

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPP
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Celso Ricardo Ribeiro de Aguiar

**O DISCURSO DO E SOBRE O IDOSO:
cidadania e inclusão educacional**

Paranaíba/MS

2016

Celso Ricardo Ribeiro de Aguiar

**O DISCURSO DO E SOBRE O IDOSO:
cidadania e inclusão educacional**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Cultura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas

**Paranaíba/MS
2016**

A228d Aguiar, Celso Ricardo Ribeiro de
O discurso do e sobre o idoso: cidadania e inclusão educacional/ Celso Ricardo
Ribeiro de Aguiar. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.
115 f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Silvane Aparecida de Freitas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Idoso. 2. Discurso. 3. Cidadania. I. Aguiar, Celso Ricardo Ribeiro de. II.
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em
Educação. III. Título.

CDD – 401.41

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas pelo apoio irrestrito e por me deixar livre para amadurecer o meu objeto de análise, à professora Claudia Castelhanos Pfeiffer e ao professor José Antônio de Souza pelas sugestões e apontamentos de leituras.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, por me proporcionar condições para o meu aperfeiçoamento acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todos os direcionamentos.

À minha amiga Suelen dos Santos Andreu por me apresentar o programa de mestrado, pelo estímulo e por me ajudar a engatinhar nas leituras iniciais.

Aos amigos Gil Peixinho Piva pelo companheirismo, boa vontade e amizade durante o curso e Edvaldo Ceraze, pelo estímulo em persistir nesse empreendimento e pela paciência em ouvir os meus descaminhos, assim como a amiga D. Lourdes com seus sábios conselhos.

Aos meus primos de Campinas, Gui, professor e historiador, e sua esposa Dulce, que me receberam em seu lar e me acompanharam à Unicamp para a apresentação da comunicação de minha pesquisa, que por sua vez, me proporcionaria os apontamentos da professora Cláudia Pfeiffer que me conduziram a um percurso seguro no início de minha escrita.

À minha coordenadora Harumi pela amizade sincera, incentivo e apoio constante nas ausências do trabalho.

Às educadoras que contribuíram com a minha formação para adentrar no ensino superior: Maria Hercília Biselli Marson e Dirley Aparecida Malavazi Martins da Silva.

E à minha família: meus pais (Jamira e Sebastião) irmãos (César e Janaína), cunhados (Lilian e Rafinha), e sobrinhos Pedro Henrique, Anna Vitória, Alice e Maria Fernanda a quem, espero, eu possa despertar o poder de engrandecimento e independência que o estudo potencializa para o ser humano diante das intempéries da vida.


CELSO RICARDO RIBEIRO DE AGUIAR

O DISCURSO DO E SOBRE O IDOSO: CIDADANIA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

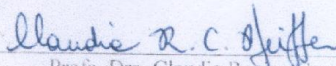
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 22 de setembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

À minha querida sobrinha Emmanuelle e
meus avós Maria, Jovelina e Pedro.
(In memoriam)

RESUMO

O que nos instiga em nossa pesquisa é problematizar, segundo a Análise do Discurso de linha francesa, a educação voltada ao sujeito idoso na UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) e EJA (Educação de Jovens e Adultos), na cidade de Fernandópolis/SP, intitulada educação permanente (GADOTTI, 1984). Para tanto, decidimos iniciar a pesquisa a partir das noções de cidadania e inclusão educacional por acreditarmos que, por permear os princípios do conceito de educação permanente (GADOTTI, 1984), uma análise discursiva com essas noções nos proporciona alinhavos discursivamente produtivos concernentes às representações identitárias do/sobre o sujeito idoso. Por conseguinte, como objetivo geral, decidimos analisar o discurso sobre cidadania e inclusão educacional na UNATI e EJA-Fernandópolis/SP com vistas a deslocar os efeitos contraditórios da discursividade do e sobre o sujeito idoso, segundo conceitos psicanalíticos lacanianos de sujeito descentrado e do jogo de imagens de Pêcheux (1988). Os objetivos específicos são: a) analisar, segundo o método arqueológico de Foucault (1986), os discursos dos sujeitos idosos UNATI e EJA-Fernandópolis/SP em busca de regularidades que funcionem como leis que governam as dispersões dos enunciados componentes desses discursos; b) problematizar as noções de inconsciente real/ imaginário e político, segundo a AD, para articular com as noções que interpelam o indivíduo em sujeito: o histórico, o ideológico e o simbólico. O corpus da pesquisa está composto por entrevistas orais de sete sujeitos idosos UNATI e EJA Fernandópolis/SP. Utilizando-nos dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, partimos para a análise dos dados que nos permitiu chegar às seguintes considerações: o sujeito idoso aluno EJA e UNATI concebe a educação como um caminho de transformação e acesso à inclusão e cidadania, e, para tanto, se identifica como protagonista que deve se integrar, qualificar, ser civilizado, moralizado e não reconhece os benefícios da interação com o jovem para que, juntos, façam parte do processo de emancipação social.

Palavras-chave: Idoso. Discurso. Cidadania. Inclusão Educacional.

ABSTRACT

According to the French Discourse Analysis, in our search we've looked for a proposal of discussion of the education towards the elderly as a subject that studies in the UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) and EJA (Educação de Jovens e Adultos) in the city of Fernandópolis/São Paulo State. In order to do that, we've decided to begin the search based on the notions of citizenship and educational inclusion because of the link with the concept of permanent education (GADOTTI, 1984), and a discursive analysis with these notions would promote pertinent results concerning the identity representations of/about the elderly subject. Considering that, as general goal we decided to analyze the discourse about citizenship and educational inclusion in UNATI and EJA Fernandópolis-SP aiming to study the contradictory effects of the discursivity of/about the elderly subject, according to psychoanalytical concepts from Lacan of subject not focused, and the image game of Pêcheux (1988). The specific goals are: a) to analyze, according to the archeological method from Foucault (1986), the discourses of the elderly subjects UNATI and EJA Fernandópolis-SP looking for regularities that play the role of laws that govern the dispersions of the enunciation that compound the discourses; b) to discuss the notions of unconsciousness, real/imaginary and political according to the DA to articulate with the notions that interpellate the individual into subject: the historical, the ideological and the symbolical. The corpus of the search is made by oral interviews of seven elderly subjects UNATI and EJA Fernandópolis-SP. We've used the theoretical ideas of the French Discourse Analysis, we analyzed the data that permit us to conclude: the elderly subject student EJA and UNATI conceive the education as a way of transformation and access to inclusion and citizenship, and, to obtain it, identify himself as a protagonist who must integrate, qualify himself, be civilized, moral, and he doesn't recognize the benefits of the interaction with the youngster in order to, together, be a part of the process of social emancipation.

Keywords: Elderly. Discourse. Citizenship. Educational Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. LÍNGUA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA.....	20
1.1 Língua e Linguagem: (des)costurando o discurso	20
1.2 A ordem do discurso da educação permanente.....	24
1.3 Formação discursiva, memória discursiva, interdiscurso.....	28
1.4 Concepções de Sujeito	31
1.5 Noções de inconsciente, real, simbólico, imaginário.....	32
1.6 Concepções Identitárias.....	33
2. EJA E UNATI: VERDADES/ SABERES REMEMORADAS(OS)	36
2.1 Sobre as condições de produção do discurso.....	36
2.2 <i>Velho, Idoso, Terceira Idade</i> : eixos parafrásticos	39
2.3 A educação do sujeito aluno idoso em Fernandópolis-SP	44
2.4 Discurso Fundador	51
2.4.1 Discurso Fundador dos Direitos Humanos.....	52
2.4.2 Discurso Fundador de Cidadania	54
2.5 Inclusão, Integração, Adaptação: deslizos de sentido	56
3. INCLUSÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: O DISCURSO DO SUJEITO IDOSO EJA/UNATI.....	61
3.1 Sentidos de empoderamento do sujeito idoso: talento, capacidade.....	61
3.2 Sentidos de apagamento do histórico-social: adaptação, integração, qualificação... ..	69
3.3 Sentidos de educação do futuro para o sujeito idoso	77
3.4 Sentidos da vontade de verdade: cidadão civilizado/ignorante/infiel.....	82
3.5 Sentidos de cidadania e educação intergeracional.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO 1.....	103
ANEXO 2	104
ANEXO 3.....	105

INTRODUÇÃO

Quando tudo no mundo é mocidade,
Verde a árvore, moça a natureza,
Venham minhas esporas, meu cavalo!
Vou correr mundo em busca de alegria!
Nas frias tardes da velhice, quando
É parda toda a árvore que vive,
Oh, volta a casa, busca o teu cantinho,
Vai mesmo assim, cansado e sem beleza:
Lá acharás o rosto que adoravas
Quando era jovem toda a natureza!

Adaptação da tradução de Pepita de Leão (1942)
do livro de Charles Kingsley, *The Water Babies*
(1862)

Nos primeiros versos da epígrafe surge uma voz que nos (des)vela o sujeito centrado e dono de si, destemido, que vai “correr o mundo em busca de alegria”, ou seja, ilustra o modelo do sujeito moderno cartesiano, centro do mundo, movido somente pela razão, que é conduzido por um conhecimento possível de ser transmitido.

Nos dizeres de Coracini (2014), “a realidade contemporânea é atravessada pelo mesmo e pelo diferente, pela racionalidade e, ao mesmo tempo, pela fragmentação, pela dispersão (heterogeneidade) de tudo e de todos” (2014, p.402). Na segunda parte do poema, quando se refere à velhice, a voz que e(a)nuncia agora é dispersa, não se sabe seu(s) dono(s) e a partir de onde é emitida. Interessa-nos menos a origem e mais os sentidos heterogêneos dessa voz que representamos, em nossa análise, como a voz da subjetividade do sujeito contemporâneo, que é permeado por contradições, paradoxos, inconscientemente interpelado pela ideologia.

Ainda que a velhice seja “uma tarde fria” em uma sociedade capitalista que não distingue idades para disseminar a exclusão e a discriminação do homem pelo homem, ao sujeito idoso é dito “vai mesmo assim, cansado e sem beleza, [...] lá acharás o rosto que adoravas” como uma (per)missão concedida para realizar seus desejos, seus anseios, suas aspirações que a sociedade burguesa prega como um direito acessível a todos os cidadãos.

“Voltar a casa, buscar o teu cantinho”, no cenário da educação para o sujeito idoso, pode remeter a buscar um espaço que teoricamente o completaria em sua incompletude, espaço para exercer seu direito à educação, seja pelo letramento na EJA

(Educação de Jovens e Adultos), seja pela convivência, sociabilidade e aprendizagem entre pares na UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade).

O que nos instiga nesta pesquisa é problematizar, segundo a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a educação, voltada ao sujeito idoso na UNATI e na EJA na cidade de Fernandópolis-SP, intitulada educação permanente (GADOTTI, 1984). Para tanto, decidimos, por meio do método arqueológico foucaultiano descrever duas noções que permeiam essa concepção de educação: cidadania e inclusão educacional com vistas a fazer deslocamentos junto às representações identitárias do sujeito idoso.

Como objetivo geral, visamos problematizar as representações de cidadania e inclusão educacional do sujeito idoso em seu processo identificatório, segundo conceitos psicanalíticos lacanianos de sujeito descentrado e do jogo de imagens de Pêcheux (1988).

Como objetivos específicos, nos propomos: a) analisar, segundo a metodologia arqueológica de Foucault (1986), os discursos dos sujeitos idosos EJA (Educação de Jovens e Adultos) e UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) na cidade de Fernandópolis-SP, em busca de regularidades que funcionem como leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses discursos; b) problematizar as noções de inconsciente, real/imaginário e político, segundo a AD, para articular com as noções que interpelam o indivíduo em sujeito: o histórico, o ideológico e o simbólico.

Orlandi (2012) afirma que os sentidos se fazem, produzindo seus efeitos, não a partir das características da oralidade ou da escrita em sua essência, ou seja, não é produtivo se ater a uma tipologia do discurso oral e discurso da escrita não conectados entre si, mas o que interessa é concebê-los enquanto funcionamentos específicos da linguagem na discursividade. Em seus dizeres a pesquisadora reafirma

Assim, pelo jogo da dispersão, do indistinto, do esquecido, fazendo funcionar a interpretação, o funcionamento da escrita e da oralidade valem mais por seus efeitos inter-relacionados do que por uma divisão estreita, organização imaginária de uma separação precisa que funcionaria de modo que uma fosse independente da outra (ORLANDI, 2012, p.176-177).

Segundo Orlandi (2012), há dois modos de intervenção da noção de interpretação quando se trata do estudo do discurso: “No nível do *analista*, ou seja, ele interroga a interpretação, trabalha sobre ela e no nível do próprio *objeto de análise*, no caso, a interpretação faz parte da própria constituição do discurso, do sujeito que diz” (ORLANDI, 2012, p.169). Aliado ao duplo caráter da interpretação, segundo a AD de

linha francesa, a escrita e a oralidade estão no domínio do simbólico e, assim, inter-relacionando-se, a partir dos gestos de interpretações, surgem deslizos, rupturas, que agem nos processos de identificação do sujeito, que se significa e (res)significa na relação entre discurso e ideologia.

Embasados nesse posicionamento, selecionamos para o *corpus* da pesquisa entrevistas orais que foram gravadas e transcritas de sete sujeitos idosos: três sujeitos da EJA, denominados de E1, E2, E3, e quatro sujeitos da UNATI, denominados de U1, U2, U3, U4. As entrevistas foram realizadas a partir de um questionário com onze questões que foram emitidas pelo pesquisador tanto para os sujeitos da EJA quanto para os sujeitos da UNATI, sendo que somente uma questão não foi proferida para os sujeitos da UNATI, pois se referia à educação intergeracional, visto que os sujeitos idosos da EJA convivem com sujeitos jovens na sala de aula, o que não é a realidade dos sujeitos da UNATI. A questão é: “Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes?”. Recordamos que, sem abrir mão de articular discursivamente a oralidade e a escrita, as propostas pedagógicas da EJA e os estatutos da UNATI em Fernandópolis-SP (versões de 2003, 2008 e 2013) nos servirão como recurso para as interpretações, haja vista a relevância da escrita/escritura como propulsora de deriva de sentidos do sujeito *civilizado-alfabetizado-fiel* em detrimento de *incivilizado-analfabeto-infiel* (PFEIFFER, 2000), potencializando as problematizações em torno das relações contraditórias no campo discursivo.

Segundo Foucault (1986), o sujeito é heterogêneo em sua própria natureza, fragmentado, perpassado pelo(s) discurso(s) e não é a fonte de seu(s) dizer(es). A hipótese de nossa pesquisa é que a representação que o sujeito idoso tem de si e do órgão que o educa (seja pela educação formal com a EJA ou não-formal com a UNATI) pode tanto legitimar a perspectiva de cidadania como inclusão do *inferior* (idoso) em um mundo de *superiores* (não-idosos), equivalendo a um apagamento de diferenças que singularizam o Outro e o tornam, portanto, diferente de nós, *normais*, quanto pode defender a cidadania como direito de se dizer em sua singularidade e suas especificidades (CORACINI, 2007).

No que concerne à cidadania, inserção social e estrangeiros, Coracini (2007) argumenta:

[...] Tanto como os que vêm de outros países, de outras culturas, de outras línguas, o “favelado”, o cego, o surdo [...] são estrangeiros que (i)migram para um mundo que não é o seu, sofrem o estranhamento nesse mundo e desse

mundo, incomodando, perturbando os “normais” tanto quanto os estrangeiros incomodam, perturbam os “nativos” ou os “normais”[...]. (2007, p.110).

O sujeito idoso, muitas vezes, é classificado como um “incômodo para a sociedade” bem como o estrangeiro (exceto de países desenvolvidos), o “favelado”, o cego, o surdo, (a)normal, pois o idoso deixou de ser produtivo para a sociedade neoliberal de culto ao lucro. Ainda que, contraditoriamente, o discurso desta sociedade o convide a adotar o lema da “melhor idade” a fim de, se não mais produz, ao menos alimente a ideologia do consumo.

Coracini (2007) recorda que para as ciências humanas três tipos de sujeitos coexistem em um mesmo indivíduo: o sujeito consciente, que se subdivide em ser racional, cartesiano, centrado na mente e no ser psicológico, centrado nas sensações; o sujeito do inconsciente que se caracteriza pela falta, impossível completude e, por fim, o sujeito da pulsão, do imaginário ou do “gozo” (MELMEN, 2002, apud CORACINI, 2007), resultante da mercantilização e objetificação do ser humano.

A autora comenta que a imbricação desses sujeitos no mesmo indivíduo transforma as relações sociais e humanas, complexificando a subjetividade. Quando consideramos uma das primeiras definições da palavra “cidadão” como “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”, ponderamos que, talvez, a única expressão de cidadania que seja permitida ao sujeito idoso, se restrinja à representação de cidadania como “direito de consumir”, de acordo com os valores disseminados na sociedade no momento histórico-social atual.

Tendo em vista a necessidade de investigarmos as pesquisas já desenvolvidas sobre a temática, elencamos alguns trabalhos científicos realizados a partir do ano de 2000, cadastrados nos bancos de dados dos sites Scielo e Google acadêmico com os seguintes descritores: idoso, EJA, UNATI. Selecionamos os trabalhos de: Cachioni (2002), Santos (2010), Teixeira (2010) e Campos (2009).

Como referências de pesquisas acadêmicas que contribuíram para formar o estado da arte de nossa pesquisa, podemos citar a pesquisa de Cachioni (2002) *Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de universidades da terceira idade*. O trabalho acadêmico em questão, uma tese de doutoramento em Educação, concentração em Gerontologia pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), dá continuidade ao percurso acadêmico da pesquisadora que se iniciou com mestrado e se prolongou em pós-

doutorado, ambos na área de Educação na mesma instituição de ensino superior. A tese, ancorada na educação gerontológica, analisa seis modelos de universidades da terceira idade que existem no Brasil e, ao fazê-lo, aborda a formação dos professores para este tipo de modalidade de ensino. O que nos interessa são os dados sobre o envelhecimento no país, as origens da universidade da terceira idade e seu desenvolvimento no Brasil, retratado em diversas propostas em que, em nossa sociedade, a educação não-formal do sujeito idoso se manifesta.

A relevância dessa fonte de pesquisa está na possibilidade de deslocamentos quanto ao perfil da UNATI- Fernandópolis-SP, em relação a esses modelos pesquisados por Cachioni (2002). A sua especificidade está em ter uma sede própria fora do campus de uma universidade, ou seja, um espaço próprio, não apenas mais um anexo do campus universitário, além da presença atuante da ideologia do voluntariado que interpela os idosos unatianos e pessoas da comunidade não idosos em sujeitos voluntários. A formação acadêmica no ensino superior é estimulada para os membros da instituição; porém procuramos nos ater no nível da ideologia do voluntariado para problematizar as noções de *cidadania* e *inclusão educacional*, visando às representações de educação para o sujeito idoso unatiano.

Outro trabalho pertinente é a tese de doutoramento de Santos (2010), *Inclusão escolar e educação para todos*. Nesse trabalho, a problematização existente se baseia na inclusão escolar com implicações na inclusão social em termos de cidadania. A pesquisadora informa em sua página de currículo lattes que entre os seus temas de interesse de estudo estão: educação, pedagogia, inclusão social e escolar, temas estes que teve oportunidade de aprofundar em seu mestrado e doutorado em Educação pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Santos trabalha com a hipótese da existência de processos de *integração* em que se vê *inclusão* e utiliza as noções de governabilidade, governo, biopoder e norma para analisar essas práticas. Para o nosso trabalho, vislumbramos como produtivos esses deslocamentos quanto aos conceitos de *integração* e *inclusão*, visto que a pesquisadora investe na concepção de que é na escola, um aparelho ideológico do Estado, que se engendra e se (des)enrola este intrincado processo de *inclusão/integração*, implicando na homogeneização das diferenças, o silenciamento de sentidos a que o lema *educação para todos* remete.

Um trabalho sobre o sistema de educação formal EJA (Educação de Jovens e Adultos) é a dissertação de mestrado de Teixeira (2010), *O entre-lugar no discurso de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Identidade e*

Representação. Este trabalho nos interessa pelo seu processo analítico, visto que, semelhantemente ao nosso, ancora-se na análise do discurso, fato justificado por alinhar-se ao Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos – linha de pesquisa: Fundamentos de produção e compreensão do discurso escrito, UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) unidade de Três Lagoas-MS. O autor analisa as representações identitárias dos sujeitos professores e alunos EJA por meio das Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa da EJA, junto às entrevistas aos sujeitos professores e alunos da EJA. Esse trabalho dialoga com a presente pesquisa quanto ao percurso histórico da EJA no Brasil.

O autor explana como a modalidade de ensino EJA atual no Brasil passou por etapas para se consolidar. O sistema público de ensino iniciou-se na década de 1930; em 1947 a Campanha de Educação de Adultos surgiu para englobar a educação de adultos e no início dos anos 60 um novo paradigma pedagógico de educação popular emerge defendido pelo educador Paulo Freire com uma proposta educacional que influenciou os programas de alfabetização da época. A base da proposta de Paulo Freire consistia em “antes de iniciar o aprendizado da escrita, o professor deveria levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável” (TEIXEIRA, p.43). Essa proposta não se tornou um plano nacional de alfabetização porque foi interrompido pelo Golpe Militar em 1964.

Depois do Golpe, o governo lançou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que, esvaziado de sentido crítico, conduzia o adulto analfabeto a aceitar os benefícios de sua integração em uma sociedade moderna, fantasiada. (TEIXEIRA, p.43). O autor diz que surgiram também o PEI (Programa de Educação Integrada) e a Fundação Educar até a década de 1990 quando a modalidade de ensino EJA foi criada sob a responsabilidade dos estados e municípios. O autor realça que a função reparadora tornou-se a tônica da EJA por abrigar jovens, adultos e idosos que, de alguma forma, tenham marcados a incompletude, o fracasso em sua vida escolar.

A tese de doutoramento de Campos (2009), *Brasil, um país de todos: língua, liberdade e cidadania (por uma análise dos discursos e políticas públicas educacionais)* aborda temas importantes para a nossa pesquisa: análise do discurso, língua, cidadania, políticas públicas de ensino. O pesquisador, graduado em Letras, bem como o presente analista, se volta no mestrado e doutorado para a Linguística (discurso político-educacional e o discurso imagético) no Instituto de Estudos da Linguagem –IEL na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). O *corpus* da pesquisa visa analisar

documentos oficiais (leis e constituições) para problematizar nas políticas públicas educacionais como são construídas historicamente as noções de liberdade e cidadania sob o viés discursivo da AD de linha francesa. Como em nossa pesquisa, analisamos discursivamente instituições educacionais e suas propostas pedagógicas junto a noções de cidadania, o roteiro de pesquisa de Campos (2009) justifica a sua relevância para a presente pesquisa.

A nosso ver, dentre as pesquisas mencionadas, o presente trabalho se diferencia por lançar mão de noções da AD de linha francesa que dão margem a deslocamentos produtivos sustentados pela arqueologia e pela ordem do discurso foucaultianos (1986) (1971); pelos estudos teóricos sobre discurso de Pêcheux (2015), (2014), (1988). No Brasil, buscamos os estudos de Coracini (2014), (2007) para formar uma base de conhecimento em representações identitárias dos sujeitos idosos sustentadas pelo inconsciente segundo Lacan; Orlandi (2012), (2004), (2003), (2001), (1996), para nos introduzir nos estudos da AD com seus deslocamentos referentes às filiações de sentido com o político, o jurídico, o administrativo junto à educação. Estes pontos de análise se alinham com as pesquisas de Pfeiffer (2000), (2012) sobre as políticas públicas de ensino e o sujeito urbano escolarizado e nos deram direcionamentos para analisar o nosso *corpus*: entrevistas com sujeitos idosos de uma modalidade de educação (EJA) e de uma organização não-governamental na área educacional (UNATI).

Acreditamos que a singularidade de nossa pesquisa se encontra na premência de estudos que abarquem o público idoso com mais criticidade, sem ter a ilusão de esgotar os sentidos dessa criticidade, mas contribuindo com uma visão menos idealizadora e paternalista dos discursos em voga com respeito ao envelhecimento. Ao ter ciência do aumento da taxa de envelhecimento no Brasil, uma das reflexões pode ser: “Que tipo de educação teremos para o idoso brasileiro no futuro?”.

Para problematizar discursivamente a educação do sujeito idoso elencamos o método arqueológico (FOUCAULT, 1986). Partimos da arqueologia para afirmar que os discursos não têm princípios de unidade e que a análise do discurso está na dispersão. Para tal descrição, faz-se necessário estabelecer regularidades que funcionem como lei de dispersão que serão responsáveis pela formação dos discursos, ou seja, estabelecer condições de existência de um discurso.

O ponto importante da análise é que as regras que caracterizam um discurso como individualidade se apresentam sempre como um sistema de relações. São relações entre objetos, entre tipos enunciativos, entre conceitos e estratégias que possibilitam a

passagem da dispersão à regularidade. Segundo Foucault (1986), os quatro feixes de relações estão relacionados entre si e não há justaposição nem autonomia absoluta, mas um sistema vertical de dependência. Essa hierarquia de relações não privilegia nível algum, considerando que se dá nos dois sentidos, fazendo um nível sempre depender do outro em sua formação. Isso não quer dizer, no entanto, que as análises arqueológicas devam definir as regras de formação dos objetos, enunciações, conceitos, estratégias, não possam privilegiar algum dos níveis.

No âmbito do *corpus* desta pesquisa, pretendemos eleger a abordagem analítica que prioriza uma verticalidade móvel interdependente em detrimento de uma hierarquia rígida, o que condiz com a proposta do “escavar camadas” na heterogeneidade do(s) discurso(s), (re)criados nos espaços educacionais em questão (EJA e UNATI em Fernandópolis-SP), visando a fomentar a (re)produção de saber(es) sobre/do sujeito idoso.

Ao ousar contestar a transparência da linguagem desses saberes que conformam o idoso aluno da EJA e da UNATI consoante suas vivências, aproximamo-nos das pesquisas de Pfeiffer (2000) sobre o sujeito urbano escolarizado que se apresenta, segundo a pesquisadora, como “um sujeito em uma sociedade que constrói seus espaços de significação tocados de uma vez só pelos sentidos de letramento e da urbanização, em uma palavra: civilização” (PFEIFFER, 2000, p.31). A essa noção de sujeito escolarizado e o(s) sentido(s) de civilização e seus deslocamentos discursivos agrega-se o posicionamento da pesquisadora de que o ensino brasileiro se conforma pela presença constitutiva da falta (PFEIFFER, 2000). Os efeitos de sentidos de letramento, urbanização, civilização e a falta que os entrelaça consideramos um promissor terreno para construir problematizações referentes às formações identitárias do aluno adulto idoso sob o ponto de vista do inconsciente.

Seguindo com a questão de análise dos processos identificatórios, Coracini (2007), partindo de Foucault e Lacan, argumenta que nos vemos pelo olhar do outro, a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo, no nosso imaginário, a “verdade” sobre nós mesmos, verdade com a qual nos identificamos e assumimos como se não fosse transitória. Nesse ponto, se justifica a relevância de analisar a presença constitutiva da falta no processo educativo (PFEIFFER, 2000).

A concepção de sujeito para Foucault (2012), em suas palavras:

Ele não é, na verdade, causa, origem, ou ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição, não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro, de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. (FOUCAULT, 2012, p.115-116).

Essa visão de análise do sujeito, considerado um sujeito da linguagem para Lacan e um lugar ou função discursiva para Foucault, possibilita dizer que o sujeito é alteridade, carrega em si o outro. Nesse sentido, a arqueologia se apresenta como um método adequado por trabalhar com os discursos do sujeito idoso fragmentado, cindido, em constante construção, por não se concentrar em “verdades fixas” e, sim, na descrição das regularidades dos discursos responsáveis pela emergência de “saberes” não menos fragmentados e detentores de alteridade, famintos por completude, propensos a serem interpelados, “digeridos”, deslocados, problematizados pelo Outro/nós.

Gregolin (2007) argumenta que os discursos veiculados pela mídia, baseados em técnicas como a confissão (reportagens, entrevistas, depoimentos, cartas, relatórios, descrições pedagógicas, pesquisas de mercado) operam um jogo no qual se constituem identidades baseadas na regulamentação de saberes sobre o uso que as pessoas devem fazer de seu corpo, de sua alma, de sua vida.

Não temos a pretensão de *dar* voz a um sujeito idoso heterogêneo e cindido em sua formação e, portanto, já permeado por voz(es) heterogêneas. Também renunciamos em *permitir* que ele enuncie o seu dizer, como se fosse uma *concessão* e benefício por razões solidárias, o que faria o trabalho do analista alinhar-se com o uso ideológico de que o capitalismo lança mão para naturalizar a interpelação do sujeito idoso por meio do discurso midiático: a entrevista. Assim, usamos a entrevista com fins de uma análise discursiva.

Justificamos a nossa decisão de entrevistar oralmente os sujeitos idosos, por acreditarmos que a entrevista nos possibilita análises produtivas com relação à questão da alteridade e discurso em Foucault (1986) e Coracini (2007).

Outros pesquisadores ratificam este posicionamento quanto à alteridade, por exemplo, Souza (2000) menciona que:

Vê-se que a alteridade é a base inerente a qualquer processo de produção de sentido e de sujeito: em qualquer instância em que é produzido, o discurso nunca é individual. Ainda que estabelecida em um âmbito personológico, a narrativa incitada pelo entrevistador sempre traz traços do outro, este no qual se sustenta a sua enunciação. (SOUZA, 2000, p.102)

Ao afirmar que o discurso nunca é individual, assume-se a presença do outro em todo dizer (ALTHIER-REVUZ, 1982), sendo que “a entrevista pode ser mostrada como o ponto em que o discurso que no interior dela se estrutura tem relação com outros discursos, a este conectado pelo fio das etapas de elaboração de um processo investigativo”. (SOUZA, 2000). Souza (2000) trabalha as ideias de Pierre Achard sobre a entrevista como método de pesquisa. Segundo este autor, é importante realçar a função interpeladora da entrevista relativamente ao sujeito entrevistado que é “interpelado em um lugar social pré-construído de expressão. Este lugar é também o mesmo que dispõe para o sujeito inquirido a representação daquele a quem deve se dirigir na posição de entrevistador”. (SOUZA, 2000, p.95).

Mediante o exposto, organizamos esta dissertação em três capítulos: o primeiro capítulo foi denominado “Língua, linguagem, análise do discurso de linha francesa e educação”. Este capítulo se faz importante pelas conceituações teóricas que adotamos em nossa pesquisa: a noção de língua e linguagem segundo Bakhtin (2014); a formação da disciplina análise do discurso e as noções de que a AD se utiliza como formação discursiva, memória discursiva e interdiscurso, juntamente com as noções de sujeito e identidade. Trazemos algumas problematizações quanto à educação permanente.

O segundo capítulo foi nomeado “EJA e UNATI: verdades/saberes rememoradas(os)”. Neste capítulo buscamos situar o discurso da educação do sujeito idoso no histórico-social, buscando (des)cobrir novos prismas de abordagem analítica com base na memória discursiva desse discurso. Para isso, relacionamos eixos parafrásticos em volta dos significantes *velho, idoso, terceira idade*; vislumbramos como a EJA e a UNATI foram historicamente construídas na sociedade; escavamos um pouco mais ao aprofundar a noção do discurso fundador (ORLANDI, 2001) sobre os direitos humanos e cidadania arriscando-nos a deslizar sobre os sentidos de *inclusão, integração e adaptação*. Para finalizar, apresentamos os procedimentos metodológicos e os sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo está centrado na análise do *corpus* que é composto por entrevistas orais de sete idosos/ EJA e idosos/UNATI (Fernandópolis/SP). Frisamos que, a fim de realçar as interpretações provenientes das análises das entrevistas procuraremos

mencionar, quando necessário, o Estatuto da UNATI - Universidade Aberta à Terceira Idade, Fernandópolis/SP (suas três versões: 2003; 2008; 2013) e a Proposta Curricular EJA (segundo segmento). O objetivo é problematizar discursivamente e deslocar as noções de cidadania, inclusão e educação permanente. Em seguida, são propostas correlações desses deslocamentos junto às representações identitárias do sujeito idoso aluno da EJA e da UNATI na cidade de Fernandópolis-SP.

1. LÍNGUA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

A mãe reparou que o menino falava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Manoel de Barros. (1999)

1.1 Língua e Linguagem: (des)costurando o discurso

O falante de uma língua pré-determina os sentidos do que seja *vazio/cheio*? Os sentidos de *vazio/cheio* são (ou estão?) transparentes para todos os falantes de uma língua? A língua *apropria-se* do falante naturalizando univocamente os sentidos para todos os falantes, apagando assim as possíveis interpretações? E quanto à poesia, seria uma anormalidade linguística? A área de conhecimento da Análise do Discurso de linha francesa surge para problematizar estas questões com a proposta de analisar os sentidos produzidos pela linguagem em suas variadas expressões linguísticas.

