

## **DISCURSO Y MEMORIA: EXPERIENCIAS DE ALUMNOS Y PROFESORES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EM LA CIUDAD DE POUSO ALEGRE - MINAS GERAIS, BRASIL.**

LARAIA y Marilda de Castro.

Cita:

LARAIA y Marilda de Castro (2013). *DISCURSO Y MEMORIA: EXPERIENCIAS DE ALUMNOS Y PROFESORES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EM LA CIUDAD DE POUSO ALEGRE - MINAS GERAIS, BRASIL. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1099>

**DISCURSO Y MEMORIA: EXPERIENCIAS DE ALUMNOS Y PROFESORES  
DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EM LA CIUDAD DE POUSO  
ALEGRE – MINAS GERAIS, BRASIL.**

*Marilda de Castro Laraia*

*Universidade do Vale do Sapucaí / Pouso Alegre – MG*

[marildalaraia@gmail.com](mailto:marildalaraia@gmail.com)

*Andrea Silva Domingues*

*Universidade do Vale do Sapucaí / Pouso Alegre – MG*

[andrea.domingues@gmail.com](mailto:andrea.domingues@gmail.com)

El presente estudio titulado “Discurso y Memoria: Experiencias de alumnos y profesores de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de Pouso Alegre – Minas Gerais, Brasil” tuvo como objetivo conocer y reflejar las memorias y experiencias de los alumnos y también de los profesores de la Enseñanza de Jóvenes y Adultos (EJA), en los establecimientos de Enseñanza de la ciudad de Pouso Alegre, localizada en el Sur del Estado de Minas Gerais, Brasil. Metodológicamente trabajamos con la realización de entrevistas a través de la técnica de la Historia Oral, buscando las historias de vida de cada narrador, posibilitándonos entender las diferentes memorias, vivencias, discursos y sentidos sobre la enseñanza aprendizaje y de la constitución de la identidad de los agentes sociales envueltos en ese proceso.

En Brasil, en la década de 1940, por la Constitución de 1934, la Enseñanza primaria se hizo obligatoria y gratuita para todos. (MEC, 2002:14). Al final de la década de 1940, inicio de la década de 1950, la educación para el pueblo era una necesidad, no sólo de nuestro país sino de todo el mundo, envuelto por la necesidad en acoger las demandas del desarrollo industrial, que se encontraba en un periodo de gran crecimiento en la época. (Gentil, 2005).

A finales de la década de 1950 hasta la mitad de la década de 1960, la educación y la alfabetización de adultos estaban en auge en Brasil. Según Paiva (1973), fue en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, que Paulo Freire ya aparece como líder de

un grupo de profesores pernambucanos que defendían una educación para adultos, que se empeñase con la responsabilidad política y social, más aún con un pequeño involucramiento en la cuestión del analfabetismo en Brasil (Gentil, 2005).

Ya en la década de 1960, los mayores de 16 y 19 años conquistaron el derecho de obtener el certificado de conclusión del curso ginasial, siendo que los de dieciséis años serían por medio de exámenes de madurez, que eran realizados también por escuelas particulares, autorizadas por consejos y secretarías, ya que no fue inicialmente especificado por la legislación quienes serían los responsables del mismo (MEC, 2002: 14).

Aún en 1960, comenzaron a surgir ideas de educación popular. Nuevas expectativas de cultura y educación ocasionadas por estudiantes e intelectuales también comienzan a surgir en esa época, destacándose:

[...] Movimiento de Educación de Base (MEB), de la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil (CNBB); Movimiento de Cultura popular de Recife, iniciado en 1961; Centros populares de Cultura de la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE); Campaña de “Pie en el Suelo”. También se Aprende a Leer, de la Secretaria Municipal de Educación de Natal y Programa Nacional de Alfabetización, del Ministerio de Educación y Cultura, en 1964, que contó con la presencia de Paulo Freire (MEC, 2002:14 -15).

Paulo Freire, educador, de papel fundamental en el desarrollo de la participación de la EJA en Brasil, “destacaba la importancia de la participación del pueblo en la vida pública nacional y el papel de la educación para su concienciación.” (Freire apud MEC, 2002:15).

