

OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NA NARRATIVA DE VIDA DOS ALUNOS DA EJA

*Daniela Penha Monteiro Brito Pavini
Filomena Elaine Paiva Assolini*

Resumo

A alfabetização transforma a concepção que os sujeitos têm sobre sua própria história de vida. Entender de que maneira essa transformação se dá, a partir da Análise de Discurso de matriz francesa e dos pressupostos da Teoria Sócio-histórica do Letramento, é o objetivo principal da pesquisa de mestrado apresentada no presente artigo. Compreendendo a EJA (Educação de Jovens e Adultos) a partir da perspectiva discursiva, como um espaço político organizado para preencher lacunas sociais de um país desigual, buscamos conhecer as trajetórias de vida de seus alunos, bem como os movimentos que eles empreendem em busca da possibilidade de ler e escrever, e de decodificar a língua. Mobilizando conceitos de narrativa que ratificam a importância dos espaços de escuta e fala no processo de criação de sentidos e encontro de si, criamos tais espaços, por meio das entrevistas, que são base para a constituição de nosso *corpus*.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; análise do discurso, alfabetização.

THE MEANINGS OF LITERACY IN LIFE NARRATIVES OF EJA STUDENTS

Abstract

Literacy transforms people's conception of their own life history. Understanding how this transformation takes place, based on French Discourse Analysis and the assumptions of the Socio-historical Theory of Literacy, is the main objective of the master's research presented in this article. Understanding EJA (Youth and Adult Education) from a discursive perspective, as a political space organized to fill social gaps in an unequal country, we sought to understand the life trajectories of its students, as well as the movements they undertake in search of the possibility of reading and writing, and decoding the language. Mobilizing concepts of narrative that ratify the importance of listening and speaking spaces in the process of creating meaning and finding oneself, we created these spaces through interviews, which are the basis for the constitution of our *corpus*.

Keywords: youth and adult education; discourse analysis; literacy.

LOS SIGNIFICADOS DE LA ALFABETIZACIÓN EN LOS RELATOS DE VIDA DE LOS ALUMNOS DE EJA

Resumen

La alfabetización transforma la concepción que las personas tienen de su propia historia vital. Comprender cómo se produce esta transformación, a partir del Análisis del Discurso Francés y de los supuestos de la Teoría Socio-histórica de la Alfabetización, es el principal objetivo de la investigación de maestría que se presenta en este artículo. Entendiendo la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) desde una perspectiva discursiva, como un espacio político organizado para llenar vacíos sociales en un país desigual, buscamos comprender las trayectorias de vida de sus estudiantes, así como los movimientos que emprenden en busca de la posibilidad de leer y escribir, y decodificar el lenguaje. Movilizando conceptos narrativos que confirman la importancia de los espacios de escucha y habla en el proceso de creación de sentido y de encuentro

consigo mesmo, creamos estos espacios a través de entrevistas, que son la base para la constitución de nuestro *corpus*.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; análisis del discurso; alfabetización.

INTRODUÇÃO: COMEÇO DE CONVERSA

A pesquisa de mestrado que apresentamos neste artigo nasce a partir de uma entrevista jornalística. Dona Damiana, 96 anos, moradora de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, explicou, durante uma conversa, como se sentia sem saber ler e escrever: “Eu era cega, por bem dizer. Depois que eu consegui entender as palavras, foi uma felicidade grande”.

A frase plantou a semente que faz nascer o desejo do pesquisador. Gerou inquietação. O que leva um sujeito a traduzir como cegueira a condição de não ter o acesso à leitura e à escrita? E o que muda depois dessa aquisição? Foram nossos questionamentos iniciais que, depois, transformaram-se no objetivo principal deste trabalho.

A alfabetização, enquanto processo do letramento (Tfouni, 1995, 2006, 2020) transforma trajetórias: essa é uma certeza já consolidada por pesquisadores e pensadores que nos antecedem, tendo Paulo Freire como principal expoente na jornada dessa temática.

Propusemo-nos, então, a entender de que maneira a aquisição da língua enquanto código transforma a concepção que os sujeitos têm sobre a própria história de vida. Este se tornou o objetivo principal da pesquisa, ancorado em outros objetivos específicos, como conhecer as práticas de alfabetização e letramento da EJA em Ribeirão Preto e compreender a concepção que os sujeitos não alfabetizados têm sobre a escolarização.

Realizamos entrevistas qualitativas com cinco pessoas que foram alfabetizadas em escolas da EJA de Ribeirão Preto em diferentes momentos, buscando criar espaços de escuta e troca essenciais no processo de (re)encontrar as próprias experiências e (re)significar o vivido (Cunha, 1998).

A Análise de Discurso de matriz francesa, a partir dos pressupostos de Michel Pêcheux, é a base teórica e metodológica que guia nosso mergulho para além da superfície. Teoria de entremeios que se respalda na Psicanálise (Freud e Lacan), no Materialismo Histórico (Marx e Althusser) e na Linguística (Saussure), entre críticas e adesões, aproximações e rupturas, mas, principalmente, apropriando-se dos percursos já galgados por esses campos do conhecimento e escrevendo os seus próprios.

