa do seu envolvimento com drogas. O efeito de sentido opera com o referencial familiar que se manifesta problemático, quando o aluno menciona agressão. Nesse caso, o referencial familiar nos leva à violência, que é comprovada pelo enunciado *ano passado eu fui preso*.

Contudo, a mudança é enunciada na narrativa por meio da volta à escola, introduzida pelo pronome indefinido *cada*: *a cada aula diferente, há uma sensação nova e uma sensação melhor, sabe*. Com isso, o efeito de sentido opera com as diferenças, pois embora Hiago conviva com todas as situações com que já vivenciou, ele reconhece, no depoimento, que o

estudo traz a possibilidade de acarretar mudanças na vida dele. Inclusive, é isso que percebemos no enunciado *Sou mil vezes o livro, né? Uma arma melhor que essa não há*. Nesse ponto, o aluno jovem que compara o substantivo masculino o *livro* (estudos) com o substantivo feminino a uma *arma*, mudando o referencial da violência, e chega à conclusão que o estudo é o melhor caminho a seguir, notamos que a escola já modificou a vida desse aluno, conforme ele representa suas ações em seus dizeres sobre as aulas e a escola. Logo, a partir dos enunciados presentes nesse espaço de enunciação, percebem-se os efeitos de sentido do aluno jovem da Educação de Jovens e Adultos que não deixou a escola porque tinha que trabalhar e ajudar em casa, mas por causa de outros referenciais, diferentes dos relatados até então, ou seja, a violência doméstica, que resultou na violência fora de casa. Todavia, todas essas vivências negativas tiveram consequências positivas, a conscientização de um aluno jovem da Educação de Jovens e Adultos que é transformado pela educação. Desse modo, o aluno indica em seus dizeres que a melhor escolha é diferente da violência, com os dizeres *mil vezes o livro*. Sendo assim, mais uma vez, produz-se o referencial da escola como mudança, como melhor escolha.

A seguir, temos a cena enunciativa 35.

QUADRO 29 - Cena enunciativa 35: aluna idosa da Educação de Jovens e Adultos e incentivadora

Nome:	Clarice Gonçalves
Sexo:	Feminino
Cor:	Branca
Idade:	59 anos
Profissão:	Diarista
Instituição Escolar:	
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 1º	Queria fazer a faculdade, né?... Se assim Deus me permitir.
Relato do Episódio: 5º	<p>O meu pai falava assim: mulher não precisa de estudo, quem precisa de estudo é homem que vai continuar a trabalhar e que vai cuidar da família.</p> <p>Eu passei muita dificuldade depois com quatro filhos, sem marido, então, eu precisava desse estudo. O meu pai não me deu esse direito assim.</p> <p>Quando a gente vê alguém triste ou chorando, a gente vai lá, abraça, chora junto.</p> <p>Eu vou filmar. Eu vou filmar lá eu: Eu consegui! Eu consegui! Eu</p>

	<p>vou mostrar para todo mundo que se eu consegui, elas também podem. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.5, 2019)</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O espaço enunciativo, no qual temos a cena enunciativa 35, nos apresenta os enunciados de uma aluna idosa que ocupa o papel social de filha, mãe e aluna e relata os referenciais históricos de uma sociedade machista que justifica a distorção ano escolar/idade da aluna, que retrata o pai como aquele que a impediu de estudar. Nos enunciados: *O meu pai falava assim: mulher não precisa de estudo, quem precisa de estudo é homem que vai continuar a trabalhar e que vai cuidar da família*, a alocutora, Clarice, enuncia a justificativa pela qual ela não estudou na sua infância e adolescência. Tal justificativa é ancorada nos referenciais de preconceito e da desvalorização da mulher ao enunciar o substantivo feminino *mulher*, seguido do advérbio *não*. Nesse ponto, vale lembrar o referencial histórico da sociedade brasileira que compactuava com a ideia de que a mulher nascia para casar, cuidar da casa e dos filhos, e por isso, a grande maioria das mulheres não estudavam e muito menos trabalhavam fora. Consequentemente, muitas mulheres se casaram ainda na juventude, tiveram filhos e só depois na idade adulta ou, até mesmo, na velhice voltavam à escola. Essa prática ainda é bastante recorrente. É o que verificamos nos enunciados da aluna idosa da EJA. Corroborando o que acabamos de descrever, a aluna enuncia *O meu pai não me deu esse direito assim*. Desse modo, ela exprime um sentimento de tristeza, a partir do advérbio *não* diante de um direito que a sociedade e os chefes da nação sempre ofereceram e oferecem as crianças, “o estudo”, e o próprio pai lhe negou o direito ao estudo, seguindo a prática machista.

Por conseguinte, a negação desse direito resultou na sua idade adulta em dificuldades sociais e pessoais, pois sem os saberes ministrados na escola e também sem o saber de mundo, ela se viu sem apoio com quatro filhos, sem marido e sem estudos, é o que nos relata com o uso do advérbio *muita* no enunciado: *Eu passei muita dificuldade depois com quatro filhos, sem marido, então, eu precisava desse estudo*.

Já os enunciados: *Eu vou filmar. Eu vou filmar lá eu: Eu consegui! Eu consegui! Eu vou mostrar para todo mundo que se eu consegui, elas também podem*, enunciam a superação do passado por meio da EJA, sobretudo, por meio da flexão do verbo *conseguir* na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e 2ª pessoa do plural do imperativo afirmativo *consegui*. Enuncia, também, a convicção, a determinação e a confiança que Clarice, ao ocupar

o lugar social de aluna da EJA que conclui os estudos, sente e manifesta a sua alegria e realização em voltar a estudar e se formar.

No relato, a aluna se posiciona pela continuidade dos estudos após se formar na EJA. Ela quer ir além, Clarice quer continuar seus estudos e fazer faculdade é o que observamos na flexão do verbo *querer* na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e na 3ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo *queria* no enunciado: *Queria fazer a faculdade, né?... Se assim Deus me permitir*. Logo, a cena enunciativa presente nesse espaço enunciativo de anunciar as benesses da EJA nos revela uma aluna que é mãe, idosa, dona de casa e chefe de família a quem o pai negou o direito de frequentar a escola na infância, mas que com determinação voltou à escola. Desse modo, seus dizeres referendam o seu exemplo, de incentivar a todos a voltarem para escola e mostrar que todos podem conquistar seus sonhos.

Continuando, temos a Cn 36.

QUADRO 30 - Cena enunciativa 36: aluna casada da Educação de Jovens e Adultos e doméstica

Nome:	Edileusa Maria da Conceição dos Santos
Sexo:	Feminino
Cor:	Branca
Idade:	58 anos
Profissão:	Doméstica
Instituição Escolar:	
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 5º	<p>Eu só sabia assinar o meu nome, tudo que eu queria tinha que perguntar pros meus filhos e pro meu marido.</p> <p>É humilhante você querer ler uma mensagem, você pedir pros outros E ele falar: “o quê? De novo? “ Então eu decidi estudar pra não depender de ninguém.</p> <p>É que nem se fosse uma família, na sala nós somos uma família.</p> <p>Então essa é a atitude que o meu marido não queria que eu fizesse, o que eu tiver que fazer, eu faço, que ele goste ou que ele não goste, vou fazer, entendeu? Porque ele não é o meu dono e nem eu sou dona dele! (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.5, 2019)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Os enunciados expressos na cena enunciativa 36 relatam os papéis sociais da aluna trabalhadora da EJA, Edileusa, e retomam o referencial da aluna da Educação de Jovens e

Adultos que deixa de frequentar a escola por vários motivos pessoais, financeiros e familiares, conforme enuncia. Ao mesmo tempo, destaca suas conquistas após estudar na EJA, ressaltando mais uma vez o “antes” e o “depois” que marcam a temporalidade de estudar como um efeito positivo para si.

