

NATÁLIA COSTA LEITE

**ENTRE O CONFORMISMO E A RUPTURA: POSICIONAMENTOS
DISCURSIVOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2013

NATÁLIA COSTA LEITE

**ENTRE O CONFORMISMO E A RUPTURA: POSICIONAMENTOS
DISCURSIVOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: 3A -
Ensino/Aprendizagem de Línguas
Estrangeiras
Orientadora: Prof^a Dr^a Maralice de Souza
Neves
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
2013

Dissertação intitulada, Entre o conformismo e a ruptura: posicionamentos discursivos de professores de Língua Estrangeira em Educação de Jovens e Adultos.

Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas relacionadas a seguir:

Profa. Dra. Maralice de Souza Neves (orientadora)

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho

Aos meus alunos de EJA, que, mesmo sem saber (como prever?), me propiciaram tantos deslocamentos ...

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?(Foucault, 1984, p.13)

AGRADECIMENTOS

À minha família, em primeiro lugar, pelo apoio incondicional e confiança em mim depositada ao longo dos anos. Obrigada por compreenderem meus momentos de distanciamento e angústia. À minha amada mãe por nunca duvidar do meu potencial. Ao meu amado pai pela paciência e palavras reconfortantes. A minha querida irmã por ser um exemplo de dedicação e perseverança. À Kika pelo carinho. Á Sabrina pela preocupação e doação!

À minha querida orientadora e professora, Dra. Maralice Neves, por ter me guiado nos momentos obscuros, pela paciência e crédito. Essa pesquisa só se tornou possível graças à sua atenção e carinho. Obrigada Mara!

Ao meu grupo de pesquisa onde (re)encontrei e fiz amigas queridas sempre dispostas a partilhar: Renata Nascimento, Gisele Loures, Vanderlice Sól, Fernanda Carvalho, Ana Rachel Leão, Kátia Honório, Marilene Oliveira. Fico muito feliz em saber que posso contar com vocês.

Aos professores informantes dessa pesquisa pela confiança e abertura.

Agradeço à CAPES/REUNI por tornar essa pesquisa possível.

Ao POSLIN, FALE e UFMG pela acolhida.

Aos amigos que me acompanharam ao longo dessa caminhada, sempre torcendo pelo meu sucesso.

À todos os meus alunos, e principalmente, meus alunos da EJA por terem me permitido ser uma professora/pessoa melhor.

A todos os meus professores por serem figuras tão importantes na minha vida e serem parte do que eu sou hoje.

.

RESUMO

A educação básica para jovens e adultos, no Brasil República, marcou lenta e tardiamente seu lugar na história dos processos democráticos do país. Percebemos que momentos históricos de intensa discussão e farto material a respeito do tema são intercalados por grandes silenciamentos e escasso material. Ao levantarmos o histórico do projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, percebemos que as decisões, direcionamentos e políticas públicas passaram por inúmeras rupturas e se mostraram inexoravelmente relacionadas aos interesses políticos de uma época. Ancorado nos pressupostos da Análise do Discurso Franco-Brasileira (ADF), esse trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de sentido mobilizados pelos professores sobre o projeto EJA, o lugar da língua estrangeira no projeto e ainda sobre seus alunos, levando em consideração a constituição heterogênea de todos os discursos. Para tanto, faz-se necessário retomar algumas representações corporificadas nos dizeres desses professores. Assim como qualquer sujeito, eles mediam suas relações de mundo através da linguagem, constituindo-a e sendo por ela constituídos. Logo, é justamente nos enunciados construídos por eles que se pretende reconhecer suas posições discursivas. Sem perder de vista que toda discursividade se dá a partir da retomada de um já-dito, algo se repete e filia o sujeito a um recorte de significação. Após breve panorama das condições de produção do discurso sobre a EJA, apresentamos nosso *corpus*, seguido de análise. Em nosso exercício analítico, utilizamos a noção de ressonância discursiva, ou em outras palavras, marcas linguísticas que se repetem para determinar a representação de um sentido dominante. Essa noção foi produtiva em nosso trabalho para nos permitir identificar Formações Discursivas (FD), isto é, as regularidades enunciativas dentro do campo de saber em questão. Assim, lembrando que a noção de FD é fluida, mutável e sujeita à dispersão depreendemos, nos dizeres dos professores, representações que se relacionavam ao seu trabalho dentro do projeto EJA. Em diversos desses dizeres, pudemos observar a emergência de duas FDs, que denominamos (1) Formação Discursiva do Conformismo e (2) Formação Discursiva da Ruptura. Em nossas análises, pinçamos diversos significantes que caracterizaram a EJA como um espaço residual, menor ou periférico, e assim, contribuíram para reverberar sentidos conformados pela história e materializados na superfície linguística. Nomeamos essas regularidades linguísticas como FD do Conformismo. Já a FD da Ruptura sinalizou um corte nesses sentidos (pre)vistos e apontou para a possibilidade da descoberta perante o aluno, abrindo caminho para o encontro com a surpresa e para a produção de outros (não)saberes e novas/outras memórias.