A Teoria Sócio-histórica do Letramento é também base teórica para nosso trabalho, ao contemplar e valorizar os conhecimentos inerentes a todos os sujeitos. Todos somos letrados, uma vez que habitamos uma sociedade das letras, tal como nos mostram Tfouni (1995, 2020), Biarnès (1993), Assolini (1999, 2003, 2020), Cunha (1997).

O direito à Educação ainda é utopia para grande parte da população brasileira, em um país que formaliza a igualdade em leis, mas não as cumpre já em sua base – a linguagem, ferramenta que também é utilizada para excluir e segregar (Gnerre, 1998). A análise aqui proposta auxilia a compreender as fronteiras dessa desigualdade e, então, transformá-la.

EJA: PODER, SEGREGAÇÃO, SENTIDOS QUE MIGRAM

Ler uma placa, pegar o ônibus correto, tirar habilitação de motorista, entender a Bíblia, abrir uma correspondência, ir ao banco: práticas corriqueiras para sujeitos alfabetizados são grandes objetivos - muitas vezes classificados como inalcançáveis - para os entrevistados desta pesquisa.

Movidos por esses desejos cotidianos entre pessoas alfabetizadas, eles buscam a EJA para resgatar um direito cerceado na infância, entre trajetórias marcadas pela carência.

São histórias que se entrelaçam nas similaridades trazidas pelo contexto sócio-histórico da desigualdade. Relatos, ainda que únicos, capturados pelas mesmas formações ideológicas, em desfechos parafrásticos: a censura, a impossibilidade de deslocar os sentidos, a paralisação. Cada sujeito entrevistado experiencia de maneira singular a carência de recursos, que se repete nas narrativas. A infância vivida sem as condições básicas de subsistência e a invisibilidade que vem como sentença às suas classes sociais são temáticas que atravessam as cinco histórias coletadas. Assim como o reencontro com a escola, que em seus relatos traz o sentido de encontro com a possibilidade de vir-a-ser, a expectativa de sanar a fome, que já não é de comida, mas segue pulsando em suas múltiplas formas de ausência.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 9,6 milhões brasileiros com mais de 15 anos não sabem ler e escrever. O abismo social cresce de acordo com o recorte racial. O número de pessoas pretas ou pardas classificadas como analfabetas, 7,4%, é mais do que o dobro da taxa verificada entre pessoas brancas, 3,4%.

Desigualdade que também se movimenta conforme a riqueza dos estados. No Nordeste do país é onde se encontra a maior taxa de analfabetismo: 11,7%, número quatro vezes maior do que no Sudeste, 2,9%.

Entre os cinco entrevistados desta pesquisa, quatro são nordestinos que deixaram a escola pelo contexto social no qual estavam inseridos: começaram a trabalhar ainda crianças, tiveram que deixar a escola por esse motivo, viveram a fome, cresceram em locais que não dispunham de infraestrutura básica. Migraram para o estado de São Paulo em busca de emprego, casa, condições dignas.

Orlandi (2017, p. 72) trabalha a imigração como “movimento de sentidos, silêncios, historicidade, trabalho social, incluindo, assim, os sujeitos e a linguagem”. Escreve ainda que as situações vivenciadas pelos sujeitos podem levá-los a “inventarem sua liberdade, arrumando um espaço em movimento: serem outros” (p. 73). Migrar, assim, carrega esse movimento de ruptura e (trans)formação, busca por sobrevivência e espaço.

Os sujeitos se movimentam tentando transformar trajetórias marcadas pela desigualdade. Almejam visibilidade, participação social, querem fazer parte de um sistema que os exclui. A possibilidade de retomar a escrita aparece como uma chance de resgatar os cacos e, quem sabe, deslocar-se dos papéis predestinados. Mas esse deslocamento é possível? É uma das questões a que buscamos responder em nossa pesquisa.

Assim, compreendemos a EJA como preenchimento de lacunas. O histórico da EJA no Brasil é marcado por conflitos, atrelado a interesses econômicos e políticos. É só a partir do final da década de 50 e início da década de 60, que o adulto não alfabetizado passa a ser visto como um resultado das desigualdades sociais, e não o contrário. O trabalho humanizador de Paulo Freire tem grande importância para essa mudança de olhares.

De acordo com dados da plataforma QEDU, em 2022 as escolas que oferecem EJA em Ribeirão Preto receberam 3.323 matrículas.

A EJA, que vem como compensação às desigualdades, segue, porém, negligenciada dentro das políticas públicas. Analisando, por exemplo, a execução orçamentária da prefeitura de Ribeirão Preto, verifica-se uma irregularidade na alocação de recursos para Educação de Jovens e Adultos:

Tabela 1: Execução orçamentária da subfunção EJA na prefeitura de Ribeirão Preto e seu peso nos gastos do Executivo, com valores em milhões

| Ano | Valor para EJA inicialmente previsto no orçamento | Valor para EJA efetivamente gasto (liquidado) | Valor efetivamente gasto com EJA em relação ao inicialmente previsto | Valor efetivamente gasto com EJA em comparação com todas as despesas da prefeitura |
|------|---|---|--|--|
| 2017 | 8,42 | 5,46 | 65% | 0,22% |
| 2018 | 7,45 | 4,57 | 61% | 0,17% |
| 2019 | 4,90 | 5,31 | 108% | 0,19% |
| 2020 | 5,06 | 6,85 | 135% | 0,23% |
| 2021 | 9,78 | 2,65 | 27% | 0,09% |
| 2022 | 7,8 | 6,91 | 89% | 0,19% |

Fonte: tabela produzida pelos autores a partir de dados obtidos no site da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/transparencia/relatorio-execucao-orcamentaria-funcao>. Acesso em 30 nov. 2023.