Aún en la década de 1960, en el año 1964, fue aprobado el Plan Nacional de Alfabetización, el cual preveía la difusión, en todo Brasil, de programas de alfabetización basados en la propuesta de Paulo Freire, inspirados en sus ideas “en la llamada Pedagogía de la Liberación o Pedagogía de los Oprimidos.” (Paiva apud Gentil, 2005: 5). Paiva (1973) coloca aún que “ese educador constituye una propuesta de

cambio radical en la educación y objetivos de Enseñanza, partiendo de la comprensión de que el alumno no solo sabe la realidad en que vive, sino también participa de su transformación” (Gentil, 2005: 5). En 1963, Paulo Freire, teniendo su primera experiencia, Enseñó, en 45 días, a 300 adultos a leer y escribir.

Gentil, refiriéndose a Paiva (1973), levantó las particularidades del método de alfabetización del educador Paulo Freire donde resaltó que:

No era una simple técnica neutra, sino todo un sistema coherente en el cual la teoría informaba la técnica pedagógica y sus medios. Derivaba directamente de ideas pedagógicas y filosóficas más amplias y representaba técnicamente una combinación original de las conquistas de la teoría de la comunicación de la didáctica contemporánea y de la moderna. Se enfatiza que Freire, al partir de una visión crítica del mundo, nos ofrece en términos teórico-metodológicos una formulación original (apud Gentil, 2005: 4 - 5).

Con sus axiomas, Paulo Freire enumeró los problemas sociales con los problemas educacionales: la falta de oportunidades de la población de ingresar en la alfabetización antes era visto como una de las causas de la marginalización en el país. Después de las ideas de Freire, el analfabetismo pasó a ser visto como efecto de una desigualdad social que ganaba fuerza en nuestra comunidad nacional. Para que los métodos educacionales de adultos obtuviesen éxito, Paulo Freire habló de la importancia de “hacerse un examen crítico de la realidad existencial de los educandos, de la identificación de los orígenes de sus problemas y de las posibilidades de superarlos”(Gentil, 2005:5).

Vida, pensamiento y obra están juntos en Paulo Freire. Para Freire, los problemas y los temas principales de la educación, son cuestiones políticas y no solo cuestiones pedagógicas. Coherencia y dedicación, junto con la afirmación de una lucha por una sociedad más equitativa, aparecen en sus trabajos, donde nadie es excluido. Paulo Freire dejó claro que, para enfrentarse a los desafíos de la sociedad en que vivimos, es posible educar.

Por tanto con el golpe militar, quedaron pendientes todas las actividades. Algunas osadías persistieron y eran agregadas generalmente en locales públicos cerrados como iglesias, asociaciones, organizaciones y otros espacios comunitarios (MEC, 2002:15).

En 1967, surge entonces el Movimiento Brasileño de Alfabetización (Mobral), constituido por el Gobierno Federal que instaló comisiones municipales en todo el país, las cuales eran responsables de ejecutar actividades, controlar rígidamente la supervisión, orientación y productividad de materiales didácticos. (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001:61). Fue una campaña nacional de alfabetización y de educación para Jóvenes y Adultos, que no paró de evolucionar hasta la década de 1980. Tenía varias acciones, siendo una de ellas el Programa de Educación Integrada (PEI), que agrupaba “el primario en pocos años y abría perspectiva de continuidad de los estudios a los recién alfabetizados del Mobral” (MEC, 2002:15).

Todas las iniciativas políticas de alfabetización demostraron que la Educación de Jóvenes y Adultos estuvo sujeta a proyectos de asistencia y de equilibrio. Modalidades estas que no garantizan la calidad educacional necesaria (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001) y determinadas tentativas de ruptura de esa realidad se dieron en momentos expresivos. El primero fue en 1958, en el II Congreso de Educación de Adultos, en Rio de Janeiro, cuya intención era revisar lo que había sido hecho en Brasil en Campañas de Alfabetización, y a partir de ahí, buscar nuevas soluciones para el problema del analfabetismo adulto. El segundo momento aconteció al final de los años 70 e inicio de los 80, cuando las luchas sociales llevaron al Estado a poner práctica las conquistas del derecho a la educación (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

En 1985, con el fin del periodo militar llega al fin también el Mobral, el cual fue sustituido por la Fundación Nacional para Educación de Jóvenes y Adultos (Fundación EDUCAR), cuyo papel principal era “el atendimento a las series iniciales del 1º grado, la producción de material y la evaluación de actividades”(MEC, 2002:16). En ese periodo, educadores incluidos en la educación popular fueron acogidos por programas gubernamentales, abriendo así la posibilidad de la unión de un ideal de educación popular con una escolarización de Jóvenes y adultos a través de programas amplios de educación básica (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Por tanto, ya estaba disponible, en 1971, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (nº. 5.692/71), que establecía la Enseñanza suplente, ampliando la escolaridad.