PALAVRAS –CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Análise do Discurso. Psicanálise. Educação de Jovens e Adultos. Representações.

ABSTRACT

The basic education for young and adults in the Republic of Brazil has slowly and belatedly marked its place in the history of democratic processes in the country. We noticed that historical moments of intense discussion and abundant material on the subject are interspersed by grand silencing and scarce materials. By studying the history of the project Education for Young and Adults (*EJA*, in Portuguese) in the country, we realize that the decisions, directions and public policies went through numerous ruptures and became inexorably connected to political interests of an era. Anchored on the assumptions of the French-Brazilian Discourse Analysis (*ADF*, in Portuguese), this study aims to analyze the effects of meaning mobilized by teachers on the project *EJA*, the place of the foreign language in the project and also their students, taking into account the heterogeneous structure of all discourse. Therefore, it is necessary to reproduce some representations embodied in the words of these teachers. The teacher, like any subject, mediates his/her world relations through language, forming it and also being formed by it; thus it is precisely in such statements constructed by such subjects that we intend to recognize their discursive positions. Without losing sight of the fact that the whole discursivity starts from the resumption of something which has already been said, something repeats itself and joins the subject to a signification. After a brief overview of the conditions of production of the discourse on *EJA*, we present our corpus followed by our analysis. In our analysis, we used the notion of discursive resonance, or in other words, linguistic marks that are repeated to determine the representation of a dominant sense. This notion was productive in our work to enable us to identify Discursive Formations (DF), that is, the enunciative regularities within the field of knowledge concerned. Thus, recalling that the notion of DF is fluid, changeable and subject to dispersion, we surmised from the words of teachers' representations that were related to their work within the project *EJA* and in many of these sayings we have seen the emergence of two DFs we call (1) Discursive Formation of Conformity and (2) Discursive Formation of Rupture. In our analysis, we gathered several signifiers that characterized the *EJA* as a residual space, smaller or peripheral, and thus contributed to reverberate meanings constructed by history and materialized on the linguistic surface. We named these linguistic regularities as DF of Conformity. On the other hand, the DF of Rupture has signaled a break in these (fore)seen directions and pointed to the possibility of discovery to the student, paving the way for the meeting with the surprise and for the production of other (non) knowledge and new/other memories.

KEYWORDS: English Language Teaching; Discourse Analysis; Psychoanalysis; Education of Young and Adults; Representations.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FALE – Faculdade de Letras

FD - Formação Discursiva

FIs – Formações Imaginárias

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MG – Minas Gerais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE NOTAÇÕES

Normas para transcrição dos depoimentos baseadas em Castilho (1998)