Denota-se que não há um crescimento gradativo dos investimentos em EJA ao longo dos anos, como se espera que ocorra com políticas públicas prioritárias, mas sim quedas e incrementos abruptos. Em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) reservou 42% a menos para a Educação de Jovens e Adultos do que em 2018, por exemplo.

A reserva orçamentária não é garantia da execução dos recursos, pois os mesmos podem ser contingenciados ou não aplicados por motivações diversas, como licitações não concluídas. A terceira coluna da tabela, que traz justamente quanto da reserva orçamentária de fato foi gasta, também é irregular, sem um padrão na série histórica. Destaca-se, nesse contexto, a expressiva redução de investimentos de fato aplicados em 2021, em que pese ser o ano com maior orçamento desde 2017. Também se verifica que o peso da EJA no total de gastos da prefeitura, que chegou a 0,23% em 2020, caiu para 0,19% em 2022.

Os dados mostram que não há previsibilidade dos investimentos em EJA no município, o que impacta diretamente na continuidade de políticas públicas adotadas e no incremento de recursos que poderiam fortalecer a EJA.

Tamanha negligência promove a manutenção desse cerceamento de direitos que se inicia na infância dos sujeitos. Quando o sujeito é impossibilitado de aprender, em uma sociedade que estabelece diplomas e qualificações como via de ascensão social e econômica, ele é aprisionado aos rótulos e sentidos já estabelecidos.

Tal qual Bertold Brecht (2018) na fábula “Se os tubarões fossem homens”, o entrevistado Cícero critica o poder que leva tudo o que sujeito tem e nada entrega.

“Nós não tem valor, não. Nós não tem. Quer dizer: nós pobre não tem valor. Você só tem valor só quando tá dando seu suor pra eles, sabe? Pra eles. Quando eles aproveitam tudo seu, você não pode mais, aí te descasca, joga fora como um chinelo”.

Freire (2014, p. 40) já alertou que “a educação é um ato político” e não pode ser pensada fora das relações de poder. Como poderia ser de outra forma se a Educação está baseada na linguagem? Educar os cidadãos é possibilitar que, com a ampliação de seus níveis de letramento, eles possam se empoderar como donos das próprias histórias, sujeitos que questionam e contestam.

OS SABERES DE TODOS E TODAS NÓS

Os cinco entrevistados desta pesquisa construíram uma trajetória antes de retornar à escola em busca de alfabetização. Sobreviveram à fome, trabalharam, mudaram de localidade, criaram filhos. Ainda assim, estabelecem aos seus arquivos os sentidos de nulidade, cancelando qualquer valia de todas as vivências que somaram.

O sentido “quem não lê, não sabe nada” se consolidou como um genérico discursivo das narrativas (Tfouni, 2010): oração que, de tão repetida entre as gerações, se torna verdade inquestionável, cancelando os demais sentidos possíveis a partir da ilusão de que só aquele é válido. As formações discursivas que colocam a leitura como a única forma de enxergar o mundo e fazem o sujeito sentir-se cego, surdo e mudo por não dominar o código resultam na nulidade de todo conhecimento do qual sujeito dispõe.

Para Tfouni (1995), em uma sociedade letrada, não há um único indivíduo iletrado. Somos seres das letras, do conhecimento. Sartre nomeia como facticidade o fato de que, ao chegar à vida, o sujeito já encontra um mundo posto, “um conjunto de fatos dados em que nos inserimos, mas que nos precedem e nos transcendem” (Orlandi, 2017, p. 15).

O sujeito, assim, é atravessado pela linguagem que constitui a sociedade na qual está inserido, o tempo todo. Na fala, na música, no cotidiano, nas pequenas atividades diárias e nos grandes feitos: tudo é linguagem.

As experiências que acumulamos ao longo da vida são saberes, fazem parte de nosso arquivo, que, na contribuição de Pêcheux (1995), é compreendido pelas vozes que nos antecedem e nos constituem, pelas memórias, pela somatória de nossas vivências no mundo.

Falar a partir da abordagem sócio-histórica do letramento, assim, é considerar os conhecimentos que o sujeito soma ao longo da vida, conhecimentos estes que não estão necessariamente relacionados à escolarização, mas às suas experiências, vivências, práticas, relações dentro de uma sociedade imersa nas letras.

TEORIA DE ENTREMEIOS E MERGULHO

Uma vez imersos na possibilidade de navegar além-superfície, é impossível retornar. A Análise de Discurso (AD) possibilita um mergulho nas entranhas da linguagem, compreendida como construção sócio-histórica. Um percurso sem volta.