Por primera vez, la educación orientada a ese segmento mereció un capítulo específico en la legislación educacional, que distinguió varias funciones: la suplencia – relativa a la reposición de escolaridad –, la sustitución – relativa al perfeccionamiento o actualización –, el aprendizaje y la calificación – referentes a la formación para el trabajo y profesionalización (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001:62).

Esa misma ley restringió la obligatoriedad de la Enseñanza pública de primer grado a los niños y adolescentes con franja de edad entre 7 y 14 años, pero como consecuencia, extendió la escolaridad obligatoria que representó un desafío, una vez que el déficit educativo era grande en la población adulta. Pero, en los programas de la Suplencia I, destinados a las series iniciales, se dio continuidad a una serie de experiencias de alfabetización que, gracias al prestigio de las propuestas de Paulo Freire, demarcaron identidades pedagógicas (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

El hecho es que, cada vez más, los cursos se tornaban urbanizados y más Jóvenes los frecuentaban, debido a la dinámica de escolarización brasileña y de las presiones enfrentadas en el mundo del trabajo. Al contrario de hacer que fuese una escuela para un público nuevo, el estudio suplente se tornó estudio acelerado para adolescentes y Jóvenes que tenían un bajo rendimiento en la escuela regular. Las garantías constitucionales de derechos educativos que llegaron al final de los años 80 suponían que la década de 1990 ampliaría el atendimento y la multiplicación de iniciativas de alfabetización (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

En los años 90, la EJA comenzó a perder su espacio en la educación brasileña y la Fundación Nacional para Educación de Jóvenes y Adultos (Fundación EDUCAR), que substituyó el Mobral, es eliminada en el gobierno Collor (MEC, 2002:16). Con la falta de estímulo político y financiero por parte del gobierno federal, los programas estatales entraron en declive. Los municipios que heredaron los programas, que antes eran realizados a través de convenios con la Fundación EDUCAR, se vieron obligados a

asumir los programas con sus propios recursos, no teniendo la preparación gerencial y técnica necesarios (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

La nueva ley LDBEN n.º9.394/96, la sección dedicada a la Educación Básica de Jóvenes y Adultos reafirmó:

El derecho de estos a una Enseñanza básica adecuada a sus condiciones y el deber del poder público de ofrecerlo gratuitamente, en forma de cursos y exámenes supletorios. La ley alteró la edad mínima para la realización de exámenes supletorios a 15 años, en Enseñanza Fundamental y 18, en la Enseñanza Media, además de incluir la educación de Jóvenes y adultos en el sistema de Enseñanza regular (MEC, 2002:17).

Se percibe en la citación superior que el derecho a la Educación de Jóvenes y Adultos es resaltado en la ley mayor de la Educación Brasileña, debiendo ser ofrecida gratuitamente a todo ciudadano que no tuviera la oportunidad de estudiar en su tiempo, viendo reafirmar una búsqueda constante de dar oportunidades a acceder a la educación a todo ciudadano brasileño que la quiera.

Tras ese breve contexto histórico para localizarnos en el panorama histórico de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil, ahora partiremos para los análisis de las entrevistas orales aquí adoptadas y realizadas con alumnos del Centro Municipal de Educación de Jóvenes y Adultos de Pouso Alegre (CMEJA), entendiendo y realizando esas entrevistas como un arte, que como nos orienta Domingues:

El arte de hablar contiene complejidad, belleza y lucidez. Estos elementos fueron expresados tanto a lo largo de buenas charlas, como de conversaciones formales. Así como la pintura, la escultura, la música, la danza o hasta la literatura - considerados elementos de expresión y comunicación artística – el habla exige la creación constante de manifestaciones singulares, que, además de estar instauradas en la rutina y en el sentido común, les distingue (2011:15).

Metodológicamente usamos la técnica de la Historia Oral, buscando las experiencias y sentidos de los entrevistados sobre la Educación de Jóvenes y Adultos. Pues según Portelli,

La primera cosa que torna la Historia oral diferente, por tanto, es aquella que nos cuenta menos sobre eventos que sobre significados. Esto no implica que la Historia Oral no tenga realidad factual. Las entrevistas siempre revelan sentidos desconocidos o aspectos desconocidos de eventos conocidos: ellas siempre lanzan nueva luz sobre áreas inexploradas de la vida diaria de las clases no hegemónicas (1997: 31).