| OCORRÊNCIA | SINAIS | EXEMPLIFICAÇÃO |
|--|--------|--|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | () | <i>Aquela pessoa que não (...) conseguiu né</i> |
| Alongamento de vogal ou consoante | ::: | <i>tá preocupado com a ::: parte da educação</i> |
| Interrogação | ? | <i>então uma vez que é instituído que é legalmente né?</i> |
| Qualquer pausa | ... | <i>porque como que eles vão... responder lá na frente</i> |
| Redução da fala | (...) | <i>(...) é pq eu trato o aluno da EJA</i> |
| Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos | “ “ | <i>“ah professora e essa e essa parte da matéria aqui a gente não vai trabalhar não”</i> |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| Objetivo geral | 19 |
| Objetivos específicos | 19 |
| | |
| CAPÍTULO 1 – O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 21 |
| 1.1 Introdução | 21 |
| 1.2 Trajetória teórica (potenciais metodológicos) | 22 |
| 1.3 Por uma orientação arqueológica | 25 |
| 1.4 Formação Discursiva | 27 |
| 1.5 Das condições de produção | 29 |
| 1.5.1 Acontecimentos discursivos no Brasil República | 29 |
| 1.5.2 A ditadura militar e a EJA | 32 |
| 1.5.3 Acontecimentos discursivos a partir da década de 90 | 33 |
| 1.6 A língua estrangeira na EJA..... | 36 |
| 1.7 Conclusões | 41 |
| | |
| Capítulo 2- O SUJEITO, FURO NO TECIDO? | 42 |
| 2.1 Introdução | 42 |
| 2.2 Foucault e o sujeito | 44 |
| 2.3 O sujeito e a perspectiva da psicanálise | 47 |
| 2.3.1 Processo de constituição do sujeito na psicanálise | 49 |
| 2.3.2 Mas o sujeito se conforma ao Outro? | 51 |
| 2.4 À guisa de conclusão | 53 |
| | |
| Capítulo 3- METODOLOGIA DA PESQUISA | 55 |
| 3.1 A constituição do <i>corpus</i> e descrição dos participantes da pesquisa ... | 55 |
| 3.2 Do lugar da interpretação | 56 |
| 3.3 As ressonâncias discursivas | 59 |
| 3.4 A contradição | 60 |

| | |
|---|------------|
| 3.5 As representações | 61 |
| Capítulo 4 - DESVELANDO AS TRAMAS DISCURSIVAS | 64 |
| 4.1 Língua Inglesa na EJA pra quê, professor? | 65 |
| 4.2 Como você ensina a língua estrangeira, professor? | 75 |
| 4.3 E o projeto EJA, professor? | 81 |
| 4.4 E o saber/fazer, professor? | 84 |
| 4.5 E o seu aluno, professor? | 96 |
| 4.6 Por que a EJA, professor? | 100 |
| 4.7 Alinhavando o tecido | 109 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 113 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 117 |
| | |
| ANEXO (CD-ROM) | |

Introdução

Como professora de língua estrangeira, tive a oportunidade de trabalhar com o projeto de Educação para Jovens e Adultos (doravante EJA) na rede pública. Não havia tido acesso a nenhuma instrução formal na faculdade sobre o projeto e nem posteriormente, quando tive que assumir algumas aulas em uma escola municipal no interior de Minas Gerais. Conversei com alguns colegas professores sobre minha insegurança em lidar com esse público específico e eles pareciam também perdidos, não conhecendo nenhuma literatura que pudesse contribuir para uma melhor compreensão desse processo pedagógico. Muitos colegas me “alertaram” sobre o “perfil” do aluno EJA, sendo descrito como aquele com problemas de aprendizagem. Observava nas práticas discursivas cotidianas que esse trabalho para muitos profissionais, era considerado como sendo de menor importância. Quando comecei a lecionar, percebi, logo de início, que aqueles alunos demandavam uma prática diferenciada, um “fazer pedagógico” que fosse relacionado às experiências já vividas por eles e que precisavam ser compartilhadas e retomadas em sala de aula. Essa experiência me sensibilizou e desencadeou um processo de inquietação que me fez buscar melhor compreender as complexidades e especificidades de minha prática docente e as questões que surgiam no meio do caminho. O público da EJA é bastante diversificado, pois acolhe alunos de várias idades e com interesses completamente distintos. Ao lidar com tamanha heterogeneidade, muitas vezes me indaguei se tal inquietação não acontecia com outros docentes. O trabalho com esse público me sensibilizou e decidi então investigar se os outros professores compartilhavam das mesmas angústias e preocupações. A partir daí surgiram as seguintes questões: quais são as representações dos professores de língua inglesa como LE sobre o projeto EJA e seus alunos? O que esses professores de língua estrangeira dizem sobre o seu lugar e as suas práticas? Qual é o lugar da língua estrangeira para/nas as escolas que trabalham com o projeto EJA? O que representa o trabalho na EJA para esses professores? Tais questionamentos me mobilizaram e pude perceber que, apesar da Educação para Jovens e Adultos existir desde o Brasil colônia, poucas pesquisas tem sido desenvolvidas nesse âmbito (SANTIAGO 2008, VÓVIO