Chama atenção o enunciado: *Eu só sabia assinar o meu nome, tudo que eu queria tinha que perguntar pros meus filhos e pro meu marido*; nesse ponto, revela-se, através do adjetivo *só*, a condição de pessoa analfabeta, pois, de acordo com o referencial histórico dos cursos de formação de adultos, as pessoas que apenas escrevem o nome são consideradas analfabetas.

O referencial, para aluna, de analfabetismo, é o de desconforto, que se revela ao adjetivo *humilhante* nos enunciados *É humilhante você querer ler uma mensagem, você pedir pros outros e ele falar: “O quê? De novo?”*. Com isso, percebemos como a aluna Edileusa se sentia por não saber ler, escrever e compreender o que estava escrito em um simples bilhete. Na narrativa, a EJA representa a inserção no mundo letrado, pois o relato ressalta a importância de aprender a ler, escrever, compreender e apreender os conhecimentos e não depender de ninguém para ler mais nada. Podemos observar isso através da flexão do verbo decidir *na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e da 2ª pessoa do plural do imperativo afirmativo decidi* no enunciado: *Então eu decidi estudar pra não depender de ninguém*.

O referencial da sala de aula se compara ao referencial familiar, no depoimento da aluna, ao ponto de comparar os alunos da EJA com a sua família, é o que observamos no substantivo deverbal *fosse* que compõe o enunciado: *É que nem se fosse uma família, na sala nós somos uma família*. Já os enunciados: *Então essa é a atitude que o meu marido não queria que eu fizesse, o que eu tiver que fazer, eu faço, que ele goste ou que ele não goste, vou fazer, entendeu? Porque ele não é o meu dono e nem eu sou dona dele!*. Desse modo, depreendemos a partir do uso do advérbio de negação que o enunciado em análise apresenta o referencial da aluna da EJA, que enfrenta os problemas familiares para estudar, que, além disso, enfrentou a submissão ao marido. Esses dizeres representam a realidade de muitas mulheres que se submetem por serem casadas, mães, donas de casa e de trabalhar fora, fato que, muitas vezes, impede as mulheres de retomarem e/ou iniciarem os seus estudos.

Assim, no espaço de enunciação da realidade brasileira que interfere na escola, pela cena enunciativa, construímos o sentido da aluna trabalhadora, persistente, firme, dona de casa, mãe e esposa, que busca na EJA uma oportunidade de aprender e empreender os

conhecimentos para se sentir livre e não simplesmente para se formar e ter um emprego melhor.

Observemos a cena enunciativa 37.

QUADRO 31 - Cena enunciativa 37: aluna adulta transexual da Educação de Jovens e Adultos

Nome:	Julia Katharine
Sexo:	Feminino transexual
Cor:	Branca
Idade:	42 anos
Profissão:	Atriz e roteirista
Instituição Escolar:	
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 1º	Depois que eu voltei a estudar assim, dentro de um ambiente escolar, eu comecei a entender o quanto eu cresci como mulher, como ser humano, o quanto eu vi que é possível coisas que há muito tempo pareciam impossíveis, porque as pessoas me diziam que era impossível, entende?
Relato do Episódio: 8º	Com oito anos de idade já me entendia como uma mulher transexual e com 12 anos de idade, eu sofri uma violência dentro da escola e não tive mais coragem de ir pra escola. Com quase quarenta anos de idade, eu estava retomando, a minha vida e conseguindo conquistar as coisas que eu sempre sonhei. Eu tô vivendo aqui o que eu gostaria de viver lá fora, é um passo pra que a gente consiga mudar a sociedade como ela é agora. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.5, 2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

A cena enunciativa 37 nos apresenta os papéis sociais de uma aluna transexual adulta da EJA, Júlia, de quase quarenta anos, que relembra os referenciais de uma escola excludente, convencional, onde os alunos trans vivenciam traumas, situação representada como diferente na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

O seu referencial de mulher trans se revela no depoimento do no enunciado: *Com oito anos de idade já me entendia como uma mulher transexual e com 12 anos de idade, eu sofri uma violência dentro da escola e não tive mais coragem de ir pra escola.* Desse modo, esse referencial trans é retratado em conflito com o referencial da escola, que trouxe violência à aluna depoente. No relato, é retratada a experiência de criança com a maturidade para se reconhecer como mulher trans. Nessa circunstância, o contato com a instituição escolar foi interrompido por um ato de violência sofrido dentro da escola, provavelmente por causa da opção sexual da alocutora Júlia, resultando na evasão escolar e na privação da realização dos

sonhos e planos de uma criança, é o que nós observamos a partir do substantivo feminino *coragem* que integra esse enunciado. E, após vários anos afastados da escola, Júlia, ao aproximar dos quarenta anos, retoma a escola na modalidade EJA, e, com isso, aos poucos começa a realizar os sonhos que lhes foram tirados aos 12 anos de idade, podemos corroborar nosso pensamento com o enunciado da alocutora Júlia, juntamente com a flexão do verbo *retomar* no gerúndio *retomando*: *Com quase quarenta anos de idade, eu estava retomando a minha vida e conseguindo conquistar as coisas que eu sempre sonhei*. E a aluna transexual continua enunciando que *Depois que eu voltei a estudar assim, dentro de um ambiente escolar, eu comecei a entender o quanto eu cresci como mulher, como ser humano, o quanto eu vi que é possível coisas que há muito tempo pareciam impossíveis, porque as pessoas me diziam que era impossível, entende?*. O referencial da mudança acontece com a superação do trauma sofrido na escola, fato retratado pela aluna, que retoma a escola para mostrar que ela pode, sim, conquistar o que ela sonhou desde criança, é o que nos confere o adjetivo *possível*.

Os referenciais espaciais de dentro (*aqui*) indicam as vivências escolares e os de *fora* indicam o contato com a sociedade, sendo o primeiro, o referencial da escola, aquele que a inclui. E no enunciado: *Eu tô vivendo aqui o que eu gostaria de viver lá fora, é um passo pra que a gente consiga mudar a sociedade como ela é agora*, a aluna transexual Júlia, através do verbo *mudar*, relata que a transformação da sociedade possível, que começa dentro da escola, e que poder representar a experiência de aprendizado, de acolhida, de reconhecimento, de aceitação, de empatia.

Logo, a partir do espaço enunciativo ocupado pela alocutora Júlia, se dá o papel social de aluna transexual da EJA com quarenta anos. Há o trauma representado nos dizeres da aluna, como parte da escola durante a infância. Por outro lado, a EJA se dá como o resgate para retomar os estudos, testemunhando para as pessoas a superação do preconceito na EJA como um caminho para realizar os sonhos e transformar a sociedade.

Observemos a Cn 38.

QUADRO 32 - Cena enunciativa 38: ex-aluna adulta da Educação de Jovens e Adultos

Nome:	Vanuse Moura
Sexo:	Feminino
Cor:	Branca
Idade:	44 anos
Profissão:	Inspetora
Instituição Escolar:	Ex- aluna do SESI
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 10º	Na verdade, eu não gostava muito de ir pra escola, sempre tinha medo de tudo, porque a minha mãe impunha muito medo.