Conforme a los estudios de Domingues, “la Historia Oral ha sido una de las grandes contribuciones a los estudios de experiencia de hombres y mujeres en diversos y diferentes sectores” (2011:21). Fueron realizadas tres entrevistas, cuyos testimonios de los entrevistados fueron transcritos fielmente. Tuvimos como objetivo principal, percibir como se dan los diferentes sentidos de la Educación para el sujeto alumno de EJA.

Buscamos aún comprender como el sujeto alumno de EJA se constituye a través de su formación discursiva, sus formaciones ideológicas, pues aún según Orlandi (2005) “las palabras no tienen un sentido en ellas mismas”, o sea, ellas derivan sus sentidos de las formaciones discursivas en las cuales se inscriben, y a su vez, representan en el discurso las formaciones ideológicas y lo que será posible ver en este, la problemática que mantiene esta formación discursiva.

Pasaremos a analizar el discurso de la Señora L. S. N, de 37 años, residente en el Barrio Jardim Paraíso, de profesión Promotora de Ventas, que es alumna de EJA de cuarto año de Enseñanza Fundamental.

#### Transcripción 1

Entrevistadora: Primera cosa, ¿por qué usted vino a estudiar en EJA?

Entrevistada: Ah, porque yo sabía muy poco, ¿entendió? Y necesitaba del estudio. Porque tengo tres hijos, ¿eh? Porque necesitamos, nosotros necesitamos enseñarles a ellos también, ¿eh? Necesita mandarlos para la escuela por lo menos viendo, ¿eh? Solo

que en la época yo no sabía que aquí tenía CEMEJA, solo tenía la...solo sabía que tenía el CESU, y allí se hace, todo bien, enseña muy bien, también, más es más difícil, porque el profesor va mas poco, ¿eh? El profesor estar todos los días presente, ¿es difícil? [Aquí ella se refiere a CEMEJA] ¡Es! Has de venir todos los días, nosotros que tenemos hijo, tenemos casa, tenemos que dejar a los hijos, ¿eh? Es difícil. Hay días que hay que tener coraje, pero como vemos las personas de más edad que están viniendo todos los días, hay bastante señora, dan ánimos para nosotros viniendo, dan fuerza, ¿entendió? Pero es difícil. ¿Entendió?

La entrevistada, nuestro sujeto alumno en este momento, muestra de inmediato que ella se siente necesitada del saber, cuando ella dice “yo sabía poco, ¿entendió?” Aquí, se nota la toma de consciencia mediante la realidad en la cual está, juntamente con los hijos que ya frecuentan la escuela. Se percibe cuando ella afirma “porque yo tengo tres hijos, ¿no? Porque necesitamos, nosotros necesitamos enseñarles también, ¿no?”. Con esta frase, nos encontramos con el sujeto-madre antes de tornarse sujeto-alumno, cuando ella demuestra la preocupación y necesidad de tener que enseñarlos. En ese momento este sujeto se encuentra con la realidad de que no tiene el conocimiento necesario para enseñar sus hijos. Así ella se transforma en la condición de alumno. Comprendemos, así, un desplazamiento de la posición sujeto-madre a sujeto-alumno, debido al hecho de ella, ideológicamente, hallar que es más importante, en ese momento, su formación como sujeto-madre. Con este movimiento, ella asume la posición de sujeto-alumno con vistas a desempeñar bien el papel de sujeto-madre, dando sentido a su ingreso en la escuela.

Orlandi (2005) nos dice que el sentido no existe en sí pero es determinado por las posiciones ideológicas. Esa posición ideológica en la que ella se encuentra en ese momento es la posición sujeto-madre que la empujó a convertirse al sistema escolar.

Continuando nuestro análisis, la entrevistada hace referencia al CESU (Centro de Enseñanza Supletoria), en el cual el sistema de Enseñanza diferentemente de la EJA, el alumno estudia en casa y cuando siente necesidad busca al profesor que en sistema de guardias atiende en el CESU. Por eso, la entrevistada dice ser más difícil. Se nota, ahí la necesidad de la entrevistada de la presencia constante del sujeto-profesor en el proceso

de Enseñanza-aprendizaje. ¿Cuál sería el motivo que la lleva a decir que, con el profesor presente, se torna más fácil para ella aprender?

Comprendemos en sus frases la formación ideológica de que el profesor siempre sabe más, transmitiendo con más seguridad su aprendizaje.