2007), principalmente se pensarmos na contribuição delas para a Linguística Aplicada e para o ensino de línguas estrangeiras.

O projeto EJA, como é conhecido hoje, é uma modalidade específica de educação que atende jovens e adultos que, por algum motivo, não tiveram oportunidade de finalizar (ou até mesmo iniciar) seus estudos formais. A demanda de alunos que foram excluídos do sistema escolar formal é crescente, e meus estudos sobre o tema me impeliram a perceber a estreita relação entre as políticas públicas de educação e a concessão de cursos para esse projeto. Desse modo, nesse trabalho, pretendo abrir espaço para reflexão sobre o projeto EJA, assim como os dizeres que o atravessam e acabam delineando as representações de professores e alunos. Ofertar espaço para que o professor se exponha pode auxiliar na compreensão sobre aspectos de sua constituição subjetiva. A construção de si pode ainda promover rearranjos subjetivos, visto que toda reconstrução identitária é uma ficção descolada da realidade, que produz efeitos sobre a verdade própria do sujeito (DERRIDA, 1995).

A consideração das condições de produção sobre o projeto, bem como um entendimento dos dizeres dos professores sobre o mesmo é de vital importância, já que

(...) a condição social, política, cultural desses sujeitos tem condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... - têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. (ARROYO, 2001, p.10).

O conjunto de memórias ou o arquivo¹ (FOUCAULT, 1987) produzido sobre a EJA é formado por complexos movimentos (leis, encontros, movimentos coletivos, práticas) e se firma como uma verdade sobre o fazer pedagógico dos profissionais que trabalham com o projeto. Alguns pesquisadores têm alertado para a produção de regimes de verdade - (FOUCAULT, [1973], 2002) elaborados a partir das leituras dos documentos oficiais - e afirmado que estes, dado seu poder de agenciamento, têm direcionado a prática de alguns profissionais, acabando por limitar a docência a replicações naturalizadas (ALVISI E MONTEIRO, 2010; VEIGA-NETO, 2002). Sabendo que muitos professores desenvolvem seus trabalhos a partir dessas leituras e depositam nesses documentos a verdade plena e direcionadora, Foucault (1996[1970]) atenta que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar

¹ “(...) conjunto dos discursos efetivamente pronunciados.” (FOUCAULT, 1999, p.772). Esse conceito será melhor desenvolvido no primeiro capítulo.

a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, [1970] 1996, p. 44).

A partir dessas relações estabelecidas, o sujeito se encontra envolvido em redes de poder e interesses institucionais, nos quais o discurso funciona como meio estruturador de sentido simbólico. A linguagem existe somente porque o sujeito é capaz de criá-la, ou seja, de simbolizar. De acordo com Revel, toda sociedade possui seu tipo de verdade, isto é,

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro. (REVEL, 2005, p 86)

Ao trabalhar com a dicotomia entre certo ou errado, verdadeiro ou falso, discursos são produzidos e acolhidos sem questionamentos, e produzem verdadeiras máquinas de subjetivação que regem as atitudes e as representações dos sujeitos. Esses discursos trabalham de modo invisível, atualizando-se ou concretizando-se através de jogos de poder, constituindo-se como aparelhos de produção de subjetividade. O processo de subjetivação (LEBRUN, 2008) se dá no encontro com o Outro², e tem nas práticas discursivas as superfícies nas/pelas quais ele se (re)constrói.