	<p>Eu fui vivendo, casei. Sofri violência física também nesse casamento, me separei. Eu tinha vergonha de procurar emprego e dizer que eu não tinha estudo.</p> <p>Parece assim que eu comecei a voltar a ser quem eu era. A minha autoestima começou a melhorar bastante.</p> <p>Eu acho que sem amor não há Educação. E sem Educação, não há amor. (1ª TEMPORADA SEGUNDA CHAMADA, EP.10, 2019)</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A cena enunciativa 38 representa os referenciais da Educação associados aos referenciais de amor. Nessa cena, há o relato de uma ex-aluna da Rede SESI da Educação de Jovens e Adultos que reporta os referenciais de certa rejeição inicial para frequentar a escola quando era criança porque a mãe era brava e infere-se que ela associava esse comportamento à professora. Entretanto, a depoente retrata o passado em que, já na idade adulta, os estudos lhe faziam falta, retratando o retorno tardio à escola. Os enunciados: *Eu fui vivendo, casei. Sofri violência física também nesse casamento, me separei. Eu tinha vergonha de procurar emprego e dizer que eu não tinha estudo.* O sentimento expresso através do substantivo feminino *vergonha* traduz o modo como a aluna enxergava a não frequência aos estudos.

A aluna representa em seus dizeres, também, a sujeição à violência no casamento, condição que foi superada, conforme o depoimento da aluna, que retrata a superação por meio dos estudos. A partir dos enunciados: *Parece assim que eu comecei a voltar a ser quem eu era. A minha autoestima começou a melhorar bastante,* entendemos que a alocutora, Vanuse, ao enunciar o verbo *começar* na flexão da 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo '*comecei*' anuncia que retoma os seus estudos, ocupando o lugar social de aluna adulta e, com isso, começa a se reconhecer como pessoa, a valorizar-se, a ter autoestima.

Mais uma vez, o efeito de sentido da vivência escolar se associa ao acolhimento. Depreendemos ainda que toda essa valorização que a aluna Vanuse começa a sentir está relacionada ao carinho e atenção que recebemos na escola, pois o substantivo feminino *Educação* e o substantivo masculino *amor* nos enunciados: *Eu acho que sem amor não há Educação. E sem Educação, não há amor* nos remete ao medo que ela sentia da mãe quando era criança e que, possivelmente, a distanciava da mãe e, por isso, não recebia amor. E, ao voltar para escola, ela descobre que a escola, como espaço vivo de convivência, aprendizagem e crescimento proporciona vivências relacionadas ao amor. Desse modo, o enunciado: *Eu acho que sem amor não há Educação. E sem Educação, não há amor,* indica a relação entre

sentimento e as práticas da instituição escolar representados como positivos para a aluna. Assim, nesse espaço enunciativo, produzimos o sentido de que o acolhimento retratado traduz a valorização que é anunciada como marca importante da EJA no depoimento.

A seguir, analisaremos a Cn 39.

QUADRO 33 - Cena enunciativa 39 - aluna adulta da Educação de Jovens e Adultos

Nome:	Jussara de Oliveira da Cruz
Sexo:	Feminino
Cor:	Branca
Idade:	31 anos
Profissão:	Confeiteira
Instituição Escolar:	Ex-aluna do SESI
Ensino Regular / EJA:	
Relato do Episódio: 7º	<p>Os meu pais não tinham o entendimento de que a Educação era essencial, era importante, então eles não incentivavam, para eles, não querer ir na escola, tudo bem. Tive o meu primeiro filho dois dias antes de fazer 17. Eu disse: “E agora? A vontade de estudar vai ter que esperar um pouquinho mais”.</p> <p>E eu comecei a desenvolver depressão. Aquela depressão escondida, tu não conta e que ninguém vê. E, um dia, eu tomei uma cartela de remédios. E o meu filho parou na minha frente, eu olhava para ele e eu não consegui falar. Aquilo ali dependia de mim, é meu, eu coloquei ali.</p> <p>Eu acho que eu entendi o que era ser mãe ali. Foi depois que eu saí do SESI, a primeira coisa que eu fiz foi me matricular na faculdade. Pra mim, isso foi o maior prêmio que eu já ganhei na minha vida. Então, a Educação, ela te dá a base pra tudo, pra tudo. Eu não consigo enxergar um mundo melhor sem isso.</p> <p>1ª TEMPORADA <i>SEGUNDA CHAMADA</i>, EP.7, 2019)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na cena enunciativa 39, a depoente retrata mais uma vez a própria experiência, antes e após o SESI, curso anunciado no depoimento dos alunos ao final dos episódios da ficção *Segunda Chamada*. Nesta cena, temos os enunciados que relatam os papéis sociais ocupados pela ex-aluna adulta da Educação de Jovens e Adultos que são ancorados nos referenciais da sociedade, em que, grande parte dos pais são analfabetos e, por isso, não percebem a necessidade dos filhos frequentarem a escola e se formarem. O efeito de sentido é o de que, em consequência dessa crença, os filhos passam por várias experiências “negativas” que os afastam da escola e que talvez o estudo poderia ter ajudado a não vivenciar esses problemas. É isso que compreendemos ao analisarmos os convergentes *essencial* e *importante* nos

seguintes enunciados da alocutora, Jussara: *Os meu pais, não tinham o entendimento de que a Educação era essencial, era importante, então eles não incentivavam, para eles, não querer ir na escola, tudo bem.*

Assim, a mudança retratada é depreendida por meio do fato de que, majoritariamente, são os pais que conscientizam os filhos da importância da Educação, fato que influenciou a depoente no sentido de prejudicar a sua permanência na escola. Ao representar sua vida fora da escola, a ex- aluna Jussara retrata fatos da vida que a impediram de retomar os estudos, enfatizando o nascimento do filho no enunciado: *Tive o meu primeiro filho dois dias antes de fazer 17 Eu disse: “E agora? A vontade de estudar vai ter que esperar um pouquinho mais.* Após a retomada dos estudos, Jussara retrata seu papel de aluna-mãe que se sente vencedora por concluir os estudos e ingressar no Ensino Superior, fato que é enunciado em: *Foi depois que eu saí do SESI, a primeira coisa que eu fiz foi me matricular na faculdade. Pra mim, isso foi o maior prêmio que eu já ganhei na minha vida.*

O substantivo masculino *prêmio*, enunciado pela ex-aluna da EJA, se dá com a continuidade dos estudos, conforme o depoimento. O referencial da Educação se compara com o referencial de mundo melhor, em: *Então, a Educação, ela te dá base pra tudo. Eu não consigo enxergar um mundo melhor sem isso.* Portanto, o espaço enunciativo que compreende os enunciados da ex-aluna-mãe da EJA nos revela a superação: a narrativa do antes e depois de uma estudante que foi obrigada a deixar os estudos por falta de instrução dos pais, mas que, desde cedo, compreendia a importância dos estudos e, mesmo passando por vários obstáculos (maternidade e desânimo, por exemplo), ela retoma os estudos para realizar o sonho de se formar e ter os conhecimentos para enfrentar as dificuldades do mundo.

A seguir, apresentamos o quadro 34, visando mostrar algumas generalidades enunciadas, com a representação dos dizeres não ficcionais sobre estudar, com os resultados analisados na seção 4.3.