O sujeito, que se estabelece como posição discursiva, é atravessado pela Ideologia e constituído pelo Inconsciente. Assujeitado pelas construções histórico-sociais do passado e capturado pelo presente. Formula, acreditando-se autor, mas está imerso no já-dito que constitui a linguagem enquanto materialidade sócio-histórica. Fala a partir da posição que ocupa e das formações ideológicas que constituem seu arquivo.

A AD trabalha com as pistas, os vestígios deixados como marca na materialidade linguística, a fim de compreender como a linguagem faz sentido (Ginzburg, 1989). A relação entre sujeito, linguagem e história é indissociável, já que o discurso - objeto sob o qual o analista se debruça - é pensado não como conteúdo, a língua pela língua, mas como o lugar onde a ideologia se manifesta, o sujeito produz sentido e a história é demarcada (Orlandi, 2015).

E o que é, afinal, a ideologia para a Análise de Discurso? Althusser formula que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (apud Pêcheux, 1975, p.153). Assim, a posição sujeito é efeito ideológico. O analista de discurso, então, não estuda o sujeito, mas os sentidos produzidos pelo sujeito a partir da posição em que ele ocupa. Esse sujeito, inscrito na historicidade, é afetado pelo real da língua e pelo real da história, sem ter o controle de como isso o afeta (Orlandi, 2015). Assim,

para compreender o discurso, é preciso compreender o contexto: quem fala? De onde fala? Por que fala? Como fala?

Ao analista, então, cabe empreender sua busca a partir da constituição de um corpus discursivo que, para Courtine (2016, p.20) é o “conjunto de sequências discursivas dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção”.

Constituímos nosso corpus com base nas cinco entrevistas realizadas, considerando como parte de nosso material de análise as condições de produção de cada entrevistado e das entrevistas, as histórias de vida de cada sujeito, o contexto no qual estão ou estiveram inseridos. A AD nos traz as ferramentas para a busca dos sentidos impressos nas narrativas de nossos entrevistados. De antemão, essa teoria já nos sinaliza que não encontraremos resposta única, verdade incontestável ou conclusão. O que trazemos é uma leitura entre as muitas possíveis.

GESTOS DE ANÁLISE - ENTRE OUTROS POSSÍVEIS

Os cinco entrevistados desta pesquisa passaram pela EJA em algum momento de suas trajetórias e foram alfabetizados enquanto alunos da EJA em Ribeirão Preto. Ouvimos os relatos de quatro mulheres e um homem. Maria do Livramento, Maria de Lourdes, Cícero, Margarete e Benedita. Escolhemos utilizar seus primeiros nomes, ainda que resguardando suas identidades e sem ferir a ética da pesquisa.

A promessa de uma avó, a quase-morte no parto: os nomes têm histórias. Assim como têm histórias os entrevistados. Por isso, escolhemos também apresentá-los além dos dados metodológicos. Com eles, também. Mas empreendendo um mergulho em suas trajetórias de vida, necessário para os gestos de análise desta pesquisa.

Três de nossos entrevistados nasceram no Nordeste, um no Norte do país e uma delas é ribeirãopretana. Viveram a fome em múltiplas formas: de alimento, saneamento básico, afeto, direitos. Desempenharam funções no chamado terceiro setor: faxineiras, babás, vendedoras, pedreiro. Seus filhos puderam frequentar a escola, mas muitos deles não terminaram o Ensino Médio. Nenhum cursou uma faculdade. A faculdade, assim, emerge em seus discursos como o inalcançável, formação discursiva que lhes é censurada, na qual não podem figurar.

Tfouni (2010) define o discurso narrativo como lugar de elaboração da experiência pessoal. Assim, a pesquisa que cria espaços para os sujeitos falarem e serem ouvidos traz a possibilidade de reformulação do vivido. “Nós nos significamos no que dizemos. O dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação mostra os modos pelos quais o sujeito (se)significa.”, diz Orlandi (2005, p.193).

Os entrevistados compreendem que a alfabetização é instrumento para conquistar autonomia e independência, já que sem a escrita precisam do outro para ler a vida. Vão ao banco acompanhados, pedem ajuda para não embarcarem no ônibus errado, contam episódios em que foram ludibriados no momento de pegar um troco ou fazer uma venda ou receberam respostas mal-educadas a perguntas simples, como: “Qual ônibus é esse?”. Analisando seus discursos, compreendemos que esses objetivos do campo prático vêm na superfície de outros do campo simbólico, como o desejo de serem notados, valorizados e conquistarem espaços que, até então, lhes foram censurados.

Manifestam os sentidos de vergonha, medo e impotência por não dominarem a linguagem escrita. Sentidos que, inclusive, deslocam-se em sintomas físicos: mãos suando, tremores, crises de choro. “Medo, medo. Você se sente um nada, né? Você se sente um nada. É algo muito estranho”, nas palavras de Maria de Lourdes.

A vergonha faz com que eles se coloquem em posições inferiores, subalternas. Por outro lado, enaltecem as professoras, diretoras. Referem-se a essas figuras como “doutoras”, “anjos”. Enquanto a si mesmos conferem adjetivos depreciativos: “burrinha”, “Eu era analfabeto de tudo também. Só sabia pegar na colher...”, entre outras classificações que traremos mais adiante.