Logo, é essencial que o dizer desse sujeito-professor seja analisado a partir dos conceitos propostos pela Análise do Discurso Franco- Brasileira e pelo atravessamento da psicanálise, uma vez que essa posição epistemológica permite a articulação dos conceitos de língua, história e subjetividade ao ensino e à educação. É fundamental evidenciar também o lugar onde o sujeito-professor de língua estrangeira se insere e as implicações dessa inserção para sua constituição subjetiva.

Apesar de circularem - no imaginário de alunos, professores e instituições educacionais - representações sobre a EJA que lhe atribuem características negativas, faz-se a hipótese de que é possível emergir discursividades que rompam com essa série de pré-construídos sobre o tema. Ao longo de nosso trabalho, retomaremos essa questão.

² Conceito a ser desenvolvido mais adiante.

Dentro das perspectivas expostas acima, lanço as seguintes perguntas norteadoras:

- 1- Quais são as representações do sujeito-professor acerca de sua própria prática, sobre o projeto EJA, sobre o aluno EJA, sobre o lugar da língua estrangeira para aquele aluno da EJA?

A pesquisa linguística realizada na análise de discurso - atravessada pela psicanálise –possibilita considerar a ordem do imaginário que emerge nos processos de ensino/aprendizagem e que configura o modo de ser do professor, ou seja, sua identidade profissional (ANDRADE, 2008). Este trabalho permitirá que o dizer seja considerado em relação à sua exterioridade, considerando a relevância dos fatores sócio-históricos - e também singulares - na constituição dos sujeitos.

Considero pertinente salientar que, sendo a Linguística Aplicada (doravante LA) meu espaço para problematização, é de fundamental importância o alargamento das relações interdisciplinares, de forma que possamos compartilhar outros olhares para um mesmo foco. A LA tem como objeto de investigação a linguagem e seu uso social em contextos onde este é relativizado. Tal problematização não se limita apenas à sala de aula de língua materna ou estrangeira, mas também onde existam situações de questionamentos sobre a linguagem. Esse campo do saber foi fundamentado como uma disciplina que privilegiava os estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras, e para tanto, teve que recorrer a diferentes fontes de estudos científicos. De acordo com Almeida Filho

A sofisticação do conhecimento sistemático sobre os processos (complexos) de aprender e ensinar línguas permitiu aos linguístas aplicados buscar novas idéias e recursos em várias outras ciências de contato: na psicologia, sociologia, linguística (incluindo-se aí a análise do discurso), na pedagogia, estatística e antropologia.(ALMEIDA FILHO, 2005, p.12-13).

De acordo com Serrani (2005), a interdisciplinaridade abarca estudos de diversas áreas e demanda do leitor uma disposição para considerar temas por ele já conhecidos, mas a partir de outro ângulo. Dessa forma, o presente trabalho contribui para os estudos da LA pelo seu caráter interdisciplinar, aprofundando e trazendo novos construtos para a área. A LA foi muitas vezes interpretada como uma área que trata apenas de questões

relacionadas a métodos e técnicas de ensino, onde as teorias linguísticas são aplicadas. Tal visão é combatida por muitos estudiosos da área (ALMEIDA FILHO, 1987; CALVALCANTI, 1986; PENNYCOOK, 1989), que percebem a Linguística Aplicada de maneira mais abrangente, crítica e (inter)transdisciplinar. A LA possibilitou novos olhares sobre o que é ciência e flertou com as ciências sociais e a educação, e é justamente nesse contato, que a Psicanálise e a AD trazem novas inquietações e reflexões a respeito de diversos conceitos já solidificados. Assim, o trabalho com a interdisciplinaridade possibilita a utilização de conceitos da AD e da psicanálise, que permitem acessar efeitos de sentido emergentes no dizer desse sujeito-professor, e entender como os mesmos se configuram em sua prática.

A linguagem, muito embora vista como instrumento de comunicação e interação nos mais diversos campos do saber, é limitada na sua potencialidade de clareza e objetividade. O sujeito se encontra perdido dentro de tramas discursivas sem nunca saber que é falado, ou seja, quem e o que lhe constitui; “ele é 'barrado no baile' da completude de seu desejo, do conhecimento de toda a verdade. O sujeito do inconsciente é incompleto, e conhece a verdade não-toda” (LONGO, 2006, P.62).