Orlandi (2015) resume o quadro epistemológico da análise do discurso na articulação de três regiões do conhecimento científico: 1. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; 2. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações e 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. A Linguística, ciência proeminente, face às ciências humanas e assim nomeada ciência piloto, apresentou-se pertinente para a gênese de um projeto intitulado Análise do Discurso, que, concebido como instrumento político na década de 60, ambicionava estar no entremeio das disciplinas: linguística, marxismo e psicanálise e, para tal intento, a Linguística foi uma das bases para operacionalizar seus pressupostos.

A inserção nos estudos linguísticos, no entanto, não pressupôs que a AD fosse doutrinada pelo estruturalismo linguístico em voga na época, se considerarmos o viés de ruptura inerente da AD. De acordo com as teorias estruturalistas da linguagem, a língua é concebida como possível de ser analisada na sua totalidade a partir de suas regularidades. Quanto às influências externas, estas não afetariam o sistema, justamente por não serem consideradas integrantes da estrutura. Essa noção de distanciamento na relação com o mundo mostra-se, a princípio, oposta aos anseios iniciais de ruptura e

envolvimento político da AD. Contudo Pêcheux (2015) nos lembra que os praticantes do marxismo foram constrangidos a “emprestar” do mundo sócio-histórico existente, logo pré-marxista, toda uma série de instrumentos (instituições, ou “aparelhos”, formas de organização, de práticas) para que essa ciência-prática pudesse se constituir.

Desde os primórdios de sua concepção, a AD sinaliza a desconstrução dessa noção de linguagem ao defender que as contradições, irregularidades, as falhas não são consideradas desvios, mas constitutivas de seu processo analítico, noções de incompletude que compartilha com a própria linguagem e que se materializa nos sentidos, ponto de interesse fulcral no (des)envolver da análise do discurso.

Na sua construção epistemológica, a AD se depara com uma concepção de língua, segundo a teoria estruturalista que, conforme Jordão (2006), está centrada na ideia de língua como um intermediário entre o sujeito e o mundo; a língua daria acesso ao mundo, permitiria que nele agíssemos. Consequentemente, a realidade é concebida como algo externo ao sujeito, independente dele. A língua representaria esse mundo para nós, ao mesmo tempo em que nos permitiria acesso a ele.

Segundo Cardoso (1999), diante da abordagem de Saussure a respeito da linguagem em duas instâncias: *língua* (sistema abstrato) e *fala* (realização concreta e individual), Bakhtin (2014) se opõe por entender que a linguagem significa a partir da *enunciação*. Para o autor, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2014, p.124). Aos analistas do discurso, faz-se necessário situar o contexto sócio-histórico como um dos requisitos para estabelecer as condições de possibilidade do discurso.

Na visão de Bakhtin (2014), a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, ou seja, um processo de criação contínua, que se realiza pela interação verbal social dos locutores. Nesse cenário, a interação é a categoria básica da concepção de linguagem. Assim, toda enunciação é um diálogo em um processo de comunicação ininterrupta que faz parte de enunciados que nunca estão isolados. Para Bakhtin (2014), o dialogismo é condição de existência do discurso e exerce sua função tanto como a lei que constitui o discurso como algo “já-dito” de outros discursos (as palavras sempre já foram usadas por outrem), como o dialogismo é exercido na relação entre o discurso e para quem ele é endereçado, ressaltando a importância de quem o recebe como também determinante no seu processo de produção. A concepção de linguagem de Bakhtin (2014), centrada na interação e no dialogismo, *dialoga* com a noção norteadora dos

trabalhos da AD, sobretudo, com a noção de sujeito e sua formação ideológica. O viés bakhtiniano focaliza a questão da relação entre palavra e ideologia

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...] O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. [...] Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo, é também o signo mais neutro. [...] A palavra, [...] é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN, 2014, p.36-37).

Ao contrário da perspectiva sistêmica saussureana, alheia aos processos sociais, impossibilitada de articulações com o social-histórico e o sujeito, o dialogismo bakhtiniano, quando remetido ao discurso, traz implicações, a princípio, concernentes ao aspecto dialógico da palavra, atravessada por discursos que produzem sentidos construídos historicamente, como os efeitos de sentido de “cidadania” ou “educação permanente”.

Orlandi (1996) nos esclarece que para a AD não serve a concepção de linguagem como comunicação, nem como mediação no processo de interação entre interlocutores, rotulando-a como instrumento. Para a pesquisadora, o campo de trabalho da AD prioriza a linguagem em sua função transformadora em conjunto com o conceito de social e histórico em que a linguagem e a sociedade não estão apartadas, mas em um processo de constituição mútua em que “[...] no discurso constatamos o modo social de produção de linguagem. Ou seja, o discurso é um objeto histórico-social, cuja especialidade está sem sua materialidade, que é linguística.” (ORLANDI, 1996, p.17).

Entre os pesquisadores contemporâneos que desenvolvem os princípios bakhtiniano, Indursky (2000) destaca Ducrot que, segundo a pesquisadora, dá continuidade à reflexão bakhtiniana sobre a dialogia, ao desenvolver princípios e noções em uma abordagem linguística da polifonia. Destarte contraria o pressuposto de Bakhtin de que a linguística não dá margem para trabalhar com a dialogia. Foi Ducrot que introduziu “efetiva e sistematicamente o princípio dialógico de Bakhtin na reflexão da linguística atual. (...) só é possível trabalhar com essa perspectiva da linguagem porque a concepção de sujeito sofreu profunda transformação”. (INDURSKY, 2000, p.78). Tal transformação refere-se ao abandono da unicidade do sujeito, que vozes diferentes e antagônicas possam habitar o mesmo enunciado.

Os desdobramentos dessa concepção de sujeito dividido vêm ao encontro da teoria da Análise do Discurso, mas, em contrapartida, Indursky (2000) pontua que há uma distinção fundamental entre a concepção dialógica do discurso e a teoria de Análise do Discurso. Nos dizeres de Indursky (2000): “(...) embora Bakhtin admita que o signo é ideológico e que a linguagem é social (Bakhtin, 1981b), sua teoria concebe um sujeito que não é interpelado ideologicamente e é consciente das escolhas que estabelece (...)” (INDURSKY, 2000, p.78-79).

Já o sujeito da AD é um sujeito do inconsciente, ou seja, interpelado segundo uma ideologia concebida como um processo cujo propósito é naturalizar os sentidos como evidentes, transparentes, cristalizados. Segundo esse cenário ilusório de naturalização de sentidos, o sujeito ignora a ideologia que o perpassa, crendo-se a única fonte de seu dizer. Pêcheux (1975) postula o sujeito descentrado, cindido que “torna-se uma posição-sujeito entre outras que decompõem a forma-sujeito, o sujeito histórico que organiza o saber de uma Formação Discursiva, fazendo soar em seu discurso o já-dito em outro lugar”. (PÊCHEUX, 1975, p.99).

Para Jordão (2006), as principais preocupações do pós-estruturalismo envolvem questões fundamentais sobre quem somos, de onde viemos e para onde vamos; a relação entre sujeito e realidade, construção e distribuição de conhecimento. A linguagem é sempre ideológica, ou seja, localizada (isto é, determinada pela perspectiva de quem a constrói e a utiliza) e com sua existência baseada em relações estabelecidas culturalmente. A autora explica como a cultura, segundo o viés pós-estruturalista, não é um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento: ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantidos e reforçados tanto por coletividades (instituições sociais como a família, a religião, a escola) quanto por indivíduos.

Para Orlandi (1996), o sujeito se apropria da linguagem de uma forma social, (des)centralizando a função referencial que prioriza a comunicação e, ao deslocar esta função, dá margem para aceitar a linguagem como trabalho, o que na perspectiva da análise do discurso possibilita admitir que “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de *identidades*, etc.” (ORLANDI, 1996, p.17) (grifo nosso). O apropriar-se da palavra reflete sua interpelação pela ideologia, sem se esquecer de conceber o sujeito como cindido e clivado em sua subjetividade, e, assim, não senhor do *dizer* que pensa que é fonte, bem como incapaz de (con)ter os efeitos deste dizer sempre incompletos, não-

mensuráveis, materializados na língua, construídos e reconstruídos no universo do social-histórico.

1.2 A ordem do discurso da educação permanente

Orlandi (1996) argumenta ser natural que se *pretenda* que os percursos sejam completos, com começo, meio e fim, uma visão alinhada com a concepção de sujeito de querer ser inteiro.

Quando, no entanto, trazemos à baila discorrer sobre o começo do discurso, nos unimos a Foucault (1971), quando este confessa que detém um desejo comum a muita gente de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. O desejo, segundo Foucault (1971), oculta um desconforto, nomeado como inquietação, ainda que a voz da *instituição* procure contrabalançar esta agonia (comum no universo dos analistas) emitindo mensagens de encorajamento diante da empreitada do começar, pois declara que “o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém” (FOUCAULT, 1971, p.7). Pois bem, o fato de querer/desejar não desnaturaliza os discursos em que estamos submersos, envolvidos, atrelados à antecipação melancólica pelo que pode advir. Caso o façamos, acreditamos ser um indício das barreiras construídas justamente pelas diversas implicações das restrições, limitações, exclusões que os procedimentos de controle e delimitação do discurso incorrem na ordem do discurso.

Foucault (1971) congrega estes procedimentos de exclusão em: 1) interdição (não se pode dizer tudo, em qualquer lugar e circunstância). Para o autor, no campo da sexualidade e da política, desvela-se a relação do discurso com o desejo e o poder; 2) separação ou rejeição, ilustrado na oposição razão e loucura em que a palavra do louco não tem permissão de circular sendo que, ainda hoje, a exclusão é mantida na escuta do médico, refletindo desejo e poder: “Escuta de um discurso que é investido pelo desejo, e que se crê, para sua maior exaltação ou maior angústia, carregado de terríveis poderes.” (FOUCAULT, 1971, p.13).

O terceiro sistema de exclusão, segundo Foucault, retoma os dois primeiros e, bem como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: “é

ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas [...] e mais profundamente [...] pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. (FOUCAULT, 1971, p.17). O autor aponta o caráter globalizante da vontade da verdade como um indicador do mascaramento excludente quando afirma que:

[...] ignoramos a vontade da verdade como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade da verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura [...]. (FOUCAULT, 1971, p.20).

As palavras de Foucault (1971) nos predisõem, como analistas, a abrir mão da realidade e eleger o campo da experiência em que as *coisas* são justificadas, construídas e destruídas de acordo com os dizeres, discursos ardentemente idealizados, formados e (in)formados historicamente, submersos na opacidade e incompletude da linguagem, do sujeito, do próprio discurso. Uma postura foucaultiana de sujeito segue os conselhos de Montaigne para quem a alma sempre está em aprendizagem e à prova, em um contínuo ensaio em detrimento de uma solução final, sendo que ao adotar o viés da experiência e não o da realidade, o analista se propõe a desnaturalizar os fatos ainda que aceite a provisoriabilidade das explicações para esses fatos.

No percurso de indagações desta pesquisa, optamos pela abordagem, a princípio, da apropriação dos procedimentos de controle e delimitação dos discursos defendidos por Foucault, que “se exercem de certo modo do exterior; funcionam como sistemas de exclusão” (FOUCAULT, 1971, p.21). Como alinhavo, pinçamos, em particular, a noção de vontade da verdade/saber, o entrelaçar entre desejo e poder e a conceituação de educação segundo Hanna Arendt (2005): “educar é conduzir os que não estavam aí para o interior de uma cultura que já está aí”.

O fenômeno educacional de educação permanente (VEIGA-NETO, 2012), que visa a proporcionar educação para o adulto idoso por todo o período de vida, se constrói no discurso de inclusão educacional do adulto idoso. De acordo com a concepção de educação mencionada, consideramos pertinente para esta pesquisa investigar os efeitos discursivos da vontade de saber que constitui a educação permanente, e “procurar ir aos porões dos fenômenos educacionais” (VEIGA-NETO, 2012). Acerca do sistema de educação Foucault argumenta:

Sabe-se que a educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue em sua **distribuição**, no que permite e no que *impede*, as linhas que estão marcadas pela distância, **pelas oposições e lutas sociais**. Todo sistema de educação é uma maneira **política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos**, com saberes e poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1971, p.43.44) (grifos nossos).

Dentre as condições de possibilidade de existência de um fenômeno educacional, que postula a educação permanente, é relevante invocar como esse discurso é legitimado na sua tessitura. Contemplar os princípios de ordenamento, exclusão e rarefação presentes em todo processo discursivo e fugir da “generosidade contínua do sentido, a monarquia do significante” (FOUCAULT, 1971), visando a desvelar não a universalidade do sentido, mas determinar as relações de rarefação existentes entre sujeitos e instituições que atuam em prol da educação permanente. Além disso, procurar conhecer as regularidades desse fenômeno e distanciar-se da noção de consciência e continuidade com vistas a analisar o discurso na sua materialidade, de acordo com as noções de acontecimento e descontinuidade.¹

Com base nessas noções, analisamos que a educação permanente é a necessidade de uma educação que se prolonga durante toda a vida, uma necessidade de continuar constantemente a formação individual (GADOTTI, 1984). Essa ideia se diferencia da educação continuada que representa a educação de adultos voltada à continuidade da vida escolar e formação profissional. Faz-se necessário levantar questões acerca dos significados do termo *educação* e das modalidades de educação (informal, não-formal, formal).

Para Freire (1978), comprometer-se com o processo de libertação, enquanto educador, seja na educação formal, informal ou não-formal, voluntariamente significa aceitar o “problema” de saber o que fazer, como, quando, com quem, para quê, contra quê e em favor de quê. De acordo com Libâneo (1998), a prática pedagógica visa à formação integral para exigências ampliadas da sociedade contemporânea. Hoje em dia,

¹Acontecimento. Ponto em que um enunciado rompe com a estrutura vigente, instaurando um novo processo discursivo. O acontecimento inaugura uma nova forma de dizer, estabelecendo um marco inicial de onde uma nova rede de dizeres possíveis irá emergir. (PÊCHEUX, 2015).

Descontinuidade. A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Ela se torna um dos elementos fundamentais da análise histórica, com um triplo papel: de início, uma operação deliberada do historiador (e não mais o que recebe involuntariamente do material que deve tratar); é também o resultado de sua descrição (e não mais o que deve eliminar sob o efeito de uma análise) e ela toma uma forma e uma função específica de acordo com o nível em que é delimitada. (FOUCAULT, 1986).

há um impacto mais decisivo de processos informais e não formais nos processos formais de educação.

[...] Mas convém insistir, ainda, que o educativo não se reduz ao escolar. A Educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade [...]. Trata-se, pois, de um processo global entranhado na prática social, compreendendo processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições e atividades (sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais, legais, familiares, escolares), nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem **socialmente**. (LIBANEO, 1998, p.23, grifo do autor).

Ainda que o processo educativo esteja imanente ao social, para a análise discursiva que nos interessa, segundo o viés de educação como o conduzir quem está de fora para dentro (ARENDR, 2005), serão pertinentes para a pesquisa as problematizações em torno das representações identitárias dos sujeitos alunos idosos com relação à socialização tanto entre os seus pares quanto com os jovens em sala de aula.

Os estudos de Santos (2010) problematizam a inclusão escolar e suas implicações para a cidadania e o acesso aos espaços sociais. Após um percurso histórico do conceito de cidadania, a autora desloca o conceito de *integração* como veiculado às práticas de exclusão, com a obrigatoriedade da pessoa deficiente física *integrar-se* na comunidade de forma ativa, reflexão que pensamos dialogar com esta pesquisa sobre os sujeitos idosos, se consideramos os processos de exclusão a que tanto os sujeitos idosos quanto os sujeitos deficientes físicos são submetidos na sociedade capitalista.

Concordamos com a pesquisadora ao declarar que o discurso de inclusão escolar é construído em propostas altamente difundidas pelas políticas educacionais sem que se procedam análises detalhadas dessa concepção e suas implicações no contexto educacional. Dentre uma das análises possíveis, concordamos com Pfeiffer (2010), ao relacionar o entrelaçamento do administrativo e do jurídico em que o político funciona como argumento. A pesquisadora explicita que é comum no cenário da república, que prega democracia e igualdade, a reivindicação de direitos, que, uma vez conquistados, têm no jurídico a sua garantia. Assim, o lugar do político seria o da luta por esses direitos que já se configuram de saída como autoevidentes e iguais para todos. Independentemente de se efetivarem, o *espaço de sentido* possível do político que configura esses movimentos é o da *concessão*:

O político como argumento funciona justamente no silenciamento de outras **práticas não coesas com aquilo que já está devidamente administrado e que se sustenta por uma discursividade jurídica**. Uma vez um direito concedido, sob esse argumento do político, o sujeito, suas práticas, e seus sentidos, passam a ser administrados pelo **sentidos da benevolência, da necessidade de adequação**, e, necessariamente, pela visibilidade de suas (in)capacidades/(in)habilidades. (PFEIFFER, 2010, p.98) (grifos nossos).

Para a pesquisadora, o sentido do político como *concessão* silencia espaços possíveis para a disputa de sentidos (ORLANDI, 1992), ao manter o sentido de benefício para aqueles que têm garantidos direitos e as suas implicações podem delinear um quadro que, segundo Pfeiffer (2010, p.99), “o sujeito urbano da escolarização é tomado por uma onipotência e uma rede de possibilidades infinitas que quase invariavelmente o remetem à certeza de seu fracasso e de sua responsabilidade pelo mesmo”. Essas reflexões nos incentivam a buscar no percurso das análises do *corpus* as regularidades discursivas que evidenciem esses pressupostos e sustentar os possíveis deslocamentos que possam emergir.

1.3 Formação discursiva, memória discursiva, interdiscurso

No âmbito de estudo da Análise do Discurso, segundo Pêcheux (2015), faz-se necessário ao analista relacionar discurso, língua, sujeito e sentidos com uma postura de não aceitação de evidências de lugar-já-feito para desnaturalizar os efeitos de certeza de conhecimentos que pregam uma univocidade lógica e também articular ideologia e inconsciente, objetivando um movimento constante de descrição e interpretação sustentando as condições de análise.

Neste trajeto de explanação das noções a serem empregadas no trabalho de pesquisa, a noção de formação discursiva deixa suas marcas nos estudos discursivos com base em Foucault (2012) e Pêcheux (1975) que, de acordo com um posicionamento teórico próprio, trazem suas contribuições ao campo da AD.

Foucault (2012), com seu método arqueológico, busca descrever as condições de possibilidades de enunciados na formação das ciências empíricas bem como as condições de existência desses enunciados. Ao renunciar à origem e tratar o discurso no momento de sua instância, Foucault (2012) acredita que é possível descrever os enunciados de “atos discursivos sérios, opostos aos enunciados do cotidiano”, que

manifestam incessante vontade da verdade. De acordo com o autor, esses enunciados “sérios” se relacionam entre si, sejam os mesmos ou de outros tipos, e são condicionados em um conjunto de regulações internas que constituem um sistema relativamente autônomo nomeado como “formação discursiva”. Esse sistema define regularidades que validam os seus enunciados constituídos, sendo que tais regularidades instauram objetos sobre o que eles falam; legitimam os sujeitos para falarem sobre estes objetos; definem os conceitos com os quais operarão as diferentes estratégias.

Pêcheux (1975) traz para a AD o seu conceito de formação discursiva do paradigma marxista “formação social” e “formação ideológica” e sua base conceitual advém do materialismo histórico e, conseqüentemente, a noção de ideologia. Para Pêcheux (1975), sustentado pelo marxismo e por Althusser, formação discursiva é aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada na conjuntura social e não há sentido imóvel e estável de palavras, expressões e preposições que *se significam* no interior de determinadas formações discursivas. Esta é a concepção de formação discursiva que utilizaremos na presente pesquisa, conseqüentemente, esta pesquisa se alinha à ideia de que o processo de *significar os sentidos* abrange os indivíduos, que para o pesquisador, são interpelados como sujeitos falantes pelas formações discursivas nas quais representam (dentro da linguagem) as formações ideológicas que os correspondem.

Nesse processo de significação de sujeitos e sentidos, as formações discursivas são atravessadas pela memória discursiva, que, diferentemente da noção de memória como lembrança ou recordação de algo, desloca-se para a ideia de “constituição dos sujeitos e dos discursos: uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo”. (CORACINI, 2011). A pesquisadora faz questão de diferenciar a concepção de memória institucional (instituição religiosa, jurídica, escolar, etc.), voltada a resgatar valores, eventos dos escaninhos da lembrança primordial nesta abordagem, diferentemente da memória discursiva, que é constituída de esquecimentos. Embora a memória institucional clame pela manutenção de estabilidade, em reter o mesmo, o inalterável, por meio da ênfase na lembrança, essa ilusão não faz parte da memória discursiva que prefere assumir uma postura de aceitar ser atravessada por gestos de interpretação e, para tanto, aceita o esquecimento como constitutivo dos dizeres do sujeito. Como síntese, podemos afirmar que “a memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no seio das práticas discursivas, já que o sentido é

sempre construído na historicidade, que marca a relação do homem com a linguagem”. (CORACINI, 2011, p.33).

Quando enuncia, o sujeito reatualiza inconscientemente uma herança de experiências vivenciadas que não está no nível individual de experiência de vida, mas no nível do interdiscurso. A pesquisadora traz a noção de interdiscurso de Pêcheux (1988) que o define como o dizível, remetendo o sujeito a uma filiação de dizeres outros, que Foucault (1971) nomeia como um já-dito.

Essas noções remetem à noção de intradiscurso, o fio do dizer, sendo que o interdiscurso se manifesta na superfície linguística, deixando marcas desta memória discursiva, sob a forma de heterogeneidade, noção que Authier-Revuz (1982 e 1990) postula com o intuito de abordar a presença do outro no discurso, e a classifica entre a heterogeneidade constitutiva (que não aparece marcada linguisticamente no fio do discurso) e a heterogeneidade aparente ou mostrada (a presença de outros discursos indicados na superfície do texto), a qual se subdivide em formas marcadas (discurso direto, citação, aspas, uso de itálicos) das formas não marcadas (ironia, pastiche, discurso indireto livre, metáforas).

Longe de propor uma simplificação do relacionamento entre as duas instâncias de heterogeneidade: a constitutiva, "não localizável e não representável no discurso que constitui, aquela do Outro do discurso – em que estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.32) e a mostrada, que se propõe em representar no discurso “as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um - sujeito, discurso - se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura de um enunciador exterior ao seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.32), a pesquisadora propõe que haja independência entre os dois planos que representam "duas ordens de realidades diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso ("isso fala") e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição ("como diz o outro", "se eu posso dizer)". (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.32).

A heterogeneidade, seja mostrada ou constitutiva, evidencia a presença do dizer do outro no discurso, noção esta que articula com a noção do esquecimento como constitutiva da memória discursiva, o que, segundo Coracini (2011), silencia sentidos a partir do momento que o sujeito enuncia. Há uma seleção, seja consciente ou inconscientemente, de alguns sentidos em detrimento de outros, que são esquecidos.

Coracini (2011) esclarece que o viés de análise de memória discursiva remete à história, à historicidade do sujeito.

1.4 Concepções de sujeito

Quando consideramos a relação discurso e sujeito, a noção de sujeito apresenta variantes de acordo com cada fase da AD (MUSSALIM, 2001). Na primeira fase, o sujeito é concebido não como o indivíduo que fala, mas, sim, é “falado”, assujeitado pela instituição, ou teoria, ou ideologia. Na segunda fase da AD, o sujeito é uma função (FOUCAULT, 1971) e desempenha diversos papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo, sofre coerções em seu dizer de acordo com o lugar social de onde enuncia, ou seja, o seu falar é regulado pela formação ideológica em que está inserido.

A terceira fase da AD surge com uma concepção de sujeito que terá o embasamento teórico das teorias do inconsciente de Authier-Revuz (1982) para declarar a perda da centralidade do “eu”. No processo de formação do sujeito, a presença do “outro” que pode ser o “desconhecido”, o “inconsciente” é predominante/preponderante. Mussalim (2001) discorre sobre esta fase como sendo “menos estruturalista”, que assume o sujeito com propriedades heterogêneas, descentrado, definido como a relação entre 'eu' e o 'outro'. As contribuições de Authier-Revuz (1982) referentes à heterogeneidade mostrada demonstram, segundo a autora, a tentativa do sujeito de explicitar a presença do Outro no fio discursivo, ou seja, intento em vão de transmitir uma imagem unívoca dos diversos discursos.

A concepção de sujeito escolhida para a presente pesquisa se apoia em Pêcheux (1975) para quem o sujeito do discurso é uma posição-sujeito em que estão materialmente articulados o inconsciente e a ideologia. Este ponto é de suma importância, pois, para a AD de linha francesa, não há separação entre a forma sujeito histórica e o inconsciente. E agregando o viés psicanalítico à análise, nos alinhamos com Coracini (2011), devido a seu trabalho com releituras de Lacan (1996 [1998]). A pesquisadora se apropria das reflexões psicanalíticas lacanianas para dizer que “nos vemos inevitavelmente pelo olhar do outro, a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui como sujeitos, construindo, no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos”. (CORACINI, 2011, p.17).

1.5 Noções de inconsciente, real, simbólico, imaginário e político

Para explicitar um pouco mais a noção de inconsciente lacaniano com que Coracini (2011) trabalha, pesquisamos, junto a Mariani (2010), sobre Lacan, a qual pontua o conceito de inconsciente em *Seminário 11* para defini-lo como:

[...] algo que se articula no que escapa no encadeamento significante, e não no articulado. O sujeito do inconsciente é pontual e evanescente, no exato momento em que é produzido, na sequência, é perdido. Quando falamos, portanto, falamos alienados ao campo do Outro, uma alienação importante porque, sem ela, o sujeito não se constitui. **O inconsciente, portanto, é da ordem da rachadura, do tropeço nessa fala alienada.** (MARIANI, 2010, p. 121). (grifos nossos).

As contradições entre o sujeito dono de si e de sua verdade (o sujeito jurídico) e o sujeito da “rachadura, do tropeço, da fala alienada” (inconsciente) podem fornecer análises discursivas interessantes em nossa pesquisa.

Mariani (2010) segue explicando que o desconcerto do inconsciente se dá quando a cadeia do significante determinante do sujeito e, estruturado pelo seu discurso, falha, tropeça. Essa interrupção, essa falha, dá margem para o *real* que se articula no simbólico inscrito na cadeia de significantes. E como apreender esse *real*, da falta de um significante, se esse *real* é inapreensível, não se escuta, não se vê, sempre fugidio? A pesquisadora resume que “o *real* só é apreensível pela via do *imaginário*, pelas tentativas de produção de sentidos que deem conta dessa falta (de um significante) que nos funda como sujeitos”. (MARIANI, 2010, p.122).

Orlandi (2015), no âmbito da AD, explana esses postulados sobre o *real* e o *imaginário*, visando proporcionar recursos para análises discursivas quando afirma que

O que temos, em termos de *real* do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido. De outro lado, a nível de representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do *imaginário*. É por essa articulação necessária e sempre presente entre o *real* e o *imaginário* que o discurso funciona. (ORLANDI, 2003, p.74).

Antes de Orlandi (2015), Pêcheux (2015) já proclamava um *real* constitutivamente estranho à univocidade lógica que ele denomina de “o próprio da língua”, que Mariani (2010) resume como “um jogo ao qual a língua está submetida o

tempo todo em função dos equívocos, das elipses, das alterações inerentes ao funcionamento da cadeia significante”. (MARIANI, 2010, p. 124).

Dentro desse “jogo” em que o equívoco é a regra, Pêcheux (2015) assume a importância de aceitar o fato estrutural do equívoco estar implicado na ordem do simbólico. Esse fato estrutural da falha faz parte de um trabalho simbólico que exerce sua ação transformadora, a linguagem.

A opacidade, não transparência do espelho da linguagem, nos faz alinhar apontamentos sobre escola e conhecimento com o político. Segundo Orlandi (2004), a relação da Escola é precipuamente a relação com o conhecimento, sendo este considerado como modo de integração social. O imaginário que estabiliza sentidos, que cristaliza a história referente ao papel da Escola na sociedade é construído com base na racionalidade, no conhecimento, que, junto à escrita, forma o núcleo da ação pedagógica. (ORLANDI, 2004, p.153).

O trabalho simbólico, estruturado pelo equívoco, pela falha, salienta as contradições que a linguagem oportuniza, como exemplo, diante do slogan “Todo aluno na Escola”. A pesquisadora analisa como o enunciado em questão

“[...] produz sentidos que desconhecem que a *quantidade* tem de ser metaforizada (é uma questão de sentido logo não é empírico, mas simbólico), ou seja, a *quantidade deve ser politicamente significada*. Esse enunciado silencia sobre o processo de verticalização das relações de contiguidade, que coloca em cima a elite e embaixo a massa – também escolarizada – que tem como função aceitar, sustentar a verticalidade.” (ORLANDI, 2004, p.153).

A pesquisadora realça que a racionalidade do conhecimento, por si só, não ressignifica politicamente e socialmente as relações de contiguidade (colocar todo mundo na escola), que engendram sentidos de hierarquização, divisão social e manutenção das desigualdades sociais. Para o nosso trabalho, colhemos as reflexões de Orlandi que conclui que o conhecimento não deve ser tratado como produto, mas como processo e sob esse ângulo de análise, aceitar o político como mediador de semelhante processo é crucial.

1.6 Concepções identitárias

Antes de correlacionar identidade com subjetividade, faz-se necessário comentar o conceito de identidade. Hall (1997, p. 11) faz uma conceituação sobre identidade cultural em três eixos: iluminista, sociológico e pós-moderno. O sujeito iluminista se

caracteriza por ser individualista e com sua identidade formada desde o nascimento. Segundo o autor, enquanto esse sujeito é “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consiste num núcleo interior” (HALL, 1997, p.11), o sujeito sociológico se caracteriza pela identificação formada pela interação entre o “eu” e a sociedade.

Já o sujeito pós-moderno, diferentemente das representações anteriores, é construído historicamente, a identidade é fragmentada, multifacetada, “uma identidade formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p. 13). O sujeito pós-moderno é descentrado bem como as culturas nacionais não são unificadas, portanto, tanto o sujeito como as culturas são híbridas em sua constituição. Assim, as identidades assumidas pelo sujeito não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, cartesiano, mas cindido, clivado, interpelado na e pela linguagem, surgindo imbricadas à representação de língua defendida na contemporaneidade.

Convidamos para esta pesquisa, neste momento, os pressupostos teóricos da abordagem psicanalista de Lacan, de que Coracini (2011) se utiliza para problematizar os processos identificatórios do sujeito. Ao propor a não consciência do sujeito em relação à presença do Outro em seu dizer, a psicanálise lacaniana dialoga, por um lado, com a abordagem discursiva de sujeito e distancia-se desta no que tange a concepção do que seria este Outro: discursivamente, representa o conflito ideológico presente no processo de significação de qualquer ato linguístico; enquanto que, segundo a psicanálise, o Outro é o inconsciente. (CORACINI, 2011).

Nos dizeres de Authier-Revuz (1982), o sujeito é cindido por ocupar diferentes posições discursivas e clivado por ser fragmentado e faltoso, já que o inconsciente o constitui, seu discurso é constitutivamente heterogêneo. Em resumo, assume-se a “morte” do sujeito centrado, origem de seu dizer e produtor de verdades absolutas.

Quando nos referimos a sujeito descentrado, nos alinhamos com a concepção de que “toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada [...]” (CORACINI, 2007, p. 48-49). A pesquisadora frisa que a busca pela *segurança* e *certeza* faz com que o sujeito se iluda duplamente: com a promessa de uma *língua* que é “esperança numa racionalidade [...], lugar longe da dúvida e do conflito” (CORACINI, 2007, p.49) e com uma *identidade* que traga um

"[...] pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis." (CORACINI, 2007, p.49).

Esses dizeres vêm ratificar a pertinência por problematizar a naturalização dos efeitos de certeza de *promessas* feitas ao sujeito idoso aluno EJA e UNATI quanto à cidadania, inclusão e educação e seus desdobramentos quanto às formações das representações identitárias *do* e *sobre* o sujeito idoso. Para tanto, ao analista cabe, sob o viés sócio-histórico da linguagem, articular a ideologia e o inconsciente, delimitando o real e o imaginário, a fim de estabelecer as condições de análise discursiva das discursividades *do* e *sobre* o sujeito idoso aluno da EJA e da UNATI, na cidade de Fernandópolis-SP.