AS MÚLTIPLAS FORMAS DA FOME

Carolina Maria de Jesus, mulher negra, moradora de uma favela, que pôde frequentar a escola por apenas dois anos, escrevia para saciar a fome. O simbólico intervindo no real, visto que “não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra” (Pêcheux, 2015, p. 29). A carência de alimentos era o contexto imediato em suas condições de produção. A paixão pelas palavras era a fuga, o escape.

Os entrevistados desta pesquisa relatam a fome, em suas múltiplas formas. Porque é assim que nós a entendemos. Ultrapassando as fronteiras do real, a fome é simbólica. Nesta análise, assim, construímos nosso percurso em duas etapas. Primeiramente, trazemos os recortes e sequências discursivas que estampam a fome literal vivenciada pelos entrevistados. A fome de comida. Argumentamos, a partir destes recortes, que a fome figura como um tipo de censura, que pauta as histórias dos sujeitos a *sobre-viver*, bloqueando outros sentidos.

Escolhemos o formato cindido da palavra, a dividindo em duas, porque entendemos a sobrevivência mobilizada aqui como algo sobreposto à vida, sobre o viver. Algo que censura, restringe, limita e, então, se impõe à vida.

Maria de Lourdes, Maria do Livramento e Cícero contam da fome de alimento que os tirou da escola na infância, os fez trabalhar ainda crianças e, já adultos, os obrigou a aceitar subempregos e buscar comida em lugares inóspitos e insalubres para oferecer condições de sobrevivência aos filhos.

Benedita relatou a fome de assistência básica. Viu a mãe perder filhos pequenos por não ter assistência à saúde e, depois, foi protagonista do mesmo enredo, na desigualdade que não desloca. Viveu a primeira gestação sem uma consulta médica sequer. O bebê nasceu e seguiu sem amparo médico. Morreu aos quatro meses de vida.

- 1) “Então, os caminhão chegava com aquelas mercadorias já tudo rasgado, com sabão em pó dentro e a gente acabava pegando os melhores. Os melhores entre aspas, né? E trazia para casa para a gente comer. E nisso a gente foi sobrevivendo” (Maria de Lourdes)
- 2) “Nunca volto para aí. Muito seco, não tinha como trabalhar. Passei muita necessidade lá. Era um lugar de muita fome. Comia de manhã e não comia à noite. Se comesse à noite não tinha de manhã.” (Maria de Lourdes)
- 3) “Trabalhei de 60 para 90 dias de ajudante, eu comecei de pedreiro. Peguei a classificação B depois a A. Mesmo eu tendo a profissão, para nós não passar fome, eu trabalhava esgotando fossi (fossa). De quatro metros de fundura. Era difícil. Eu tive que entrar lá dentro. Eu fiz muita coisa na vida. Tudo para os meus filhos não passar fome.” (Cícero)
- 4) “Eu trabalhar num serviço melhor, ganhar um pouco... um salário melhor... nós não ter passado fome, que nem nós passou. Nós foi muito humilhado porque não tinha dinheiro para pagar um aluguel, entendeu?” (Maria do Livramento)

“Quem tem fome tem pressa”. A frase do sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, pronunciada há décadas na criação do movimento de Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e Pela Vida, em 1993, continua atual, em uma sociedade que não transforma suas bases. Em 2020,

artistas conhecidos e renomados se uniram e lançaram a campanha contra a fome, com o mesmo slogan pronunciado naquele ano.

Em 1993, quando Betinho lançou o movimento e mobilizou milhares de pessoas contra a fome, 32 milhões de brasileiros estavam abaixo da linha da pobreza, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgados na época. Em julho de 2022, a fome voltou a estampar os noticiários no país e no mundo. Relatório da Organização das Nações Unidas apontou que 60 milhões de brasileiros enfrentavam algum tipo de insegurança alimentar e colocou novamente o Brasil no Mapa da Fome.

Um mapa que mostra a fome literal, que não desloca, mantém-se entre gerações, como resultado da desigualdade abissal de um Brasil de tantos “brasis”, marcado por diferentes contextos sociais e econômicos entre suas regiões físicas. Os discursos sobre essa fome são parafrásticos, voltam sempre ao mesmo espaço do dizer (Orlandi, 2015), entre sentidos sedimentados, da estabilização. No embate ideológico, vence a força do capital, em detrimento do humano.

A fome persiste e deixa marcas na história do sujeito, marcas no vivido. Ela determina as condições de produção imediatas do sujeito e, depois, continua reverberando em suas memórias, materializada nas narrativas de si. Os sujeitos que vivenciam a fome precisam encontrar maneiras de *sobre-viver* à falta que lhes é imposta. Onde há censura há resistência (Orlandi (2017) .

Considerando a censura como o processo que impede os sentidos de circularem, força de estagnação capaz de “barrar novas formas sociais e históricas na experiência humana, de colocar obstáculos a outras práticas sociais” (Orlandi, 2017, p. 96) inferimos que a fome, como fato que intervém no real e na história, determina as trajetórias dos sujeitos e os assujeita, reproduz sentidos parafrásticos, é uma forma de censura de sentidos. Impede que os sujeitos circulem, que sejam livres ao condicionar suas ações à sobrevivência dessa falta, que é recurso essencial para a vida. A comida é o alimento do corpo.