O aluno participante do projeto EJA é um sujeito adulto, já inserido em uma multiplicidade de práticas discursivas³ e, portanto, acredita-se que seu direcionamento educacional deve se distanciar daquele das crianças e adolescentes (HOLDEN & MACGINITE 1972, KATO 1990). Os interesses, fases cognitivas e maturação são elementos completamente distintos do letramento da criança. Segundo esses autores, o aluno da EJA, assim como qualquer outro, deve estar preparado para interagir socialmente e criticamente perante os encontros com a linguagem, (re)criando novas possibilidades interacionais. Através das representações dos professores sobre seus alunos, podemos vislumbrar se tais enunciados produzem sentidos em seus dizeres.

As pesquisas concernentes ao projeto EJA produzidos nas universidades não possuem volume significativo e nem pluralidade que possam suprir a demanda da educação para jovens e adultos em cursos de formação de professores e cursos de formação continuada. Machado (2000) alerta que “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão” (p.16).

³ Toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, 1995a, p. 206-207).

Através desta proposta de trabalho é possível a construção de uma postura analítica que busque problematizar, formular e estimular pesquisas que (re)pensem a questão do processo de subjetivação do sujeito, levando em conta que, em muitos estudos, a identidade é vista como fixa, acabada. Esse trabalho questiona também os métodos de pesquisas que consideram o sujeito dono de seu dizer, um sujeito pleno. Tais estudos que primam pela assertividade devem escutar o pesquisado e oferecê-lo a chance da falta e da dúvida, evitando a construção de regimes de verdade e propiciando, possivelmente, deslocamentos subjetivos.

O foco no professor tem relevância para a produção de dados que possam melhor informar como as representações organizam não somente o trabalho daqueles que atuam com o projeto EJA, mas também os que atuam nos cursos de graduação, pós-graduação e educação continuada. Esta investigação contribuirá para a reflexão sobre o papel que o projeto EJA e a língua estrangeira representam para esses professores e, de maneira geral, contribuirá para a reflexão sobre a construção de verdades em determinados campos do saber.

Objetivos

O objetivo geral desse trabalho é:

Fomentar a discussão, na área de LA, acerca do projeto EJA e do papel atribuído à língua estrangeira dentro desse projeto, a partir das representações presentes nos dizeres de sujeitos-professores de língua inglesa.

Os objetivos específicos dessa pesquisa são:

- 1) Identificar as representações dos sujeito-professores (construídas por meio do discurso) sobre sua prática docente, o projeto e o aluno EJA, o lugar da língua estrangeira e sua relação com esse aluno.
- 2) Depreender, nas representações, regularidades enunciativas que possamos nomear como formações discursivas (FDs).

Essa dissertação está dividida em quatro capítulos: 1) O projeto de Educação de Jovens e Adultos; 2) O sujeito, furo no tecido; 3) Metodologia da pesquisa e 4) Desvelando as

tramas discursivas. O primeiro capítulo expõe as condições de produção das discursividades sobre o projeto EJA e sua significância na compreensão dos fatos linguísticos, que serão analisados no corpo da dissertação. Já o segundo capítulo apresenta reflexões sobre a noção de sujeito e sua constituição, a partir das contribuições dos estudos foucaultianos e psicanalíticos. O terceiro capítulo reúne a metodologia de pesquisa aplicada, assim como o processo de constituição do corpus e a descrição dos participantes da pesquisa. No último capítulo da dissertação, trazemos os gestos de leitura empreendidos frente aos fatos linguísticos e as considerações finais.

Passemos agora ao primeiro capítulo desta dissertação.

Capítulo 1. O projeto de Educação de Jovens e Adultos

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir. (FOUCAULT, 1984, P.13)

1.1- Introdução

Neste capítulo, iniciamos um percurso que colocará em relevo as condições de produção das discursividades sobre o projeto EJA e sua significância na compreensão dos fatos linguísticos que serão analisados posteriormente. A observação das condições de produção é necessária para os gestos de interpretação empreendidos porque traz elementos externos à superfície linguística e os relaciona com a produção de sentidos em um dado recorte. Propomos uma análise que não se limite à matéria própria do discurso, mas que busque regularidades exteriores, não-discursivas. Interessam-nos, portanto, as práticas sociais, políticas e econômicas realizadas a partir de um recorte histórico e que invariavelmente causam impacto nas discursividades.