Cuando ella dice que es difícil sin la presencia del profesor es porque demuestra no tener seguridad. No hay utilización de la palabra “insegura”, pero de acuerdo con Orlandi podemos percibir que

Las frases no son, como dijimos, solamente mensajes a ser decodificados. Son efectos de sentidos que son producidos en condiciones determinadas y que están de alguna forma presentes en el modo como se dice, dejando vestigios que el analista de discurso tiene de aprender. Son pistas que aprende a seguir para comprender los sentidos ahí producidos, poniendo en relación el decir con su exterioridad, sus condiciones de producción. Esos sentidos tienen que ver con lo que es dicho allí sino también en otros lugares, así como con lo que no es dicho y con lo que podría ser dicho y no fue. De este modo, al margen del habla, del texto, también forman parte de (2005:34).

Sin embargo la elección de la EJA es debido al hecho de la presencia constante del profesor, la elección se pauta en lo ya dicho que el profesor es detentor de un gran saber y que ese mismo profesor va a transmitir para ella este saber. Cuando la entrevistada se manifiesta discursivamente refiriéndose al hecho de que sin la presencia del profesor es más difícil, nos enfrentamos al efecto de lo ya dicho, que por medio de M. Pêcheux (1997:167) “‘algo habla’ siempre, ‘antes, en otro lugar, independientemente’”.

Al observar parte de la transcripción 1 -“¿es difícil? ¡Es! Tienes que venir todos los días, nosotros tenemos hijos, tenemos casa, tenemos que dejar los hijos, ¿eh?” percibimos el sacrificio, tal vez ella esté dejando de hacer alguna cosa para estar allí en aquellos momentos.

Según Pêcheux (1975), sabemos que un acontecimiento discursivo surge de una estructura, comprendemos ahí la ruptura de una estructura ya formada, en este caso, la casa de ella, los quehaceres que ella dejó de lado para estar presente en la escuela.

En la frase “Tienes que venir todos los días”, resaltamos el fragmento “Tienes que” consistiendo en la obligatoriedad impuesta por el sistema en el que se requiere la presencia diaria del alumno, contribuyendo a una mayor dificultad del sujeto-alumno adulto que en la mayoría de las veces tiene que trabajar para mantenerse. La entrevistada siente todas esas dificultades, por lo tanto no se deja abatir por el deseo de adquirir el saber.

Continuamos con el diálogo de la entrevistada de la transcripción 1 destacamos el siguiente fragmento: “Hay días que hay que tener coraje, pero como vemos las personas de más edad que están viniendo todos los días, hay bastante señora, dan ánimos para nosotros viniendo, dan fuerza, ¿entendió? Pero es difícil. ¿Entendió?”

Aquí notamos por medio de frases de la entrevistada, tomando una postura de resistencias mediante las dificultades en lo que se refiere a los estudios, pues además de trabajar como promotora de ventas, tiene sus obligaciones como ama de casa, muchas veces el cansancio se manifiesta, pero con la sociabilidad con otras alumnas, que ella misma identifica como “señora” demuestra la determinación y dedicación, por el hecho de ver ancianas deseando el inicio y/o la continuación de los estudios.

Al destacar en su habla “dan fuerza”, la entrevistada se refiere a las alumnas más ancianas como un ejemplo de comportamiento, actitud y dedicación a los estudios, mismo que la formación educacional en la EJA sobrepase o desdoble en dificultades.

En su constructo discursivo, la entrevistada se vale de la expresión “¿entendió?”. Ella busca hacerse comprender ante su habla, reforzando su discurso por medio de una interpelación/repetición interrogativa. Así se comprende que la repetición es un evento, un acontecimiento, cuando decimos por la segunda vez, o sea, cuando insistimos es porque estamos presuponiendo que el otro no entendió. Cuando repetimos estamos diciendo aquella primera cosa y alguna cosa más.

Del punto de vista de la significación, no hay una relación directa del hombre con el mundo, o mejor, la relación del

hombre con el pensamiento, con el lenguaje y con el mundo no es directa así como la relación entre lenguaje y pensamiento y lenguaje y mundo tiene sus mediaciones. De ahí la necesidad de la noción de discurso para pensar estas relaciones mediadas. Más aún, es por el discurso que se comprende mejor la relación entre lenguaje/pensamiento/mundo, porque el discurso es una de las instancias materiales (concretas) de esta relación (Orlandi, 2004:12).

A partir de la citación superior podemos decir que la mediación existente (que es el discurso) entre la realidad de la entrevistada de la transcripción 1 y el mundo, comprendemos cuán pertinente se hace, pues de esta manera, es posible analizar la problemática que constituye la presencia de un adulto en la EJA, frente a las dificultades y desafíos que esta formación desdobra.