QUADRO 34 - Papéis sociais dos alunos e ex-alunos da modalidade EJA do SESI no seriado *Segunda Chamada*

Sexo do(a) depoente/profissão/idade	Causa dos estudos tardios	Forma de superação: O referencial da EJA como solução
Masculino/Motorista aposentado e estudante da EJA/ 56 anos	Não citado no depoimento, mas inferimos que é por ter que trabalhar desde cedo.	Voltar para escola /EJA aos 56 anos, depois de aposentado com a perspectiva de fazer curso de

		socorrista na área da saúde e poder ser incentivo e motivação para outros alunos
Masculino/Pintor e estudante da EJA/66 anos	Não citado no depoimento, mas inferimos que é por ter que trabalhar desde cedo.	Se sentir um estudante, formar na EJA e cursar o curso superior de Advocacia
Masculino/Caldeireiro e encanador industrial/ Ex-aluno da EJA/54 anos	Não citado no depoimento, mas inferimos que é por ter que trabalhar desde cedo e a vergonha de voltar a escola na idade adulta.	Voltou a estudar por causa do trabalho e por isso foi promovido na empresa. Além disso, superou a vergonha.
Masculino/Auxiliar de produção/Ex-aluno da EJA/45 anos	Não conseguia conciliar trabalho e escola. Devido ao cansaço, sempre desistia dos estudos.	Mudou de vida e conseguiu se formar.
Masculino/Analista/Ex-aluno da EJA/27 anos	Parou de estudar para trabalhar e ajudar a família.	Estudar e querer ser algo mais.
Masculino/Oficial encanador/Ex-aluno do SESI/37 anos	Não citado no depoimento, mas inferimos que é por ter que trabalhar desde cedo e a vergonha de voltar a escola na idade adulta.	Ajudar o filho nas tarefas da escola e o sentimento de poder continuar aprendendo e crescer pessoalmente e profissionalmente.
Masculino/Estudante da EJA/19 anos	Parou de estudar por causa de brigas, agressão doméstica e uso de drogas.	Acredita que a escola é um espaço de superação, de aprendizado e lugar onde se sente melhor.
Feminino/Diarista/59 anos	Parou de estudar porque, para o pai dela, o estudo era só para os homens.	Orgulho de ter concluído o Ensino Médio e sonho de fazer faculdade. Se sentir como incentivadora e exemplo de superação para outras pessoas que querem estudar.
Feminino/Doméstica/58	Não citado no depoimento,	Escrever o nome, saber ler e não

anos	mas inferimos que é por ter formado família muito cedo e o marido não deixar estudar.	precisar de ninguém para fazer isso para ela.
Feminino-transexual/Atriz e roteirista/42 anos	Violência sofrida dentro da escola aos 12 anos e por isso não teve coragem de voltar para escola.	Superar a violência sofrida na adolescência e compreender que a escola é um espaço que nos auxilia a crescer intelectualmente e principalmente nos faz (re) transformar como ser humano e que aponta vários caminhos possíveis.
Feminino/Inspetora Escolar/Ex-aluna do SESI/44 anos	Violência doméstica e medo de ser violentada na escola.	Superação da vergonha de procurar trabalho e dizer que não tinha estudo. Encontrou-se na escola, começou a ter autoestima e sentir como pessoal feliz.
Feminino/Confeiteira/Ex-aluna do SESI/31 anos	Os pais não compreendiam a importância da escola e por isso não a matriculou na escola. Ser mãe muito nova.	Voltar para escola mesmo sendo mãe e com depressão. Cursar uma faculdade.

Fonte: Elaborado pela autora¹³

Desse modo, concluímos a nossa análise, destacando que os relatos apresentados, nesta seção, consistem em depoimentos não-ficcionais e que funcionam como um apêndice dos episódios ficcionais. Como narrativas, se dão como produção de sentido significativa que nos revelam aspectos sobre professores e alunos que representam o antes e o depois da EJA e os eventos que cercam as escolhas sobre estudar considerando a distorção idade/ano escolar. Neles, verificamos as causas pelas quais os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos

¹³ Todos os depoentes mencionados no quadro são de alunos ou ex-alunos do SESI apresentados no seriado *Segunda Chamada*.

abandonam seus estudos na infância e retornam mais tarde os estudos nessa modalidade de Ensino. As formações nominais professor e aluno cercam essa realidade não ficcional como papéis sociais que demonstram discursos e vivências sobre ensinar e aprender.

As análises, portanto, apontam o acontecimento enunciativo que guia os episódios e os depoimentos ao final: a distorção idade/ano escolar que culmina com as principais causas que impediram os alunos de frequentarem a escola “no tempo apropriado”: trabalhar para ajudar a família; maternidade precoce; e, posteriormente, a submissão ao marido; conseguir conciliar trabalho e estudo; violência doméstica e na escola; falta de informação dos pais sobre a importância da escola para os filhos.

A pertinência enunciativa do Segunda Chamada se dá com a significação e a pertinência construídas com base nas formas linguísticas operadas em narrativas, pois é a partir das formas linguísticas professor e alunos que se dão as relações de articulação linguística (internas e externas), as quais são inseridas nos acontecimentos enunciativos. Sendo assim, as FN professor e aluno operam nessa “relação tensa entre o plano da organicidade e o plano do enunciável” (DIAS, 2018, p. 38). As relações externas que marcam a Educação de Jovens e adultos fazem parte da enunciação, possuem “nessa dimensão, a exterioridade tem um caráter de memória (de ordem social e histórica)” (DIAS, 2018, p.90).

Portanto, a produção de sentidos sobre professor e aluno da EJA no *Segunda Chamada* se dá com a forma (organicidade/materialidade) e o enunciável (simbólico/memória) encontram-se simultaneamente no acontecimento enunciativo. Assim sendo, observamos que, ao retornar para a escola já na idade adulta, os alunos e professores da EJA dialogam sobre si, o fato de verem a escola como forma de solução e superação ao poderem ser considerados como incentivadores do retorno aos estudos para outras pessoas adultas. Enquanto os professores, por vezes são tomados em suas ações como aqueles que possibilitam caminhos aos alunos, em atos de heroísmo, os alunos são tomados em ações de “fazer acontecer”, em que se produzem sentidos sobre estudar: formar no Ensino Médio e fazer faculdade, conseguir aprender ler e escrever, sem depender de ninguém para fazer isso por elas, saber auxiliar o filho nas tarefas escolares, reconhecer que na escola é possível ser diferente (transexual) e ser aceita e respeitada da mesma forma que as outras pessoas e, assim, ser capaz de superar os traumas de violência vivenciados na adolescência dentro da escola. A exterioridade do roteiro e do relato apresenta maneiras sobre como superar obstáculos, (re)compondo a autoestima e superando a vergonha de procurar trabalho e dizer que não tinha estudo, para então conseguir um trabalho melhor.

Ressaltamos, ainda, que os depoimentos analisados também podem ser compreendidos como um fenômeno que funciona como um anúncio à escola de EJA da Rede SESI, pois eles nos mostram, ao mesmo tempo, as mazelas sociais, como, por exemplo: uma escola que se apresenta como uma oportunidade de mudança de vida para os seus alunos tanto no que tange o pessoal, quanto no que se relaciona ao profissional, podendo ser a oportunidade para conseguirem trabalho e, até mesmo, mudanças de cargos dentro das empresas. Isso causa impactos nos alunos retratados, como: a oportunidade de crescimento profissional e mudança de vida, fazendo com que a instituição escolar da EJA se apresente como uma solução para eles.

Desse modo, nas cenas analisadas, percebemos os diferentes efeitos de sentido em relação aos alunos e ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos, constituídos por elementos da língua presentes nos discursos não-ficcionais apresentados no seriado *Segunda Chamada*, bem como o espaço de enunciação nos quais eles estão inseridos. Por isso, verificamos que a grande maioria dos alunos da EJA retornam à a escola para obter diploma e, conseqüentemente, uma melhor condição econômica, ainda que não se perceba relação direta entre formação e dinheiro. Mas, nem todos voltam a escola por esse motivo, de acordo com as análises realizadas.