2. EJA E UNATI: VERDADES/SABERES REMEMORADAS(OS)

Olhou para o teto, a telha parecia um quadrado de doce. Ah! - falou sem se dar conta que descobria, durando desde a infância, àquela hora do dia, mais um galo cantando, um corte de trator, as três camadas de terra, a ocre, a marrom, a arroxeadada. Um pasto, não tinha certeza se uma vaca e o sarilho da cisterna desembestado, a lata batendo no fundo com estrondo. Quando insistiram, vem jantar, que esfria, ele foi e disse antes de comer: “Qualidade de telha é essas de antigamente”.

Adélia Prado (poema “A despropósito” do livro “Bagagem”, 1976)

2.1 Sobre as condições de produção do discurso

Para articular as representações identitárias *do* e *sobre* o sujeito idoso, aluno EJA e UNATI da cidade de Fernandópolis-SP, devemos situar o sujeito, levando em consideração seus aspectos sócio-históricos, a fim de que as condições de produção do discurso do sujeito idoso possam emergir sustentando a análise discursiva. Sobre as condições de produção do discurso, segundo Orlandi (2015), parte-se da noção de dois sentidos: o sentido estrito, as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato, e o sentido amplo, o contexto sócio-histórico-ideológico. O que o *corpus* de análise pode revelar no momento atual para o analista é como o social, o histórico e o ideológico são constitutivos desse discurso. Para explicitar esta noção, atrela-se a outra que detalha a relação do discurso entre o já-dito e o que se está dizendo. Nesse sentido,

Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – que estamos chamando de interdiscurso, representada como um eixo vertical onde teríamos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal, o intradiscurso, que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. (ORLANDI, 2003, p.32-33).

Assim, a pesquisadora frisa que todo dizer advém da convergência de dois eixos: o da memória discursiva/interdiscurso (constituição) e o da atualidade/intradiscurso (formulação) e os sentidos são provenientes desse jogo.

Porém, quando a AD postula analisar os efeitos de sentido dos discursos, não toma para si a vã e ilusória missão de abranger todos os sentidos possíveis oriundos de um objeto discursivo, pois para a AD, a incompletude, a falta, o equívoco são inerentes

ao discurso, ao sujeito, à linguagem. Na esteira dos teóricos da AD, o analista assume que os efeitos de sentidos do discurso não são transparentes, no entanto, sustenta sua análise pelos instrumentos teóricos da AD, sem esquecer-se de abdicar por uma ilusória universalidade dos efeitos de sentido advindos do discurso do aluno idoso da EJA e da UNATI na cidade de Fernandópolis-SP.

Este caráter não totalizante do discurso admitido pela AD dialoga com as ideias foucaultianas, que, proficuamente, a nosso ver, voltam-se para as condições de possibilidade dos discursos, assumindo a incompatibilidade de uma busca por todas as experiências possíveis em face da opacidade da linguagem. Segundo Veiga-Neto (2003), as obras de Foucault assentam a “ontologia do presente”, declarando-se uma ontologia crítica de nós mesmos que desloca a questão kantiana “Quem somos nós?” do sujeito moderno para uma outra questão: “O que se passa com nós mesmos?”. Tal indagação pretende questionar como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos. Segundo Veiga-Neto (2003), é a partir dessa contestação que se vislumbram novos espaços de liberdade para que possamos escapar da dupla coerção política que a modernidade inventou e nos aprisiona: a individualização crescente simultaneamente com a totalização e saturação das coerções impostas pelo poder.

Portanto, compartilhando dos anseios foucaultianos, pretendemos esquadrihar como o sujeito idoso, aluno da EJA e da UNATI na cidade de Fernandópolis-SP, vem construindo sua formação identitária, conforme a perspectiva sócio-histórica, calcada em representações e, mais especificamente, o papel das representações de cidadania e inclusão/exclusão educacional nesse processo. Há de se considerar ainda a noção de sujeito desejante, movido pela pulsão aglutinadora das noções de real, imaginário e simbólico, segundo releituras de Lacan realizadas por Pêcheux (1988) e Coracini (2007).

Antes de delinear as condições de produção do discurso do sujeito idoso, mencionamos Orlandi (2015) ao versar sobre os mecanismos que colocam em marcha o funcionamento das condições de produção.

Em primeiro lugar, define-se por relações de sentido, quando se postula que não existe discurso que não se relacione com outros, e, portanto, não há começo absoluto, nem ponto final para o discurso. De fato, quando dizemos algo, nos filiamos a uma rede de sentidos e os discursos não são fechados em si mesmos, já que o sujeito acredita que

detém o seu dizer e os sentidos advindos desse dizer, sem, no entanto, ter realmente esse controle.

Para entender a relação entre os discursos, é preciso entender a noção de formação discursiva que se define como “aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2003, p.43). A FD (formação discursiva) é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito (COURTINE, 1994), funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. Mussalim (2001) argumenta que a formação discursiva (FD) é o lugar onde se articulam discurso e ideologia e, nesse sentido, a FD é governada por uma formação ideológica (FI). Como uma FI coloca em relação, necessariamente, mais de uma força ideológica, uma FD colocará em jogo mais de um discurso. Conforme a pesquisadora, o interdiscurso é mais valorizado que o discurso, pois é o espaço de trocas de vários discursos, considerando que uma FD não é fechada, mas heterogênea, permeada pela presença do Outro na sua constituição.

Em segundo lugar, o sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar do interlocutor como uma “antecipação” do seu dizer. Por fim, a relação de forças é a noção de que o lugar (não a situação empírica, mas sim a posição do sujeito no discurso) é constitutivo do que ele diz. Estes mecanismos (relações de sentido, antecipação e relações de força) são chamados de formações imaginárias. Lembrando que Pêcheux (2014) postula que os processos discursivos “não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Essa aparente contradição remete na realidade à própria questão da constituição do sujeito que chamamos de assujeitamento”. (PÊCHEUX, 2014, p. 169). O autor frisa que o sujeito acredita ser a origem do seu discurso em seu processo de enunciação, e, ainda que seja ilusório, não deixa de ser uma necessidade a descrição e articulação dessa estrutura que o autor denomina de “esquecimento nº1”. Quanto à impressão do sujeito de que o que diz tem uma univocidade de sentidos ao selecionar o “dito” e descartar o “não dito”, Pêcheux (2014) denomina de “esquecimento nº2”, que para o autor “é um efeito de ocultação parcial e se identifica à fonte de impressão de realidade do pensamento para o sujeito (“eu sei o que eu digo”, “eu sei o que eu falo”) (PÊCHEUX, 2014, p. 175).

Na presente pesquisa, no âmbito das condições de produção discursiva, as formações imaginárias, ou jogo de imagens (PÊCHEUX, 2014), são constitutivas do

discurso do sujeito idoso, seja nas representações que o sujeito idoso detém de si (relações de força); seja das representações que o sujeito idoso constrói de seu interlocutor (no caso, o analista), ou seja, fruto da(s) FD(s), regida(s) por uma FI (que pode comportar relações de confronto ou aliança) que permeiam os discursos de cidadania e inclusão/exclusão educacional.

Orlandi (2015) reforça a importância das imagens na determinação das condições de produção de um discurso ao afirmar que “são as projeções que permitem passar das situações empíricas (lugares dos sujeitos) para as *posições* dos sujeitos no discurso. O que *significa* no discurso são as *posições*” (grifo nosso). Para a pesquisadora, sabendo que o imaginário faz necessariamente parte da linguagem, ele não “brota do nada”: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder (ORLANDI, 2003). Daí a importância de *significar* as *posições* dos sujeitos no discurso junto ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito). Em suma, para a pesquisadora, as condições de produção implicam o que é material (língua sujeita ao equívoco, à historicidade); o institucional (a formação social) e o mecanismo do imaginário (o jogo de imagens).

Em contraposição a uma busca por uma verdade essencial e de um método universalmente válido para toda uma série de objetos diferentes, segundo o viés estruturalista (VEIGA-NETO, 2003), atemo-nos, em um primeiro momento, à descrição das regularidades dos enunciados do discurso do sujeito idoso, ancorados pela arqueologia foucaultiana (FOUCAULT, 2014) sem, contudo, deter-nos no conforto de evidências do lugar já-feito (PÊCHEUX, 2015).

2.2 Velho, Idoso, Terceira Idade: eixos parafrásticos

Pinçamos a observação de Veiga-Neto (2003) de que a arqueologia define e caracteriza um nível de análise no domínio dos *fatos*. A definição de *fato* se resume em dado provido de sentido que se produz como um objeto da ordem do discurso e nos conduz à memória discursiva. Ao delimitar o objeto de estudo centrado no discurso da educação do sujeito idoso e suas representações, justificamos o resgate de fatos que, descentralizando a evidência de dados empíricos, se atém aos acontecimentos histórico-sociais fundantes de um discurso, no caso, a educação do sujeito idoso.

Para tanto, na esteira do interdiscurso da educação do sujeito idoso, iniciamos pela área do saber humano que, discursivamente, se constituiu no social-histórico como o campo discursivo que detém o poder de discorrer sobre o idoso e a educação, a gerontologia educacional. Segundo Cachioni (2002), no campo interdisciplinar da gerontologia educacional, concentra-se a discussão sobre quais devem ser o conteúdo e o formato da educação dirigida a idosos, assim como a maneira como deve ocorrer a formação de recursos humanos especializados para o cumprimento dessas finalidades. A pesquisadora pontua que a educação faz parte do amplo campo de atuação da gerontologia, que também engloba a geriatria, a fisioterapia, a enfermagem, o serviço social, o direito, a psicologia clínica e a psicologia educacional (NERI, 2000).

Assim como a educação, a gerontologia se apresenta como uma “área multi e interdisciplinar, *fato* que, com frequência, *confunde* os praticantes e os teóricos de ambos os campos” (CACHIONI, 2002, p.1). Segundo Pêcheux (2015), a AD reflete nos entremeios, nos interstícios disciplinares, nos vãos que as disciplinas deixam ver na sua *articulação contraditória*. Procuramos investigar os efeitos de sentido que a gerontologia educacional emana dessa articulação contraditória junto às representações sociais sobre a velhice.

Da Costa (2010) explicita que o aumento da população idosa no Brasil, acompanhado de uma explosão discursiva sobre a velhice, produz representações sociais sobre a questão da velhice construídas pelo discurso ideológico do Estado que justifica as suas práticas com o auxílio do discurso médico. Tais práticas ideológicas são exercidas pelo Estado por meio da geriatria, da gerontologia e da psicologia, pela fixação da velhice no imaginário social ora como problema social, ora como a "arte de saber envelhecer", ora como a imagem fragilizada e infantilizada do ser humano nos seus derradeiros anos de vida. *A contradição* existente segundo uma análise discursiva reside que a geriatria e a gerontologia, pelo *não-dito*, pelos seus postulados científicos descolados do histórico-social, ignoram "as *forças reais* que explicam o surgimento da problemática da velhice, desconsiderando as condições histórico-sociais desses indivíduos que hoje não mais satisfazem as necessidades do processo produtivo?" (DA COSTA, 2010, p.23).

Ocultam-se as razões sociais e históricas de exclusão, segregação, discriminação que o velho/idoso de hoje tenha sofrido em sua infância, sua juventude e maturidade resultando na marginalização social dos tempos presentes. Segundo Simone de Beauvoir, para que o homem permanecesse um homem na velhice, a sociedade deveria

tratar o homem como homem (BEAUVOIR apud, BOSI, 2009, p.81). O imaginário *desde sempre foi assim* sedimentado pelo senso comum, é o que uma ciência dita educacional deveria problematizar e discutir junto à sociedade, se ansiamos que o velho/idoso do amanhã (o jovem de hoje) tome posse de seus direitos como cidadão emancipado socialmente. Para tanto, tão premente quanto discutir sobre a educação das crianças e jovens no Brasil, a problematização em torno da educação *do* e *sobre* o idoso na atualidade é pertinente pelo papel social que a educação deve exercer em uma sociedade dita democrática frente à crescente desigualdade social que acompanha gerações e gerações de brasileiros: os direitos constitucionais são apenas *concedidos*, como uma *clemência* por parte do Estado, cabendo ao cidadão transmutar tais direitos em realidade, ainda que incerta, mas construída historicamente.

Perante este quadro, filia-se a função social-política da AD que postula recorrer menos ao acúmulo de conhecimentos positivos e mais aos *efeitos de certeza* que os conhecimentos produzem fazendo a história de suas ciências. Essa postura abre campo para analisar que, "graças às lacunas, ao *não-dito*, o discurso ideológico sobre a velhice mantém-se coerente e atuante dentro das relações capitalistas de produção" (DA COSTA, 2010, p.23). A pesquisadora cita Chauí (2001, p.109) ao afirmar que "o discurso ideológico é coerente e racional porque entre suas 'partes' ou entre suas 'frases' há 'brancos' ou 'vazios' responsáveis pela coerência." Ao dizer o que é ser velho, o discurso ideológico sobre a velhice é *coerente* e para tanto, não diz tudo, se limita à *sua* verdade assumindo a invisibilidade do idoso como um ser histórico e social.

Quanto ao discurso pedagógico, um dos *efeitos de certeza* postulados pela gerontologia educacional recai sobre a relação entre interdisciplinaridade e educação permanente para justificar a presença do sujeito idoso na escola:

A interdisciplinaridade deve ser a base da educação permanente, fundamento ideal da educação dirigida aos idosos. Esta deve considerá-los como donos de uma história pessoal e de uma bagagem de conhecimentos constituída ao longo da vida, a qual não deve ser preterida em favor de conteúdos formatados pela universidade, mas aproveitada e potencializada por ela. (CACHIONI, 2002, p.3).

Orlandi (2012) traz contribuições pertinentes para este ponto de análise, quando afirma que "o discurso pedagógico se dissimula como transmissor de informações e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade". As definições de interdisciplinaridade e de educação permanente junto ao sujeito idoso são fixadas para legitimar o saber excluindo os fatos (ORLANDI, 2012), como, por exemplo: toda

educação, por si mesma, não é permanente? A criança e o jovem também possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos (não restritos aos conhecimentos legitimados pela escola) e uma história pessoal, visto que constroem sua história dia a dia.

Consideramos que a palavra não é monossêmica, ela pode adquirir nuances que se dão relativamente às suas condições de produção e a opção de dizer uma palavra e não outra é um sintoma da filiação sócio-histórica de identificação em que a palavra se inscreve desencadeando um processo de significação. Dizer *velho(a)*, *idoso(a)* e *terceira idade* evocam sentidos diferentes. Orlandi (2015) argumenta que o interdiscurso nos permite, por exemplo, remeter o dizer a toda uma filiação de dizeres, a uma memória e ao identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.

Ao problematizar as representações de cidadania do sujeito idoso que contribuem para a formação de seu processo identificatório, não deixamos de abordar a significância no nível mais estrito das palavras, pois “as palavras não são só nossas: elas significam pela história e pela língua sendo o dizer uma propriedade não particular” (ORLANDI, 2015, p.30). Agrega-se a esse processo o equívoco, a falha, em que a relação língua e história são atravessadas pela ideologia e pelo inconsciente.

É pertinente, portanto, questionar por que na atualidade se naturaliza o uso de *idoso(a)* e se silencia a palavra *velho(a)*, lançando mão de paráfrases: *senhor(a)*, *velhinho(a)*, *pessoa de idade*? Segundo a AD, a incompletude é uma propriedade da linguagem, do discurso e dos sujeitos. O constante ir e vir entre paráfrase (variedade do mesmo) e polissemia (intervenção do diferente), uma condição de existência dos sujeitos e dos sentidos, pode nos proporcionar deslocamentos sobre os dizeres *idoso(a)* e *terceira idade* em detrimento de *velho(a)*. Sendo o discurso uma prática, os sentidos de exclusão, segregação, discriminação a que a palavra *velho(a)* se filiam seriam (trans)formados, apagados, por meio de uma ruptura ou, então, mascarados parafrasticamente segundo uma nova ordem do discurso?

Orlandi (2015) define que o trabalho do analista é principalmente observar as condições de produção, verificando o funcionamento da memória para remeter o dizer a uma formação discursiva (e não a outra) a fim de compreender os sentidos. O discurso da ciência tem sido apropriado pelo Estado historicamente para legitimar suas relações de dominação. Como exemplo, Pfeiffer (2010) menciona que, no Governo Provisório de Vargas (1930-1934), foi criado o *Ministério da Instrução e Saúde Pública* sendo muito produtiva discursivamente a aproximação entre educação e saúde e os efeitos de

sentidos do imbricamento entre o discurso médico e o discurso pedagógico em que propostas pedagógicas e diagnósticos clínicos se justificam mutuamente como ferramentas do discurso ideológico dominante.

Uma ilustração dessa simbiose entre o discurso pedagógico e o discurso médico está nas representações sobre o envelhecer formatadas no imaginário social, visto que "o olhar geriátrico sobre o envelhecimento contribui para a negativização do lugar da senescência e a positividade da juventude" (DA COSTA, 2010, p.23). A *falta* atribuída à essa etapa da vida é aspecto mais realçado naturalizando uma verdade construída pela ideologia capitalista dominante, que deifica o jovem como o motor da produção na sociedade do consumo atual, e ao falar de velhice, do que é ser velho, "estabelece-se a todo momento a comparação com outros estágios, outros elementos que terminam por negar a velhice enquanto ocultando uma realidade experimentada e construída por seus sujeitos". (DA COSTA, 2010, p.24).

A legitimação de propostas pedagógicas endereçadas ao sujeito idoso encontra suas bases no discurso sobre o envelhecimento, discurso esse que a ciência detém e defende protegida pelo seu caráter objetivo, incontestável, mas também homogeneizante silenciando interpretações que poderiam remeter a outros sentidos. Muito do que é o movimento ideológico em voga hoje de negação da velhice que a sociedade prega, representa-se pelo dizer *só é velho quem quer*. Este dizer se filia a uma memória discursiva do progresso científico que remete a uma sensação de *fracasso* para aquele que envelhece naturalmente, ou seja, uma negação do próprio processo de envelhecimento, na tentativa de resignificá-lo.

O (in)divíduo (que não se divide), interpelado pela ideologia neoliberal, torna-se o sujeito *idoso (não-velho)*, sujeito clivado, cindido em sua subjetividade, em sua(s) identidade(s) que se submete aos rótulos/significantes de *terceira idade e melhor idade* e silencia *o/a velho(a)*. Esse sujeito pode ser concebido como a forma-sujeito-histórica do sistema capitalista, "caracterizado como sujeito jurídico, com seus deveres e direitos e sua livre circulação social" (ORLANDI, 2012, p.154), ou o sujeito psicanalítico da pulsão, do desejo, que se constitui pelo desejo do/no Outro (CORACINI, 2007). No que concerne às representações advindas do sujeito em ambas as concepções, a presença da falta, seja de direitos, seja do Outro, é um fator relevante a ser analisado.

2.3 A Educação do Sujeito Aluno Idoso em Fernandópolis-SP

Após algumas considerações sobre como o discurso científico arregimenta o discurso sobre a velhice e sabendo que todo discurso se relaciona com outros discursos, o próximo passo é o discurso da educação do sujeito idoso. Quais são as razões e a partir de que momento histórico se promoveu a ampliação de acesso à educação para o idoso? Este acesso é restrito ao idoso ou faz parte de um processo amplo de produção de sentidos do capitalismo? Vale ressaltar que os significantes *liberdade, autonomia, direitos* fazem parte do retrato da sociedade burguesa juntamente de *deveres, responsabilidade, submissão*, e o equívoco é constitutivo do sujeito e dos sentidos nessa conjuntura.

A liberdade se sustenta no estímulo consumista que abarca a todos os sujeitos da sociedade e, quanto ao sujeito idoso, essa liberdade detém um valor de *compensação* diante do fato de que “não é por acaso, desvio ou falha que a sociedade burguesa desrespeita a dignidade do ser humano. É porque é assim que ela se estrutura e funciona” (ORLANDI, 2012, p.165). Se a exploração do homem pelo homem e a desigualdade social são regras na sociedade capitalista contemporânea; se a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE) (ALTHUSSER, 1983), o envelhecimento populacional no Brasil é um acontecimento (PÊCHEUX, 2015) que nos conduz à seguinte pergunta: qual a educação que o sujeito idoso poderia ter para que suas especificidades sejam respeitadas com dignidade? Orlandi (2012) nos diz que, face à ambiguidade do jogo de liberdade e submissão que a sociedade burguesa respira, “o que a educação pode fazer, nesse caso, é criar condições para que possa(m) irromper outra(s) discursividade(s) que atravesse(m) a produção existente de sentidos 'evidentes', atingindo assim e rompendo como a interpretação da ideologia já-lá”. (ORLANDI, 2012, p.165).

As organizações não governamentais voltadas ao atendimento educacional do público idoso (UNATIs) tiveram sua origem na nação que engendrou a memória discursiva que o mundo ocidental tem de *cidadão, liberdade, igualdade e fraternidade*, os ideais iluministas que alicerçaram a Revolução Francesa; uma nação que promove, instiga historicamente e institucionalmente investigações/pesquisas no âmbito das Humanidades dentre as quais a filosofia, a literatura, a história, as artes em geral. Nesta nação, a Análise do Discurso herdou desse fervilhar intelectual para co(s)zer e

(des)co(s)zer por meio das contradições, falhas, equívocos submersos, (en)cobertos em um universo dito semanticamente estável, as infinitas materialidades discursivas.

Cachioni (2002) nos esclarece que “País com longa tradição em experiências de educação de adultos, especialmente nas áreas de educação para a saúde, alfabetização e preparação para o trabalho, na década de 60, a França criou as Universidades do Tempo Livre” (CACHIONI, 2002, p.30). Portanto as experiências anteriores no país o credenciavam para um projeto pioneiro. Esse projeto já tinha suas bases construídas para o que seria, em um segundo momento, um instrumento educacional para adultos idosos. Segundo a autora, no início tal projeto foi concebido para prover um espaço em que os aposentados pudessem ocupar o tempo livre e favorecer a sociabilidade, ou seja, não priorizavam a educação.

Em 1973, Pierre Vellas, professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, cria as Universidades da Terceira Idade. Cachioni (2002) discorre sobre a biografia de Pierre Vellas para afirmar que

Atuando a partir de uma preocupação de cunho social e humanista, o autor recorreu à pesquisa sobre o conteúdo e a orientação de programas de estudo sobre velhice de universidades europeias e americanas, de trabalhos de organizações internacionais e das políticas para a velhice praticadas pelos países industrializados da Europa e da América do Norte. Levantou as atividades de organizações não governamentais, entre elas o Centro Internacional de Gerontologia Social, e leu tudo o que foi possível da literatura disponível sobre velhice. Passou depois à parte prática, visitando hospícios, alojamentos e pensões de aposentados. Confirmadas suas suspeitas de que as oportunidades oferecidas aos idosos eram quase inexistentes, fez a proposição de que a universidade deveria abrir-se a todos os idosos, indistintamente, para oferecer-lhes programas intelectuais, artísticos, de lazer e de atividade física a idosos. (CACHIONI, 2002, p.31).

Cachioni (2002) informa que o programa Universidade da Terceira Idade chegou à América Latina no início da década de 80 inicialmente no Uruguai, para depois se estender para o Paraguai, Argentina, Chile, Panamá, Venezuela, México e, no Brasil, se instalou em Passo Fundo, Rio Grande do Sul. No Brasil, o modelo criado por Pierre Vellas passou por modificações e grande expansão com a criação da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Outra proposta também bem-sucedida foi realizada no SESC (Serviço Social do Comércio) com base nas Universidades do Tempo Livre, anterior ao modelo de Vellas, e a

pesquisadora frisa que atualmente coexistem no Brasil várias versões e adaptações de ambos os modelos.

Em Fernandópolis-SP, o modelo de UNATI, com sede própria fora dos campi das universidades locais, com uma programação em que os monitores/professores são idosos em sua maioria, com uma abertura à comunidade local para o trabalho voluntário, aproxima-se do modelo inglês de UNATI no qual, segundo Cachioni (2002)

[...] os frequentadores do programa podem atuar tanto como professores quanto como alunos [...]. Baseia-se no ideal de autoajuda, corrente entre os anglo-saxônicos, e na ideia de que a experiência de vida confere aos idosos um cabedal de conhecimentos que deve ser compartilhado [...]. (CACHIONI, 2002, p.61).

Quanto à denominação do trabalho educacional voltado ao adulto idoso, em Fernandópolis-SP, optou-se por UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade). Cachioni (2002) esclarece que as denominações encontradas no Brasil são diversas: Universidade da Terceira Idade; Universidade Aberta à Terceira Idade; Universidade com a Terceira Idade; Universidade na Idade Adulta; Universidade Alternativa; Universidade sem Limites, Universidade sem Fronteiras; Programa da Terceira Idade; Faculdade da Terceira Idade; Faculdade de Atualização Permanente; Núcleo de Estudos e Pesquisa ou Núcleo Integrado de Apoio à Terceira Idade; Centro Regional de Estudos e Atividades da Terceira Idade; Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade; Programa de Participação Permanente; Projeto Sênior; Atividade Física para a Terceira Idade; Curso de Extensão para a Terceira Idade; Grupo de Convivência ou Grupo de Trabalho da Terceira Idade; Encontros para a Terceira Idade; Educação Continuada e Terceira Idade.

A UNATI-Fernandópolis-SP foi criada em doze de abril de dois mil e três e, de acordo com o seu primeiro estatuto, “é uma entidade sem fins lucrativos que terá duração por tempo indeterminado, com sede na Travessa Bom Pastor, nº 38 – Centro, nesta cidade e Comarca de Fernandópolis, Estado de São Paulo” (ESTATUTO, 2003, p.2). O estatuto foi reformulado em 2008 e também em 2013. Em 2003, foi designada como “entidade sem fins lucrativos”; em 2008, “pessoa jurídica de Direito Privado” e segundo o estatuto atual de 2013, “associação civil de direito privado”. Com relação a outras mudanças no estatuto, tanto a primeira versão (2003), quanto a segunda (2008) se concentram em defender, dentre as finalidades da organização não governamental, o

papel de conexão entre o público idoso e a comunidade acadêmica jovem, que assim são descritas no artigo 2º referente às finalidades da associação:

- I) Integrar a pessoa idosa no seio da comunidade acadêmica;
 - II) Trazer para a comunidade acadêmica jovem a experiência do idoso como forma de enriquecimento e valorização da vida;
 - III) Ampliar o papel das Faculdades, tornando-as elo de ligação entre o idoso e as instituições e serviços a ele voltados;
 - IV) Aproximar da comunidade as Faculdades, trazendo para seu espaço uma parcela da população atualmente excluída de maiores oportunidades culturais e acadêmicas;
 - V) Conscientizar a pessoa idosa da importância do seu papel na sociedade oficialmente às novas gerações;
 - VI) Oferecer alternativas de desenvolvimento pessoal e social a essas pessoas, integrando-as à comunidade universitária.
- (Estatuto da Unati-Fernandópolis-SP, 2003).

Em contraposição ao estímulo à educação intergeracional pretendida pela ONG, filiando-se a um discurso pedagógico, a versão do estatuto de 2013 acrescentou outras finalidades que produzem gestos de interpretação junto ao caráter de prestação de serviços socioassistenciais que a ONG passa a priorizar em seu discurso:

- I) Oferecer possibilidades de desenvolvimento de habilidades e potencialidades, a defesa de direitos e o estímulo à participação cidadã, através dos serviços socioassistenciais.
 - II) Contribuir no processo de envelhecimento saudável, no desenvolvimento da autonomia e de sociabilidades, no fortalecimento dos vínculos familiares e do convívio comunitário.
 - III) Propiciar a participação cidadã através de ações que estimulem e potencializem a proteção social por meio de programas e projetos nas áreas sociais, meio ambiente, cultura, esporte, turismo e defesa da cidadania.
- (Estatuto da Unati-Fernandópolis-SP, 2013).

Não podemos deixar de informar que a associação UNATI, definida como uma ONG, filia-se preponderantemente a uma formação discursiva de assistência social, visto que a sociedade legitima órgãos de atendimento ao idoso que estão no âmbito de amparo social. Podemos ilustrar com a notícia que consta no site da prefeitura da cidade de Fernandópolis-SP, intitulada “Creas e Conselho do Idoso capacitam motoristas do transporte público”, matéria da parte da Secretaria de Assistência Social e Cidadania do município,

Os motoristas do transporte público municipal participaram de uma capacitação promovida pelo Creas (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) e o Conselho Municipal do Idoso, no dia 9 de junho, na

Câmara Municipal, às 19h30. O intuito foi oferecer conhecimento para que a população idosa tenha um atendimento humanizado. (<http://www.fernandopolis.sp.gov.br/>, 16/06/2016).

A proposta de criação de um reduto, um abrigo, um espaço em que o sujeito idoso estivesse protegido da exclusão social não deixa de ser um espaço que (trans)forma sua subjetividade, como outros espaços em que o idoso é “colocado”: casas de repouso ou hospitais psiquiátricos. Essa noção de espaço pode dialogar com um dos deslocamentos de Foucault (2001) de que existe na sociedade alternância entre a criação de

[...] um espaço ilusório que espelha todos os outros espaços reais, todos os sítios em que a vida é repartida, e expondo-os como ainda mais ilusórios [...]. Ou então o de criar um espaço outro, real, tão perfeito, meticuloso e organizado em desconformidade com os nossos espaços desarrumados e mal construídos. (FOUCAULT, 2001, p.412).

Em nossas análises do *corpus*, pretendemos problematizar como a UNATI-Fernandópolis-SP é concebida e quais significantes estão atrelados à sua formação, sejam eles carregados com sentidos de abrigo, proteção, ou como justificativa para que a segregação social se perpetue por meio do instrumento do discurso pedagógico.

Sob o viés de análise foucaultiana, todo discurso é determinado por relações de poder que interditam, disciplinam, apagam alguns dizeres para legitimar outros. Assim, ousamos afirmar que há uma memória discursiva da *universidade* para adultos idosos filiados aos sentidos de proteção, realização de sonhos, anseios de um sujeito marginalizado pela sociedade e teremos o (des)enrolar da formação do discurso da UNATI que migrará para o Brasil e para a cidade de Fernandópolis-SP.

E quanto à memória discursiva do que seja *aluno*? Sacristán (2005) afirma que o *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos. O autor considera que inventamos um paradigma que produz sentidos de criança, menor e infância atribuídos à categoria *aluno* e a sociedade naturaliza a ideia de escolarização de crianças e jovens. Quando analisamos Sacristán, concluímos que as representações do que seja *aluno* é atravessada por uma ordem escolar regida por aspectos econômicos que disciplina o sujeito de acordo com a concepção de educação historicamente construída.

É importante frisar que esta pesquisa parte do pressuposto de que as representações de *aluno* e *educação* são construídas em um processo em que língua, história, ideologia e inconsciente se imbricam discursivamente esperando por uma

problematização face às diversas materialidades discursivas. Nesse momento, ao eleger problematizar os sentidos de uma educação para um aluno *não-criança*, cabe-nos analisar este viés discursivo de *educação* e, ajustando as lentes, investigar os deslizes para a *educação de adultos idosos*.

Iniciamos a trajetória com Teixeira (2010), ao afirmar que o ensino público no Brasil marca sua consolidação a partir da década de 1930, devido ao período de industrialização e a migração do campo para as cidades. Mais tarde, após a Era Vargas (1945), no processo de redemocratização do Estado Brasileiro, “a educação de adultos se destacou dentro da preocupação geral com a educação elementar, pois era necessário aumentar as bases eleitorais, integrar as massas populacionais e incrementar a produção” (TEIXEIRA, 2010, p.42).

Após aquele momento, o movimento de educação de adultos, na história do Brasil, passou por diferentes órgãos como: Campanha de Educação de Adultos (1947); o método de alfabetização de Paulo Freire (interrompido pelo Golpe Militar de 64); Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no período do Golpe Militar de 1964, PEI (Programa de Educação Integrada), Fundação Educar (1985) até chegar à década de 1990 com a EJA, que retomou as propostas pedagógicas de Paulo Freire.

Na cidade de Fernandópolis-SP, as entrevistas orais dos sujeitos idosos EJA foram realizadas na Escola Estadual “Afonso Cáfaró”. Sobre os dados a respeito do início da EJA no município: por parte da secretaria da educação municipal a primeira ocorrência da modalidade de educação de jovens e adultos consta do ano de 1995 na EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Alberto Senra. (Fonte: <http://www.fernandopolis.sp.gov.br/secretarias/secretaria-municipal-de-educacao>). Com relação ao programa EJA na rede estadual de ensino, encontramos dados que constam do ano de 1999, de transferência da modalidade de uma escola estadual para outra, informação contida na obra: “Fernandópolis, nossa História, nossa gente” (Prefeitura de Fernandópolis (Org.), 2012).

Em 1999, foi autorizada a transferência das classes de Educação de Jovens e Adultos, Telessalas de Ensino Fundamental e Médio da EE José Belúcio para a EE Saturnino Leon Arroyo, que, hoje, conta com atendimento à população oferecendo o Ensino Fundamental Ciclo II, o Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental e Ensino Médio. (Obra biográfica: Prefeitura de Fernandópolis (Org.), “Fernandópolis, nossa história, nossa gente – volume 2, 2012, p.223).