Suas histórias se pautam pela sobrevivência – e aqui ficam censurados os outros sentidos. Sobre-viver a toda essa falta é um ato de resistência. Em nossas sequências discursivas, os sentidos de sobrevivência se evidenciam nas marcas da linguagem.

Os entrevistados relatam, por exemplo, que ainda crianças precisavam trabalhar para conseguir comer. Com isso, deixaram a escola. Também contam que trabalhavam em condições sub-humanas para não deixar os filhos – e a si próprios – sem comida, como observamos no relato de Cícero: “Mesmo eu tendo a profissão, para nós não passar fome eu trabalhava esgotando fossi (fossa). De quatro metros de fundura. Era difícil. Eu tive que entrar lá dentro. Eu fiz muita coisa na vida. Tudo para os meus filhos não passar fome.”

Maria de Lourdes relata que retirava comida do lixão para dar aos filhos e para se alimentar. Diz, então, que entre os descartes que o caminhão de lixo fazia, escolhia “os melhores”. E faz uma ressalva: “Os melhores entre aspas, né?”

Aqui, cabem dois braços de análise. Queremos, primeiramente, destacar a forma como Maria de Lourdes, que diz não saber ainda usar a língua plenamente e que não se sente satisfeita com o que aprendeu, utiliza a metáfora “entre aspas”, levando para a oralidade uma marca da escrita. As aspas são uma pontuação, recurso da escrita, utilizado para destacar trechos em determinado texto, citar orações de um terceiro, marcar o efeito de ironia, indicar palavras com outro sentido.

Assim, Maria de Lourdes transforma o recurso da escrita em oralidade para demarcar que o adjetivo “melhores” é utilizado em seu discurso dentro de um padrão de referência específico. A comida que selecionava era das melhores, a partir de qual ponto de vista? Dentro dos restos descartados no lixão, ela selecionava o que estava menos depreciado, o que era possível de ser consumido: “os melhores” (entre aspas).

Com esse discurso, Maria de Lourdes mostra que possui um nível de letramento (Tfouni, 2010) que lhe permite compreender como a linguagem opera e como é utilizada na escrita, ainda que o faça sem se dar conta, pela censura de sentidos que lhe é imposta. Em outro trecho da entrevista, ela fala que se sente incapaz de escrever: “Para escrever ainda é um pouco meio... não muito que nem antes, né? Eu não vou nem falar em dificuldade, né? Porque não tem tanto isso mais, né? Mas ainda fica um pouquinho ali meio parado”.

Maria de Lourdes escolhia os “melhores alimentos” descartados no lixão para *sobre-viver* em meio à falta, em meio à fome.

Em seus atos de resistência, os sujeitos se deslocam, em corpo e forma, migram, transitam em busca de suprir a falta, matar a fome.

A FOME ENQUANTO METÁFORA

Os sujeitos resistem à falta que lhes é imposta pelo Estado, que falha nas possibilidades de individuação por essa falta, que, para Orlandi (2017, p. 107), é o “lugar do possível: possível de que não seja assim, possibilidade do sentido outro, com condição que ele ecoe na história, produzindo deslocamento”.

A falta, assim, também desliza, desloca, transforma-se em gestos de resistência. E para onde ela vai?

- 5) Eu preciso aprender mais. Não sei o quanto mais, mas eu preciso. (Benedita)
- 6) Eu vou voltar porque eu preciso ainda. Eu preciso ainda. Porque se você chegar perto de mim assim: “Seu Cícero, faça uma... escreva aí para mim umas... é... escreva um texto de alguma coisa”. Eu escrevo do meu jeito. Mas se você for conferir, é que nem a doutora Fernanda falava: ‘Seu Cícero, esse texto seu tá bom, bonito, mas essa letra aqui tem que trocar essa, essa que nem essa, essa outra’. Igual, sabe? Tem muitas coisinhas assim, sabe? Eu escrevo assim, do meu jeito. Entendeu? (Cícero)
- 7) Hoje eu faço umas coisas, eu leio nome de loja, leio as placas que tem nas rodovias, nas pistas. Quando eu não consigo ler, que é coisas que tem ‘ch’, por exemplo. Nossa, é bem difícil! Mas eu vou chegar lá, se Deus quiser. Você vai ver. Eu ainda vou falar assim para você: “oh, eu consegui tirar minha carta!” (Maria do Livramento)
- 8) Na hora do teste eu não sabia escrever. Você sabe que ainda agora eu penso nisso. Porque até agora não aprendi a escrever direito. Eu tenho medo de ser chamada para entrevista e não saber escrever. Olha a minha tristeza! (Benedita)

No dicionário Michaelis, a palavra fome é descrita como “Desejo ou necessidade urgente de alimento; sensação causada pela necessidade de comer”, mas também em sentido figurado como “Desejo intenso; avidez, cobiça, sofreguidão”.