Ainda que seja uma forma de anúncio e uma maneira de fazer propaganda da modalidade de ensino da EJA, os elementos retratados se valem das recorrências sociais destacadas para compor as complexas relações que fazem com que existam, ainda com força, um número significativo de alunos que frequentam, ao seu modo, a Educação de Jovens e Adultos tanto na rede pública de ensino quanto na particular¹⁴, justificando, portanto, a importância do presente estudo.

¹⁴ Em consulta ao site do INEP, o Censo escola 2021 nos informa que, em 2020, o número de matrículas da EJA era de 3.002.749 e devido a pandemia da Covid-19, em 2021, teve uma redução de 1,8% nas matrículas, totalizando 2.962.322 milhões de alunos matriculados na Educação de Jovens e adultos. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: Ago/2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de começar o processo de escrita desta dissertação, muitos foram os ensejos e as perspectivas de refletir sobre o professor e aluno da Educação de Jovens e Adultos. Muitos caminhos surgiram para que essa anunciação acontecesse, mas, como tudo na nossa vida, precisamos fazer escolhas, mesmo que elas não sejam a que queremos escolher e seguir, elas se fazem necessárias. E, ao escolhermos tais enunciações, com certeza de outras são deixadas de lado. Isso se dá porque a língua nos agencia a dizer. Desse modo, por ter tido contato com a EJA, os dizeres sobre EJA nos agenciaram nos fazendo refletir sobre a enunciação e os enunciados sobre o tema.

Muitas vezes, pensamos que nós somos os responsáveis pelos nossos dizeres, que dominamos a língua, mas não é bem assim que acontece. Pois, a língua, conforme Guimarães (2018), tem palavras, que por meio dos sons e dos modos combinatórios, nos disponibiliza elementos que nos possibilitam criar outras palavras e elementos, desde que sejam autorizados, regulados e sustentados pelo linguístico. E a língua nos tema, o referencial temático nos leva. E, além de criar novas palavras, pela língua se produzem novos efeitos de sentido para os enunciados, evocando novos e outros espaços enunciativos. Todavia, Guimarães (2018) argumenta que é através do modo de combinar, da prática já existente e prevista, que há o surgimento de novas palavras e, provavelmente, novos sentidos. E, ao anunciarmos, em função de uma estrutura linguística, somos agenciados a assumir determinados papéis sociais pelos quais somos representados.

Diante disso, eu, ao assumir a posição social e a representação de aluna de mestrado, agencio as palavras referentes às considerações teóricas, assim como as análises desenvolvidas ao longo desta dissertação e teço algumas ponderações sobre os resultados alcançados nesta pesquisa sobre o aluno e o professor da Educação de Jovens e Adultos tanto na ficção, quanto em depoimentos não-ficcionais trazidos nos finais dos episódios pela mídia, no *Segunda Chamada*. Desse modo, a nossa conclusão está pautada na retomada dos objetivos a que nos propusemos no início desta pesquisa e nas possibilidades de futuros trabalhos que podemos desenvolver a partir dos resultados encontrados.

Principiamos essa pesquisa orientados pelo pressuposto de como os professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos são representados no seriado *Segunda Chamada* e quais representações e efeitos de sentido são produzidos a partir das Formações Nominais *aluno* e *professor* presentes nos enunciados do seriado.

Com esse propósito, elencamos como objetivo geral desta pesquisa **investigar os diferentes efeitos de sentido, provenientes das formações nominais que constituem os enunciados sobre os professores e alunos da EJA, observando como as experiências e vivências histórico-sociais atuam na enunciação dessas formas e constroem as representações dos alunos e professores da EJA no seriado *Segunda Chamada***. Diante disso, analisamos os efeitos de sentido acerca dos alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o referencial histórico, a pertinência enunciativa e suas representações veiculadas nos episódios do seriado analisado.

Nesse intento, produzimos a dissertação estruturada em quatro capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas.

No capítulo I, apresentamos o referencial histórico da Educação de Jovens e Adultos, desdobramentos e discursos que constituíram e ainda constituem historicamente a EJA. Discorremos sobre a história da EJA no Brasil desde o período imperial até os dias atuais, demonstrando o caminho percorrido pela Educação no Brasil, assim como as fases da Educação de Jovens e Adultos na educação brasileira no que tange a alfabetização dos jovens e adultos. Além disso, descrevemos como a EJA foi constituída, quais objetivos ela tinha e a qual público ela se destinava e se destina. Durante esse percurso, descrevemos o referencial histórico dos alunos e professores que fizeram e fazem parte da Educação de Jovens e Adultos durante o período estudado sobre a EJA nesse capítulo. Destacamos o modo como a distorção idade/ ano escolar influenciou gerações de estudantes no nosso país, apresentando consequências. Em seguida, discorremos sobre o referencial histórico na Educação de Jovens e Adultos na mídia, visto que nosso *corpus* se dá com cenas enunciativas recortadas de episódios de seriado veiculado pela televisão. Esse capítulo nos possibilitou compreender o referencial histórico acerca da Educação de Jovens e Adultos, o qual é de suma importância para resgatar a fundamentação das nossas análises.

Com o intuito de apresentarmos o nosso arcabouço teórico, no capítulo II, discursamos sobre os conceitos que balizam a Semântica da Enunciação. Inicialmente, discorremos sobre o acontecimento enunciativo e o espaço de enunciação. Em seguida apresentamos a cena enunciativa, o referencial histórico e a pertinência enunciativa e por último a formação nominal em comparação com o sintagma nominal como mecanismos balizadores para observarmos o *corpus*. Desse modo, destacamos o funcionamento da língua e como ela é governada pelos discursos e pelos referenciais que tornam importantes o percurso histórico-social na observação da EJA veiculada na mídia. Entendemos que o caráter

histórico-social indica o percurso e a língua nos toma, como caminho para compreender enunciados e enunciações sobre o nosso tema.

Conforme apresentamos, utilizamos dois princípios indispensáveis: o referencial histórico e a pertinência enunciativa. As duas categorias nos fazem produzir efeitos de sentido sobre os enunciados, combinando o referencial temático da mídia e a enunciação sobre o tema. Tomamos o referencial histórico, o qual utilizamos em todo o processo de análise, o que nos proporcionou um leque de possibilidade de produção de representações de alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos.

Também no capítulo II, discorremos sobre alguns aspectos formais no que se refere à constituição do linguístico, como, por exemplo, a formação nominal, que solidificou nossas análises principalmente nas seções 4.1 e 4.2 dessa dissertação, visto que a análise das formações nominais, ainda que tomadas em inferências, nos possibilita compreender como é participação dessa materialidade no processo de enunciação, atribuindo diferentes significações a uma mesma forma linguística.

No terceiro capítulo, apresentamos os mecanismos e procedimentos metodológicos que foram empregados durante o processo de análise. Também descrevemos como foi realizado o procedimento para a seleção e recorte do *corpus*, que são cenas enunciativas recortadas da primeira temporada do seriado *Segunda Chamada* com enunciados de professores e alunos, bem como depoimentos não-ficcionais de alunos e ex-alunos, professores e ex-professores da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a partir do procedimento metodológico que Dias (2018) nomeia de redes enunciativas, tecemos a nossa análise.