As ideias de Freire combatiam o que ele denominava de *educação bancária*, segundo o ponto de vista que o analfabeto era uma *gaveta vazia* a ser depositado o conhecimento. Teixeira (2010) menciona que, para Freire, “a Educação Popular é democrática e supera o conceito de ‘educação bancária’, pois o educando torna-se um sujeito que busca conhecimentos e que não espera somente a ação do educador”. (TEIXEIRA, 2010, p.43). Essa mudança de paradigma da educação de adultos para educação popular remete a uma leitura crítica do mundo e, segundo Freire (2008), “não aceita a posição de neutralidade política, com que a ideologia modernizante, reconhece ou entende a Educação de Adultos”. (FREIRE, 2008, p.16).

Teixeira (2010) menciona que a década de 1990 apresenta um quadro segundo um perfil dos educandos-EJA “em sua maioria, sujeitos cuja passagem pela escola fracassou, dentre eles adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular, o que ampliou a demanda, sobrecarregando o sistema”. (TEIXEIRA, 2010, p.47). Esse teor de missão reparadora de um fracasso escolar em uma sociedade desigual, discriminatória, remete, nesse momento histórico, a uma educação dita *democrática*. Essa postura discursiva apaga os sentidos de que a educação popular de Freire postulava o desenvolvimento da criticidade do aluno para priorizar resgatar o aluno da sua *anormalidade* que, segundo os padrões da sociedade capitalista, representa a *falha, o fracasso escolar*. Lembremos que essas motivações são as mesmas justificadas pelo emprego de outros aparelhos ideológicos de Estado (AEI) além da escola, como a prisão e o hospital.

O campo de ação da ordem do discurso capitalista para legitimar sua vigência na sociedade e justificar as desigualdades sociais que o próprio sistema engendra se instrumentaliza por meio de uma *reparação* possível para os sujeitos que, no caso da EJA, se apresenta pelos enunciados *função qualificadora, equalização, capacitar, construir competências*.

No que concerne a outro viés analítico, a questão da conscientização do educador e educando quanto ao processo educativo, Paulo Freire postula que o sujeito educador deve ser “sempre um sujeito cognoscente, quer seja quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos” (p.73). A AD diverge desse posicionamento teórico ao declinar de significar a ideologia no nível da consciência, ao defender a supremacia do inconsciente no assujeitamento ideológico do indivíduo.

Tal divergência se confirma quando Freire (1997) postula que o diálogo e a conscientização dos sujeitos aliados ao estímulo do pensamento crítico-reflexivo são os

pilares de uma educação transformadora: “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, [...] busca a *emersão das consciências*, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (p.73). Mas a qual *realidade* se refere? Para a AD, os sentidos se constituem de acordo com as posições ocupadas pelo sujeito do discurso, determinadas pelas condições históricas e ideológicas (PÊCHEUX, 1997, p.161). Assim a *realidade* para a AD não é unívoca, mas sim contingente, histórica, sendo, porém construída de uma forma unívoca pelo ser humano como uma necessidade, que Pêcheux (1990) denomina “mundo semanticamente normal” e que se inicia na relação de cada sujeito com a sua realidade imediata. O autor detalha:

O sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, “os simples particulares” face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as chaves, a agenda, os papéis, etc...) até as “grandes decisões” da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y, etc...) (...) (PÊCHEUX, 1990, p.33).

Distintamente da proposta freiriana, com Pêcheux (1990), o viés crítico junto à *realidade* volta-se à própria conceituação de *formação da realidade*, que se afasta de um real sócio histórico formado a partir de um sistema estrutural, fixo, análogo à coerência conceptual-experimental para postular que a história, e, conseqüentemente, a(s) realidade(s) proveniente(s) são formadas constitutivamente pela interpretação (PÊCHEUX, p.41-42, 1990).

2.4 Discurso Fundador

Coracini (2014) afirma que a língua não se deixa apropriar e, por conseguinte, o saber é sempre lacunar, sempre falho, jamais completo. Assim, se a completude do saber e da língua é uma ilusão, como se formam as certezas do já-dito? De onde vem “os enunciados que ecoam [...] e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia a dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica”. (ORLANDI, 2001, p.12). Para Orlandi, os discursos fundadores são aqueles que vão inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente. Isso se dá menos pelos enunciados empíricos e mais pelas imagens enunciativas que funcionam. O que vale é o que “ficou”. A pesquisadora ilustra um discurso fundador da carta de Pero Vaz de Caminha a respeito das terras brasileiras: “Em tal maneira é

graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por causa das águas que tem. Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar essa gente”. Quanto às implicações desse enunciado, Orlandi (2001) constrói um espaço de identidade histórica: uma memória temporalizada, que se apresenta como institucional, legítima.

Diante do exposto, propomos investigar os discursos fundadores de cidadania e para tanto, selecionamos um estudo sobre o discurso de direitos humanos. Interessa-nos analiticamente o discurso fundador, pois “ele cria uma nova tradição, ele ressignifica o que veio antes e institui uma memória outra”. (ORLANDI, 2001, p.13).

2.4.1 Discurso fundador dos Direitos Humanos

Como todo dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados, possíveis bem como os discursos não são fechados em si, mas intercambiáveis em seus sentidos, pontuamos discorrer sobre a formação do discurso dos direitos humanos no Brasil para correlacioná-lo com o discurso de *cidadania e inclusão educacional*.

Orlandi (2012) argumenta que os direitos humanos surgem diante da necessidade de se enunciar a elevação da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vem se constituindo por gerações, mas que tem forte expressividade no século XVIII. A formação discursiva do discurso dos direitos humanos se solidifica com base nas revoluções liberais democráticas, a Americana (1776) e a Francesa (1789). As diferenças entre as duas revoluções para o imaginário dos povos são especificadas por Orlandi (2012). Quanto à Revolução Americana, temos que

A Carta Americana tem sua especificidade, que *inclui* referências a direitos do homem. *‘Possa ela ser para o mundo o que acredito que será [...] o sinal para o despertar dos homens a fim de que rompam os grilhões nos quais a ignorância simiesca e a superstição os persuadiram a acorrentar-se, e colham as bênçãos e segurança do autogoverno’* (Jefferson a Weightman, 24.06.1826 apud ORLANDI, 2012, p.159).

De uma forma pontual e prática, o documento ilustra o pragmatismo americano. Por outro lado, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão francesa objetiva um viés universalizante que Orlandi designa como propulsor de um movimento político que tende ao futuro e representa uma tentativa de mudança radical das condições de vida em sociedade, denotando um espírito militante de libertação dos povos. É o documento francês que passa a nortear o direito constitucional moderno, e, junto a isso, a educação

é vista como um dos direitos do cidadão, justificado pelo ideal de oportunidades iguais concedidas por meio do ensino público.

Nesse ponto do trajeto do discurso dos direitos humanos, concentra-se a noção de *povo*, que se apoia na ideia de que o povo e Deus são lugares privilegiados que decidem a vida em detrimento de qualquer governo.

Outro documento que sustenta o discurso dos direitos humanos é a Declaração Universal dos Direitos do Homem que, segundo Orlandi (2012), apresenta 30 artigos sobre os direitos do homem, enquanto a declaração francesa enuncia 17 direitos e a carta americana faz 10 referências.

A Carta Internacional dos Direitos Humanos é um documento assinado pelas Nações Unidas em 1948 e abarca a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis, Políticos e um Protocolo Facultativo.

A educação nesses artigos “passa a fazer parte dos instrumentos do Estado, em sua forma burguesa, para dar a todos as ‘mesmas’ oportunidades. Faz, pois, parte da democracia, [...] uma *condição* formadora ao próprio desenvolvimento” (ORLANDI, 2012, p.164). O discurso da educação e o discurso dos direitos humanos se atrelam diante das expectativas que o texto da Declaração condiciona ao instrumento da educação. Assim no documento temos,

Agora, portanto, a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o *ideal comum* a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, [...] se esforce, através do *ensino e da educação*, por promover o respeito a esses direitos e liberdades. (ORLANDI, 2012, p.162).

Para Orlandi (2012), as esperanças de concretização dos ideais dos direitos humanos por meio da educação não se realizarão via *ensino dos direitos*, do ponto de vista do conhecimento cognitivo. Sabendo que os sentidos são experimentados, não apre(e)ndidos, a educação pode criar condições de criticidade face ao desrespeito aos direitos humanos, ou seja, a educação promoveria espaços para o sujeito se significar politicamente, brotando rupturas, resistências, subvertendo a segregação, inerente à formação social burguesa.

Ainda discorrendo sobre o fato de não se *ensinar* a ter direitos, há de se enfatizar, nos dizeres de Orlandi (2012), que, para a nossa sociedade, o texto da

Declaração Francesa “é um texto ‘importado’, ‘traduzido’ e afixado como ‘modelar’. Um padrão a seguir. É um modelo a ser seguido, não são sentidos conquistados e incorporados em nossa memória social e política”. (ORLANDI, p.167, 2012). Isso ocorre porque passamos por um regime de colonização em que cidadania não implicou um objetivo de identificação, luta, enquanto que o povo francês adquiriu um “saber” discursivo rico em vivência de sentidos.

Se a nossa memória, como brasileiros, não se identifica com os ideais franceses, com respeito aos direitos humanos, e se são “importados”, é porque “temos dizeres que não se enraízam em condições concretas, historicizadas, eles são incompreensíveis. É preciso então trabalhar os modos de sua produção e elaboração”. (ORLANDI, 2012, p.167). É sob esse viés de (des)velamento que escavamos um pouco mais na direção de questionar quais os saberes que sustentam a experiência histórica de formação discursiva da cidadania *brasileira* e seus pontos de contato com os direitos humanos.

2.4.2 Discurso fundador de Cidadania

Assim como o sentido discursivo de direitos humanos que chega a nós, brasileiros, esteja enraizado em solo francês, no que tange à cidadania brasileira, noções como brasilidade, nacionalidade e identidade são correlatas de cidadania, sendo a identidade linguística imbricada a todas essas noções. Guimarães & Orlandi (1996) deixam claro em que ponto questões de língua e cidadania se tocam ao interrogar:

Quando a gestão linguística passa a ser uma questão de cidadania? Parece-nos que isto se faz somente nos interstícios da sua constituição como questão de nacionalidade. A nação precisa de uma unidade que a identifique e a cidadania é um dos lugares em que se trabalha esse processo de identificação. (GUIMARÃES & ORLANDI (org.) 1996, p.13).

Segundo Guimarães & Orlandi (1996), é importante considerar os instrumentos tecnológicos de gramatização, a gramática e o dicionário, para tratar do modo como a sociedade brasileira constrói elementos de sua identidade. A partir desse apontamento elencamos a pesquisa de Oliveira (2006) que analisa as mudanças de definições nos vocábulos *cidadão* e *cidadania* nos dicionários no percurso histórico do século XIX ao século XX.

Cidadania deriva de um sentido específico de *cidadão* – aquele que se constitui na França revolucionária do século XVIII e que significa o *citoyen* francês pela igualdade de direitos em relação ao Estado. É a França que

irradia não só o novo sentido de *cidadão*, mas também, a partir de *citoyenneté*, palavra surgida no século XVIII para designar essa nova condição, um conjunto de equivalentes nas línguas ocidentais, dentre os quais, o português *cidadania*. (OLIVEIRA, 2006, p.106).

Se *cidadania* vem de *cidadão*, sentido construído em outra terra e adotado em terras brasileiras, quanto à constituição da cidadania brasileira, Guimarães & Orlandi (1996) apresentam a tensão existente entre *civilizado* e *ignorante* no período colonial brasileiro em um contexto histórico-social em que o Estado e a Igreja desenvolvem uma ação evangelizadora, civilizatória, heroica. Nunes (1996) analisa a formação de uma memória da cidadania por meio de discursos sobre sujeitos morais, relacionando, sob o ponto de vista interdiscursivo, a trajetória do sujeito religioso para o sujeito-de-direito.

Nunes (1996) explicita que o assujeitamento em sujeito religioso, denominado discursividade da moral, incide sob uma ideologia calcada na virtude heroica do viajante-conquistador e do missionário. Segundo o autor, o princípio moral de que o colonizador se apropria privilegia as finalidades colonizadoras que se resumem em *civilizar* os nativos e a estes são aplicadas as medidas de “deixar seus costumes, submeterem-se às ordens e tutela dos colonizadores e servir de mão-de-obra para edificar as cidades, ou seja, serem súditos do rei com qualidades morais de ‘respeito’, ‘submissão’, ‘obediência’ segundo as leis do colonizador”. (NUNES, 1996, p.27).

Nunes (1996) refere-se, quanto ao discurso da moralidade, ao lugar discursivo dos religiosos capuchinhos, que no discurso da catequese predomina a “humildade que se manifesta por meio do reconhecimento do poder divino e da ‘fraqueza’, da ‘indignidade’ do homem”. (NUNES, 1996, p.21). Atrelado a essa filiação de sentidos de “inferioridade” do ser humano, advém que “a prática educativa do missionário está baseada em uma ignorância fundamental: a ignorância do Criador. Agir por ignorância é agir infligido pelo diabo e não pela vontade de Deus”. (NUNES, 1996, p.24). Os argumentos que sustentam a colonização se concentram nas práticas discursivas religiosas que visam civilizar o indivíduo e, concomitantemente, constroem a memória discursiva da cidadania.

Esse discurso de moralidade não se restringe, no período colonial, somente aos indígenas, mas também, como Pfeiffer (2000) declara, “os sentidos de colono brasileiro como aquele que é quase impossível manter dentro da moral e dos bons costumes repercutem sentidos fortes no *ser brasileiro*” (PFEIFFER, 2000, p.35). Para explorar

esse ponto de análise, a pesquisadora utiliza ponderações de Vieira (1998) para apontar uma *imoralidade constitutiva* do brasileiro não escolarizado.

Essas reflexões são pertinentes para esta pesquisa a partir do momento em que Pfeiffer (2000) afirma que “o lugar do professor é dito como preceptor da moralidade, do conhecimento e um missionário: patriota que salva a nação da imoralidade e da ignorância” (PFEIFFER, 2000, p.36). Quanto ao aluno (bem escolarizado ou não), cabe o lugar discursivo do sujeito cidadão embrionário, carente de conhecimento e caráter. Os sentidos da discursividade da moral serão problematizados concernentes aos eixos parafrásticos cidadania-voluntariado-moralidade nas análises discursivas que seguirão em nosso trabalho.

De acordo com os estudos de Nunes (1996), a transição do sujeito religioso para o sujeito-de-direito surge a partir de reconfigurações entre a relação entre colônia e metrópole e com isso os valores da discursividade da moral (heroísmo, cobiça e fé) cedem lugar para valores de juízo e objetividade.

O autor acentua que a justiça não renuncia aos princípios religiosos que impõe ao indivíduo o dever cristão e a subordinação ao rei e, “desta forma, o direito funciona com a autoridade do rei ou de seu representante e com a interpretação dos livros religiosos para o julgamento dos fatos”. (NUNES, 1996, p.28). A desigualdade jurídica é assegurada pelo retorno da distinção *civilizado/ignorante, heroico/frágil* nas palavras do pesquisador:

Há formas jurídicas que determinam diferentes relações entre os indivíduos e seus direitos. Para uns é conferida a qualidade de protetores, magnânimos, e, portanto, conhecedores das leis [...]; para outros, a qualidade de frágeis, [...] incapazes de exercer o discurso jurídico. (NUNES, 1996, p.29).

Assim se evidencia a manutenção da desigualdade de direitos aos cidadãos que são classificados em ordens desiguais. O discurso jurídico ecoa sobre o cidadão não legitimado pelo conhecimento escolar pela sua falha, sua falta, sua inexistência jurídica.

2.5 Inclusão, Integração, Adaptação: deslizes de sentido

Santos (2010) aborda a questão da inclusão escolar em termos de sua implicação com *cidadania*, participação e acesso a diferentes espaços sociais. A problematização de sua tese está na discussão de deslocar o sentido de *inclusão* que, segundo a

pesquisadora, é naturalizado e encobre outro sentido, o de *integração*. O conceito de *integração*, segundo Santos (2010), vincula-se a práticas de exclusão que a pesquisadora ilustra como a obrigatoriedade da pessoa deficiente física *integrar-se* na comunidade de forma *ativa*.

Para esta pesquisa, os efeitos de sentido do discurso do sujeito idoso aluno EJA, que compartilha um lugar empírico junto a colegas de idades diversas, abre uma fresta de diálogo com esta reflexão. Santos (2010) relata que “a inclusão escolar é altamente difundida em políticas educacionais, um alvo a ser alcançado, no entanto sem que se proceda uma análise detalhada dessa concepção e suas implicações no contexto educacional”. (SANTOS, 2010, p.16).

Tomemos como ilustração algumas ponderações quanto à inclusão social que a educação escolar se propõe "conceder" e os desdobramentos discursivos passíveis de análise. Coracini (2007) nos traz depoimentos de professores sobre a questão da *cidadania* e selecionamos o seguinte excerto de um dos professores:

S.4: Passo a passo, comigo, eles foram subindo degraus e de repente aqueles então "favelados" estavam tornando-se alunos.

Em seguida, Coracini (2007) discorre:

Observe-se, nesse excerto, o efeito de sentido de "passo a passo, comigo, eles foram subindo degraus": o professor (na 1ª pessoa do singular) apresenta-se como um pastor - aquele que, de posse da verdade, conduz o seu rebanho ao caminho ascendente. [...] Sem ele, não seria possível avançar e, muito menos, chegar ao topo... E, "de repente", quase que por um efeito de magia, de milagre, "o favelado se transforma em aluno" (ou em gente?) (CORACINI, 2007, p.99).

A concepção de educação como um processo de *transferência*, *doação* de saber do professor *missionário* para o (in)civilizado que o vocábulo "favelados" denota, marcando a presença do preconceito social, ilustra a presença do discurso fundador de moralidade que os eixos parafrásticos *civilização/heroísmo* constroem o discurso de *cidadania* no Brasil, fato este que procuramos analisar no item anterior deste capítulo.

Além da questão do discurso fundador de *cidadania*, o excerto analisado também remete à "educação bancária", que Paulo Freire (2008) define como a educação em que o educador é o que sabe, e o educando o que nada sabe, e que por isso "cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber a estes. Saber que deixa de ser de "experiência feita" para ser de experiência narrada ou transmitida." (FREIRE, 2008).

Neste ponto ousamos misturar os matizes e pincelar algumas notas espelhados

em Coracini (2007) e Freire (2008) para dizer que, se por um lado, declaramos que o sujeito professor analisado acima se alinha com a "educação bancária" (FREIRE, 2008), quanto à questão da conscientização que Freire postula como essencial para o processo de formação de uma educação libertadora, distante, portanto, de uma educação bancária, nos atemos na análise discursiva dos estudos de Coracini (2007) sobre o sujeito do inconsciente lacaniano, sujeito da falha, fragmentado, em busca de sua completude, ainda que ilusória, retratado na fala de *S.4*: "de repente aqueles então 'favelados' estavam tornando-se alunos", que Coracini (2007) comenta

[...] se, na primeira parte de *S.4*, o professor parece estar no controle da situação educativa, já que conhece o caminho a ser percorrido pelo aluno (por isso o acompanha), na segunda parte, **revela-se a impossibilidade de controle, a imprevisibilidade do ato educativo**: o favelado torna-se aluno - quando? como? Não é possível saber... (CORACINI, 2007, p.99).

Ao focalizar a temática da presente pesquisa, a educação de sujeitos idosos, faz-se premente não deixar de relacionar esse caráter dito "imprevisível" da educação com os sujeitos da educação professor e aluno. O sujeito professor que se "surpreende" com o progresso do aluno demonstra suas concepções do que seja o ato educativo e o processo de ensino-aprendizagem. No caso estudado, processos identificatórios são construídos quando o sujeito professor *S.4*, segundo um jogo de imagens (PÊCHEUX, 2015), denomina, nomeia, rotula o sujeito "favelado" que se transforma em sujeito "aluno", o que dá margem para interpretar a impossibilidade, para o sujeito *S.4*, de que o sujeito seja multifacetado.

Ao assumir esta postura, nega-se o direito do sujeito "favelado" ser incluído como sujeito "aluno" sem que, para isso, renuncie à suas raízes sociais, silencie as vozes que o construíram como ser humano, ou seja, sua visão de mundo, para ter o direito de galgar o status de "sujeito aluno/cidadão", identidade/direito somente *concedida/o* a partir do momento em que se transforma/alforria-se em aluno. Diante dessas ponderações concordamos com Santos (2010) quando afirma que "a inclusão escolar é altamente difundida em políticas educacionais, um alvo a ser alcançado, mas sem que se proceda uma análise detalhada dessa concepção e suas implicações no contexto educacional". (SANTOS, 2010, p.16).

Uma análise que poderia trazer reflexões de como a questão da inclusão escolar se relaciona nas políticas públicas educacionais nos traz Pfeiffer (2010), quando chama a atenção para a "regularidade da necessidade construída nos diferentes espaços de circulação dos sentidos (como o das teorias vigentes e das políticas públicas instituídas

e legitimadas por essas teorias): a da adaptação” (PFEIFFER, 2010, p.87). Esse ponto de análise, dialoga com Santos (2010) ao problematizar a inclusão nas políticas públicas, sendo que na sociedade capitalista, de acordo com Pfeiffer (2010), “há uma prática consensual, que é uma demanda histórica pela ‘capacidade de adaptação’, um discurso científico apropriado pelo Estado, que o materializa em políticas públicas ou em organizações não-governamentais que trabalham na estabilização de um (uns) Estado(s)”. (PFEIFFER, 2010, p.87).

Freire (2008) se alinha com esta visão quando declara que “[...] na visão 'bancária' de educação, os homens são vistos como seres de *adaptação*[...]. Quando buscamos o significado de *adaptação* segundo o dicionário, encontramos definições como: "qualquer característica de um ser vivo que torne **integrado** ao ambiente e **augmente as suas chances de sobrevivência**" e *adaptar* como "acomodar-se, **(con)formar-se**". Podemos inferir que a partir do momento que o processo de inclusão escolar é conduzido segundo um processo de *adaptação, integração* do educando ao processo educativo construído pela ideologia dominante, ao educando que precisa *sobreviver* a um mundo injusto, preconceituoso, contraditoriamente, não lhe é concedido o direito de se dizer como é ou pensa que é, ou ainda promover situações de busca pelo conhecimento e autoconhecimento, já que está muito ocupado em ajustar-se ao grupo, em ser bem-aceito pela sociedade.

As representações identitárias do sujeito idoso no Brasil são veiculadas e formadas de diversas maneiras. De Andrade (2014) faz uma análise discursiva das representações de idosos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental e diz que

[...] tais representações interferem na construção da identidade do aluno, do professor e do próprio idoso, o qual não tem, no livro didático, uma possibilidade de se dizer ou de ser dito (o que é mais frequente) de outra forma que não aquela que é compartilhada pelo senso comum, representações que o colocam numa posição de “exceção” ou antagonismo na sociedade, principalmente quando em oposição ao jovem, cuja presença na cultura brasileira é valorizada como marca de transformação e questionamento. (DE ANDRADE, 2014, p. 160).

A pesquisadora aponta para um silenciamento sobre a diversidade identitária do idoso no discurso do livro didático, instrumento este de poder legitimado pelas políticas públicas representadas pelos órgãos oficiais que avaliam e recomendam os livros didáticos. Diferentemente do perene protagonismo do jovem, ao idoso é imputada a responsabilidade de segundo plano de ser “fonte” de informação das histórias vividas

(em um momento histórico que as fontes de informação estão no toque de dedos céleres), e ao rememorar o passado, o que aconteceu (ou não), idealizado como uma ponte para o presente“ delega-se ao idoso, por um lado, uma posição de autoridade em relação àquele tempo, mas, por outro, faz sua identidade no presente pouco relevante, a não ser como contador de histórias, não como participante da história.” (DE ANDRADE, 2014, p. 158).

Ao buscar o seu lugar no mundo, portanto, almejando um protagonismo social face às desigualdades e estereótipos que acompanham o ser humano, o idoso aceita a proposta pedagógica de *adaptabilidade* que perpassa as políticas públicas objetivando a “possibilidade de criação de outras configurações identitárias ao idoso, que não as marcadas pelos sentidos regulados e socialmente estabilizados” (DE ANDRADE, 2014, p. 159).

3. INCLUSÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: O DISCURSO DO SUJEITO IDOSO EJA/UNATI

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina
(Cora Coralina do livro: “Vintém de cobre: meias confissões de Aninha”, 1983)

3.1 Sentidos de empoderamento do sujeito idoso: talento, capacidade

Se podemos usar um símbolo para a vida escolar, poderíamos usar, por exemplo, o livro ou o caderno, mas como algo que lava, deixa marcas, como o discurso, o lápis nos servirá para registrar o discurso no momento. Feito de grafite e madeira, materiais de uso diverso para o ser humano, o lápis, construído por materiais multiuso, remete ao sentido de uma palavra polissêmica: “escritura”.

Coracini (2014) afirma que

[...] a escritura –, tal como Derrida ([1972] 1991) postula em *A farmácia de Platão*, inscrição de si, de sua subjetividade tanto na oralidade quanto no que se convencionou denominar escrita. Foucault (1992) também se pronuncia sobre a escrita de si, como um modo não apenas de dizer, mas de dizer-se, posicionar-se, sem repetir desnecessariamente a opinião alheia, expor-se ao expor, ao permitir que algo de si se presentifique a ponto de fazer da vida uma obra de arte. (CORACINI, 2014, p.409).

Segundo a AD de linha francesa, a escrita e a oralidade estão no domínio do simbólico e, assim, inter-relacionando-se, a partir de gestos de interpretações, surgem deslizos, rupturas, que agem nos processos de identificação do sujeito, que se significa e ressignifica na relação entre discurso e ideologia.

Embasados nesse posicionamento, selecionamos para o *corpus* da pesquisa entrevistas orais que foram gravadas e transcritas de sete sujeitos idosos: três sujeitos da EJA, denominados de E1, E2, E3, e quatro sujeitos UNATI, denominados de U1, U2, U3, U4. As entrevistas foram realizadas a partir de um questionário com oito questões emitidas pelo pesquisador tanto para os sujeitos EJA quanto para os sujeitos UNATI, sendo que somente uma questão não foi proferida para os sujeitos UNATI, pois se referia à educação intergeracional visto que os sujeitos idosos EJA convivem com

sujeitos jovens na sala de aula, o que não é a realidade dos sujeitos da UNATI. A questão é: “Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes?”

Sobre os procedimentos de coleta de dados, selecionamos sete sujeitos idosos: três sujeitos EJA: E1 (mulher, 55 anos); E2 (homem, 55 anos) e E3 (mulher, 59 anos) e quatro sujeitos UNATI: U1 (mulher, 66 anos); U2 (mulher, 56 anos); U3 (mulher, 64 anos) e U4 (mulher, 84 anos). Os sujeitos E1, E2, E3 são alunos regulares na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ensino médio na escola estadual “Afonso Cáfaró” na cidade de Fernandópolis-SP. Quanto aos sujeitos UNATI, o sujeito U1 é vice-presidente da ONG e os outros sujeitos U2, U3 e U4 não se limitam somente a frequentar a UNATI-Fernandópolis como alunos, mas atuam em diversas áreas ou são protagonistas desde a sua fundação há doze anos, como é o caso do sujeito U4, com idade avançada, que relata este fato em sua entrevista.

O acesso aos entrevistados foi autorizado pela coordenação da EJA na escola “Afonso Cáfaró” e pela diretoria da UNATI-Fernandópolis. A seleção dos sujeitos EJA e UNATI foi feita aleatoriamente e cabe ressaltar que o pesquisador, que também atua como professor de espanhol na ONG, se propôs a não entrevistar sujeitos UNATI que são seus alunos regulares nas aulas de espanhol. Ainda que a imparcialidade seja impossível, o pesquisador buscou sujeitos com quem ele não tem relação professor-aluno.

O pesquisador elaborou um questionário que pudesse abranger assuntos referentes à inclusão, cidadania e educação direcionados aos alunos idosos. As questões são: 1) Como foi a sua educação no passado?; 2) Por que o adulto idoso quer estudar?; 3) Na sua opinião como será a educação para o adulto idoso no futuro?; 4) Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes? (Esta pergunta foi restrita somente aos sujeitos EJA para problematizar como se dá a promoção da educação intergeracional na EJA, o que não ocorre na UNATI onde os alunos são todos idosos); 5) O que o adulto idoso que estuda é capaz de mostrar para a sociedade?; 6) O que significa ser cidadão para você?; 7) Na sua opinião o cidadão idoso é tratado de forma diferente do cidadão não idoso? Por quê?; 8) Quais são suas sugestões de melhoria da educação no Brasil?

Com relação à formulação das perguntas do questionário, o sujeito entrevistador se posiciona a si mesmo segundo os dizeres de Pêcheux (2003) como sujeito da AD “[...] atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só

tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à.” (PÊCHEUX, 2003, p.46). Portanto, o sujeito pesquisador, ainda que conscientemente procure um distanciamento, não consegue fugir da subjetividade a que todos os sujeitos estamos atrelados, interpelados inconscientemente no processo ideológico.

As respostas a seguir serão sobre a pergunta: “O que o adulto idoso que estuda é capaz de mostrar para a sociedade?” visando a discutir a temática da inclusão. Segue abaixo o sujeito UNATI (U1)

U1. **Principalmente seus talentos**, né, porque a gente desenvolve teatro, música, violão, flauta. Eles se superam, **muitos estavam lá com os talentos guardados dentro da gaveta**. Às vezes o marido não deixava, ou o filho, ou será quem, né? Não deixava esse talento brotar e aqui, como diz o outro, entre aspas, “solta a franga”. **Cada um tem o seu dom e cada um vai colocando esse dom e esse dom eu faço questão de mostrá, pra fora**. Por isso que a gente sai muito, vai nas escolas, vai nas outras entidades, a gente se esparrama pela cidade, aqui e fora daqui. **Porque eu faço questão de mostrá que o idoso não é um entulho, não é alguém que deve ficá lá, enfiado dentro de casa, não serve pra mais nada, não, ele tem talento**. (grifos nossos).

A pergunta formulada pelo sujeito pesquisador posiciona o sujeito entrevistado no paradigma da capacidade (cognição) e o conduz à obrigatoriedade de mostrar algo (ser capaz do quê?) para a sociedade, desconsiderando que o sujeito idoso também faz parte da sociedade.

A regularidade do incentivo à inscrição de si em um processo de escri(tu)ra retorna ratificando o que Freud ([1930] 1987; apud Coracini (2014) chamou de “sublimação” – colocar sua energia na arte, na ciência, nos estudos, na religião, em vez de se deixar tomar por atos de violência – e Lacan, de *sinthoma*– fazer algo com seu sintoma, algo de singular, de diferente, para si e para o outro, de modo a ser produtivo. (CORACINI, 2014, p.409).

A ênfase em dizer “porque eu faço questão de mostrá que o idoso não é um entulho” deriva para um sentido em que há resistência do sujeito U1, face à representação sobre o idoso construída historicamente. A palavra “entulho”, segundo o dicionário, “aquilo que sobra de uma construção, que não se pode aproveitar, o que não tem utilidade, lixo”. Diante da interdição imposta ao idoso por sua (des)valia para a sociedade capitalista, o sujeito U1 resiste e o sentido do “idoso produtivo” desliza da formação discursiva capitalista para a formação discursiva de autoajuda em que se atribui ao sujeito idoso (des)cobrir, (des)velar os seus talentos.

Detalhando um pouco mais a questão dos “talentos”, Pfeiffer (2010) menciona o trabalho de Clarice Nunes para dizer que, segundo as ideias de Condorcet, o sistema de formação francês se fundou segundo o pressuposto de “igualdade de todos à instrução, mas com possibilidade da **diferenciação assegurada mediante os talentos de cada um**”. (PFEIFFER, 2010, p.88) (grifos nossos). Em seguida, a pesquisadora traz o artigo 208 da constituição brasileira: “Art.208*. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – (...); V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**; (...) (PFEIFFER, 2010, p.88).

Segundo a pesquisadora, há a instalação de um sentido regular na memória da educação brasileira: afirmar que, apesar da igualdade de direitos, há uma divisão justificada que passa a ser legitimada segundo o lema de **conceder direitos, respeitando as diferenças**.

Segue abaixo o excerto do sujeito UNATI (U2):

U2. Me incluindo nessa sociedade eu acho muito bonito, entendeu? Mas, como é que eu vou falá... Eu acho que...é muito bom, **é construtivo pra pessoa, ela se autovaloriza, né? É onde não entra as danada das depressões, das tristezas, do inútil, do velho, ele mesmo se valoriza, porque o velho tá dentro da cabeça de cada um, eu acho. Tem gente novo que tá super velho, né.** (grifos nossos).