Analizamos ahora el discurso del Señor B.D. de 70 años, residente en el Centro de Pouso Alegre, jubilado, alumno del tercer año de Enseñanza Fundamental. Esta entrevista fue realizada el día 06 de noviembre de 2012 a las 15:50, en las dependencias del CMEJA, situado en la Plaza João Pinheiro, nº 114, en Pouso Alegre, MG.

#### Transcripción 2

Entrevistadora: ¿Qué espera el señor que la EJA contribuya en su vida?

Entrevistado: Ah, espero bien. Yo estoy contento aquí. Profesora muy buena, todo atenciosa, todo delicada, para mi está siendo una gloria.

Al analizar la transcripción 3 cuando preguntamos cual es la contribución que espera que la EJA traiga a su vida, nos encontramos con la siguiente formación discursiva: “Ah, espero bien. Yo estoy contento aquí. Profesora muy buena, todo atenciosa, todo delicada, para mi está siendo una gloria.” Lo que se percibe es que ese sujeto en cuestión demuestra una cierta felicidad en estar en aquel ambiente el cual dice que es “bueno”, donde se siente acogido cuando dice que las profesoras son atenciosas, son delicadas, podemos notar ahí la carencia explícita muy presente en sujetos con más edad. Se nota cierto desplazamiento de otros discursos ya vistos en transcripciones anteriores, pues el sujeto entrevistado no destaca el estudio en sí y si el acogimiento por

medio de la sociabilidad, convivencia de estar en la EJA produce y significa para él. Para el analista del discurso lo que dice tiene relación como el no decir lo que debe ser acogido y practicado en el análisis, esto nos revierte a pensar que tal vez fuera de la EJA, él no tenga ese acogimiento que él dice tener en la EJA. Como nos dice O. Ducrot “diferentes formas de no-decir (implícito), lo presupuesto y lo subentendido, este autor va a separar aquello que deriva propiamente de la instancia del lenguaje (presupuesto) de aquello que se da en contexto (subentendido)” (1972 apud Orlandi, 2005:82). Así, implícito se revela lo no dicho de este alumno de la EJA.

Aquí se encuentra la narrativa de la Señora A. A. E., de 58 años, habitante del Barrio São Geraldo, de profesión asistente doméstica y casada, estudiante de EJA está en cuarto de Enseñanza Fundamental.

#### Transcripción 3

Entrevistadora: ¿Como la señora se siente dentro de esta escuela de EJA?

Entrevistada: ¡Ah!, yo siento muy bien, después de que yo estoy aquí cada día he aprendido bastante, aprendemos bastante ¿eh? Incluso con la dificultad que tenemos que no es igual los niños pero ¿eh? la edad. Nosotros tenemos casa, hijos, marido, nieto. [...] yo soy evangélica y en mi iglesia yo puedo ayudar en lo culto en la iglesia evangélica, entonces sacando, esa oportunidad que tuve de venir a la escuela, esa hora que yo estoy aquí yo me siento muy bien.

Diferentemente del entrevistado de la transcripción 3, se nota que esa entrevistada ya destaca con más énfasis lo que ella aprende en la escuela de EJA. Ella dice sentirse bien, pero lo que notamos es que lo más importante para ella es el hecho de ella estar cada día aprendiendo más. Se nota una repetición del discurso de otros sujetos entrevistados cuando destaca la formación discursiva y refuerza que el adulto tiene más dificultades de aprender que el niño. Continuando con sus frases, la entrevistada arriba deja entrever la preocupación y al mismo tiempo la satisfacción de poder colocar ese aprendizaje al servicio de su iglesia, lugar de gran representación para el sujeto religioso.

En el fragmento de la entrevista “esa hora que yo estoy aquí yo me siento muy bien” al decir que el hecho de estar allí ella se siente bien, se puede percibir el proceso

de significación que constituye los sentidos de la entrevistada, pues en la AD del sujeto, al decir, se significa, cuando ella dice que se siente bien ella está se significando.

### Transcripción 3

Entrevistadora: ¿Como la señora ve al profesor de EJA?

Entrevistada: Como lo veo, yo lo veo como un amigo, ¿eh?, son muy amigos. Yo principalmente la directora, las profesoras ellas son una familia, ¿eh? Una familia. Yo encuentro a muchos buenos, mismo uff, no hay como explicar.

Dando continuidad a nuestro análisis, destacamos la siguiente secuencia discursiva: “Como lo veo, yo lo veo como un amigo, ¿eh?, son muy amigos” se comprende que su habla direcciona en la perspectiva que amigos son aquellas personas que se preocupan en ayudar, hacer con que crezca, estableciendo una relación de cooperación. Se percibe de la misma manera que ella no ve al profesor como aquella persona investida de autoridad, de poder y si un sujeto que se propone a suplir sus necesidades tanto como sujeto-alumno como sujeto-ciudadano.