O capítulo IV é destinado às análises dos dados selecionados. Salientamos que tais análises foram norteadas pelos objetivos específicos delimitados para esta pesquisa. Sendo assim, entendemos que se faz necessário estruturamos este capítulo em três seções, a fim de apresentarmos os resultados alcançados.

Na primeira seção, intitulada **Formação nominal aluno: Representação(ões) dos alunos da EJA no seriado *Segunda Chamada***, verificamos em quais referenciais históricos se sustentam as pertinências enunciativas das FNs alunos nas cenas enunciativas, assim como os efeitos de sentido e suas representações no seriado *Segunda Chamada*. Para alcançar esse primeiro objetivo, buscamos as FNs aluno(s)/aluna(s) situadas nas cenas enunciativas as quais relatavam por meios dos referenciais históricos e das pertinências enunciativas os efeitos de sentido produzidos que nos possibilitou construir as representações dos alunos na EJA. Como resultado dessa análise, constatamos que os alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos são

representados(as) pela mídia no seriado *Segunda Chamada* como alunos esforçados, dedicados, conscientes, responsáveis, estudiosos, batalhadores e trabalhadores que retomam a escola na idade adulta e na idosa por motivos financeiros e econômicos, mas também por realização pessoal, tendo em vista que todos eles foram privados de estudar na “idade adequada” por terem que assumir responsabilidades desde jovem.

No que se refere ao segundo objetivo específico, isto é, **investigar a pertinência enunciativa e o referencial histórico da Formação Nominal professor analisada enquanto ancoragem para a afirmação ou negação das relações e representações dos enunciados dos professores da EJA no seriado *Segunda Chamada***, procuramos por enunciados que apresentavam as formações nominais professor(es) e professora(s) e a partir deles verificamos como foi construída a representação dos professores baseados no referencial histórico, na pertinência enunciativa e nos efeitos de sentido produzidos. Como resultado dessa análise, verificamos que os professores da Educação de Jovens e Adultos são representados pela mídia, por meio do seriado *Segunda Chamada*, como professores que mantêm uma relação positiva com os seus alunos. Ademais, construímos sentidos sobre as representações de professores que, no *corpus*, ao iniciar a sua carreira de professor na escola pública, se sentem frustrados, mas superam a frustração e se tornam excelentes professores, possibilitando maneiras pelas quais os alunos conseguem continuar no seu desafio de superar a distorção idade/ano escolar e terminar seus estudos. Especificamente, com base nas cenas enunciativas analisadas, há a professora firme, que sabe ouvir os alunos, mas que também sabe a hora de os parar. Representam-se nos episódios atitudes que trazem a dedicação e a consciência dos professores. Tomam-se eventos nos episódios para que se perceba como os professores enfrentam os desafios de lecionar na EJA e fazem a diferença dentro da sala de aula. Há a professora que ajuda os alunos de todas as formas, aquela que enfrenta os desafios pessoais para não deixar os alunos sem aula. Como referencial temático, toma-se também a professora que acredita no potencial dos alunos e, por isso, não os deixa desistir. Resgata-se a representação de professora competente e responsável, incentivadora, bem como da professora que se dedica de corpo e alma à sala de aula, como se fosse a heroína, que possibilita aos alunos a superação dos problemas.

Por último, apresentamos o terceiro objetivo específico que é **observar os papéis sociais e o espaço de enunciação dos alunos e professores da EJA em depoimentos não-ficcionais de alunos, ex-alunos e professores da EJA no seriado *Segunda Chamada* e verificar se há semelhança ou diferença nas representações entre a ficção e não-ficção dos alunos e professores da EJA**. Com o propósito de verificar e comparar o aluno e

professor da Educação de Jovens e Adultos no seriado *Segunda Chamada* com aluno e professor da EJA vida real, através de discursos não-ficcionais, visando averiguar se há semelhanças e diferenças entre eles, analisamos as cenas enunciativas que compõem o espaço enunciativo e os papéis sociais relatados em cada cena a partir dos referenciais históricos e das pertinências enunciativas. Com o resultado, chegamos à conclusão de que a representação dos professores e alunos (re)apresentados pela mídia nos episódios é semelhante aos professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos, representados pelos discursos não-ficcionais, ou seja, nos depoimentos. Pois, ancorados nos referenciais históricos e nos papéis sociais que cada aluno e professora apresentaram, produzimos os mesmos efeitos de sentido para os alunos, ex-alunos e professores não-fictícios. Entendemos que são representações de alunos e professores que, com todas as dificuldades, desafios e exclusões, buscam na Educação de Jovens e Adultos ocuparem os lugares que lhe foram negados pela não frequência à escola.

Baseados nas discussões de cada objetivo específico dessa pesquisa, percebemos que tanto no espaço de enunciação ficcional (episódios) quanto no não ficcional (depoimentos), confirmamos que os alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos passam por vivências características, confirmando o referencial histórico trazido por nós no estudo do primeiro capítulo. Ressaltamos também que os episódios e os depoimentos destacam as condições de enunciação diferentes das dos alunos e professores do ensino regular, apontando a marca do referencial ficcional e não ficcional como elementos de ancoragem para narrativas em episódios, cujo apêndice marca o depoimento de cada ex-aluno ou aluno como revelador de superação e sucesso a eles.

No que tange os alunos, verificamos que os eventos das aulas são ancorados nas representações de alunos que passam por violência, preconceitos, alunos com famílias desestruturadas, alunas que engravidam e vão para escola com seus filhos, casais que vão para escola juntos para serem exemplo para os filhos, alunas transexuais, que enfrentam o preconceito fora da escola, e nela buscam um ponto de apoio para tentar transformar a sociedade.

No olhar enunciativo às alunas, tomamos a produção de sentidos sobre mulheres que passam pela gestação dentro da sala de aula, e se mostram em conflito por estarem nessa situação (entendemos que as FN são aluna- gestante, aluna- mãe, aluna-trabalhadora) . Outras vezes, representam-se alunos e alunas idosos(as), dedicados(as), interessados(as) e esforçados(as), que buscam na escola uma melhor condição de vida, mas que também vê a escola com “um ninho” que acolhe e os faz crescer. São alunos que voltam para escola para se

sentirem realizados enquanto pessoa, pois enquanto criança, adolescente e adulto tiveram que cuidar da família e retomam a escola para fazer algo para si. O referencial temático aponta toda exclusão enfrentada, acreditam que é na escola que eles vão se transformar e transformar o mundo.

No que se refere aos professores, nos deparamos com as representações de professores que também passaram por experiências semelhantes às dos alunos. Há a professora que foi mãe solteira (ainda que não se projete na língua essa rotulagem, uma vez que ela acaba por ser preconceituosa). Interessa a superação e, por isso, o depoimento destaca a professora que retomou tardiamente a escola para se formar e ser exemplo para filha e poder dar melhores condições para ela. Representa-se também a professora que é casada e sofre violência pelo marido, mas, mesmo assim, se mantém firme no trabalho para manter a família e também para não deixar os alunos. Há o professor que foi abandonado pela mãe biológica quando era bebê, é adotado por uma família rica, mas que se forma professor e vai dar aula na escola pública, o qual se sente na vontade de ajudar os alunos da EJA a se manterem na escola e a se formarem. Temos também a representação da professora que ficou afastada da escola por motivos de doença e ao retornar a sua vaga era na Educação de Jovens e Adultos, ela encarou esse desafio de dar aula na EJA a noite e ajudou os alunos a enfrentarem preconceitos, incentivando-os a continuar a estudar, mostrando-os que eles eram competentes e capazes. Uma professora que relata exercer a profissão por amor, se dica a “ser professora” de corpo e alma.