Este excerto remete a uma memória discursiva do discurso científico/médico que conduz o sujeito contemporâneo à “vigilância” consigo mesmo, sua “autovalorização”, com adoção de hábitos saudáveis que incluem alimentação balanceada e exercícios físicos (discursividade que as academias se utilizam para fidelizar seus clientes fazendo com que o discurso midiático substitua o discurso pedagógico quanto à temática saúde). Foucault (1994) reflete sobre os procedimentos encarregados de fixar as identidades dos indivíduos em função de determinados fins graças ao domínio de si e ao conhecimento de si, as chamadas “técnicas de si”, um governo de si. Tais técnicas, segundo Foucault (1994)

[...] permitem aos indivíduos efetuar, por si próprios, um determinado número de operações sobre seus corpos, suas almas, seus pensamentos, suas condutas de modo a produzir em si próprios uma transformação, uma modificação, e atingir um determinado estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural. (FOUCAULT, 1994, p.171).

Esta propensa “autonomia”, direcionada ao sujeito, é ratificada em fragmentos do Estatuto da UNATI-Fernandópolis no item “Finalidade”:

[...] e) Conscientizar a pessoa idosa da importância de seu papel na sociedade como sujeito gerador de equilíbrio social. (Estatuto da Unati-Fernandópolis-SP, 2003); “[...] II) Contribuir no processo de envelhecimento saudável, no desenvolvimento da autonomia e de sociabilidades, no fortalecimento dos vínculos familiares e do convívio comunitário”. (Estatuto da Unati-Fernandópolis-SP, 2013).

O sujeito idoso se conforma à discursividade da ciência sobre o idoso. Por exemplo, no enunciado “velho tá dentro da cabeça de cada um” remete a sentidos diversos de que ser velho é uma opção, um estado como se dissesse “você é velho porque quer”. Ainda que o sujeito U2 procure filiar o sentido de velho como contrário à saúde, autonomia, envelhecimento saudável e prefira o termo “pessoa” para designar o idoso, recordemos Pfeiffer (2012) para dizer que toda legitimação implica em apagamentos, pois a completude, o todo alcançável/alcançado, só funciona no efeito do imaginário (PFEIFFER, p.93). Junior e Freitas (2011) discorrem que o envelhecimento positivo faz parte de uma nova representação da velhice e, nos seus dizeres

Além do mercado que se constrói voltado para o idoso são desenvolvidos dispositivos como a Universidade Aberta e grupos da denominada terceira idade, cujo intuito é a inserção desta categoria na sociedade, onde os idosos podem desfrutar de um ambiente de lazer, práticas culturais e esportivas, visando à maior sociabilidade desses “jovens velhos”, que nesta nova representação são ativos e, devido à aposentadoria, dispõem de tempo para práticas que talvez não pudessem ser feitas na juventude. (JUNIOR e FREITAS, 2011, p.1-2)

Os pesquisadores frisam que a nova representação de velhice se distancia dos sentidos de decadência, doenças, perdas e migra para uma promessa, endereçada ao idoso, de conquistas e satisfação pessoal; fruto de interesse no potencial mercado de consumo deste público, após o aumento da expectativa de vida do brasileiro na atualidade. No entanto esse movimento de “rejuvenescimento” do idoso promove um efeito de apagamento de sua própria condição biológica, pois, não sendo criança nem adolescente, o seu processo identificatório se desenha heterogêneo, cindido, multifacetado, contraditório.

Segundo o sujeito U2 “velho tá dentro da cabeça de cada um”, ou seja, qualquer um pode ser velho, independente da idade cronológica. O que interpretamos, o não dito é “jovem tá dentro da cabeça de cada um”, portanto o velho pode ser jovem sem nenhum problema. O apagamento de sentido do dizer do sujeito do inconsciente é que “o idoso é geralmente influenciado a demonstrar jovialidade para que seja aceito socialmente”. (JUNIOR e FREITAS, 2011, p.3).

O jogo de imagens de Pêcheux (2015) pode ser ilustrado pelo excerto seguinte que dá margem ao gesto de interpretação quanto à formação imaginária que o sujeito U3 constrói do Outro, que pode ser a sociedade, neste caso; e de si, ou melhor, que pensa ser de si face ao efeito imaginário que o constitui como sujeito.

Segue abaixo o excerto do sujeito EJA (E3) e do sujeito UNATI (U3):

E3: Muita coisa! **Força de vontade, é, como eu posso explicar, vencê os obstáculos, porque tem obstáculos**, porque a gente trabalha o dia inteiro, vem para a escola à noite, chega cansado em casa, eu chego em casa quinze para meia-noite. Tem que acordar cedo no outro dia, entendeu. **Mas eu venho para a escola com prazer. A minha parte, eu falo mesmo pros jovens, vocês deveriam voltar para a escola, angariar o jovem para a escola. Para aqueles que não estão na escola, eu me faço como exemplo...pra eles.** (grifos nossos).

U3. **Que ele é capaz, que ele pode, embora, ele sendo idoso, ele tem cabeça, ele tem mente aberta** pra tá se preparando pra um objetivo que ele tenha. **Eu acho interessante mostrá pra sociedade que nós, idosos, somos capazes de continuar estudando e virem a ser professores, vir a ser profissionais, seja qual área for.** (grifos nossos).

Os dizeres do sujeito E3 retomam uma regularidade da formação discursiva de autoajuda com os vocábulos “força de vontade/ vencê os obstáculos” junto com a inscrição do sujeito em uma “sublimação” freudiana ou *sinthoma* laciano como forma de catarse, liberação de energias, mesclada a um imaginário de “deixar uma marca singular no mundo” ao enunciar: “A minha parte, eu falo mesmo pros jovens, vocês deveriam voltar para a escola, angariar o jovem para a escola. Para aqueles que não estão na escola, eu me faço como exemplo...prá eles”.

Com relação ao sujeito U3, o não dito em sua fala é a necessidade de legitimação do seu dizer evocada por um sujeito que Pfeiffer (2000) nomeou de *sujeito letrado não autorizado*, segundo a pesquisadora: “o sujeito que tendo ou não passado pela escola, por se encontrar em uma sociedade escolarizada, precisa se submeter ao processo de legitimação de seu dizer que passa pelos sentidos da escolarização”. (PFEIFFER, 2000, p.63). E dentre os sentidos que a escolarização se filia, para a pesquisadora Mariza Viera (apud Pfeiffer, 2000), a escrita torna-se um recurso ideológico para a manutenção das desigualdades sociais a partir do momento que, segundo a constituição de 1891, se institui juridicamente que: *todos são iguais perante a lei*. A contradição entre igualdade jurídica e desigualdade social potencializa

[...] A escrita como divisor de águas de quem tem direito a ser cidadão e de quem não tem direito, sem que a lei seja violada em termos do que propõe como igualdade de direitos: possibilitando, retomando mais uma vez

Pêcheux, a resignificação do choque de dois mundos em um confronto estratégico em um mundo só. (PFEIFFER, 2000, p.63).

Ressaltamos o trecho em que U3 afirma “[...] **ele é capaz, que ele pode**, embora, ele sendo idoso, **ele tem cabeça, ele tem mente aberta** pra tá se preparando pra **um objetivo que ele tenha**. “[...] **somos capazes** de continuar estudando e virem a ser professores, vir a ser profissionais, seja qual área for.” A regularidade discursiva aponta para a resistência do sujeito idoso letrado não autorizado que em sua discursividade busca se contrapor à discursividade que recai sobre ele, enquanto interpelado em sujeito da *igualdade* e, conseqüentemente, sujeito a quem cabe a responsabilidade pelo fracasso na sua educação. Reafirmam-se, assim, a desconsideração, os apagamentos dos sentidos do dizer do sujeito letrado não autorizado por meio da escrita que, paradoxalmente, deveria promover uma diminuição da desigualdade social pela educação, mas que, segundo Pfeiffer (2000),

A escrita, então, não só pratica a desigualdade como, em seu modo de funcionamento moderno, produz o efeito de culpabilidade: não é da ordem do social a produção do sem-sentido, mas da ordem do individual, da responsabilidade do indivíduo que, apesar da tentativa da construção da igualdade, não tem capacidade para ser igual. (PFEIFFER, 2000, p.63).

E quando a igualdade é o argumento para que silenciamentos ocorram? Na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental segue o texto quanto ao item que explana sobre o perfil de alunos adultos EJA.

Até o final dos anos 70, a psicologia evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento cognitivo terminavam com o fim da adolescência, que as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto os adultos se estabilizavam e os velhos se deterioravam. **Em estudos posteriores, psicólogos interessados no processo evolutivo da idade adulta e da velhice apontaram que essas fases são etapas substantivas do desenvolvimento psicológico, um processo que dura a vida toda.** (Propostas Curriculares – EJA – Segundo Segmento, 2002, p.90). (grifos nossos).

Ao considerar (legitimar) idade adulta e velhice como etapas substantivas do desenvolvimento psicológico não se reconhece a diversidade e complexidade da fase de vida do adulto denominada velhice. Podemos problematizar esta contradição de acordo com o excerto enunciado pelo sujeito UNATI (U4):

U4: Olha, Celso, eu...**eu num vô te dizê nada, nada sobre isso porque eu num entro** muito nesse assunto...assim... **eu num tenho** a possibilidade...**porque as “pessoa” que eu encontro, eles acha bom mas a gente não aprofunda... então...**(grifos nossos).

Os dizeres de U4 retratam como o sujeito do inconsciente é cindido em sua subjetividade, em suas representações, pois neste excerto U4 reforça um discurso disfórico ao repetir “eu **num** vô te diz **nada, nada/** eu **num** entro/ eu **num** tenho/ porque as “pessoa”(....) **eles acha bom mas a gente não aprofunda/**. O não dito que se apresenta é que pouco, quase nada, ou nada, como é reforçado mais de uma vez pelo sujeito, representa o papel do idoso na sociedade atual. A contradição está no fato do Outro, “as pessoa”, atestarem os benefícios da educação do idoso e o sujeito não se mostra convencido, visto que não “aprofunda”, ou seja, o sujeito admite uma “falta”, uma falha de sua parte quando enuncia “eu num tenho a possibilidade”. Interpretamos nesse ponto de análise o sentido de incapacidade imputada aos mais velhos pela ideologia capitalista (lembrando que o sujeito U4 tem 84 anos). Além disso, junto e contraditoriamente ao sentido de “falta”, identificamos o lugar da resistência do sujeito a um lugar que “querem” que ele ocupe quando enuncia “eu num tenho a possibilidade”, como um ato de denúncia contra um posicionamento/uma imagem que se tem dele. Em outro excerto o sujeito U4 relata acerca da idade

U4: [...] os mais idoso que eu digo, assim, na minha faixa etária, dos oitenta, dos noventa, eles tem outro modo de pensá e **os de sessenta, ainda tem um pouco de ilusão**, então eles vivem ainda dentro de um pouco de ilusão e os de mais idade já não querem saber de mais nada. **Os de setenta, é nessa base, ele tá aí nem de um lado, nem de outro, tá nessa bagunça. E os de oitenta quem que tá com o pé no chão porque o tempo tá passando muito depressa, então a gente fala, hoje eu tô aqui, amanhã eu não sei...** (grifos nossos).

Este excerto traz à baila como a idade avançada conduz o sujeito junto a um imaginário de missão cumprida em sua existência, construindo a sua imagem de octogenário a partir da imagem do Outro, no caso, o idoso da faixa de sessenta e setenta anos. O efeito de sentido no dizer de U4 remete que o sujeito considera não estar mais suscetível de ser iludido pelo mundo, pela sociedade, como os idosos de sessenta: “os de sessenta ainda têm um pouco de ilusão” ou deslocados, supostamente em um não lugar na sociedade como os idosos de setenta: “Os de setenta, é nessa base, ele tá aí nem de um lado, nem de outro, tá nessa bagunça”. A discursividade do sujeito U4 constrói uma representação do sujeito contraditório, cindido em seu processo identificatório quando admite ser falho, incapaz e prefere transferir para as “pessoa”, a sociedade, um parecer sobre a importância da educação do idoso, ou seja, terceiriza um assunto que diz

respeito a si, ao mesmo tempo que se distancia das ilusões dos idosos de sessenta anos ou se posiciona como sujeito ciente de sua “realidade” ao já ter passado dos setenta anos, uma fase incerta da vida “nem de um lado, nem de outro”. A simultaneidade de posições que o sujeito ocupa vai do lugar da interdição, quando se vê impedido de dizer-se por si mesmo, até o lugar da resistência às “ilusões”, ou seja, devaneios, ficções, delírios, sentidos historicamente atrelados à memória discursiva que remetem à senilidade, à decrepitude.

A opacidade de sentidos que o período de vida da velhice faz emergir é dissolvida na discursividade sobre o aluno adulto nas Propostas Curriculares EJA, apagando sentidos

A idade adulta é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente. O aluno adulto tem como característica responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades diante dos desafios da vida. (Propostas Curriculares – EJA – Segundo Segmento, 2002, p.91).

A escrita volta a ser um demarcador de desigualdade social ao promover a impossibilidade da inscrição histórica do dizer do sujeito aluno idoso. Sujeito este que, silenciado em seu dizer, segue não legitimado pela escrita de documentos oficiais que supostamente ratificariam o seu direito cidadão à educação. Contraditoriamente, ao interpelar o sujeito escolarizado ideologicamente como sujeito cartesiano, movido pela razão e responsável por si, o efeito de sentido desliza para o aluno, e não para a escola, a responsabilidade pelo seu estado de ignorância. A sua incapacidade é reforçada já que *todas* as condições apropriadas são oferecidas ao sujeito escolarizado, segundo um discurso pedagógico atrelado ao discurso da ciência que reafirma as capacidades e potencialidades do ser humano. Segundo Pêcheux (2015), nada mais perfeito em um mundo semanticamente estável regido pelo real que é o impossível... que seja de outro modo.

3.2 Sentidos de apagamento do histórico-social: adaptação, integração, qualificação

Orlandi (1996) diz que a linguagem traz consigo a ideologia com o confronto de sentidos, interesses sociais, interação locutor-receptor que constroem o processo de significação, o qual está em constante movimento. Assim, dizer, por exemplo, da

importância da inclusão educacional do sujeito idoso não é “apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico”. (ORLANDI, 1996, p. 34).

Ainda que para a ciência a ideologia seja exterioridade, Pêcheux (2015) menciona que “uma ciência é o real do ponto de vista de **sua necessidade pensada**, de modo que o real de que tratam as ciências não é senão o real que produz o concreto-figurado que se impõe ao sujeito na ‘**necessidade cega**’ da ideologia” (PÊCHEUX, 2015, p.179) (grifos nossos). Portanto a premência pela inclusão educacional do sujeito idoso na EJA se filia a uma rede de sentidos em um jogo parafrástico de **acolher, abrigar**, condizente com o sistema de ensino que “é uma fragmentação toda em que o conceito de unidade cede lugar ao de **homogeneidade**”. (ORLANDI, 1996).

O excerto a seguir está no documento Proposta Curricular EJA – Segundo Segmento e manifesta como as propostas curriculares EJA se (con)formam ideologicamente às diretrizes internacionais referentes à educação. Em abril de 2000, em Dacar, no Senegal, a Cúpula Mundial de Educação aprovou a declaração denominada Marco de Ação de Dacar, que reafirma a Declaração de Jomtien, segundo a qual:

[...] toda criança, jovem e adulto tem direito humano de **se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo**, e que **inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa** e desenvolver a personalidade dos alunos, para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades [...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania. (BRASIL, 2002, p.22) (grifos nossos).

O excerto citado condiz com um caráter homogeneizante do discurso pedagógico quando se refere a “toda criança, jovem, adulto” apagando as especificidades, por exemplo, do adulto idoso. Junto a isso se manifesta a “concessão” como “benefício” disponível de uma aprendizagem básica no “melhor e mais pleno nível possível”, apagando os outros sentidos dessa aprendizagem e os seus critérios de avaliação para ser a melhor, ou seja, quem legitima o que é melhor na aprendizagem básica?

Duarte (2001) explana sobre a pedagogia do “aprender a aprender” que propõe que a educação deve preparar o aluno para os acelerados processos de mudança na

sociedade. Para o pesquisador: “O ‘aprender a aprender’[...] mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”. (DUARTE, 2001, p.38). Assim, no excerto analisado, a “necessidade básica de aprendizagem” inclui saber “adaptar-se”. Para o sujeito idoso aluno EJA, o “adaptar-se” abre sentidos que se filiam a um jogo parafrástico de “integrar-se”, “homogeneizar-se” apagando sentidos de uma educação que lute por transformações sociais em uma sociedade que discrimina e segrega o ser humano de todas as idades.

Ao analisar a segunda pergunta: “Por que o idoso quer estudar?”, os sujeitos EJA (E1, E3) e o sujeito UNATI (U1) comentam:

E1. Porque eu acho que **ele tá querendo se integrá na vida atual**, o que tá acontecendo **nas coisa do mundo, nas coisas mundial**, né? **Prá num ficá sem interagir** no que tá acontecendo também, né? (grifos nossos).

E3: **Tem muito adulto idoso que já é aposentado, então, ele volta a estudar para não ficar ocioso**. Eu voltei por um motivo, **eu tenho um objetivo. Apesar de cinquenta e nove anos eu quero fazer uma faculdade**. (grifos nossos).

U1: Muitos têm **sede de saber**, até de **aprender o que eles não puderam durante a adolescência, a juventude**, né. Tiveram **dificuldades** financeiras, muitos daqui moravam em sítios, **não tinham** como chegar na escola e viveram...**foram privados** de estudar, **na verdade, muitos...e alguns outros estudaram, tiveram essa chance**, mas eles querem renovar, renovar o currículo, às vezes até pra começar a trabalhar de novo, né, pra enfrentar uma nova jornada de trabalho ou pra aprendê mesmo, **sede de aprendê...** (grifos nossos).

A fala do sujeito E1 produz um efeito de sentido que remete à formação discursiva da ideologia da globalização quando enuncia “se integrá na **vida atual**/ o que tá acontecendo nas **coisa do mundo, nas coisas mundial**”. No imaginário do sujeito idoso, estudar o credencia para acessar o papel político que a escola representa quando diz “Prá num ficá sem interagir no que tá acontecendo também, né?”, derivando para o sentido do eixo parafrástico *estudo-informação-interação* que não distingue o conceito de aquisição de informação de construção de conhecimento.

O não dito é que não estudar na escola significa um isolamento do mundo, ficar desinformado, como se a falta de informação fosse um “equivoco” em seu processo identificatório. Esta postura condiz com a ideologia predominante na sociedade que o sujeito deve consumir tudo, não somente produtos, mas informações, conhecimentos, para obter a sonhada completude. Daí a importância de uma “integração” que na perspectiva do sujeito justifica a razão de estudar.

Mantoan (2001) discorre sobre a diferença entre integração e inclusão quando expõe que

[...] a integração escolar [...] é uma forma condicional de inserção que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar [...] A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos [...] (MANTOAN, 2001).

Voltamos a discutir como o sujeito idoso deseja legitimar o seu dizer por meio da inclusão. Ao almejar essa inclusão, que pretensamente deveria engendrar um sistema escolar que provesse amplas condições de desenvolvimento ao educando, o que encontra é a integração ofertada como um benefício já que é garantido por lei disponível para todos e representada pela educação. Portanto, enquanto a integração transfere para o educando a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, a inclusão ofertaria um contexto de aprendizagem que englobaria as especificidades do educando em sua profundidade.

O que o sujeito E3 diz no excerto acima faz com que o sujeito se distancie do eixo “aposentadoria/ociosidade/falta de objetivo na vida” para aproximar-se da ideologia da concepção de terceira idade, a qual promete, segundo Junior e Freitas (2011), “um novo estilo de vida aos idosos, um estilo ativo e sociável, em que eles viajam, praticam esportes, vão a festas, enfim, possuem um papel social, muito diferente da antiga concepção, em que eram excluídos da vida social”. O sujeito E3 tem como objetivo fazer um curso universitário, e ao realçar a idade como um possível obstáculo, o não dito desliza para o sentido que não é a idade em si do educando no Brasil um fator restritivo para o acesso ao ensino superior, mas sim a discriminação, a exclusão, a restrição de oportunidades ao adulto idoso cursar e concluir uma graduação universitária. O mercado prefere valorizar os que são mais jovens e desvalorizar a experiência por conta de controle de gastos. Assim, existe o estímulo à integração quando ideologicamente o sujeito E3 abraça a concepção de idoso ativo, responsável por si, que deve ir em busca de seus sonhos; contudo, contraditoriamente, o mesmo sujeito admite as barreiras que terá de enfrentar por conta do estereótipo da idade na sociedade brasileira.

O sujeito U1 retrata em seus dizeres o perfil do idoso-terceira idade que “tem sede de aprendê” o que não aprendeu quando jovem, e o não dito que emerge é que a idade já não é um problema para isso, que os problemas ficaram no passado: “aprender

o que eles **não puderam** durante a adolescência, a juventude/**tiveram dificuldades** financeiras, **não tinham** como chegar na escola/ **foram privados** de estudar”. No imaginário do sujeito U1, a inclusão ocorre hoje, o que não acontecia no passado, e cria-se um suposto empoderamento do idoso que não tinha direito à educação em sua juventude. Hoje, vislumbrado pelo acesso à educação, o sujeito U1 realça a “sede de aprender” do sujeito idoso e, o fazendo, reafirma a interpelação ideológica que o sujeito é responsabilizado por apresentar capacidade, habilidade, a motivação pela aprendizagem. O gesto de interpretação que surge é o apagamento das distinções entre integração e inclusão escolar que não são discutidas, e, ao não serem discutidas, interpretamos que tal distinção não faz parte da discursividade dos sujeitos idosos analisados.

Acrescentamos outra pergunta: “O que o adulto que estuda é capaz de mostrar para a sociedade?”

E1. O idoso que estuda pode **mostra prá sociedade que ele pode arrumá um trabalho mais qualificado, né? Eu voltei a estudá pra tê uma qualificação melhor no trabalho né?** Porque agora quem não tem o ensino médio não arruma serviço, né? **Tudo precisa de qualificação, né?** (grifos nossos).

Um dos sentidos de “qualificar” como “atribuir uma qualidade, um título, ou uma característica identificadora de uma pessoa” dá margem para afirmar que aquele que não é qualificado, é desprovido de qualidade, título ou até mesmo carente de uma identificação própria. Portanto, no imaginário do sujeito, a qualificação é primordial para sua própria existência social, como uma porta de saída da exclusão que vivencia; se atribui assim direito a uma identificação unívoca, embora ilusória, e uma titulação, que remete a ter um nome, uma marca, uma (ins)(es)critura, uma propriedade, uma qualidade, apagando-se os sentidos de que existem critérios para medir a qualidade, e no mundo semanticamente perfeito a qualidade é sempre um atributo de elevação e não de inferioridade.

Assim, não ter qualificação remete ao sentido de ser destituído do próprio direito de existir socialmente, de ser exilado para o campo da invisibilidade destinado aos excluídos pela sociedade. Mas ao ser interpelado pela ideologia neoliberal por meio do eixo parafrástico *escola-estudo-qualificação-inclusão social*, a inclusão prometida se restringe ao acesso do cidadão-consumidor ao mundo do trabalho; no entanto, como afirma De Souza (2013), contraditoriamente, “[...] fomentar a entrada no mercado de

trabalho é uma missão quase impossível, já que a atual fase de desenvolvimento do capitalismo dispensa até mesmo os trabalhadores mais qualificados [...]” (DE SOUZA, 2013, p. 289).

Se a dispensa de trabalhadores é inevitável, para esta parcela da população, a princípio, é reservado o campo de atuação da assistência social. Segundo a resolução nº 33/2011 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), cabe à área da assistência social a promoção da integração ao mundo do trabalho, ou seja,

[...] uma responsabilidade de um conjunto integrado de ações de diversas políticas, cabendo à assistência social ofertar ações de **proteção social** que viabilizem a promoção do **protagonismo**, a **participação cidadã**, a **mediação do acesso** ao mundo do trabalho e a **mobilização social para a construção de estratégias coletivas**. (grifos nossos).

Os vocábulos grifados dão margem para interpretar que a proposta principal de “proteger”, “promover participação cidadã”, “protagonismo”, possibilitar “mediação do acesso” e “mobilização social” fazem parte da formação discursiva de inclusão social. Para De Souza (2013), o viés contraditório dessa discursividade da inclusão da assistência social reside que para a parcela da população de trabalhadores dispensada pelo capitalismo do mundo atual

[...] a inserção no mundo do trabalho diferencia-se do **trabalho como direito social**, tal como estabelecido pela nossa Constituição Federal: **protegido, regulamentado**. Por exemplo, se analisarmos as iniciativas espalhadas por todo território nacional, registradas no Censo SUAS 2011, iremos perceber que está autorizado o uso de recursos dos fundos públicos para apoio a ações inseridas na esfera da **informalidade**, logo, da **desproteção**. (DE SOUZA, 2013, p.292).

A fala do sujeito E1 se alinha à formação discursiva do mercado de trabalho com os vocábulos “arrumá um trabalho mais qualificado/ estudá pra tê uma qualificação melhor no trabalho/ Tudo precisa de qualificação”. O efeito de sentido é que o estudo proporciona qualificação, que é imprescindível para obter um trabalho na atualidade. O deslize de sentido é que o sujeito idoso é conduzido ideologicamente a confiar na qualificação como uma garantia do direito a ter um trabalho regulamentado, ou seja, inserido no mercado formal, na condição de empregado ou de autônomo.

O apagamento que podemos interpretar é a condição de que o sujeito idoso utiliza termos sobre qualificação-trabalho que não fazem parte do campo do direito ao trabalho concedido segundo a constituição. De Souza (2013) explana que para a

assistência social é reservada a missão de amparar os excluídos do mercado de trabalho. Em seus dizeres

[...] no cenário de aumento do desemprego estrutural, agravado pelos processos de reestruturação da produção e das investidas neoliberais, que exigem do Estado a redução de seu papel de mediador dos conflitos sociais, a atenção aos excluídos do mercado, mais uma vez, é associada ao campo da assistência social. (DE SOUZA, 2013, p.288).

Assim a contradição existente é que os idosos, fazendo parte dos excluídos do mercado de trabalho, são amparados pela assistência social que dentre os seus objetivos está “a promoção da integração ao mercado de trabalho” (Art. 203, inciso III). Retorna aqui o deslize de sentido integração-inclusão-adaptação que remete para uma falsa inclusão do excluído. De Souza (2013) ressalta que nos programas de qualificação profissional “pouca relação há entre a oferta de cursos, a demanda do mercado e as habilidades dos usuários. Para estes a opção, ou falta de opção, sempre foi aceitar o curso oferecido”. (DE SOUZA, 2013, p.293). O aluno idoso é convencido a estudar para, pretensamente, ser incluído no mercado de trabalho, o que, na verdade, se alinha a um processo de exclusão perpetuado pelo discursividade da integração que transfere para o sujeito aluno a responsabilidade pelo seu desempenho.

Pfeiffer (2010), em seus estudos, menciona a pesquisadora da UERJ Alice Casimiro Lopes, que coordena o Grupo de Pesquisa “Currículo: Sujeitos, conhecimento e cultura”, para emprestar o que Lopes defende como um dos eixos de sustentação que circulam pelas políticas curriculares: a “cultura da performatividade”. Nos dizeres de Pfeiffer (2010)

A autora afirma que a performatividade é uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos que empregam “julgamentos, comparações”. Para a autora, as sociedades pós-industriais se sustentam por meio da responsabilização (*accountability*) e da competição. Nesse processo, as identidades sociais são forjadas na lógica das performances (desempenhos) a serem expressas, conferindo ao conhecimento a relação restrita com o que pode adquirir visibilidade nos desempenhos a serem medidos. **O valor da troca do conhecimento se sobrepõe ao seu valor de uso, pois é constituído um mercado no qual os desempenhos devem ser visíveis para serem trocados por benefícios sociais** (PFEIFFER, 2010, p. 90). (grifos nossos).

O sujeito idoso é instado, de acordo com o pressuposto de uma “cultura da performatividade”, juntamente com o jovem, a se “integrar” a esse jogo mundial para manifestar o seu desempenho, a sua (per)forma(nce) segundo padrões previamente estabelecidos, que, discursivamente, deriva para que o conhecimento seja uma moeda de

troca a fim de adquirir um “benefício” social. A transparência para o sujeito se evidencia quando se diz “tudo precisa de qualificação” segundo uma concepção unívoca de língua.

Os enunciados “integração” e “qualificação”, na discursividade sobre o idoso, estão relacionados em uma filiação junto à área da assistência social. Em nosso país, a área social é veiculada historicamente ao assistencialismo, e recursos governamentais destinados a esta área não são do mesmo volume quanto à área educacional ou cultural. No excerto que segue, o sujeito U1 comenta sobre o papel do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), órgão do Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome, junto à comunidade em Fernandópolis-SP:

U1: [...] Os CRAS poderiam utilizar os espaços que eles oferecem pra gente, centros comunitários, pra fazê esse trabalho que aqui na UNATI tem...Seria maravilhoso se os CRAS assumissem em cada bairro um trabalho assim com o idoso. **Mas... os CRAS não tem esse perfil cultural e educacional**, não,...é mais social, é social que...tanto que, quanto mais pobre melhor, entendeu? É...é o ranço da política, ranço da política... (grifos nossos).

A não identificação de uma organização governamental de perfil social, o CRAS, com a ONG UNATI-Fernandópolis, com perfil cultural e educacional, não quer dizer que não haja diálogos e pontos em comum confirmando como a cultura e educação no Brasil são reféns da “performatividade” que entrelaça as propostas curriculares, planos de educação, projetos culturais. Em um folheto informativo sobre o CRAS consta: “Público Alvo: Pessoas com deficiência e/ou pessoas idosas que vivenciem situações de vulnerabilidade e risco social”; no Estatuto da UNATI- 2013, a referência à “assistência social” se faz presente em três momentos no item 2, com relação a Finalidade da ONG:

Oferecer [...] a defesa de direitos e o estímulo à participação cidadã, através de serviços **socioassistenciais**; 3) Propiciar a participação cidadã através de ações que estimulem e potencializem a **proteção social** por meio de programas e projetos nas **áreas sociais** [...]; 8) Oferecer alternativas de **desenvolvimento pessoal e social** a essas pessoas [...].(ESTATUTO UNATI-2013) (grifos nossos).

Após mudanças no estatuto da ONG em 2009 e 2013, houve uma aproximação da função social da entidade, sendo que, originalmente as finalidades estavam mais voltadas à “integração da pessoa idosa com a comunidade acadêmica”. A observação que se faz é que a entidade precisou frisar em seu estatuto o serviço social prestado à

comunidade de idosos na cidade para ter direito de ter o “benefício social” de que não se pode abrir mão, visto que, como entidade sem fins lucrativos, precisa ir em busca de recursos financeiros para se manter, além das contribuições dos associados. Há de realçar que a entidade não é subsidiada pelas faculdades locais.

3.3 Sentidos de educação do futuro para o sujeito idoso

As respostas a seguir são sobre a pergunta “Como deveria ser a educação para o adulto idoso no futuro?”. Seguem abaixo os excertos dos sujeitos EJA (E2 e E3)

E2. Gostaria que fosse igualzinho que fosse como está sendo hoje, pelo menos aqui. Eu posso falá daqui. **Hoje nós temos excelentes professores, diretoria, tudo, tudo, tudo que um aluno precisa, nós temos aqui nessa escola.** Agora eu não sei se em outras escolas ela vai tê o mesmo que nós temos hoje aqui. **Hoje aqui, tudo o que o senhor precisa tem.** (grifos nossos).

E3: Olha, pelo andar da carruagem eu acho que não vai existir mais. **Eles estão acabando com a educação.** Eu acho que o termo EJA não vai ter mais porque já **tão minando, aos poucos tão minando o EJA.** Já uma minoria, antes não, **antes tinha a escola que era o Mobral, mas hoje só temos o EJA, eles estão minando o EJA, estão colocando uma bomba dentro da outra.** (grifos nossos).

A partir dos dizeres de E2, o gesto de interpretação que podemos analisar é que, sustentado por um discurso eufórico, ao afirmar que *tudo* o que o aluno precisa ele tem na escola em que o sujeito E2 estuda, ele assume que o processo educativo se concretiza somente com base no trabalho de bons professores e um bom amparo da escola e que a educação deve ser mantida dessa forma no futuro. Estes dizeres de *tudo o que o aluno precisa* filia-se a uma formação discursiva da ideologia capitalista que mercantiliza tudo, inclusive a educação, com a promessa que *todos os seus sonhos serão realizados*. O apagamento de sentido é o caráter de invisibilidade do sujeito aluno em seu próprio processo educativo, pois *tudo já pronto para ele*, portanto, o aluno não precisa *construir* nada, ou seja, somente receber o *depósito de conhecimento*.