“O amor é o alimento da alma” é um genérico discursivo (Tfouni, 2010) que desliza do sentido biológico: a comida é o alimento do corpo. A fome, então, desloca-se em múltiplas formas, porque a alma, sem amor, também precisa ser saciada, sente necessidade urgente de alimento.

Em seus atos de resistência, os sujeitos buscam ocupar lugares que, até então, lhes foram censurados. “A censura impede que se circule em certas regiões de sentido” (Orlandi 2017, p. 96). Assim, a partir da discursividade, a censura se dá no âmbito da enunciação, interditando o sujeito de transitar em determinadas formações discursivas. Ou seja: determinando o que ele pode ou não dizer.

Mas em sua resistência, os sujeitos insistem. Matriculam-se na EJA e perseguem as letras, o código que, acreditam, pode lhes colocar dentro da sociedade, anulando a marginalização na qual estão inseridos.

O processo de aprendizado se dá. Aprenderam a leitura e a escrita, cada qual dentro de sua singularidade. Mas a fome continua à medida em que a censura continua operando. Por mais que aprendam a decodificar a língua, sentem que o aprendizado não é suficiente. Nutrem a insatisfação e desmerecem o que já colheram em suas trajetórias, como no relato de Benedita. “Eu preciso aprender mais. Não sei o quanto mais, mas eu preciso”, ela diz. “Não sei o quanto mais” é a marca do sentido de incompletude que não se esgota. O sujeito faz em modo automático. Não sabe o quanto precisa, só sabe que precisa.

Há nos discursos dos entrevistados o efeito de sentido de insatisfação diante do que sabem, que resulta na depreciação do que são. A fome literal de outrora desliza para a fome das letras que, por sua vez, é metáfora para o que a aquisição da língua representa para esses sujeitos: empregos decentes, salários que lhes possibilitem mais do que colocar comida na mesa, visibilidade, participação social, autonomia. Os sujeitos continuam famintos, em sentidos parafrásticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orlandi (1999) evoca o sujeito formatado, delineando a forma-sujeito do capitalismo, o sujeito de direitos jurídicos, que é ao mesmo tempo autônomo e determinado por condições externas, com seus direitos e deveres. A realidade revela, entretanto, que essa balança escolhe seus pesos de acordo com os lugares sociais ocupados por cada sujeito-de-direito.

Os sujeitos entrevistados para essa pesquisa não puderam usufruir dos direitos preconizados pela legislação. Não tiveram acesso à Educação, nem respeitada sua individualidade. Não tiveram saciada a fome de comida e, hoje, continuam famintos, ainda que, na mesa, não lhes faltem alimentos. Não podem, entretanto, deixar de cumprir os deveres do sujeito formatado. Pagam suas contas e são responsáveis pelo que dizem e fazem. Mas como dizer bem, dizer na forma culta, aquela exigida para ser escutado, se esse aprendizado lhes foi negado? Não sabem. E, então, mais calam do que falam.

Mesmo após a aquisição da escrita, os sujeitos entrevistados não se sentem capazes, pertencentes. O pertencimento é para poucos. Eles manifestam, então, essa fome para a qual não encontram alimento, não encontram saciedade.

Comemoram as conquistas, sempre relacionadas ao fazer prático da aquisição da linguagem. Aprender a ler e escrever, em suas formações discursivas, é atributo que capacita para ações do cotidiano: pegar ônibus, ler as placas, compreender as correspondências, tirar a habilitação para dirigir. A subjetividade inerente à linguagem lhes foi tomada pelo projeto de saber que traz a ilusão de unidade e homogeneização, o “fantasma desse saber, eficaz, administrável e transmissível, não podia deixar de tender historicamente e se materializar por todos os meios” (Pêcheux, 2015, p.35).

Compreendem a alfabetização como a decodificação que proporciona autonomia para os fazeres cotidianos, imersos na formação ideológica que coloca a aquisição da língua apenas como instrumento, sem contemplar as subjetividades múltiplas: do sujeito e das muitas leituras que a linguagem proporciona. Orlandi (1999) alerta que a interpretação não é livre de determinações e está desigualmente distribuída na formação social. Todos interpretamos, o tempo todo. Porém o fazemos a partir de nosso arquivo. A esses sujeitos foi cerceada a possibilidade de ampliar o arquivo, acessar o interdiscurso e metaforizar. A esses sujeitos não foi dado o direito à interpretação e, ainda

que eles busquem adquirir a linguagem, ficam presos ao seu caráter técnico e capacitista que, para os lugares que ocupam, é colocada como uma promessa de ascensão e progresso.