Realçamos ainda que as representações construídas são as mesmas tanto no seriado *Segunda Chamada*, quanto nos depoimentos não-ficcionais analisados. O que nos autoriza dizer que o professor e aluno da Educação de Jovens e Adultos são tomados no referencial temático da superação e da luta, tanto na ficção, quanto na não-ficção. Ademais, são professores e alunos que buscam na EJA para a resistência e a transformação humana, pessoal e social.

Por fim, tomo meu lugar de pesquisadora para enunciar: para mim, foi instigante falar na condição de mulher, a partir de um espaço de enunciação escolar, de uma aluna de mestrado que estudou aspectos enunciativos que cercam a temática Educação de Jovens e Adultos. Isso porque, ao assumir o lugar social de aluna de mestrado, fui tomada por enunciados ancorados nos referenciais históricos que me fizeram atualizar posições sociais, pelas quais eu já passei até o término desta dissertação e que me fizeram pensar no aluno e no professor da EJA. Por isso, não esgotarei meus caminhos de pesquisa nesta dissertação.

No processo de análise e escrita, coloquei-me em um plano semelhante a cada aluno e professor analisado, embora, eu não tenha passado pela experiência principal e mais marcante dos alunos da EJA, que é abandonar os estudos na infância e adolescência para ter que trabalhar e ajudar a família. Eu assumo o papel social de aluna que morou na “roça” desde a infância até a juventude, onde os pais analfabetos passavam por dificuldades, mas sempre fizeram o possível para levar as filhas à escola. Meu lugar de enunciação por vezes se assemelha e deixa aparecer as marcas das alunas (ainda que fictícias) que foram analisadas e que não puderam ir à escola, porque os pais moravam na zona rural, e sem instruções, pensavam que as filhas não podiam estudar porque só os homens teriam que estudar e cuidar da família.

Vale lembrar que as semelhanças se destacam pela língua que nos toma e o referencial que nos ancora: Desde criança, eu assumi o papel de aluna trabalhadora, pois ajudava na roça, todavia, na juventude, fui morar na cidade para trabalhar e manter os meus estudos. Já meus pais continuavam morando na zona rural, e com poucas condições financeiras, não tiveram oportunidade de manter os meus estudos na cidade que demandava gastos com passagens de ônibus. Cheguei à idade adulta com o sonho de fazer faculdade, mas devido à necessidade de trabalhar e ajudar em casa, a faculdade só se tornou realidade treze anos após me formar no Ensino Médio.

E, ao assumir a posição de estudante universitária, eu também já ocupava o papel social de aluna dona de casa, esposa, mulher que trabalha e, conseqüentemente, o papel social de mãe. Graduei-me em Letras, depois em Pedagogia, fiz Pós-Graduação *Lato Sensu* e, hoje, falo como alocutora mulher, estudante de mestrado, professora, esposa e mãe de dois filhos, dizendo que, ao ocupar todos esses lugares sociais, foram muitos desafios que só as mulheres vivenciam, e, devido a isso, não esgotarei meus desejos de estudos e pesquisas aqui.

Esta dissertação fez com que eu revivesse todos os lugares sociais que já ocupei, são referenciais que afloraram em mim todo o meu anseio em estudar a “**mulher**” dentro da academia. Por isso, a partir das representações estudadas nesta pesquisa, espero desenvolver trabalhos que têm como foco a mulher professora e mãe que com todos os desafios familiares, profissionais, pessoais e sociais que passam por muito mais obstáculos que os homens para ocuparem papéis sociais que lhes são de direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R. **Atividade de avaliação diagnóstica da EJA –** Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Rio de Janeiro, 2006.
- AGUIAR, A. **República da Ignorância:** analfabetos no país já somam 60 milhões. 1993. Disponível em: <http://base.d-p-h.info/pt/fiches/premierdph/fiche-premierdph-577.html>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo, Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica. p. 19 – 50, 2005.
- AZEVEDO, J. P; PAES DE BARROS, R; CARVALHO, M; HENRIQUES, R. Um mapa de avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado. *In:* HENRIQUES, R, PAES DE BARROS, R; AZEVEDO, J. P. (orgs). **Brasil alfabetizado:** caminhos da avaliação. Azevedo. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 59 – 116, 2006.
- BARREYRO, G. B. O. "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, Dez/2010.
- BEISIEGEL, C. de R. A política de Educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *In:* OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão Democrática da Educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, p. 207 -245, 1997.
- BELUZO. M. F; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação:** Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1):196-209, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.
- BENVENISTE, E. (1989). **Problemas de linguística geral II.** Campinas: Pontes, 2. ed, 2006.
- BIAVATI, N. D. F. **Entre o fato e a regra:** unidade e fragmentação na constituição da identidade e representação de valores e práticas do professor-mosaico. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BICCAS, M. S; FREITAS, M. C. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo, Cortez, 2009.
- BRANDÃO, C. F. **LDB Passo a Passo.** 2ª ed. São Paulo, Avercamp, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos VI CONFINTEA. **Ministério da Educação**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf . Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Portal do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. **Portal do Senado Federal**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Portal da Presidência da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** – O Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Lei 13632 – março 2018. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, artigos 37 e 38, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Saberes da Terra terá parceria com 21 estados e abrirá 35 mil vagas**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9945. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)** – Manual de operações. Brasília: MDA, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003 – 2007**. Brasília: MTE / SPPE, 2003.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Plano Nacional de Qualificação – Indicadores 2003 – 2004**. Brasília: MTE / SPPE, 2005. Disponível em: http://www.mte.gov.br/pnq/apresentacao_indicadores.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Parecer 11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2011-2020. **Metas e Estratégias**. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2011-2020. **Portal Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Projovem: conhecimento e oportunidade para todos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/projovem.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Resolução 01 de 05 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=91980&ano=1985&ato=b1aMTRE1UMBpWT19a>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D92374.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264>

Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6093.htm. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Ministério da justiça. **EDUCANDO para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, 2006.

BRASIL, PARECER CNE/CBE 11/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

CARVALHO, A. M. **Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos**. Dissertação (Mestrado em Letras - Universidade Presbiteriana Mackenzie), São Paulo, 2014. 170f.

CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995 – 2005. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 857 – 876.

CHIERCHIA, G. **Semântica**. Campinas: UNICAMP/ EDUEL, 2003.

GHIRALDELLI, P. **Introdução à Ed. Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. Disponível em: www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

CORACINI, M. J. A celebração do outro. *In*: CORACINI, Maria José.(Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, p.197-221, 2003.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRA. 1979.

CRUZ, A. C. dos S. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3, n. 3, p. 5-17, 2018.

DALMASCHIO, L. **Predicação dirigida x predicação centrada: a (não)ocupação do lugar de objeto na perspectiva da semântica da enunciação**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais), Belo Horizonte, 2013. 170 p.

DALMASCHIO, L. MARTINS, V. S. M. **O lugar de objeto e a materialização linguística dos sentidos em fuga**. *Letrônica*. Porto Alegre, v. 12, n. 2, abr.-jun. 2019.

DIAS, L. F. **Formações nominais designativas da língua do Brasil: uma abordagem enunciativa**. *Letras*, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 11-22, jan./jun. 2013a.

DIAS, L. F. **Pertinência enunciativa e sustentação referencial**: nos limites do sintático e do semântico. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 9, n. 2, p. 389-398, 2013b.