Como nos dice Orlandi (2003), todo discurso se origina de otro discurso y nos remite a otro, de esta manera comprendemos que no podemos hablar en un discurso pero si del estado de un proceso discursivo. Debemos comprender ese estado como resultado de procesos discursivos solidificados, institucionalizados.

Al analizar el párrafo siguiente: “Una familia. Yo encuentro a muchos buenos, mismo uff, no hay como explicar.” Destacamos el término “una familia” podemos percibir que la materialidad discursiva aquí en cuestión, demuestra la importancia dada a la institución familia, tanto es que el sujeto-alumno compara la escuela a su familia. Esto nos remite a visualizar esta conexión establecida, o sea, así como ella se siente bien junto con su familia, ella también se siente bien en la escuela. Percibimos que esa memoria funciona de forma metafórica, y desliza por una formación discursiva, en este caso la formación discursiva de la imagen de familia. Al mismo tiempo que ella dice “no hay como explicar” ella ya intenta explicarse utilizando la imagen de la familia, que para ella es el lugar donde las personas se deben preocupar unas de las otras.

### Transcripción 1

Entrevistadora: ¿Usted cree que EJA está contribuyendo en su vida?

Entrevistada: Yo creo que sí, bastante.

Entrevistadora: ¿En qué sentido?

Entrevistada: Ah, no sé, porque vemos el mundo de otro modo de ahí, ¿eh? si tiene capacidad de enseñar a los hijos, igual estoy hablando si, para conversar, para resolver más las cosas, ¿entendió? También para ver en la hora que estuvo con dificultades les preguntamos y ellos hablan, principalmente los profesores, ¿entendió? Entonces es bueno, por lo menos son profesores, son amigos son todo, ¿entendió?

Al ser preguntada sobre cuál es la contribución de la EJA para su vida, nuestra entrevistada nos dice que: “Yo creo que sí, bastante.” Insistimos y preguntamos: ¿En qué sentido? Ella entonces nos responde: “Ah, no sé, porque vemos el mundo de otro modo de ahí, ¿eh? si tiene capacidad de enseñar a los hijos, igual estoy hablando si, para conversar, para resolver más las cosas, ¿entendió?” Se nota en esa secuencia discursiva que el sujeto en cuestión ya está diciendo que ve el mundo diferente, o sea, él ya está dando otro significado al mundo en que vive. Se nota aquí el cambio del discurso producido por él. El hecho de sentirse más independiente lo conduce a la memoria discursiva, es a partir de los procesos de producto del discurso que los acontecimientos histórico-sociales ganan sentidos.

Según Orlandi “para el análisis del discurso, este cambio significa la posibilidad de trabajarse el proceso de producción del lenguaje y no solo sus productos” (2004:36).

Podemos percibir en el discurso del sujeto arriba citado, ese cambio que Orlandi dice. Ese sujeto ya está produciendo su discurso, o sea, ya se encuentra en proceso de constitución, tiene una filiación discursiva que se remite a una memoria, se identifica en su formación discursiva.

Orlandi (2004) nos recuerda que el análisis del discurso trabaja con la materialidad del lenguaje que se debe considerar en su doble aspecto, siendo ellos lo lingüístico y lo histórico y que ambos son indisociables en el proceso de producción del sujeto del discurso y de los sentidos, sentidos esos que lo significan. “Lo que me permite decir que el sujeto es un lugar de significación históricamente constituido” (Orlandi, 2004:37).

Se percibe en el discurso de la entrevistada, que diferentemente a otros discursos ya analizados anteriormente, ella no ve la posibilidad de estar en la EJA como forma de producción, pero si, como una manera diferente de ver el mundo, con posibilidades de ayudar a los hijos en relación a los deberes de la escuela y resolver otros problemas ligados a su vida diaria. Lo que podemos percibir es el paso de un discurso al otro movido por la perspectiva de autonomía.

#### Transcripción 2

Entrevistadora: ¿En qué el señor cree que la EJA contribuyó en su vida?

Entrevistado: ¡Ah! Yo creo.

Entrevistadora: ¿En qué por ejemplo?

Entrevistado: ¡Ah! Yo aprendí bien.

Entrevistadora: ¿Qué mudó en su vida?