O conceito de condição de produção desenvolvido por Eni Orlandi (2002) objetiva considerar um recorte de significação mais amplo e que extrapola os sentidos estritos de um contexto imediato para abarcar efeitos de sentido que se (con)formam pelas vias do simbólico e do imaginário através do trabalho sócio-histórico. A tarefa de interpretação do analista do discurso é, através da oferta da palavra, escutar além das evidências e ainda reconhecer que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se desloca[ndo] discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2002, p. 53).

O analista de discurso, portanto, ao manipular os fatos linguísticos, se depara com o desafio de operar (n)os limites da interpretação (ORLANDI, 2005) e precisa de instrumentos teórico-analíticos que sugiram caminhos na consideração do invisível, do imprevisível e do não-dizível. Os precipitados discursivos estabilizam sentidos através

dos tempos e o analista sabe que é justamente essa memória discursiva, onde nossas práticas são reguladas e organizadas, que produz uma série de representações.

Essas considerações orientam nossa pesquisa e nos interpelam a investigar qual configuração sócio-histórica permitiu a emergência de discursividades sobre a EJA em nosso *corpus*. E ainda, nos conduzem para elucidar como tais configurações reverberam nos discursos dos professores. No próximo tópico, apresentaremos alguns caminhos teóricos que nos oferecem apoio neste percurso, justificando, assim, nossas escolhas.

1.2. Trajetória teórica (potenciais metodológicos)

São várias as interfaces que os analistas do discurso constroem no afã de apurar o processo de interpretação dos fatos linguísticos. As teorias do discurso de origem francesa oferecem subsídios para analisar os fatos linguísticos, sendo que com elas surge a possibilidade de uma relação importante com a Psicanálise. As contribuições desse campo do saber têm se mostrado extremamente produtivas na descrição e na análise dos fatos linguísticos em diversas pesquisas realizadas no Brasil. Abordaremos aqui apenas alguns direcionamentos teórico-metodológicos das áreas mencionadas por acreditarmos que eles podem contribuir para a formação de nosso *corpus* linguístico.

As discursividades são práticas que, como muitas outras, parecem governar o sujeito e fazem com que uma ‘nova’ ordem de discurso e certos regimes de verdade configurem ‘novos’ arranjos identitários. Falar em produção discursiva implica em considerar o registro da memória, já que esta se constitui como espaço de materialização de um vivido. Partimos do pressuposto que é através da reconstrução da memória, mediada pela linguagem, que ocorre a interpretação dos acontecimentos e, dessa forma novos sentidos se fazem possíveis nesse eterno *vir-a-ser*. Nosso objetivo, portanto, é compreender o funcionamento da memória e a relação que se estabelece entre memória, sujeito e linguagem para entendermos como funciona sua apropriação, manipulação e discursivização.

Dentro da perspectiva discursiva, a memória não é concebida como pura sedimentação do acontecido, mas “espaço móvel de disjunção de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização, um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999[1984], p.56). O autor não percebe a memória como um encadeamento linear, mas como interdiscurso, memória afetada pelo esquecimento. Michel Pêcheux (1975) elabora dois modos de esquecimentos, sendo que o

esquecimento número 1 refere-se à ilusão de controle sobre tudo que se diz. O sujeito acredita ser fonte única do sentido do seu discurso. No esquecimento número 2, o sujeito acredita que o sentido do seu discurso será plenamente alcançado, como se a linguagem fosse transparente e não gerasse inúmeros efeitos de sentido intencionalmente indesejáveis. Esse esquecimento ilusório indica a multiplicidade de sentidos possíveis, sentidos esses que já estavam “por aí”, em processos inacabados, em contínuo movimento. Assim, a memória e seus esquecimentos são responsáveis pelo(s) efeito(s) de sentido em determinado acontecimento, conseqüentemente se reescrevendo no jogo sem fim da cadeia discursiva.