Assim, enaltecem as conquistas do cotidiano, mas permanecem na inércia. Suas trajetórias continuam marcadas pela desigualdade e discriminação. Ainda que o aprendizado conquistado seja bastante diante dos desafios e do custo oneroso que a escrita e leitura lhes representou, os sujeitos não manifestam em seus discursos sentidos de valorização com a própria trajetória de transformação, já que continuam alocados nos mesmos lugares, presos à formação discursiva de “quem não sabe ler, não sabe nada”. Faz-se necessário compreender o nível de leitura exigido nessa sociedade na qual estão inseridos. Não basta ler um pouco, é preciso muito. Para estar dentro do código, é preciso, mais do que a aquisição da língua, a aquisição dos títulos.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. *Papel da Memória*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, S. (org.). *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999 (1a reimp.), p. 105-142.
- BAKHTIN, Mikhail. VOLOSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BIARNÉS, Jean. O ser e as letras. *Revista Faculdade de Educação*. vol.24 n.2 São Paulo. 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rfe/a/Csdc7fCwHS3Y37LhDvBwNPP/?lang=pt> Acesso em 05 maio 2022.
- BRECHT, Bertolt. *Se os tubarões fossem homens*. Olho de Vidro, 2018
- BRUNER, Jerome. *Fabricando histórias*. São Paulo: Letra e voz, 2014.
- BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago editorial, 2006.
- COURTINE, Jean. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. *Policromias*, junho 2016, p. 14-35.
- COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia de Bolso, 6ª reimpressão, 2017.
- CUNHA, Maria Isabel. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. vol. 23 n. 1-2, São Paulo, 1997.
- DAMACENO, Jéssica. *Mal-estar e sintoma: análises discursivas sobre as relações entre condições de trabalho e (trans)formação docente*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP para obtenção do título de Mestre em Ciências, São Paulo, 2020
- DORNELAS, Camila. *Professoras-mulheres e mulheres-professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP para obtenção do título de Mestre em Educação, São Paulo, 2017.
- FERNANDES, Carolina.; VINHAS, Luciana. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*. Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. Viver é recriar – Um diálogo sobre a educação indígena. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014
- FARACO, Carlos Alberto. Zellig Harris: 50 anos depois. *Revista Letras*, n. 61, especial, p. 247-252. Editora UFPR, 2003.

- GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- GERALDI, João. Sobre a leitura. In: GERALDI, João. *Linguagem e Ensino*. Mercado das Letras, 2009.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das letras, 1989. p 143-180.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- IBGE. Agência IBGE Notícias. *Indicadores de educação avançam, mas desigualdades regionais e raciais persistem*. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24852-indicadores-de-educacao-avancam-mas-desigualdades-regionais-e-raciais-persistem>. Acesso em 03 ago. 2022.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua*. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html> Acesso em 03 ago. 2022.
- IBGEeduca. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em 03 ago. 2022.
- JESUS, Maria Carolina. *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- MEC. *Diretrizes para a Educação Básica*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em 02 maio 2022.
- MEDINA, Cremilda. *Entrevista - O diálogo possível*. São Paulo: Ática, 2011.
- MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fome> Acesso em 03 ago. 2022.
- MOURA, Vera; SERRA, Maria. *Educação de jovens e adultos: as contribuições de Paulo Freire*, 2014. Disponível em https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em 05 ago. 2022.
- ORLANDI, Eni. A cidade como Espaço Político-Simbólico: Textualização e Sentido Público. In: ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 185-202.
- ORLANDI, Eni. A escrita da Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas – SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 12. ed, 2015.
- ORLANDI, Eni. *Eu, Tu, Ele: Discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2. ed, 2017.
- ORLANDI, Eni. Segmentar ou recortar. In: Série Estudos. n° 10. *Linguística: Questões e Controvérsias*. Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-26.
- PAIVA, Jane. *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, 227 p. Disponível em <https://books.scielo.org/id/g8qcy> Acesso em jan. 2024.
- PATTI, Anne. R; ABRAHÃO, Lucília; GARCIA, Dantielli. Pelos entremeios da Análise do Discurso: nos fios de Michel Pêcheux. *Psicologia Política*, 17(39), 220-231.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni. (org) [et. al.]. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et. al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p.55-66 (Coleção Repertórios).
- PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. A língua inatingível. In: ORLANDI, Eni *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. Discurso e ideologia(s). In: PÊCHEUX, Michel. (trad. Eni Orlandi). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995, p. 141- 180.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 317 p. Edição original: 1975.
- PEREIRA, Anderson. *Letramento e Reificação da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2012
- PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. *Legados de Michel Pêcheux - Inéditos em Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2019.
- PROFISSÃO REPÓRTER. Site G1. *Brasil de volta ao Mapa da Fome da ONU: veja a realidade de mais de 60 milhões de brasileiros com o Profissão Repórter*. Disponível em <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2022/07/13/brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome-da-onu-veja-a-realidade-de-mais-de-60-milhoes-de-brasileiros-com-o-profissao-reporter.ghtml> Acesso em 03 maio 2022.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- RICOEUR Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo, SP: Cultrix, 1982.
- TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez; 1995.
- TFOUNI, Leda. *Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.
- TFOUNI, Leda. Letramento e a exclusão da oralidade: o silenciamento dos gestos cotidianos de linguagem pela Escola. In.: RODRIGUES, Daniela; GUIMARÃES Jane. (Org.) *Práticas Discursivas em Letramento Acadêmico: colocando a mão na massa*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

Submetido em fevereiro de 2024

Aprovado em maio de 2024

Informações das autoras

Daniela Penha Monteiro Brito Pavini

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)/Universidade de São Paulo (USP)

E-mail: danielapenhamb@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5844-9789>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6278994573057084>

Filomena Elaine Paiva Assolini

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)/Universidade de São Paulo (USP)

E-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8433-4862>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8106220335279097>