Pfeiffer (2000) afirma “[...] muitas vezes o sujeito, no gesto mesmo de se inscrever na história, tem sua inscrição apagada pela desconsideração de seus sentidos: seus sentidos são imobilizados no *sem sentido* [...]” (PFEIFFER, 2000, p.63). A pesquisadora explica que um dos modos de se estar no “sem-sentido” é quando o sujeito é imobilizado na repetição formal, pela exigência do simulacro da autoria; o modelo pelo modelo, impossibilitando a inscrição histórica do dizer. O “sem-sentido” de que

nós temos tudo que precisamos se distancia da proposta freiriana de educação em que a Educação de Jovens e Adultos embasa a sua discursividade:

Um aspecto de grande destaque na obra de Paulo Freire é a afirmação da educação com caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade, no sentido oposto ao de uma educação para a submissão. Ele chama a atenção para o fato de que a educação sistemática, numa sociedade repressiva, age como instrumento de controle social e de preservação dessa sociedade. (Propostas Curriculares- EJA – Segundo Segmento, 2002).

A descontinuidade entre a discursividade de uma proposta pedagógica centrada no aluno por parte da EJA e a discursividade do sujeito idoso que, para aprovar a educação que lhe é *oferecida*, confirma o simulacro de autoria ao frisar o *ter* no seu dizer que remete a uma condição, um estado, em oposição ao *ser* que remete ao sentido de processo/ação.

Seguem abaixo os dizeres dos sujeitos UNATI (U1 e U3):

U1: **Eu gostaria que tivessem as universidades abertas mesmo em todos os lugares.** Mas que fosse assim...porque nós aqui lutamo, dentro de uma casa, sem espaço, prá que fosse assim uma coisa, como tem as escolas infantis ou juvenis nos bairros, que **cada escola, em cada bairro, tivesse um ponto, tivesse lá, uma, duas, três salas, que acolhesse o adulto que quer voltar a estudar.**[...] Então, se houvesse espaço seria bacana, já pensô si a gente, no JAP, eu já pensei isso muito, ou no JAP, ou no Anglo, ou no COC, que tá aqui pertinho, **que tivesse uma sala pra gente usá os espaços da escola, fazê algo junto. Eu acho que seria muito bacana, mas é muito futurista, né. Não sei se isso vai ser possível um dia.** (grifos nossos).

U3: [...] **Eu acho muito interessante pessoas** aqui na Unati que tão na faculdade e se formando com sessenta anos, cinquenta. **Eu sinceramente não teria mais fôlego, coragem, cabeça** pra entrá numa faculdade, mesmo porque eu nunca fui muito voltada pros estudos. [...] **Eu admiro essas pessoas que se envolvem agora na terceira idade, de fazer faculdade, de ter coragem.** Eu acho interessante porque **eu acho que a terceira idade um pouquinho mais prá frente vai tá dominando porque as famílias não tão tendo muitos filhos mais, com poucos filhos, daqui um pouco vão ser poucos jovens, poucas crianças e muitos adultos, muitos idosos.** Vai ser dominada pela maioria dos idosos, por isso é interessante os idosos preparem pra agarrar essa época que vai chegar porque eu vejo que as famílias não querem ter mais filhos, ou tem um filho ou tem dois filhos. **Então as próximas gerações vão ser de quê? Idosos.** (grifos nossos).

Sobre os discursos disfóricos e eufóricos tanto dos sujeitos idosos EJA e UNATI referente à educação do adulto idoso no futuro, convidamos Tfouni (2014) para a análise

A psicanálise lacaniana faz uma articulação entre necessidade, desejo e demanda, relacionando a necessidade com o Real, a demanda com o Imaginário, e o desejo com o Simbólico. Enquanto que a necessidade (fome, por exemplo) pode ser satisfeita, o desejo não pode, e, assim, a demanda (manifestação imaginária do desejo) por novos objetos de

satisfação é constante, obedecendo à pulsão. No entanto, entre o desejo e a demanda há uma hiância, um vazio que nenhum objeto pode tamponar, e isso gera a angústia no sujeito (relacionada à falta-a-ser). (TFOUNI, 2014, p.25-26).

Os sujeitos enfocam a necessidade de uma melhor estruturação para a educação dos idosos com vistas a uma expectativa de vida mais prolongada do brasileiro, e o desejo pela realização fica no imaginário do sujeito como algo a ser conquistado, a ser satisfeito dando margem para a angústia, a falta-a-ser nos dizeres do sujeito U1 “ **Eu acho que seria muito bacana, mas é muito futurista, né. Não sei se isso vai ser possível um dia.**”

Outro viés de análise é a opacidade ou apagamento do sentido de que a educação para o adulto idoso não é uma temática descolada do restante da sociedade, da educação de crianças e jovens, ou seja, faz-se necessário discutir a educação para todos, independentemente da faixa etária. O desejo dos sujeitos idosos em questão no campo do simbólico requer, em seu imaginário, o resgate de seu direito à educação de boa qualidade, e todos os benefícios que estão agregados a esta.

Contudo, entre a demanda e o desejo, o deslize de sentido é de que a educação intergeracional não é objeto de problematização dos sujeitos idosos. Ainda que o sujeito U1 defenda uma unidade da Unati em cada escola, naturalizam-se as discussões que esta medida traria para o ambiente escolar, que já é complexo por si só sem a presença de adultos idosos. Este efeito de sentido de desejo de invisibilidade do educando criança/jovem em detrimento da educação do adulto idoso é reafirmado na fala do sujeito E3: “[...] eu acho que a terceira idade um pouquinho mais prá frente vai tá dominando porque **as famílias não tão tendo muitos filhos mais, com poucos filhos, daqui um pouco vão ser poucos jovens, poucas crianças e muitos adultos, muitos idosos**”.

Para concluir este ponto de análise retomemos o sujeito U3 ao dizer “[...] **Eu sinceramente não teria mais fôlego, coragem, cabeça pra entrá numa faculdade, mesmo porque eu nunca fui muito voltada pros estudos./ Eu admiro essas pessoas que se envolvem** agora na terceira idade, de fazer faculdade, **de ter coragem**”. A frustração que ressoa em seus dizeres remete sobre a observação de Tfouni (2014): “Entre a demanda e desejo, instaura-se uma fenda que nunca é obturada (a “falta-a-ser”), onde se instala a angústia”. (TFOUNI, 2014, p.27).

Com relação aos sujeitos EJA (E2 –E3), o discurso disfórico se apresenta na fala do sujeito E3: “[...] Eles **estão acabando** com a educação/ o termo EJA **não vai ter mais** porque já **tão minando, aos poucos tão minando** o EJA/ **antes não**, antes tinha a

escola que era o Mobral, **mas hoje só temos o EJA**, eles **estão minando** o EJA, estão colocando **uma bomba dentro da outra**”.

A polarização entre “tudo, tudo, tudo, que um aluno precisa” (sujeito E2) e “não vai ter mais” (sujeito E3) aponta para um sujeito foucaultiano que ocupa uma função discursiva a partir de suas representações de escola, de professor, de educação construídas em sua vivência e formatadas em seu imaginário. O sujeito E3 direciona as suas críticas para um fator que não é escola ou professor quando diz “eles estão acabando com a educação”. Quem são “eles”? O Governo, as autoridades? Não é nomeado pelo sujeito, mas o efeito de sentido que surge é que o sujeito em questão não se sente incluído em uma proposta educacional emancipatória do ser humano, pois expressa em suas palavras que a educação em voga está em decadência (“aos poucos estão minando”) e que esta queda é atribuída a “eles”. Confirma-se, portanto, a relação poder-resistência segundo Foucault (1979)

[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade [...] Não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa - alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim, resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. [...] Elas não são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como interlocutor irreduzível” (Foucault, 1979, p. 91).

Perscrutando um pouco mais, a concepção de uma educação melhor para o adulto idoso estaria no passado (“antes tinha a escola que era o Mobral, mas hoje só temos o EJA”). O contraditório se apresenta na defesa por parte do sujeito E3 da educação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que se distancia da promoção da alfabetização por meio da proposta libertadora de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, e, historicamente, o MOBREAL foi reconhecido como um instrumento de legitimação do regime militar segundo Di Pierro (2005)

Ao final dos anos 40 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. No início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Diretriz totalmente contrária teve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) da década de

1970, conduzido pelo regime militar no sentido de sua legitimação. (DI PIERRO, 2005, p. 117).

A partir de pesquisas com base na tese de doutorado de Maria Viera da Silva, intitulada “História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização”, Pfeiffer (2000) traz uma regularidade discursiva na área de alfabetização, de ensino de língua portuguesa, e de produção de livro didático em diferentes projetos de política pública e de pesquisa: o incentivo ao acesso à leitura e à escrita para toda a população brasileira é um discurso comum em governos autoritários ou democráticos. (PFEIFFER, 2000, p.52).

Apresentamos a seguir os dizeres dos sujeitos UNATI (U4 e U2):

U2: **Eu num tô vendo boa coisa não, hoje.** As pessoa tão, tipo assim, num tão levando tão a sério, como de primeiro, acho que **primeiro o professor era** o mestre, era o todo poderoso dentro da sala de aula, **hoje tá sendo o contrário**, hoje o aluno pode tudo, ele tá...ele tá indo prum lado que num é da minha época, **a gente levava mais a sério o professor, o estudo**, era realmente um profissional que... **hoje, tá meio que um vandalismo**, no meu ver, não generalizando tudo, mas a maioria sim, e onde cria péssimos professores... Eu penso assim...(grifos nossos).

U4: Eu acho que, dependendo da idade do idoso, porque como diz que o nosso Brasil vai tê gente bastante idosa, como tá prevendo aí todo mundo, **eu não sei se vai servir pra muita coisa ou se às vezes nem vai servir pra nada porque nosso país tá tão incerto, nosso país tá tão triste, todo mundo desanimado, parece que ninguém já tá pensando até num futuro. Parece que, qualquer coisa, qualquer coisa...** (grifos nossos).

A regularidade de um discurso disfórico de desilusão, amargura por não ser dono de seu destino quanto a um assunto que é de seu próprio interesse, a sua educação, remete a constatar-se a negação ao direito de inclusão social e desencanto pelo (por)vir. Influenciados pelo discurso midiático que valoriza as notícias catastróficas, fragmentadas e pessimistas para cativar a atenção dos espectadores, os sujeitos U2 e U4 reproduzem a discursividade midiática: “Hoje” “meio vandalismo” “onde se cria péssimos professores”, interpretamos que as informações sobre violência nas escolas desestimulam a formação de bons professores; “nosso país tá tão incerto, nosso país tá tão triste, todo mundo desanimado, parece que ninguém já tá pensando até num futuro” a regularidade de “nosso país” dá margem para interpretar que o sujeito U4 se identifica com a “tristeza”, “desânimo”, “desalento” que se associam também a uma formação discursiva pedagógica que o discurso midiático reproduz diariamente enfocando os problemas que os professores lidam e apagam outras questões relacionadas à educação,

como, por exemplo, propostas pedagógicas que contemplem a diversidade dos sujeitos alunos e suas especificidades.

3.4. Sentidos da vontade de verdade – cidadão civilizado/ ignorante/ infiel

Para análise das representações de cidadania iniciamos com a pergunta “O que significa ser cidadão para você?” para os sujeitos a seguir:

U1. Então, eu falo que a gente nasce um cidadão político. A gente nasce, né? Toda vez, a primeira vez que você chora pro mundo, quando você chora porque tá molhado, tem que trocá você, que você chora que tá com fome e qué mamá, você já é um cidadão político, você tá fazendo a sua política e nós não podemos perdê isso, né? Então, como é que a gente não perde? A gente, **conhecendo os direitos da gente.** Conhecendo os nossos direitos, batalhando no dia a dia, uma compra que você vai, você acha, não ele tá me trapaceando, vamo vê, vamo soma qui de novo. [...] **Alguém tem que ter a coragem, de abrir os olhos, de enxergar lá longe, de falá, péra aí, tá errado, tem coisa errada aí!** Quando que nós seremos um país educado? Qual educação? (grifos nossos).

Segundo U1, “a gente já nasce um cidadão” e o sujeito se filia à memória discursiva do sujeito jurídico que é consciente de seus direitos como cidadão brasileiro mas, contraditoriamente, apesar de ser um direito de todos, a cidadania tem que ser conquistada no dia a dia. Ao dizer que para não perder, ou seja, para ser um cidadão, é preciso *conhecer* os direitos, presentifica-se o não dito: o conhecimento, que em nossa memória discursiva significa *transferência de conteúdo*, é naturalizado como suficiente para a conquista da cidadania, em detrimento de uma *prática* de cidadania.

Este viés de análise confirma a abordagem de Guimarães & Orlandi (1996) que, junto à noção de cidadania, são correlatas as noções de brasilidade, nacionalidade e identidade. Pelos dizeres de U1: “Quando nós seremos um país educado? Qual educação?” o gesto interpretativo remete ao sentido da obrigação dos sujeitos brasileiros exercerem a cidadania para o bem do país.

Orlandi (2012) analisa discursivamente um *logo* da era Dilma “País rico é país sem pobreza”. A pesquisadora explana que seu foco de análise está na formação de famílias parafrásticas, ou seja, “respeitando o princípio da análise do discurso de que o sentido é *relação a*, podemos estabelecer enunciados que podem se constituir como ‘alternativas’, ‘equivalentes’ ao longo do processo de significação de enunciado”. (ORLANDI, 2012, p.135). Assim, Orlandi (2012) parafraseia o *logo* “País rico é país

sem pobreza” junto à questão da educação em um processo metonímico formulando o seguinte: “País educado é país sem pobreza”, “País educado é país rico”; “País rico é país educado”. Há que ressaltar que a produção de paráfrases que funcionam ou por sinonímia, ou por substituições, ou por associações

“[...] dada a relação com a ideologia, seus sentidos e a consequente posição sujeito do Estado, que lhes corresponde, oscila em diferentes sentidos que são expressão das possíveis formações discursivas em que se inscreveriam, dados os deslizamentos, os efeitos metafóricos (*uma palavra por outra*), metonímicos (*uma palavra puxa a outra*). Como temos observado, parafrasear não é reproduzir e, quando se trata de retomar, como dizem J. Guilhaumou e D. Malidier (1994), *‘a novidade se encontra em outro lugar, no retorno do arquivo’*. Tomo aqui o arquivo como a memória estabilizada (E. ORLANDI, 1996) a que não esquece e que produz efeitos do já-significado[...]” (ORLANDI, 2012, p.136).

Nos enunciados afirmativos declarativos analisados acima, materializam-se os efeitos de pré-construído (da memória discursiva: *algo fala antes, em outro lugar e diferentemente*, sustentando o efeito do já-dito). A fim de estabelecer uma relação por ilação, inferência, considerando que a “[...] relação de contiguidade do *logo* com a questão da educação apresentada fica por conta de quem interpreta, ou seja, da ideologia. [...]” (ORLANDI, 2012, p. 141) emerge o sentido de que “país educado” é “país sem pobreza”. Para o sujeito U1 o “país educado” seria um país onde o cidadão exercesse os seus direitos plenamente; entretanto “exercer os direitos” não é uma tarefa fácil segundo as palavras de Orlandi (2012)

No entanto, se pensarmos em Marx (1844) e a questão da “alienação”, sabemos que *“A alienação desenvolve-se quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais”*. Ora, a educação poderia, se praticada como formadora do indivíduo na sua relação como o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito “soubesse” do efeito de sua intervenção nas formas sociais. O que a “capacitação”, o “treinamento” não fazem. Ele continua assim, um objeto na relação de trabalho. Agora bem treinado e, logo, mais produtivo. Mas não muda a qualidade da sociedade e **nem arrisca deixar de ser apenas um instrumento da feitura de um país rico**. (ORLANDI, 2012, p.141). (grifos nossos).

Quando o sujeito U1 questiona qual educação teremos em um país educado, remete ao aspecto não consensual do conceito de educação. O deslize de sentido de não lugar da educação brasileira faz o sujeito cindido buscar pelos sentidos de cidadão, de brasileiro no intento ilusório de “fixar” sua identidade univocamente, sem, no entanto, escapar da interpelação ideológica neoliberal que imprime o rótulo de cidadania como o estado de exercer o seu direito de (con)sumir(se).

Pfeiffer (2000) argumenta que os sentidos da importância da educação migraram do século XIX para o século XX na França. No século XIX, Victor Hugo defendia a educação como promotora da socialização, em um contexto que a falta de leitura e escrita era considerado como *cegueira e falta de luz*. No século XX, a responsabilidade pela defasagem de leitura e escrita recaem sobre o educando rotulado com uma incapacidade inata, cabendo à escola somente *mostrar* o caminho sem garantir o resultado para indivíduos *incapazes*.

O sentido de cidadania posto pela discursividade do sujeito U1 centra-se na luta individual, não social, em que há o apagamento da relação histórico-social. Não se questiona se o preço é alto demais, ou se há uma concorrência legítima, que faz com que cada um ponha o preço que quiser, ou se há todo um mecanismo midiático que faz com que tenhamos necessidade de comprar sempre mais em um espaço de tempo cada vez menor. Este deslize de sentido é reafirmado pelo sujeito U1 ao dizer que já se nasce cidadão aproximando a cidadania das necessidades vitais: comer, ser limpo, e associa-se ao berro, ao grito, ou seja, a um dilema, um enfrentamento no nível do indivíduo. Assim, a (in)capacidade de ser um *bom* cidadão é totalmente uma responsabilidade do (in)divíduo, segundo a presença constitutiva da falta no processo identificatório do sujeito escolarizado.

Segue abaixo excertos dos sujeitos UNATI (U2, U3, U4):

U2. O correto é vc seguir as regras do jogo. É ser **justo**, ser, ser...é...como fala? Ter...ter...prestá...sê **digno**...fazê na sociedade...prestá... serviço na sociedade dentro da **justiça**, sê **sincero**, sê **trabalhador**, **num passá ninguém pra trás**...O verdadeiro cidadão é esse, eu acho... É ser... comu fala quando vc ajuda? **Solidário**...com as pessoa...Ser **justo**, **eu acho**...**justiça**, né, que tá tão raro.

U3. Tenho que pensá nisso!!!**Ser cidadão é participar, tomar ciência de tudo que tá acontecendo em volta de vc, na cidade, no país em geral**, participá das entidades, **colaborá, ajudá, ser voluntário como eu sou, ajudá aqueles menos favorecidos**, é, num sei, é isso..

U4. Acho que seria ter a **liberdade** de ir, vir, falar, não, dentro do possível que é, o que é, **dá valor na pessoa**... E acho que é **viver em paz com todo mundo, procurá não prejudicar ninguém** e vive cada um a sua vidinha conforme pode.

A regularidade na resposta de U2 remete à memória discursiva do discurso da moralidade em que o sujeito religioso e o sujeito jurídico se imbricam visto que se reiteram as palavras “justo”, “justiça”, “digno”, “sincero”, “trabalhador”, “num passá ninguém prá trás” (ser honesto), “solidário”.

Quanto a U3, o cidadão “tem que tomá ciência de tudo que tá acontecendo em volta de você”. O sujeito jurídico centrado na razão coaduna com os deveres de um cidadão, “participá das entidades, colaborá, ajuda, sê voluntário (...)”, emergindo sentidos de cidadania atrelada ao voluntariado. Acreditamos que o discurso fundador da moralidade também se faz presente (“ajudando os menos favorecido”) formando um eixo parafrástico moralidade-voluntariado-cidadania.

Nos dizeres dos sujeitos U2 e U3, ressoam os sentidos da desigualdade jurídica com a manutenção da desigualdade de direitos para todo indivíduo que não seguir a cartilha da discursividade da moral, ou seja, aquele que não é “justo”, “solidário”, “trabalhador”, “voluntário”, etc. O não dito é que há o apagamento de cidadania como “exercício de direitos e deveres”. Para os sujeitos U2 e U3, o não cidadão é aquele que não se enquadra nos sentidos do discurso fundador de cidadania de sujeito *civilizado/heroico*. Aos *ignorantes/infêis* resta a exclusão da cidadania, pois não são “verdadeiros cidadãos” e “ser justo é raro hoje em dia”, segundo o sujeito U2, ou seja, ser cidadão é para poucos. Parafraseamos o ditado popular “Em terra de cego quem tem um olho é rei”, “Em terra de incivilizados, quem tem deveres é cidadão” e acrescentamos “Imagine quando tiver direitos”.

Ousamos interpretar que a concepção de cidadania do sujeito U4 se aproxima mais dos direitos do cidadão quando faz menção à “liberdade de ir, vir, falar” como uma memória discursiva que relaciona cidadania ao lema da revolução francesa (igualdade, liberdade, fraternidade) evidenciando-se quando diz “dá valor na pessoa”, “vivê em paz com todo mundo”, “procurá não prejudicar ninguém”.

Em todos os sujeitos analisados nesse ponto, ocorre um procedimento de delimitação e controle dos discursos, exercido do exterior, segundo Foucault (1971), denominado de vontade da verdade, que, como sistema de exclusão, funciona para pôr em jogo o poder e o desejo. Para Foucault (1971), o discurso verdadeiro (que se diz verdadeiro) não consegue reconhecer a vontade de verdade que o atravessa. Os sujeitos U2 e U3 filiam-se ao discurso verdadeiro do “cidadão moral-fiel” e pregam a vontade de verdade da proatividade como regra de conduta para ser um cidadão sujeito jurídico, e o sujeito U4 filia-se ao discurso do “cidadão da Revolução Francesa” para remeter a uma vontade de verdade do enunciado “ viver em paz com todo mundo” com “pa(z)ssividade”, portanto, ser cidadão é uma “condição”, um “estado”, distanciando de “exercício de direitos”, (ainda que, contraditoriamente, inicie a sua fala com o vocábulo “liberdade”, que, dentre, vários sentidos, remete a “ação”). Foucault (1971) afirma que

“[...] a vontade da verdade [...] não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável” (FOUCAULT, 1971, p.19). Confirmamos esta conjectura ao ressaltar o apagamento de sentidos nos dizeres dos sujeitos U2, U3 e U4 quanto ao não lugar para aquele que não se alinhe com o cumprimento de deveres junto à sua pátria, ou seja, portador da “dócil liberdade” e destarte rotulado de “anormal”, incapaz de exercer o discurso jurídico, excluído do direito à cidadania.

Segue abaixo os excertos dos sujeitos idosos EJA (E1 e E2):

E1. Sê cidadã é ter o direito de escolher seus líderes, sua religião, é fazê valê os seus direitos e também os seus deveres, é fazê valê os seus direitos e também os seus deveres... (grifos nossos).

E2. Cidadão é uma coisa importante! Nós todos, nós todos temos que ser um cidadão, inteligente, estudado, prá ninguém passá a gente pra trás, com essa corrupção que tá hoje. Imagina o senhor sendo analfabeto, se já sendo estudado já passa, já é passado prá trás, imagina sem estudo! Então acho que é importante o estudo para as pessoas mais velha, prá todos nós, resumindo, pra todo mundo. (grifos nossos).

O sujeito idoso E1 se apoia no caráter de *ter* o direito de *escolher* sendo que o fato de ter o direito não implica que este direito se materializará na diminuição da desigualdade social. O que é valorizado é o fato de *ter*, sentido filiado a *pertencer*, *reunir*, *acumular*, que é bem visto na sociedade que cultua o consumo, que se consome ao *ter*, mas que não se *forma*, *se constrói*, *se valoriza* no sentido de vivenciar valores que elevam a dignidade do ser humano na materialidade de sua existência e não apenas como instrumento ideológico.

Quando o sujeito idoso E2 diz que devemos ser “um cidadão, inteligente, estudado, pra ninguém passá a gente pra trás, com essa corrupção que tá hoje” remete à discursividade em que a educação representa uma “proteção” contra as desigualdades sociais, ou seja, a discursividade se filia ao mito do letramento que pretensamente concederia um valor de emancipação, de liberdade, ou mesmo conquista da liberdade por meio do estudo. Ainda assim, logo a seguir, o sujeito afirma: “se já sendo estudado já passa, já é passado prá trás, imagina sem estudo”. Para o sujeito E2 há a naturalização do eixo educação-proteção ao cidadão sendo que nas Propostas curriculares da EJA- segundo segmento adverte-se que

A opção educacional, assim como toda ação educacional, nunca é neutra, sempre está a favor de uma posição política, que repercute na relação professor/aluno/conhecimento e, como consequência, no tipo de ser que se quer formar. (Propostas curriculares EJA – segundo segmento – 2002).

Ratifica-se a ideia de que a educação não pode ser analisada descolada do momento histórico-social em que atua e a presença ideológica que a perpassa não deve ser ignorada correndo o risco de naturalizar onde a opacidade prepondera, consolidando as desigualdades sociais e educacionais.

3.5 Sentidos de cidadania e educação intergeracional

Seguem abaixo os dizeres dos sujeitos referentes à pergunta: “Na sua opinião, o cidadão idoso é tratado de forma diferente do cidadão não-idoso? Por quê?”

E2: Olha, aqui na escola não, mas lá fora sim, mas aqui dentro da escola, não. Todo mundo é tratado normal. Os idoso tem um pouquinho mais de crédito, mas nada que muda as pessoas mais nova. **Mas lá fora já tem... principalmente os meninos que é da semi, lá fora já é visto diferente...** (grifos nossos)

E3. É, às vezes o cidadão idoso é diferenciado, principalmente na área do trabalho. Tem muita gente que não dá trabalho para uma pessoa de mais de cinquenta anos. Eu sei porque eu tô enfrentando isso, entendeu? Então, ele é diferenciado porque **as pessoas acham que que passa dos cinquenta anos, ele é incapaz.** Ela não tem mais a agilidade, ela não tem mais discernimento, ela não tem mais competência pra fazê alguma coisa. Ela é um ser inútil, quase um ser inútil que começa incomodar, entendeu? **Eles não sabem que a pessoa mais idosa é mais sábia, mais paciente, mais compreensiva.** (grifos nossos).

Os dizeres de E2 e E3 nos fazem remeter ao jogo de imagens de Pêcheux (2015) que Freitas (2012) nos esclarece quando diz que, referindo-se ao que o pesquisador se propõe

O autor coloca em cena os protagonistas do discurso, procurando definir as condições de produção do discurso em conformidade com a ação das regras e normas que os interlocutores estabelecem entre si e dos lugares determinados que ocupam na estrutura de uma formação social. (FREITAS, 2012, p.308).

O lugar que E3 ocupa na estrutura social, sujeito idoso, é projetado por E3 como a pessoa desprovida de oportunidades de trabalho embora esteja apta para trabalhar. A imagem que E3 faz de seu interlocutor (para E3, “muita gente”, “eles”) é verbalizada quando E3 diz (“Ela” é um ser inútil, “ela” não tem mais competência) e estes são, para E3, indivíduos que a discriminam por sua idade, mas que E3 diz que “eles não sabem que a pessoa idosa é mais sábia, mais paciente, mais compreensiva”.

Nesse ponto de análise, interpretamos que o real da língua se manifesta na contradição dos dizeres de E3 presente no efeito de sentido de amargura, ressentimento

nas palavras do sujeito quando se refere a “muita gente”, “eles” e na imagem de si que constrói do eixo parafrástico *peessoa sábia-paciente-compreensiva*.

A regularidade desse ponto de análise também emerge no dizer do sujeito E2 que diz que **“aqui na escola não, mas lá fora sim, mas aqui dentro da escola, não. Todo mundo é tratado normal.”** O sujeito E2 cria o efeito imaginário que dentro da escola há um “reduto” que protege o cidadão idoso da realidade social que marginaliza, discrimina o ser humano dizendo que todos são tratados “normal”. Por conseguinte, o efeito de sentido é a naturalização para um tratamento complexo de sujeitos com múltiplas identidades, com diversas demandas, não somente ancoradas em faixa etária, que a escola tem que lidar em seu cotidiano.

A pergunta seguinte foi endereçada ao sujeitos EJA abaixo: “Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes?”

E1. Eu acho só desvantagem né? Porque a nossa cabeça é diferente da cabeça dos jovens, né? Eu, na minha cabeça, venho aqui pra estudá, aprendê alguma coisa e **ele num qué sabê de estudá, de aprendê, só qué sabê de bagunça**, isso aí atrapalhô, num gostei. (grifos nossos).

E2: Prá mim a gente pode estudá tanto com aluno mais velho quanto mais novo. Isso é de cada um, cada um tem uma cabeça, não é? **Às vezes eu tenho uma cabeça, o senhor tem uma cabeça, então cada uma tem sua cabeça, tem seu estilo, cada um se respeitando. Eu faço o que eu acho que estou certo e também não vou pela cabeça dos otros.** (grifos nossos).

E3. Olha, **estudá com o jovem é meio complicado porque o jovem não tem discernimento, principalmente em uma prova.** Um dia de prova requer silêncio, requer reflexão, requer pensar, e **o jovem não tá nem aí, pra ele tanto faz, principalmente o pessoal da Fundação Casa.** Eu não sei se eu posso tocar nisso, mas é verdade, eles brincam, eles dão risada, eles falam alto, enquanto a gente tá ali concentrado tentando fazer um trabalho, uma prova. **O jovem de hoje, ele não tá preocupado com o futuro dele amanhã.** Ele vai para a escola por ir, entendeu? Eu sei que eu estou aqui porque eu tenho um objetivo. (grifos nossos).

O sujeito idoso E1 reproduz em seu dizer o senso comum sobre os jovens e a educação: “ [...] ele num qué sabê de estudá, de aprendê, só qué sabe de bagunça” igualmente como o sujeito idoso E3: “O jovem de hoje, ele não tá preocupado com o futuro dele amanhã”. Os dois dizeres homogeneizam que o jovem “de hoje” não gosta de estudar e o não dito é que no passado, ele gostava, ou seja, quando os sujeitos da pesquisa eram esses jovens. Esses dizeres remete-nos a uma falta que hoje é presente em relação a um passado que ilusoriamente era melhor, apagando assim a determinação do momento sócio-histórico a que todos nós estamos entrelaçados. Nas propostas curriculares da EJA, o conflito expresso nos relatos dos sujeitos idosos referentes a estudar com jovens não aparece e, sim, ressalta-se a vantagem da *socialização*

Ao ingressarem nos cursos de EJA os alunos **ampliam as possibilidades de socialização**, isto é, convivem em um ambiente social que oferece a **possibilidade de convivência saudável com outras pessoas da mesma condição** e a realização de atividades proveitosas e gratificantes. [...] Vale dizer que **a ausência e pouca socialização presentes nos cursos de EJA podem ser os fatores de insucesso e abandono**. (Propostas Curriculares EJA – Segundo Segmento, 2002, p.93)

Há um apagamento das diferenças quando é dito: “convivência saudável com pessoas da mesma condição”, que remete à pergunta: qual condição? Condição econômica, social, de saúde? A homogeneização a que a palavra “socialização” se filia contradiz o cotidiano de uma sala EJA, com educandos de enorme diversidade, não somente restrita à idade. A fala de E3 nos informa que, mesmo entre os jovens, se faz presente a diversidade social. “[...]o jovem não tá nem aí, pra ele tanto faz, principalmente o pessoal da Fundação Casa”. É claro que não temos a ilusão de afirmar que os sujeitos idosos também não tenham suas idiossincrasias, especificidades, mas o nosso intuito não é ater-nos aos indivíduos idosos, mas, sim, quando estes são interpelados pelo simbólico, pelo histórico e pela ideologia, para tornarem-se sujeitos.

Quanto ao sujeito E2, quando enuncia “eu tenho **uma cabeça**, o senhor tem **uma cabeça**, então **cada um tem sua cabeça**, tem seu estilo, **cada um** se respeitando. **Eu faço o que eu acho que estou certo e também não vou pela cabeça dos outros**” produz um efeito de sentido do sujeito cognoscente, ciente de si, movido pela razão, pela repetição do vocábulo “cabeça”, denotando em sua discursividade quando repete “cada um” a concepção de educação como algo adquirido individualmente, fruto de um trabalho individual, não construído socialmente no ambiente escolar.

Seguem outros excertos do sujeito E2:

E2. Eu acho que tanto o adulto quanto a criança deveria **levar a escola mais a sério. Isso seria o ponto ideal, porque professores, aqui, nós temos. Só basta nós levá a sério. Nós que é idoso e principalmente as crianças que tão iniciando deveriam levá muito mais a sério.** Que professores bons aqui a gente tem. Não é porque eu tô aqui, não porque... **porque eu sou sincero.** (grifos nossos).