Entrevistado: ¡Ah! Mudaron muchas cosas, mudó que muchas cosas que yo no sabía las estoy aprendiendo, acabé aprendiéndolas. Me estoy sintiendo muy feliz aquí.

Comencemos nuestro análisis pela siguiente parte de la transcripción superior “Ah yo aprendí bien [...] Ah mudaron muchas cosas, mudó que muchas cosas que yo no sabía las estoy aprendiendo, acabé aprendiéndolas. Me estoy sintiendo muy feliz aquí.” Pero una vez el sujeto alumno destaca que se siente muy feliz, esto nos muestra la regularidad del discurso producido por él. Se percibe que acontece el proceso de aprendizaje, al cual se puede hasta atribuir el hecho de que ese sujeto se sienta motivado para frecuentar la escuela, visto que el simple hecho de él estar allí contribuye para que acontezca el aprendizaje.

#### **ALGUNAS CONSIDERACIONES.-**

El hecho de ser una educadora que hace más de treinta años milita y actúa por los caminos de la educación en busca de poder contribuir, no solo con mi trabajo, sino también con el interés en buscar siempre un crecimiento personal para contribuir siempre con la mejoría de la educación en nuestra ciudad, es lo que me indujo, al término de este estudio, buscar a través da Análisis de Discurso una comprensión de los discursos de los sujetos alumnos de EJA para poder evidenciar las diferentes memorias y experiencias de alumnos y profesores.

De esta manera fui motivada a percibir, en esa forma diferenciada de educación, las diferentes maneras encontradas por el sistema educacional brasileño para alcanzar al sujeto alumno, contribuyendo con su formación, tanto como ciudadano capaz de intervenir en el mundo en el cual está, como también para prepararlo para actuar en el mercado de trabajo.

A partir de los análisis de los diálogos, entrevistas del sujeto alumno - aprendiz de EJA, fue posible tejer algunos sentidos sobre la singularidad del sujeto, que en sus discursos transmite deseos, contradicciones al entrarse en lo sistema educacional, donde nos lleva a entender y a percibir que, de “un lado hay imprevisibilidad en la relación del sujeto con el sentido del lenguaje con el mundo, toda formación social, por en cuanto, tiene formas de control de la interpretación, que son históricamente determinadas (Orlandi, 2005:10).

Cabe resaltar que es de extrema importancia reflexionar como ese sujeto alumno aprendiz aún vive bajo el sistema de dominación, en el medio de las diferencias de clases sociales, de la exploración de mano de obra capitalista, en la disputa de poder que ocupan los diferentes actores sociales dentro del sistema educacional de Brasil, que aún posee en su medio un espacio de diferencia, de exclusión, que clasifica.

### **Bibliografía:**

Brasil (2002). Ministerio de Educación y Cultura. *Propuesta curricular para jóvenes y adultos*. Brasilia.

Di Pierro, M. C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, V. M (2001). *Visiones de los Jóvenes y Adultos en Brasil* en: Libros Cedes año XXI, N ° 55.

Domingues, A. S. (2011). *El arte de hablar: redescubriendo trayectorias y otras historias de puente Colonia - Anastacio-MS*. 1. ed. Jundiaí - SP: PACO.

Gentil, V. K. (2005). *EJA: contexto histórico y los desafíos de la formación docente*. Universidad de Cruz Alta.

Orlandi, Eni (2003). *El lenguaje y su funcionamiento: las formas del discurso*. 4<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_ (2005). *Análisis del discurso: Principios y Procedimientos*. Campinas, SP: Pontes, 6<sup>a</sup> edición.

\_\_\_\_\_ (2004). *Interpretación: autoría, lectura y efectos del trabajo simbólico*. 4<sup>a</sup> edición. Campinas: Pontes.

Paiva, Vanilda Pereira (1973). *La educación popular y la educación de adultos: un aporte a la historia de la educación brasileña*. São Paulo: Edições Loyola.

Pecheux, M. (1997). *Análisis automático del discurso* (AAD 69). En: Gadet, F.; HAK, T. Para un análisis automático del discurso: una introducción a la obra de Michel Pecheux. Traducción de Bethania S. Mariane ... [Et todos] 3. Ed, Campinas, SP: Editorial de la Unicamp.

Pecheux, M.(1975). *Semántica y discurso: una crítica de la afirmación obvia*. Trad. Eni Orlandi Pulcinelli [et al.]. 2<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997. Original francés: Pecheux, M. Lesvèrites de la Palice. París: Maspero.

Portelli, A. (1997). Lo que hace diferente la historia oral. En: *Revista Projeto História*. PUC de São Paulo, n. 14.