DIAS, L. F. A "linguagem cidadã" em questão: uma abordagem enunciativa. *In*: BRESSANIN, J. A.; ZATTAR, N.; KARIM, T. M.; DI RENZO, A. M. (Org.). **Linguagem e interpretação**: a institucionalização dos dizeres na história. Campinas: Editora RG, p. 211-222. 2013c.

DIAS, L. F. Sentido e enunciação: a atualidade do conceito de acontecimento na Semântica. **Revista Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 229-248, junho de 2015a.

DIAS, L. F. **Língua e nacionalidade no Brasil na primeira metade do século XX**. Polifonia (UFMT), Cuiabá, v. 22, p. 11-31, 2015b.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321 – 337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, M. C. O financiamento público da educação básica de jovens e adultos. Trabalho apresentado na **25ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 30 de setembro de 2002. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 17 out. 2021.

DI PIERRO, M. C; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 17 out. 2021.

DI PIERRO, M. C; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil** – Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C. (coord.) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. 2003.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad – MEC/Unesco, p. 281 – 292, 2006.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: **Dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987 [1984].

FAIRCLOUGH, N. **Media Discourse**. New York: Edward Arnold, 1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. *In*: **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix/ Ed. da USP, p. 59-86, 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FURLANETTI, M. P. F. R. **Formação de professores alfabetizadores e jovens adultos: o educador popular**. Tese (Doutorado – Universidade educação de jovens e adultos, Presidente Prudente), 2001. 266p.

GHIRADELLI Jr., P. **Entrevista: o plano do heroísmo**. Revista Educação, nº 129, jan. 2008.

GHIRALDELLI, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. Disponível em: www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

GUIMARÃES, E. **Enunciação e História**. In: História e Sentido na Linguagem. Campinas: Pontes, 1989.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**. Campinas: Pontes, 1995.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 4. ed., 2017 [2002].

GUIMARÃES, E. **Semântica Enunciação e Sentido**. Campinas: Pontes, 2018.

GREGOLIN, M. do R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. Comunicação, mídia e consumo (cm). **Revista de Comunicação**. São Paulo, vol.4, n.11, p. 1-25. nov.2007. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/105/106>: Acesso em : 13 mar. 2021.

HADDAD, S. **Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, ano 11, nº 56, out/dez. 1992.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, S. (coord.) **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HADDAD, S. (coord.) **A situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil 2000 – 2005**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HENRIQUES, R. “Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado”. In: HENRIQUES, R; PAES DE BARROS, R e AZEVEDO, J. P. (orgs). **Brasil alfabetizado : caminhos da avaliação**. Azevedo. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 13 – 59, 2006.

HISTÓRICO dos Fóruns de EJA e dos Encontros Nacionais de EJA – **ENEJA**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/48> Acesso em: 17 out. 2021.

HOLANDA, A (org.). Capacitação Tecnológica da População. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007. INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 117 – 136, jan/dez. 2001.

IRELAND, T. e HADDAD, S. Adult and Youth Education and Lifelong Learning in Brazil – **Country breafing paper for the International Policy Dialogue: Building Effective Partnerships for Lifelong Learning**. Brasília: s. ed.. 2007 (mimeo).

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. vol. 1, n. 1, 2013. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article//241/206. Acesso em: 17 out. 2021.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MAGALHÃES, M. T.D, & BIAVATI, N. D. F. Os cinco mandamentos do professor da EJA: as identidades e representações do professor desejável em reportagem. **fólio - Revista De Letras**, 12(1)., Vitória da Conquista. V. 12, n.1, jan./jun .2020, p. 1285-1301,2020. <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6551>

MARTINS, V. S. de M. **Um olhar para o corpo feminino: o movimento Enunciativo na construção dos efeitos de sentido**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei), São João del-Rei, 2021.

MELO, K. Decreto reformula o Programa Brasil. **Agência Brasil online**. Brasília. 09/02/2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-02/decreto-reformula-o-programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 13 fev. 2022.

NISKIER, A. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

ORLANDI, E.N. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3ª ed. São Paulo: Campinas, Pontes, 2001.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil – Educação Popular e Educação de Adultos**. 6ª ed. São Paulo, Loyola, p. 188-198, 2003.

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colônia, *In*: **500 Anos de Educação no Brasil**, 4ª ed. Minas Gerais, Autêntica, 2010.

PENA, E. B. F. **Enunciação e regularidades gramaticais: apontamentos para o ensino de Língua Portuguesa para o ensino médio**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos - Faculdade de Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015, 288p.

PRADO, M. E. S. *et al.* **História da Educação: a escola no Brasil**, São Paulo, FTD, 1994.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORCARO, R. C. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: www.dpe.ufv.br/need/docs/ejaBrasil.doc. Acesso em: 18 out. 2021.

RANGEL, E. A. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil: problema estrutural para o desenvolvimento nacional**. 2011. Trabalho de Conclusão de curso (Monografia apresentada ao Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra como requisito à obtenção do diploma do Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia). Rio de Janeiro, 2011. Acesso em: 18 out. 2021.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2007/2008. **Nova York**: PNUD, 2007. Disponível em <http://www.pnud.org.br/rdh/>. Acesso em: 18 out. 2021.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar**. 20ª ed. São Paulo, Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para Jovens e Adultos**. 3ª ed. São Paulo/Brasília, MEC, 2001.

RIBEIRO, V. M. M. “Por mais e melhores leitores: uma introdução”. In RIBEIRO, V. M (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, p. 3-32, 2003.
II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Considerações da Plenária Final. **SECAD**. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

RIBEIRO, V. M. M. e BATISTA, A. Commitments and challenges towards a literate Brazil – **Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life**. Paris: Unesco, 2005.

ROCHA, M. A. dos S. A educação pública antes da Independência In: **Cadernos de Formação – História da Educação**, 3ª ed. São Paulo, UNESP, 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 36ª ed. São Paulo, Vozes, 2010.

SEGUNDA Chamada. Direção: Joana Jabace. Brasil, 2019. Produtora: O2 Filmes. Escritoras: Carla Four; Júlia Spadaccini. TV Globo. 11 episódios.

SILVA, C. D. **Glossário da Semântica da Enunciação**. 2019. 50f. Trabalho de Estágio Pós Doutoral (Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais), Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/nucleos/enunciar/Diniz_Gloss%C3%A1rio.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, J. J. **Os memes e os efeitos de sentido: um olhar histórico-social para a significação**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei), 2019. (p.65). Acesso em: 13 set. 2021.

SILVEIRA, E. C. **A nomeação de programas sociais: um olhar semântico enunciativo.** (Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei), São João del-Rei, 2019. 155p. Acesso em: 11 jun. 2021.

SOARES, L. J. G. **O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e interferir.** *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 17, p. 25 – 35, maio de 2004.

SODRÉ, N. W. **Síntese de História da Cultura Brasileira.** 19ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

SOUZA JUNIOR, M. R. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil.** 2012. 205f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 2012.

Disponível em: <https://itr.ufrj.br/biblioteca/fundacao-educar-e-extincao-das-campanhas-de-alfabetizacao-de-adultos-no-brasil/>. Acesso em: 13 set. 2021.

TEIXEIRA, W. da S. **Educação em Tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964).** 2008. 228 p. (Doutorado em História Social – Universidade Federal Fluminense), Rio de Janeiro 2008.

TORRES, C. A. **A política da educação não-formal na América Latina.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **CONFITEA VI, Sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos,** 2010. Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/confitea/sixth-international-conference-adult-education-2009-confitea-vi>. Acesso em: 13 set. 2021.