Nesse excerto, ressoa a presença constitutiva da falta nos dizeres de E2 que atribui o fracasso, a incapacidade do processo educativo aos educandos. Há uma filiação ao interdiscurso de que a preguiça, a incompetência, a falta de vontade por parte do aluno são os fatores que explicam a sua deficiência na aprendizagem, o aproveitamento ineficaz nos estudos. São silenciados os sentidos da imprevisibilidade do ato educativo

(CORACINI, 2007) pelo sujeito da moral, regido pela moralidade, que se apresenta imbricado ao sujeito jurídico, que pensa controlar os seus dizeres, movido pela razão, alheio ao inconsciente quando faz questão de dizer: “[...] porque eu sou sincero”. Em outro excerto E2 enuncia sobre a escola

E2. Eu acho que a escola é uma terapia, além do senhor ter outras amizade, o senhor vai ter um conhecimento que às vezes o senhor não tem, não é? Eu mesmo não tinha. Então eu passei a ter um conhecimento amplo, né? **E fora as amizade que o senhor vai tendo, né? Tanto com o menor quanto com o maior de idade, no meu caso, tem a D. Nair que é bem mais velha do que eu, né?** Então dela o senhor vai tirar muita coisa importante. **E aquelas pessoas com menos idade a gente vai levando, porque com eles a gente não vai aprender nada, eles é que vão aprender com a gente.** (grifos nossos).

Segundo Tfouni (2014), é a ideologia que se encarrega de fornecer ao sujeito os objetos substitutivos que em vão tentam preencher o vazio do real. O sujeito E2 é aposentado por invalidez, e sai de casa somente para ir receber a aposentadoria e vir à escola, por motivo de saúde. Ponderamos que o sujeito se inscreve entre os significantes do discurso, um discurso marcado pela presença/ausência de um objeto que não existe senão por ilusão, por criação discursiva. A afirmação de que a escola é uma “terapia” apaga os sentidos de escola como um centro de aprendizagem, e, conseqüentemente, que o aprender envolve conflitos, sejam íntimos, individuais, sejam coletivos, porque não é uma atividade passiva, solitária, mas uma construção social em que o conflito é constituinte do ato educativo. A filiação de sentido da palavra “terapia” se vincula a “relaxamento”, “descanso”, “refazimento de forças” que o sujeito E2 atrela à formação de vínculos afetivos com pessoas de sua faixa etária, adultos idosos. Tal criação discursiva, nas palavras de Tfouni (2014)

[...] indicia a língua incompleta, funcionando a partir de uma fala desejante, e, portanto, também marcada pela falta, assim como o sentido, a todo momento pronto a se desfazer. Ao reconhecer tais equívocos – aquilo que da língua faz furo no real – é que se reconhecerá a própria mola de funcionamento do inconsciente, e, em última instância, a dinâmica de produção dos sentidos. (TFOUNI, 2014, p.14).

A contradição na discursividade de E2 está em afirmar que as amizades são feitas, independentemente da idade, para em seguida dizer que “E aquelas pessoas com menos idade a gente vai levando, porque com eles a gente não vai aprender nada, eles é que vão aprender com a gente”. Analisamos que a presença constitutiva da falta retorna

no discurso de E2 quando se refere ao jovem, frisado pelo sujeito como “pessoas com menos idade”, em que a palavra “idade” no enunciado dá margem para “empobrecido”, “lacunar”, “destituído de valor”, os quais não são capazes de ensinar nada aos idosos.

O questionamento que levantamos refere-se como a cidadania pode ser construída em um ambiente em que os sujeitos alunos não reconhecem a escola como promotora da socialização, sendo esta primordial para o desenvolvimento da cidadania concebida como uma luta social por direitos, não individual.

Ainda sobre a questão da cidadania e educação intergeracional, analisamos os excertos seguintes dos dizeres dos sujeitos UNATI (U1 e U2) quando estes fazem menção ao jovem

U1. Eu gostaria que tivessem as universidades abertas mesmo em todos os lugares. Mas que fosse assim...porque nós aqui lutamo, dentro de uma casa, sem espaço, pra que fosse assim uma coisa, como tem as escolas infantis ou juvenis nos bairros, que **cada escola, em cada bairro, tivesse um ponto, tivesse lá, uma, duas, três salas, que acolhesse o adulto que quer voltar a estudar.**(...) Então, se houvesse espaço seria bacana, já pensô si a gente, no JAP, eu já pensei isso muito, ou no JAP, ou no Anglo, ou no COC, **que tá aqui pertinho, que tivesse uma sala pra gente e usá os espaços da escola, fazê algo junto.** Eu acho que seria muito bacana, mas é muito futurista, né. Não sei se isso vai ser possível um dia. **A gente sabe que os países europeus respeitam muito o idoso e que eles têm todos os privilégios, né, até vilas só pra eles, né, supermercado tudo adequado, tudo bonitinho, certinho, pra eles, enquanto que no Brasil, falta bastante na nossa educação pra essa respeitabilidade. Mas essa história de tá junto no mesmo prédio, não sei. Nunca vi, não sei dizê...Vc sabe se tem?** (grifos nossos).

Quando o sujeito U1 se refere à necessidade de um espaço que “acolha” o adulto nas escolas voltadas ao ensino de crianças e adolescentes, em nenhum momento o sujeito U1 rememora que, de fato, já existe uma modalidade de ensino para adultos, a EJA.

A invisibilidade da modalidade de educação de jovens e adultos para o sujeito U1 pode ser uma ilustração do sujeito psicanalítico, cindido, clivado em seu processo identificatório visto, pois em outro excerto U1 relata: “Eu vivi na educação durante toda a minha vida como professora, trinta anos, dando aula (...); “Então, o idoso tem direito à educação, (...) deixei os pequeninhos de pré-escola que sempre tive, né, pra podê lutar pela educação...dentro da UNATI”. Nos seus dizeres o sujeito U1 não concebe a EJA como uma opção para a educação do idoso, ainda que tenha conhecimento suficiente, como professora aposentada e alfabetizadora, que a EJA oferece a educação para o adulto idoso.

Analisamos que a invisibilidade do acesso a uma educação transformadora, emancipatória, nos moldes de Paulo Freire, na modalidade EJA, não perpassa o imaginário do sujeito idoso U1. A menção aos países estrangeiros como mais capacitados para promover uma educação intergeracional em que educandos de diversas idades compartilhem do ambiente educacional se distancia da realidade que os sujeitos idosos EJA vivenciam quando narram os conflitos advindos de gerações diferentes no mesmo espaço escolar.

Segue o excerto do sujeito UNATI (U2):

U2. Mudança total. A educação tá um caos. Hoje, o individualismo...o jovem num tá a fim de aprender mais como antigamente. Eu vejo uma diferença muito grande. Tinha que mudá total. Tinha que realmente jogá pesado na educação em função de... vc tá falando de relacionamento com o idoso? **Ensiná a ter respeito, a ouvir, porque eles são sábio**, é...mudá assim o tipo...olha cem por cento...**porque hoje o idoso tá feio no pedaço**...Tá muito, muito excluído da sociedade, eu vejo... A Unati entra aí, pro contrário, pra levantá o astral do idoso, pra dá um apoio, pra incluir, pra ele **ser uma pessoa normal na sociedade como um jovem**, como um...sei lá, é onde ela entra...ela ajuda em todos os sentidos...no psicológico, quando a gente faz exercício, no físico, em todos os sentidos, ela faz a pessoa ir mais além e se acredita mais em si.

Quando o sujeito U2 diz que “a educação tá um caos. Hoje, o individualismo...o jovem num tá mais a fim de aprendê como antigamente. Eu vejo uma diferença muito grande” remete aos dizeres de Pfeiffer (2000) concernente a uma prática discursiva que “presentifica a educação de má qualidade e coloca em um passado contínuo, idílico, a educação capaz, adequada, construindo, assim, uma atemporalização para a educação de qualidade e produzindo um não-lugar para a educação se dar”. O efeito de sentido dessa falta de educação de qualidade desliza de um não lugar da educação para um não lugar do sujeito idoso na sociedade (“porque hoje o idoso tá feio no pedaço”).

Um segundo gesto de interpretação se apresenta na contradição da imagem que U2 tem de si, idoso, com a sociedade, quando enobrece as vantagens do idoso (“porque eles são sábio”), ao mesmo tempo que, usando “eles”, não se posiciona como idoso. Em seguida enuncia que o idoso precisa ser incluído “prá ele ser uma pessoa normal na sociedade como um jovem, como um...sei lá”. Para U2 ser “normal” é ser como um jovem, o que filia a um sentido de que o jovem não é excluído na sociedade segundo U2. Essa fala é seguida de uma pausa acrescida de “sei lá” como se o esquecimento nº 2, semiconsciente, alertasse o sujeito que ser “normal como um jovem” não foi o sentido que desejasse expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Decifra-me ou te devoro”. Esse era o desafio da Esfinge de Tebas na Grécia. De acordo com a mitologia grega, um demônio de destruição e má sorte, ela eliminava aqueles que se mostrassem incapazes de responder a um enigma, um quebra-cabeça: “Que criatura tem quatro pés de manhã, dois ao meio-dia e três à tarde?”. Todos os que ensaiaram a resposta haviam sido estrangulados. Édipo acertou: “É o ser humano! Engatinha quando bebê, anda sobre dois pés quando adulto e recorre a uma bengala na velhice”. Furiosa com a solução de seu enigma a esfinge comete suicídio atirando-se de um precipício.

Édipo leu/interpretou o texto do enigma da esfinge quando optou por decidir. Coracini (2015) afirma que a ideia de (de)cisão como corte é extraída de Derrida que fala justamente que decidir é fazer um corte, é cortar, é escolher. No caso, Édipo decidiu/escolheu entre viver ou morrer. Contudo, sob o viés de análise que decidimos/cortamos, a opacidade da língua se evidencia sob nosso ponto de vista/olhar de analista quando a esfinge simboliza o “(de)cifrar”, “(de)codificar”, “(des)fazer” que remete a montar/desmontar quebra-cabeça, que já tem todas as peças à disposição do leitor, um processo passivo de interiorização, dialogando com uma educação bancária (FREIRE, 2008).

Coracini (2015) defende leitura não como compreensão, como no senso comum, mas como interpretação e vice-versa, interpretação como leitura, isto é, como produção de sentidos com base na constatação: ao ler, vemos, atentamos em alguns pontos e não em outros. Algo do texto se inscreve no leitor para produzir sentidos e não para construir sentidos, como em um quebra-cabeça. Afinal quem produz sentidos é o leitor.

Alinhamos-nos com o arcabouço teórico de Coracini (2015), que defende a leitura ou interpretação segundo a visão foucaultiana: ler ou interpretar é uma violência. Violar em português pode significar um segredo, uma privacidade, sem autorização. O texto é este algo que cortamos com o bisturi do nosso olhar ou de nosso ver.

Pois bem, escavamos já o bastante para focalizar o corte que nos interessa: conceber o sujeito idoso, aluno EJA e UNATI, na cidade de Fernandópolis-SP, como o sujeito leitor segundo Coracini (2015). A presente pesquisa buscou problematizar, segundo a AD de linha francesa, os efeitos de sentidos das noções de cidadania e inclusão educacional provenientes das análises discursivas dos textos orais que puderam ordenar as regularidades discursivas, as quais produzem as discursividades *sobre/ do*

sujeito idoso, aluno EJA e UNATI. Com base nessas reflexões, emergem as representações (leituras) identitárias que o leitor-sujeito idoso produz inconscientemente segundo um efeito imaginário de si e do outro, interpelado pela ideologia, pelo histórico e pelo simbólico.

Nos textos orais das entrevistas, os sentidos produzidos pelo sujeito-leitor idoso provêm de tessituras diversas, mas como selecionamos com o nosso bisturi alguns cortes, destacamos as ponderações de acordo com o momento histórico-social que vivemos na atualidade.

Ao considerar o real da língua, apreensível pelo imaginário, o qual evidencia a falha, o equívoco, as leituras/interpretações do sujeito idoso, aluno EJA e UNATI, em Fernandópolis-SP, denotam, a princípio, a discursividade do sujeito senhor de si, capaz de superar o tempo, a natureza, em um dito processo de “redescobrimento” de seus talentos para (de)cifrar, (de)codificar o segredo da vida, vencendo a esfinge da doença, da senilidade, da morte, ansiando deixar a sua marca na história, como Édipo. Contraditoriamente, a discursividade sobre o sujeito idoso legitima apagamentos que mantêm a desigualdade social, sejam pela escrita de “todos são iguais perante a lei”, sejam pela homogeneização da complexidade do processo de velhice.

Assim como a criatura que de manhã tem quatro, à tarde tem duas e à noite tem três pernas, o sujeito idoso se adapta às normas, às instituições educacionais, às demandas do mercado de trabalho, à ideologia dominante, ou seja, aceita o que lhe é imposto para ter direito a uma concepção de educação que se aproxima da concepção de Arendt (2005): “educar é conduzir os que não estavam aí para o interior de uma cultura que já está aí”. A pergunta que levantamos é sobre os sentidos de “conduzir”. O não dito é que os sentidos de integração e inclusão são naturalizados no meio educacional solidificados pela propagada qualificação para a vida, proposta ideológica neoliberal de adestramento para fins utilitaristas.

A alternância entre discursos eufóricos/disfóricos dos sujeitos analisados tanto na EJA quanto na UNATI com relação ao futuro da educação do adulto idoso no Brasil dão margem para constatar como o sujeito, perpassado pelo inconsciente, se (re)vela com suas marcas, seus rastros, graças a leituras, reflexões, experiências de toda ordem, contato com o outro, fatores diversos que interferem em cada gesto de produção de sentido.

Quanto às representações de cidadania, o sujeito idoso se posiciona como aqueles que afirmaram conhecer a solução do enigma da esfinge, conhecer os seus

direitos como cidadão, direitos (re)conhecidos, legitimados pela Constituição Brasileira; para estes, a vontade da verdade, o controle do discurso, a interdição, o estrangulamento, se apresentam quando o sentido de conhecer não é suficiente para fazer viver a luta social pelo exercício da cidadania.

O sujeito idoso letrado, alfabetizado ou não, se enquadra na discursividade do sujeito candidato a cidadão civilizado, moral, fiel, heroico, vencedor de sua imoralidade, ignorância, infidelidade, sua “anormalidade”.

Ao representar a educação como via de acesso à cidadania e inclusão, o sujeito, ideologicamente, coaduna concepções de educação, cidadania e inclusão segundo o caráter de transferência, transposição, concessão de benefícios. O apagamento de sentidos se faz presente: a cidadania como exercício de direitos e deveres está no nível abstrato, individual, não no nível social, de produção de movimentos pela emancipação social dos excluídos; a inclusão é uma obrigação do excluído. Assim, se apaga a problematização de propostas pedagógicas que produzam espaços de acordo com as especificidades pedagógicas do aprendiz idoso; a educação é ainda um instrumento ideológico de manutenção das discriminações presentes na sociedade, representadas pelos conflitos, pelos preconceitos, que na discursividade do sujeito idoso a ruptura se apresenta nos dizeres do desejo e não desejo de uma educação intergeracional, dando margem para interpretar que a cidadania, a inclusão e a educação devem ser para aqueles que são “civilizados”, “fiéis”, “moralizados”.

Coracini (2015) cita Derrida para dizer que a origem da obra, em última análise, reside no destinatário, que não existe ainda, mas que está onde a assinatura começa. Quando eu, remetente da obra, assino pela primeira vez, a minha assinatura é uma marca, minha singularidade, ainda que formada a partir de múltiplas tessituras de outras assinaturas, mas única na medida em que serve para marcar diferenças, ins(es)crever modos de ver o outro e de se ver (no outro). A contra-assinatura do destinatário só ocorre na ausência, quando o/a responsável da obra dela se afasta, libertando de seu controle opressor, expondo-a ao olhar/pensar do outro, olhar que se volta ao (in)visível do texto/olhar que vai para além do visível, isto é, para além do que está aparentemente declarado naquele texto, para além do significado aparente.

Nesse momento, convido o leitor para alçar voo cortando o horizonte do visível, do conhecimento baseado na racionalidade, da pregação da conscientização de uma realidade unívoca. Esse convite advém de um distanciamento da posição que

inicialmente este analista defendia, quando ingressou no meio acadêmico, quando a interpelação do voluntariado perpassava a minha experiência de vida.

Usando a bússola/nível de análise dos sentidos provenientes de interpretações, proponho uma contra-assinatura singela de dois episódios de uma das renomadas obras de ficção de todos os tempos que relata as aventuras de um idoso, leitor voraz, que se tornou cavaleiro andante num lugar da Mancha.

No primeiro episódio, encontramos Dom Quixote dormindo quando chega à sua casa o padre, acompanhado do barbeiro, e junto à ama da casa (que passava dos quarenta anos de idade) e da sobrinha de Dom Quixote (que não passava dos vinte anos) decidem queimar os livros do *leitor-idoso-cavaleiro andante*. Para tal “[...] passaram em revista livro por livro, salvando uns, condenando outros, numa espécie de crítica literária de consequências radicais. [...]” (CERVANTES, 2005, p.20-21), mas algo ocorreu:

Foi quando se ouviu a voz de Dom Quixote, que parecia participar de uma batalha. Em face disso, para acudir ao fidalgo que acordara e evitar que impedisse a queima dos livros, decidiram não mais examinar os que restavam e assim, ao que parece, foram todos condenados ao fogo. (CERVANTES, 2005, P.21).

A interpelação da educação “bancária”, que concebe o educando (não importa idade e classe social) como uma “gaveta” a ser preenchida; que apresenta o conhecimento como transferência de saberes, postula que diferentes leitores (Dom Quixote, padre, a ama, o barbeiro, a sobrinha) tenham perspectivas, interpretações semelhantes, escrituras, contra-assinaturas que sejam impressões digitais idênticas. Queimar livros não apaga as peculiaridades, singularidades dos educandos em uma sala de aula EJA, mas, ao contrário, preferimos defender o político como mediador segundo a visão do conhecimento não como um produto, um livro, que, ao memorizá-lo, prega-se a de(coração) de títulos, e títulos armazenados na biblioteca da mente que prometem um lugar social privilegiado para o cidadão, mas sim conhecimento como processo, como um percurso...

Em um segundo episódio extraímos a cena perene da obra de Cervantes

Foi então que se depararam com 30 ou 40 moinhos de vento, espalhados pelo campo. Ao vê-los, disse Dom Quixote, ao seu escudeiro: “Ali estão, Sancho Pança, trinta desaforados gigantes, ou pouco mais, aos quais vou dar combate e tirar-lhes a vida [...]” (CERVANTES, 2005, p.24).

O vento que espalha, distribui o pólen de uma forma natural tanto constrói quanto destrói, bem como o faz a ideologia do voluntariado que estimula o trabalho social realizado pelo cidadão, identificado como atuante e cumpridor de uma missão social em sua comunidade de uma forma não remunerada, gratuita como o vento. A ONG que capacita, direciona, forma o voluntário, dialoga com o moinho, concebido, manufaturado pelo Homem como meio para fazer uso do vento para seus fins.

Os gigantes, seres anormais, podem representar os sujeitos idosos interpelados pela lança ideológica do assistencialismo em sujeitos cidadãos, carentes de educação, direitos, falhos, infames...

Após as contra-assinaturas alinhavadas acima que retratam o posicionamento político do analista no decorrer da pesquisa, abandono a lança e o cavalo para aguardar por uma contra-assinatura, não como um enigma a ser decifrado, mas como uma leitura, um texto, uma tessitura que, fruto de outras leituras/experiências, agora sofre a violência do cajado, da bengala, do lápis do destinatário, que se por um lado implica em liberdade, um remédio, paradoxalmente envenenado, enfeitiçado pela pesquisa acadêmica, passa a fazer parte de minhas cicatrizes na produção de sentidos do sujeito idoso, aluno EJA e UNATI, na cidade de Fernandópolis-SP.

Canção: “Do muito e do pouco” - Oswaldo Montenegro & Zé Ramalho

Se em terra de cego quem tem um olho é rei

Imagine quem tem os dois

É muito quadro pr´uma parede

É muita tinta pr´um só pincel

É pouca água prá muita sede

Muita cachaça prá pouco leite

Muito deleite prá pouca dor.

É muito feio pra ser enfeite

Muito defeito prá ser amor

É muita rede prá pouco peixe

Muito veneno prá se matar

Muitos pedidos prá que se deixe

Muitos humanos a proliferar.

NA DERIVA DOS SENTIDOS “DO MUITO E DO POUCO”...

EM TERRA DE INCIVILIZADOS

Quem exerce deveres é cidadão, missionário, fiel

Imagine quando exercer direitos no cotidiano...

EM TERRA DE EXCLUÍDOS...

Quem é integrado à escola, sente-se bem acolhido

Imagine quando começar a contestar a educação que perpassa a qualificação profissional...

EM TERRA DE ADULTOS JOVENS DESEMPREGADOS...

Quem tem mais dias de trabalho que outros de idade

Não concebe uma educação intergeracional no futuro

Imagine quando adultos jovens e adultos idosos se (ins)creverem em propostas pedagógicas que respeitem suas especificidades e promovam a (alter)idade entre os cidadãos de qualquer janeiro...

EM TERRA EDUCADORA...

Quem tem talento e capacidade

É celebridade, jogador de futebol, atleta olímpico ou paralímpico,

Representantes da discursividade: “Brasileiro nunca desiste”.

Imagine quando políticas públicas educacionais formem educadores que tomem a (de)cisão de ir aos porões dos fenômenos educacionais em busca de práticas sociais mais justas....

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelho Ideológico de Estado (AIE)**. Tradução de Walter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de castro. Disponível em <<http://www.ihj.org.br/pdfs>, 1983 > Acesso em 20 de dezembro de 2015.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **MOSTRADA, Heterogeneidade. Heterogeneidade Constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso**. 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CACHIONI, Meire. **Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de universidades da terceira idade**. Tese de doutoramento. UNICAMP: Campinas, 2002.
- CAMPOS, Thiago Manchini. **Brasil, um país de todos: língua, liberdade e cidadania (por uma análise dos discursos e políticas públicas educacionais)**. Dissertação de mestrado. UNICAMP: Campinas. 2009.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Autêntica Editora, 1999.
- CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de La Mancha**. Trad. Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Revan, 4. ed. 2005.
- CORACINI, Maria José. Leitura ou interpretação: gesto de violência...In: **II SEDISC – Seminário Discurso, Cultura e Mídia**. UNISUL- Florianópolis, 2015. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=WZbMLxfQGWM> > Acesso em: 15 agosto. 2016.
- _____. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. **Educação**, v. 37, n. 3, p. 400-411, 2014.
- CORACINI, Maria José.; GHIRALDELO, Claudete Moreno. (Orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Pontes Editores, 2011.
- _____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Mercado de Letras, 2007.
- DE SOUZA, Fátima Valéria Ferreira. **Assistência social e inclusão produtiva: algumas indagações**. 2013. Disponível em < <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br> > Acesso em: 16 julho. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 115-139, 2005.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, ANPED, São Paulo, 2001, pp.35-40.

FOUCAULT, Michel. **L’ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979.

_____. Outros espaços. _____. **Ditos e escritos III**, p. 411-422, 2001.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

_____. Sexualité et Solitude. In: **Dits et Écrits (tome IV)**. Paris: Gallimard, pp.168-178, 1994.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões In: GADOTTI, M; ROMÃO, J.E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10 ed. SP: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?** Obra de Paulo Freire: Série Capítulos, 1978.

FREITAS, Silvane Aparecida de. **Representações sociais, memória e identidades: a produção de sentidos do discurso do idoso**. Confluência (Rio de Janeiro), v. 49, p. 20-30, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação mídia e consumo**, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo.; ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Pontes, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA Editora, 1997.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. **V. Vaz Boni, Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

JUNIOR, Alberto Malheiros; FREITAS, Silvane Aparecida de. A (re)construção da velhice no discurso midiático. In: **Anais do II Congresso Internacional de História da UFG**. Jataí, 2011. Disponível em <<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%2036.pdf>> Acesso em: 29.jul.2016.

LACAN, Jacques (1966). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, v. 1, n. 2, 2001.
- MARIANI, Bethania. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. **ALFA: Revista de Linguística**, v.54, n. 1, 2010.
- MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NUNES, José Horta. Constituição do cidadão brasileiro: discursividades da moral em relatos de viajantes e missionários. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Pontes, 1996.
- OLIVEIRA, Sheila Elias de. Cidadania: uma história da palavra. **Revista Matraca** (Rio de Janeiro), v.n.19, p.106-124, 2006.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2015.
- _____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. **Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, p. 11-42, 2010.
- _____. **Cidade dos sentidos**. Pontes, 2004.
- _____. **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. trad. Eni P. Orlandi, v. 4, 2015.
- _____. **Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. [trad.]. Eni P. Orlandi [et al.], v. 2, 1988.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia Sampaio Correa Mariani. et. al., Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p. 159-249.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas de ensino. **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, p. 85-99, 2010.

_____. **Bem dizer e retórica:** um lugar para o sujeito. Tese (Doutorado em linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2000.

PREFEITURA DE FERNANDÓPOLIS (Org.). **Fernandópolis, nossa história, nossa gente.** São Paulo: Anglo, 2012. v.2.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão escolar e a educação para todos.** Tese de doutoramento. UFRGS: Porto Alegre, 2010.

SOUZA, Pedro de. Jogando conversa fora: a gênese do sujeito falante em entrevista sociolinguística. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 5, 2000.

TEIXEIRA, Odinei Inacio. **O entre-lugar no discurso de professores e alunos da educação de jovens e adultos (EJA):** identidade e representação. Dissertação de mestrado. UFMS: Três Lagoas. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012.

ANEXO 1

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Termo de Consentimento**

Autorização

Eu, _____, _____ anos, RG _____
_____, com domicílio na rua _____ número _____, na
cidade de _____, autorizo a Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul (UEMS) a utilizar e divulgar os dados relatados por mim para o
aluno mestrando do programa de pós-graduação stricto sensu em educação, CELSO
RICARDO RIBEIRO DE AGUIAR, RG. 26377461-2, CPF 213618658-22, domiciliado
à rua Bahia número 3100, na cidade de Fernandópolis-SP. Cabe ressaltar que minha
participação é voluntária e que o meu nome e dados pessoais serão mantidos como
informações confidenciais e não serão publicadas no trabalho da pesquisa.

Fernandópolis, ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) entrevistado(a)

ANEXO 2

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de Entrevista – alunos adultos idosos (EJA/UNATI- Fernandópolis-SP)

Escola: _____

Aluno(a): _____

Idade: _____ Data da entrevista: ____ / ____ / ____

- 1) Como foi a sua educação no passado?
- 2) Por que o adulto idoso quer estudar?
- 3) Na sua opinião, como será a educação para o adulto idoso no futuro?
- 4) Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes/ mesmas idades?
- 5) O que o adulto idoso que estuda é capaz de mostrar para a sociedade?
- 6) O que significa ser cidadão para você?
- 7) Na sua opinião, o cidadão idoso é tratado de forma diferente do cidadão não-idoso? Por quê?
- 8) Quais são suas sugestões de melhoria da educação no Brasil?

ANEXO 3

SUJEITO E1

Porque se você pará os estudos a cabeça também pára num é? Você tem que sempre tá memorizando, trabalhando com a sua memória e aí tudo fica mais esclarecido.

Porque eu acho que ele tá querendo se integrá na vida atual, que tá acontecendo nas coisa do mundo, nas coisas mundial, né?

Eu acho só desvantagem né? Porque a nossa cabeça é diferente da cabeça dos jovens, né? Eu, na minha cabeça, venho aqui pra estudá, aprendê alguma coisa e ele num qué sabê de estudá, de aprendê, só qué sabê de bagunça, isso aí atrapalhô, num gostei.

O idoso que estuda pode mostrá prá sociedade que ele pode arrumá um trabalho mais qualificada, né? Eu voltei a estudá pra tê uma qualificação melhor no trabalho né? Porque agora quem não tem o ensino médio não arruma serviço, né? Tudo precisa de qualificação, né?

Sê cidadã é ter o direito de escolher seus líderes, sua religião, é fazê valê os seus direitos e também os seus deveres, é fazê valê os seus direitos e os seus deveres...

Para o idoso tem a fila de banco, sê atendido primero mas eu acho que falta um pouco mais de incentivo, respeito com o idoso.

As pessoas não estão respeitando muito o idoso, né? Eu acho que falta muita falta de respeito.

Eu acho que a gente tem que escolhê os nossu político, que acho que os político num tão pensando na educação.

Eu acho que tem muita...Como que fala? Muito roubo, muita fraude, é desvio de verba, né? Verba que é para educação e num vai para a educação.

Então, tem que melhorá muito a política.

Nós temos que sabe escolhê, né?

SUJEITO E2

Olha, eu voltei pra escola porque eu tô afastado faz dez anos e o INSS me obrigô a voltar a estudar. No início, eu vou falar a verdade pro senhor, eu não aceitava, eu não admitia. Hoje é totalmente ao contrário, eu comecei a gostar e adorar o que eu estou fazendo. Eu posso dizer pro senhor que hoje eu sou uma pessoa muito mais feliz, mais esperta, do que eu era no passado.

Eu gostaria que fosse igualzinho que fosse como está sendo hoje, pelo menos aqui. Eu posso falá daqui. Hoje nós temos excelentes professores, diretoria, tudo, tudo, tudo que um aluno precisa, nós temos aqui nessa escola. Agora eu não sei se em outras escolas ela vai tê o mesmo que nós temos hoje aqui. Hoje aqui, tudo o que o senhor precisa tem. Prá mim a gente pode estudá tanto com aluno mais velho quanto mais novo. Isso é de cada um, cada um tem uma cabeça, não é? Às vezes eu tenho uma cabeça, o senhor tem uma cabeça, então cada uma tem sua cabeça, tem seu estilo, cada um se respeitando. Eu faço o que eu acho que estou certo e também não vou pela cabeça dos otros.

Na minha família os meus dois sobrinhos começaram a estudar por minha causa. Eu acredito que foi o exemplo da minha pessoa...

Eu acho interessante porque muitos idoso hoje não tem o que fazê. Eu acho que a escola é uma terapia, além do senhor ter otras amizade, o senhor vai ter um conhecimento que

às vezes o senhor não tem, não é? Eu mesmo não tinha. Então eu passei a ter um conhecimento amplo, né? E fora as amizade que o senhor vai tendo, né? Tanto com o menor quanto com o maior de idade, no meu caso, tem a D. Nair que é bem mais velha do que eu, né? Então dela o senhor vai tirar muita coisa importante. E aquelas pessoas que a idade menos a gente vai levando porque com eles a gente não vai aprender nada, eles é que vão aprender com a gente...

Cidadão é uma coisa importante! Nós todos, nós todos temos que ser um cidadão, inteligente, estudado, pra ninguém passá a gente pra trás, com essa corrupção que tá hoje. Imagina o senhor sendo analfabeto, se já sendo estudado já passa, já é passado pra trás, imagina sem estudo! Então acho que é importante o estudo para as pessoas mais velha, pra todos nós, resumindo, pra todo mundo.

Olha, aqui na escola não, mas lá fora sim, mas aqui dentro da escola, não. Todo mundo é tratado normal. Os idoso tem um pouquinho mais de crédito mas nada que muda as pessoas mais nova. Mas lá fora já tem... principalmente os meninos que é da semi, lá fora já é visto diferente...

Eu acho que tanto o adulto quanto a criança deveria levar a escola mais a sério. Isso seria o ponto ideal, porque professores, aqui, nós temos. Só basta nós levá a sério. Nós que é idoso e principalmente as crianças que tão iniciando deveriam levá muito mais a sério. Que professores bons aqui a gente tem. Não é porque eu tô aqui, não porque... porque eu sou sincero.

SUJEITO E3

Antes eu não tive oportunidade de voltar. Agora eu tive oportunidade e tô aproveitando. Tem muito adulto idoso que já é aposentado, então, ele volta a estudar para não ficar ocioso. Eu voltei por um motivo, eu tenho um objetivo. Apesar de cinquenta e nove anos eu quero fazer uma faculdade.

E3: Olha, pelo andar da carruagem eu acho que não vai existir mais. Eles estão acabando com a educação. Eu acho que o termo EJA não vai ter mais porque já tão minando, aos poucos tão minando o EJA. Já uma minoria, antes não, antes tinha a escola que era o Mobral, mas hoje só temos o EJA, eles estão minando o EJA, estão colocando uma bomba dentro da outra.

Olha, estuda com o jovem é meio complicado porque o jovem não tem discernimento, principalmente em uma prova. Um dia de prova requer silêncio, requer reflexão, requer pensar, e o jovem não tá nem aí, pra ele tanto faz, principalmente o pessoal da fundação Casa. Eu não sei se eu posso tocar nisso, mas é verdade, eles brincam, eles dão risada, eles falam alto, enquanto a gente tá ali concentrado tentando fazer um trabalho, uma prova. O jovem de hoje, ele não tá preocupado com o futuro dele amanhã. Ele vai para a escola por ir, entendeu? Eu sei que eu estou aqui porque eu tenho um objetivo.

A minha família tá bem longe de minha, então não tem opinião nenhuma. Os meus amigos acham muito legal. Me dão os parabéns.

Muita coisa! Força de vontade, é, como eu posso explicar, vencê os obstáculos, porque tem obstáculos, porque a gente trabalha o dia inteiro, vem para a escola à noite, chega cansado em casa, eu chego em casa quinze para meia-noite. Tem que acordar cedo no outro dia, entendeu. Mas eu venho para a escola com prazer. A minha parte, eu falo mesmo, pros jovens, vocês deveriam voltar para a escola, angariar o jovem para a escola. Para aqueles que não estão na escola, eu me faço como exemplo...pra eles.

Ser um cidadão é exercer cidadania, né? Ser um cidadão é ser responsável, cumpridor de seus deveres, entendeu? Respeitar o próximo, respeitar as leis. Isso é ser cidadão.

É, às vezes o cidadão idoso é diferenciado, principalmente na área do trabalho. Tem muita gente que não dá trabalho para uma pessoa de mais de cinquenta anos. Eu sei porque eu tô enfrentando isso, entendeu? Então, ele é diferenciado porque as pessoas acham que quem passa dos cinquenta anos, ele é incapaz. Ela não tem mais a agilidade, ela não tem mais discernimento, ela não tem mais competência pra fazê alguma coisa. Ela é um ser inútil, quase um ser inútil que começa incomodar, entendeu? Eles não sabem que a pessoa mais idosa é mais sábia, mais paciente, mais compreensiva.

Eu não tenho opinião nenhuma formada porque eu nunca li.

Eu acho a Unati um caminho pra quem quer seguir algo na vida, acho que a Unati é um caminho, porque eu fiquei sabendo inclusive para faculdade, entendeu, tem muitos cursos, eu fiz um pouco, né?

A Unati pra mim é um caminho para vc fazer alguma coisa de útil na vida...

É um instrumento.

Principalmente não fechar as escolas como o governador tá fazendo.

Ao invés de fechar deveria aumentar o número de escolas, pagar melhor os professores, profissionais, entendeu? É...implantar mais escola integral porque a criança que fica na escola o dia inteiro à noite ela tá cansada, ela vai dormir, vc entendeu? Mais escola de tempo integral seria ótimo, pra tirar principalmente a molecada da rua.

SUJEITO U1

Eu já vivi na educação durante toda a minha vida como professora, trinta anos, dando aula, e...eu tinha essa preocupação...de levá, a cultura, a educação pra aqueles idosos, né, que tavam lá, afastados, dentro de casa, deitados no sofá, que viessem a ativar o cérebro novamente. Então para mim a educação é vida. É muito importante, eu acho que com a educação vc é cidadão, vc tem direito de exigir seus direitos, vc tem uma clareza na vida, tem um objetivo, tem um sonho, tudo vem da educação. Então, o idoso tem direito à educação, por isso que eu tô aqui na batalha, deixei os pequeninhos de pré-escola que sempre tive, né, pra podê lutar pela educação...dentro da Unati.

Muitos têm sede de saber, até de aprender o que eles não puderam durante a adolescência, a juventude, né. Tiveram dificuldades financeiras, muitos daqui moravam em sítios, não tinham como chegar na escola e viveram...foram privados de estudar, na verdade, muitos...e alguns outros estudaram, tiveram essa chance, mas eles querem renovar, renovar o currículo, às vezes até pra começar a trabalhar de novo, né, pra enfrentar uma nova jornada de trabalho ou pra aprendê mesmo, sede de aprendê...

Eu gostaria que tivessem as universidades abertas mesmo em todos os lugares. Mas que fosse assim...porque nós aqui lutamo, dentro de uma casa, sem espaço, pra que fosse assim uma coisa, como tem as escolas infantis ou juvenis nos bairros, que cada escola, em cada bairro, tivesse um ponto, tivesse lá, uma, duas, três salas, que acolhesse o adulto que quer voltar a estudar.

Olha, tem escola que comporta, mas tem escola que já tá lotada, né, ainda mais agora que...com esse remendo que vai acontecer. Eu acredito que é pra lotá mesmo as escolas, né. Então, se houvesse espaço seria bacana, já pensô si a gente, no JAP, eu já pensei isso muito, ou no JAP, ou no Anglo, ou no COC, que tá aqui pertinho, que tivesse uma sala pra gente e usá os espaços da escola, fazê algo junto. (uma educação

intergeracional) Eu acho que seria muito bacana, mas é muito futurista, né. Não sei se isso vai ser possível um dia.

Não, nunca ouvi, não sei se existe (em outros países) dessa forma. A gente sabe que os países europeus respeitam muito o idoso e que eles têm todos os privilégios, né, até vilas só pra eles, né, supermercado tudo adequado, td bonitinho, certinho, pra eles, enquanto que no Brasil, falta bastante na nossa educação pra essa respeitabilidade. Mas essa história de tá junto no mesmo prédio, não sei. Nunca vi, não sei dizê...Vc sabe se tem?

Eu acho que é mais essa visão de criança e jovem, né, e depois, cada um que se vire nos trinta, né. Não é assim? Inclusive na questão do trabalho. Aqui a gente tem a alegria de ter.... como é que chama? O ETEC, né, que é uma escola que vislumbra um outro lado do ser humano, né, até pra podê trabalhá e tudo, mas poucas cidades têm, é mais criança, jovem, acabô...

Eu sempre tive total apoio, total. Tanto que o André, que mora aqui, né. Queé mais o meu companheiro, que mora aqui na cidade, ele fez parte da primeira diretoria, era membro, ajudô a fundá e a Unati foi fundada dentro da minha casa. Nós ficamos várias e várias reuniões debatendo como vamu fazê, foi dentro da minha casa, começô lá na minha varanda, né. Então tive total apoio de filhos e de todos. Eles entendem o trabalho, nem chegam a ter ciúmes porque eu fico aqui quase que o dia inteiro e, poderia gerar um ciúmes até, né. Mas eles entendem e sabem que esse sonho também me realiza, né. Eu tô aqui, é uma vocação minha, tô numa boa, voluntariamente, mas é uma coisa que eu me realizo. Já pensô eu sem isso, uns duzentos e vinte aui para botá pra fora, eu ia morre, né...

Principalmente seus talentos, né, porque a gente desenvolve teatro, música, violão, flauta. Flauta, quando eu comecei flauta aqui, quando instalamos o curso de flauta, eu mesmo tinha as minhas dúvidas, será que vão, né. Hoje é um grupo lindo, de flauta. Então, eles se superam, muitos estavam lá com os talentos guardados dentro da gaveta. As vezes o marido não deixava, ou o filho, ou será quem, né, não deixava esse talento brotá e aqui, como diz o outro, entre aspas “solta a franga”. Então eles vão colocando todos os seus talentos à mostra e é tão interessante vc notar isso porque um tem gostinho pela cozinha, outro tem gostinho pra tá organizando, por exemplo, aquela feirinha que nós távamos vendo ali agora, outro tem gosto pro artesanato, pro violão, pro acordeão, pro piano, cada um tem o seu dom e cada um vai colocando esse dom e esse dom eu faço questão de mostrá, pra fora. Por isso que a gente sai muito, vai nas escolas, vai nas outras entidades, a gente se esparrama pela cidade, aqui e fora daqui. Porque eu faço questão de mostra que o idoso não é um entulho, não é alguém que deve fica lá, enfiado dentro de casa, não serve pra mais nada, não, ele tem talento. No teatro, na mostra estudantil a gente se mistura com os jovens e é uma alegria, uma alegria, esse ano foi super elogiado e mesmo porque trataram do tema do idoso, né. Então, foi bastante...pra quem pôde ir foi um prazer vê-los, né, verdadeiros atores e atrizes

Então, eu falo que a gente nasce um cidadão político. A gente nasce, né. Toda vez, a primeira vez que vc chora pro mundo, quando vc chora porque tá molhado, tem que trocá vc, que vc chora que tá com fome e qué mamá, vc já é um cidadão político, vc tá fazendo a sua política e nós não podemos perde isso, né? Então, como é que a gente não perde? A gente conhecendo, os direitos da gente. Conhecendo os nossos direitos batalhando no dia a dia, uma compra que vc vai, vc acha, não ele tá me trapaceando, vamo vê, vamo somá qui de novo. Mas porque que isso tá acontecendo isso assim,

questionando, e não só o mais velho que a gente, a gente tem que questionar também as crianças, né. Então, por exemplo, aqui na praça da Aparecida, um exemplo bem..., na praça da Aparecida acontecia todo final de ano aquele descarte de material escolar, os alunos, quando eu mudei pra cá, no primeiro ano eu fiquei assustadíssima, no segundo ano eu fiquei assustadíssima e fui a escola bronqueá, não fui ouvida, no terceiro ano, que foi o ano passado, eu fui, eu falei, eu sei quem são os alunos que qual escola, vô fotografá, então eu fotografei, postei, botei no face primeiro né, Fotografei os idoso enfeitando a praça pro natal e os jovens descartando uma tonelada de livros, rasgando e tacando na praça, pra quem limpá? Uma coisa que poderia estar na reciclagem, né. Aí eu falei, não, eu vô...eu fiquei tão indignada com aquilo que eu fotografei, postei, falei quem eram, da onde eram porque tem mais duas escolas aqui perto, eu poderia ferir as outras escolas mas eles estavam uniformizados, então falei, são alunos de tal escola e é injusto isso, os idosos enfeitando a praça e eles sujando a praça. Fui lá na escola, falei da minha indignação, falei que eu postei, falei que não é justo porque amanhã, vai ter um grande evento nesse centro pastoral e nós vamos recebe várias cidades de fora pra essa evento e o que eles vão encontrá aqui, uma praça, quem é que vai recolhê esse lixo todo, que deu vento e se esparramô pela praça toda. Aí o jornal viu, botô no jornal, aí veio o radio, me entrevisto, daqui eu mandei pra lá, eu falei, vai lá, entrevista lá também. Eu tô só levantando um direito cidadão meu, né. Enfim, no fim nós nos entendemos, ela veio na segunda-feira, né, após, com os alunos, ajudô a catá, ainda tinha algumas coisas, porque o vento tinha na praça inteira, na vizinhança toda aí, ajudô a catá e falô, o que nós podemos fazê? Eu falei, eu vô te sugeri uma ideia, antes que isso aconteça, passe recolhendo o material, bota lá umas caixa bem grande, recolha de todo mundo. É direito de vcs, o material é nosso, todo mundo vai botá aqui dentro e aí fizeram o ano passado, foi o maior sucesso. Aí eu fui lá, postei, ela me chamou pra vê o tanto, era maior que esse fardo, aí eu postei, fotografei, postei e falei parabéns aos professores que orientaram os alunos por ter feito esse ato, salvando a natureza, salvando o material pra reciclagem, não sujando a praça, e aí botei no jornal também sabe, elogiei, o jornal veio, entrevistou de novo, Hoje ela me ligou e falô assim. E aí, vc tá feliz? Maria José, vc tá feliz? Porque eu sabia que era ontem o último dia deles, pois vc venha ver o tanto que nós recolhemos. Então, deu certo. Agora, alguém tem que ter a coragem, de abrir os olhos, de enxergar lá longe, de fala, pera aí, tá errado, tem coisa errada aí. Quando que nós seremos um país educado? Qual educação? ...

Depende né, depende... Tem uns, por exemplo, que vão reivindicar alguma coisa, ele já vai na briga, porque ele já não suporta mais tanta coisa errada. Aí vai na briga e não é assim, né. A gente tem que ser democrático. Tem que ser na base da democracia, mas exigindo, né? Então o idoso tem a experiência, bastante experiência, e essa experiência conta também. Então é tudo no jeitinho, depende do idoso também, né, depende...

Tudo que tá no papel é bonito e precisa ser cumprido, né. Então, ali a gente tem os direitos na educação, na saúde, mas nem sempre é cumprido. Então era bom que cada idoso andasse que um desse no bolso, né, fazê um tamanhinho menor assim como Bíblia mesmo, onde ele fosse desrespeitado, que ele...mas foi um avanço, sabe? Eu considero um avanço porque a partir daí nós passamos a ter vaga em estacionamento, nós passamos a ter o direito de ir e vir nas circulares gratuitamente, nas viagens interestaduais também, não só quem ganha menos, mas sim qualquer cidadão idoso a partir de sessenta anos, apresentando o RG, se tiver a sua vaga, né, cinco dias antes, e

tal. Eu acho que foi um grande avanço e eu acho que temos que fazer valê o que tá lá, inclusive na questão cultural e educacional...

Eu acredito que deveria atingir os bairros também, que não poderia ser uma proposta só aqui, nesse privilégio. Teria que ter em todos os bairros. No começo a gente até tentô, a Unati tinha um bracinho, ainda tem lá no Corinto, tinha na Brasilândia, tinha no Paulista, tinha aqui na Cohab, em uns quatro bairros que tinha uma ginástica de manhã e a gente ia sempre lá, conversar, bater um papo, fazer uma palestra. Mas depois começou uma exigência de profissionais, né. Que quem tava dando a ginástica lá no Corinto deveria ser um profissional. Então começa aquela burocracia e o trabalho voluntariado vai ficando meio...

Os centros comunitários abriam pra gente, e depois os Cras também começaram a entrar e fazer a ginástica com um profissional competente, td bem, uma beleza. Os cras poderiam utilizar os espaços que eles oferecem pra gente, centros comunitários pra fazê esse trabalho que aqui na Unati tem... Seria maravilhoso se os cras assumissem em cada bairro um trabalho assim com o idoso. Mas já tem um começo, uma caminhadinha...O cras não tem esse perfil cultural e educacional, não, é mais social, é social que, tanto que quanto mais pobre melhor, entendeu? É...é ranço da política, ranço da política...

Aqui, infelizmente, a gente tem, a sociedade tem esse olhar, eles acham que aqui é um bando de rico, aposentado, que ganha muito, uns vagabundo, tão lá, à toa, né. Infelizmente, e mal sabem eles que a gente sabe a condição financeira e muitos que levam, que tão, que são suporte pra família, que a família vive ali encima daquele salarinho ali dele, sabe? A gente sabe da situação de cada um, tem aqueles que são privilegiados, têm, graças a Deus. Nós temos que trocá, trocá figurinhas entre todos. Nós somos seres humanos, ou quem tem privilégio tem um pouquinho mais de direitos, dinheiro, não tem direitos? Não é?

SUJEITO U2

Vc se relacionar com todos, sabê..vc se relacionar bem com todas as pessoas, sabe respeitar o ser humano, não importa se é criança, vc ter uma humildade, eu acho que educação é isso, lógico que educação num é só escola, concorda, vc sê educado em todo tipo de lugar, eu acho, dentro da sociedade...

A Unati é tipo de uma continuação da tua vida porque a vida passa rapidinho, né. Vc cria dus filhu, vc estuda, vc trabalha e quando vc sente um pouquinho o peso da velhice, um pouquinho, eu já comecei a senti... É uma continuação, dessa vida que vc tinha, do dia a dia que vc tinha, ela te ajuda pra vc, porque geralmente quando a pessoa se aposenta, ela se sente meio que inútil, meio que isolada da sociedade, ELA se sente. Então a unati veio trazê a continuação do que eu tinha no dia a dia...

Tem uns que num teve oportunidade atrás de fazê uma faculdade, não é. Então eu acho que quando chega, sei lá, a velhice, em função de não ter conseguido lá trás, ele tenta, tem aquele sonho, aquela vontade e mesmo quem conseguiu lá, ele num qué pará, ele qué continua, ele qué sê um...como que fala... uma pessoa da sociedade igual a todo mundo.. Tem uns que é falta de oportunidade, não é? Ou financeiro, principalmente...

Eu num tô vendo boa coisa não, hoje. As pessoa tão, tipo assim, num tão levando tão a sério, como de primeiro, acho que primeiro o professor era o mestre, era o todo poderoso dentro da sala de aula, hoje tá sendo o contrário, hoje o aluno pode tudo, ele tá...ele tá indo prum lado que num é da minha época, a gente levava mais a sério o

professor, o estudo, era realmente um profissional que... hoje, tá meio que um vandalismo, no meu ver, não generalizando tudo, mas a maioria sim, e onde cria péssimos professores... Eu penso assim...

Tem a minha filha, ela disse, Olha, mãe, tá sendo bom pra senhora. Porque eu sou muito, eu sou muito...como é que fala, eu sou muito...é...ansiosa, eu quero resolver as coisas já, eu num sei ficá parada...Então, a minha acho muito bom. O tempo todo ela aplaudiu.

Me incluindo nessa sociedade eu acho muito bonito, entendeu? Mas, como é que eu vou fala... Eu acho que...é muito bom, é construtivo pra pessoa, ela se auto-valoriza, né. É onde não entra as danada das depressões, das tristezas, do inútil, do velho, ele mesmo se valoriza, porque o velho tá dentro da cabeça de cada um, eu acho. Tem gente novo que tá super velho, né.

O correto é vc seguir as regras do jogo. É ser justo, ser, ser...é...como fala? Ter...ter...prestá...sê digno...fazê na sociedade...prestá serviço na sociedade dentro da justiça, sê sincero, sê trabalhador, num passá ninguém pra trás...O verdadeiro cidadão é esse, eu acho... É ser, comu fala quando vc ajuda? Solidário...com as pessoa...Ser justo, eu acho...justiça, né, que tá tão raro

Eu acho que não. Pode ser um pouquinho em função da própria sociedade que discrimina. Eu acho que sempre foi discriminação com a criança e o idoso mas ele tem o mesmo saber, ele tem até mais, né. Ele tem mais experiência, mais vivência. Só que a sociedade jovem não bota muita fé, acho, que é meio que isolado, em função da idade, que é um horror isso, não é, mas infelizmente tem o preconceito.

Não, De jeito nenhum. O idoso, ele é: isolado da sociedade, ele tem preconceito muito grande, ninguém tem paciência com o velho, idoso, no caso, ninguém bate papo, ninguém dá atenção, eu acho que ele é totalmente isolado da sociedade, infelizmente. É onde que entra a unati que dá essa ajuda exorbitante pra pessoa, não só idosa, tem uns três né...Tipo assim, eu tô lá nos cinquenta e seis, eu num cheguei depois dos sessenta, eu quero chegar nos setenta, oitenta, noventa, que nem a minha vó...Então mais eu acho que ele é bem excluído em função da idade. Devia tirar o chapéu, fazer que nem na Índia, em outros países lá, que são super respeitados. No Brasil num é, o velho, criança porque..., o velho tem toda uma vida, mas ninguém respeita...

A falta de respeito cum o velho vem do próprio ser humano, da sociedade, da falta de instrução do ser humano, de educação, principalmente da falta de educação, concorda?

Mudança total. A educação tá um caos. Hoje o individualismo...o jovem num tá a fim de aprender mais como antigamente. Eu vejo uma diferença muito grande. Tinha que mudá total. Tinha que realmente jogá pesado na educação em função de... vc tá falando de relacionamento com o idoso? Ensiná a ter respeito, a ouvir, porque eles são sábio, é...mudá assim o tipo...olha cem por cento...porque hoje o idoso tá feio no pedaço...Tá muito, muito excluído da sociedade, eu vejo...

A unati entra aí, pro contrário, pra levantá o astral do idoso, pra dá um apoio, pra incluir, pra ele ser uma pessoa normal na sociedade como um jovem, como um...sei lá, é onde ela entra...ela ajuda em todos os sentidos...no psicológico, quando a gente faz exercício, no físico, em todos os sentidos, ela faz a pessoa ir mais além e se acreditá mais em si.

SUJEITO U3

Eu frequento a Unati a quinze anos, né, e eu vejo muitas mudanças e desenvolvimento e esclarecimento em relação às pessoas da terceira idade, que...num tinham né, há uns tempos atrás, não porque a Unati, mas é porque, a preocupação, de um modo geral, de estar se voltando pras pessoas da terceira idade. As pessoas da terceira idade de se prepararem, de estudarem, de aprenderem, fazerem coisas que não faziam antigamente, teatro, dança, música, cursos de línguas, né, e outras coisas mais, aprender a tocar um instrumento, sair de casa, ter um relacionamento, ter uma vida em sociedade fora de casa, fora da família, que é muito importante, né. A gente, as festinhas, as reuniões, isso é muito bom pra gente da terceira idade.

A princípio eu penso porque num teve oportunidade na época adequada. Eu mesmo sou uma delas, eu tive muito problema com estudo porque eu tive relacionamento com meus pais meio conturbado e eu num pude completa o meio estudo normal, como hoje uma criança começa na primeira série, vai, se forma. Eu cheguei na idade adolescente, eu só tinha o primário. Eu não tinha estudo porque meus pais se separavam, mudavam de escola, mudavam de bairro, ficava na casa de um, de outro, então, só da terceira série, do terceiro ano, eu repeti três vezes, porque mudava muito de escola, então era muito complicado, terceiro ano, naquela época era o ano mais complicado. Tinha até exame de admissão, lembra? Aí foi, foi e acabei parando com os estudo e acabei fazendo o supletivo. Aí encarei com a idade, né...já tava com a idade de dezessete anos e vim fazê supletivo e meti a cara nos estudo e fui, fui, batalhei, estudei por minha conta e consegui meu diploma do segundo grau e já consegui eliminá as matérias de humanas, de inglês, porque eu fui pro Rio de Janeiro pra prestá porque era mais fácil pra passá e mesmo assim eu não conclui o meu segundo grau. Cansei, abandonei, e fiquei assim, sem terminar os estudos, fiz inglês, tenho vontade de aprender essa língua e vou voltar agora no ano que vem, vou fazer curso aqui na Unati de inglês. Acho interessante as pessoas que estudarem italiano, espanhol e eles têm uma perspectiva que um dia vai precisa, ou pra uma viagem, ou pra vc entendê hoje a mídia, o computador, o what-zap, tudo vem as coisas em inglês, vc compra um aparelho, vem coisas em espanhol, em italiano, vc não entende. Então esses curso pra nós é muito interessante, é muito importante pra gente se atualizá, porque a gente num pode ficá pra trás, né.

Depende muito do apoio, de cursos também pra essas pessoas, tá num momento difícil, porque a gente num sabe se vai continua, se num vai continua, se vai ter curso, se num vai ter curso. Mas é como eu já falei, é importante, é interessante, pras pessoas terem um...porque ao jovens, hoje, já acreditam mais no idoso, sabem que o idoso tá correndo atrás de estuda, correndo atrás de se prepara. Eu acho muito interessante pessoas aqui na unati que tão na faculdade e se formando com sessenta alunos, cinquenta. Eu sinceramente não teria mais fôlego, coragem, cabeça pra entrá numa faculdade, mesmo porque eu nunca fui muito voltada pros estudos. Eu fui dedicada sim, na época que eu estudava tanto é que, eu fiz supletivo do primeiro grau, me preparei e consegui eliminá as matérias do segundo grau que eram independentes. Vc prestava o curso e recebia a eliminação a matéria até conclui todas as matérias para vc pegá o diploma. Eu admiro essas pessoas que se envolvem agora na terceira idade, de fazer faculdade, de ter coragem. Eu acho interessante porque eu acho que a terceira idade um pouquinho mais pra frente vai tá dominando porque as famílias não tão tendo muitos filhos mais, com poucos filhos, daqui um pouco vão ser poucos jovens, poucas crianças e muitos adultos, muitos idosos..Vai ser dominada pela maioria dos idosos, por isso é interessante os idosos preparem pra agarrar essa época que vai chegar porque eu vejo que as famílias

não querem ter mais filhos, ou tem um filho ou tem dois filhos. Então as próximas gerações vão ser de que? Idosos.

Os meus filhos toda vez que eu posto nas redes sociais um trabalho ou alguém que coloca, tudo que eu faço, porque eu tô muito envolvida aqui na unati em vários setores, né, de arte, da cultura, eles admiram, eles participam sempre que podem e gostam, não criticam e falam que, que, essa veia artística minha, ela surgiu mais ou menos depois da morte da minha mãe. A minha mãe sempre foi muito danadinha, muito alegre, muito brincalhona, gostava de música, dançar, cantar. Eu sempre a reprimia, eu sempre reprimia a minha mãe, eu sempre falava, ficava com vergonha as coisas que ela fazia; “Mãe, não se comporta assim. Mãe, é feio. Ai, mãe, ...e ela nem aí. Ela foi muito feliz, ganhou até o apelido de Xuxa. E depois que ela faleceu, inclusive foi um pouco antes dela falecer, a gente tava com o circo Faz de conta, com o Rao e a gente tava pra estreia essa peça e a gente tava divulgando aqui na cidade de Fernandópolis e ela falou assim: Eu posso me vestir de palhacinha e ir com vcs divulga? Foi uma das realizações dela porque eu via que ela se realizava em mim porque eu já tava me envolvendo com o teatro. E ela ficou muito feliz de tá participando daquele momento, vestida de palhacinho, saindo na cidade pra divulgá o nosso trabalho, a nossa apresentação e onde a gente ia pra tocá a orquestra,

Minha queria fugi com um cara de circo, mas era reprimida, oprimida pela família, “Ah, isso num é coisa boa”

Que ele á capaz, que ele pode, embora, ele sendo idoso, ele tem cabeça, ele tem mente aberta pra tá se preparando pra um objetivo que ele tenha. Eu acho interessante mostrá pra sociedade que nós idosos, somos capazes de continuar estudando e virem a ser professores, vir a ser profissionais, seja qual área for.

Tenho que pensa nisso!!! Ser cidadão é participar, tomar ciência de tudo que tá acontecendo em volta de vc, na cidade, no país em geral, participá das entidades, colaborá, ajuda, ser voluntário como eu sou, ajudá aqueles menos favorecidos, é, num sei, é isso..

Ah, eu num sei, nos tempos atuais eu acredito que não. Eu acredito que não, que não interfere...

Não, não tenho noção, não me integro nessa parte do estatuto.

Eu acredito que... ter oportunidade, né. Ou o governo, ou entidades darem oportunidade dessas pessoas...é...me faltou uma palavra certa...favorecê, por exemplo, as pessoas, terem mais oportunidades, ter mais campo, onde eu posso ir, como eu posso fazer. Hoje eu acho que tá meio restrito, meio fechado, poucas pessoas sabem que o idoso pode ter oportunidade, muitas pessoas num tem condição financeira. Então talvez se o governo, como tem muitos órgãos, muito... facilitá issu pra terceira idade, o governo, penso eu...meu modo de...tá bom?

SUJEITO U4

Olha, pra ser sincera não, porque eu quase tinha pouca convivência com idosos, só a mamãe, o papai, porque as vizinhas eram tudo gente mais jovem e a mamãe, o papai, como minha mãe era analfabeta, meu pai muito mal assinava o nome dele. Então eles eram simplesmente viajante da roça e eu que tinha um pouquinho mais de conhecimento, mas eu também não me importava com isso, quer dizer que eu não posso de falar uma coisa certa.

Olha, acho que alguns querem um pouco mais de cultura, outros, talvez, quem sabe fazê algum servicinho, trabalha um pouquinho, pra, complementá, às vezes, o salário de casa, ou às vezes, não tem nem salário, então quer estudar pra vê se pode fazê alguma coisinha a mais na vida...

Eu acho que, dependendo da idade do idoso, porque como diz que o nosso Brasil vai tê gente bastante idosa, como tá prevendo aí todo mundo, eu não sei se vai servir pra muita coisa ou se às vezes nem vai servir pra nada porque nosso país tá tão incerto, nosso país tá tão triste, todo mundo desanimado, parece que ninguém já tá pensando até num futuro. Parece que, qualquer coisa, qualquer coisa...

A minha família até gosta que eu fique na Unati porque como eu já estou aqui na Unati a doze anos, desde que ela foi fundada, então eu sempre tive aqui, sempre ajudei muito a presidente, sempre brinquei muito com criança na escola, eu fazia o papel da Branca de Neve, que até hoje, às vezes eu encontro, já mais garotinho, “A Branca de Neve”. Eu falo: oi, fi. E todo mundo que acha que, que, eu, aqui, eu me distraiu, que agora eu não faço mais nada. Já fiz teatro, já dancei na sola da bota, que todo mundo me conhece pela sola da bota, já...brinquei com as crianças, como eu ti falei, já...dancei outras coisas, já cantei na seresta, mas de dois anos pra cá, eu comecei a baixá o facho, porque também a coragem já não tá tanta, e a voz muito menos, e as perna, pior...

Olha, eu não vô te dizê nada nada sobre isso porque eu num entro muito nesse assunto, assim, não tenho a possibilidade, porque as pessoas que eu encontro, eles acha bom mas a gente não aprofunda, então...

Acho que seria ter a liberdade de ir, vir, falar, não, dentro do possível que é, o que é, dá valor na pessoa... E acho que é viver em paz com todo mundo, procura não prejudicar ninguém e vive cada um a sua vidinha conforme pode...

Ai, eu acho que é, sabe por quê? Porque os novos, eu sei lá, eles têm um outro modo de pensa, os velho tem um outro modo de pensá, os mais idoso, os mais idoso que eu digo, assim, na minha faixa etária, dos oitenta, dos noventa, eles tem outro modo de pensá e os de sessenta, ainda tem um pouco de ilusão, então eles vivem ainda dentro de um pouco de ilusão e os de mais já não querem saber de mais nada. Os de setenta, é nessa base, ele tá aí nem de um lado, nem de outro, tá nessa bagunça. E os de oitenta quem que tá com o pé no chão porque o tempo tá passando muito depressa, então a gente fal, hoje eu tô aqui, amanhã eu não sei...Mas a gente como tem oitenta e cinco, vc fala: bom, eu tô mais perto, o mais novo, o de setenta, não tá pensando ainda isso, ah, eu ainda tenho uns vinte, trinta, pela frente...

Vc sabe que eu tenho até o estatuto do idoso, mas vc sabe que eu nunca nem li. Eu nunca li o estatuto do idoso! Pra pelo meno fala, o idoso tem isso a favor dele, eu não li nada, eu tô indo conforme a coisa vai rodando eu tô dentro e vô rodando junto...

Celso do céu! Que diferença da minha! Quem estudo dos fim dos quarenta, do quarenta e cinco até os quarenta e nove, que eu vim, primeiro e segundo e terceiro eu fiz na Brasilândia. O quarto eu vim pro GEJAP e eu, eu fui sempre muito preguiçosa para estudar, eu não gostava de estuda, sabe o que aconteceu comigo, quando...e eu ia passá

de ano, porque eu nunca fiquei sem passá de ano...Não estudava muito mais a cabecinha funcionava na hora do vamô vê. Aí em setembro, eu tava no quarto ano, a minha professora, a dona Maria, uma mulher tão linda, como a minha professora era linda, viu gente, morena assim da tua cor, mas morena do cabelo...linda, Dona Maria, mas eu não sei o sobrenome dela, não. Aí, ela... eu ia passá de ano, como eu vim com quatro da Brasilândia, nós vinha em cinco estudá aqui, da Brasilândia nós vinha todo dia cedo e entrava sete hora. Aí eu já tava com preguiça de ficá na escola, em setembro eu pedi as conta e fui embora e não tirei diploma e esse diploma me fez tanta falta, tanta falta. Eu tava no quarto ano e em setembro eu pedi as conta, e eu ia tirá diploma, é lógico que eu ia tirá diploma. Eu achei que eu não ia estudá e que eu dá em nada, eu não precisava daquilo, mas me fez muita falta, muita e muita falta. Porque de cinquenta até hoje quanta coisa podia ter feito, podia ter estudado, podia ter sido uma professora, joguei tudo pro alto. Eu construí outro caminho, mas eu podia ter construído um caminho mais fácil, com mais assim, uma pessoa mais culta, mais, sei lá, eu não também se seria o meu destino de não estuda, de não..., mas quem é que sabe?

A Unati foi muito bom pra mim, foi muito bom pra quem vem aqui. A Unati, quantas pessoa ela já salvo da depressão porque as meninas da psicologia são legal e eu fiz psicologia também pá.. não que a minha cabeça tivesse precisando, mas pra ajudá as menina e a gente se divertia muito. Então a Unati foi muito legal na minha vida e eu acho que é válida, eu acho que ela é válida, tomara que continue. Eu não sei nem como ela está, porque eu não tomo muita parte, porque de primero eu tava bem infiltrada na diretoria. São doze anos né Celso? Desde que foi fundada, então...Eu achei muito bom, a Unati foi maravilhosa pra mim e todos que entram aqui ficam contentes e saem feliz e saem com, acho que com uma outra cabeça também. Bão, não vamu longe, vamu tirá pelo João. O João, um coitado de um menino que desmaiva aí na rua, caía, se machucava. Depois que ele entrô aqui ele num desmaiô mais. Vc vê o que que é o trabalho, a conversa, o agito, a convivência com as pessoas, uma convivência sadia. Num vamu longe ao tirar pelo João. Eu tô sempre a tuas ordens enquanto a cabeça der, mas quando a cabeça não der mais... risos...