Ainda em Pêcheux, temos que “nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior” (1999[1984], p.56) e assim percebemos que não é possível dissociar o processo interpretativo do sujeito. É ele quem irá conferir valor e densidade a esse processo de rememoração/esquecimento. Nessa perspectiva, nos aproximamos da consideração psicanalítica de memória porque ela (a memória)

pode ser comparada a um processo constante de inscrição (significante) no sujeito, que ‘arquiva’ marcas em sua subjetividade, imprimindo nela uma escrita, que se altera a cada ‘acesso’ de sua leitura, de sua interpretação. (ANDRADE, 2008, p.85)

A memória é um registro simbólico ordenado para o entendimento do passado e suas recordações, embora estas sejam coletivas em diversas composições e singulares para cada sujeito. Para a psicanálise, a memória se apresenta como espaço vazado, não sendo nunca uma reprodução fiel. Ao se contar, o sujeito apaga ou destaca determinados fatos em detrimento de outros. A psicanálise não se interessa pela rememoração em si, mas pela interpretação que o sujeito inexoravelmente imputa a suas lembranças, a maneira como ele conta (FREUD, 1996[1900]). A memória será abordada pelas vias da não temporalidade, do recalque, da censura, da repressão. O ato de recordar, portanto, não advém de uma escolha consciente ou de um impulso cognitivo. Os processos inconscientes estão sempre articulados no processo próprio da recordação e se constituem como verdadeiros “obstáculos” da memória legítima. Apesar dessa característica aparentemente negativa, as lembranças efetivamente resgatadas irão funcionar como sistema de memórias (FREUD, 1996 [1900]). O sistema de memórias pode ser concebido como uma possibilidade singular de acesso ao campo da

subjetividade de cada sujeito porque são os traços que não desaparecem. Para Khel a memória é

(...) aquilo que se inscreve no corpo, a partir da intervenção do Outro, e que permite que o sujeito 'saiba' quem ele é, reconheça-se, identifique-se com seu nome próprio e seja capaz de dizer: 'este sou eu', sem precisar presentificar-se, certificando-se de si mesmo diante de sua imagem especular. (KHEL, 2001, p.13)

Muito embora Foucault não trabalhe diretamente com a noção de memória, o filósofo trabalha com o conceito de arquivo; conceito este que gostaríamos de relacionar ao processo de constituição da memória. Nas palavras de Foucault, arquivo é

(...) de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específica (...). (FOUCAULT, 2010 [1969], P.147)

Podemos perceber que Foucault não consegue desvincular o arquivo das “suas condições de apropriação e de utilização” (*ibidem*, p. 136-137), e do estabelecimento de regras (estas sempre desconhecidas pelo sujeito ainda que participantes de uma estrutura maior). O arquivo é resultante de um processo sempre em movimento, no qual as configurações de enunciados são atualizadas. Essa noção de arquivo como responsável pela materialização das práticas discursivas (CORACINI, 2007) coloca em pauta a constituição do domínio de memória, pois é justamente através da sucessão, ordenação, e exclusão de enunciados que o arquivo se constrói. Assim, a noção de arquivo é relevante no nosso trabalho por ressaltar a constituição normativa do domínio da memória.

As noções acima apresentadas – nos pontos em que se tocam (memória como interdiscurso, memória do inconsciente e arquivo) dão suporte para o trabalho em questão porque permitem que olhemos para o conjunto de memórias resgatadas (tanto pelos dizeres dos enunciadores quanto dos enunciados dos recortes oficiais) como uma complexa rede de fios emaranhados onde novos fios surgem e outros são descartados, onde os fios se entrelaçam formando novos tecidos e suturando espaços vazados.

No próximo tópico, apresentaremos a noção de arqueologia, enunciado e formação discursiva e explicitaremos os motivos de tais escolhas.

1.3 Por uma orientação arqueológica

Ao atentarmos para as rupturas próprias dos processos históricos e consequentemente discursivos, o processo frágil de delimitação de começos e fins fica aparente. Como proceder em relação aos recortes de tempo e seleção do *corpus*? O que considerar e o que não considerar? Michel Foucault nos ilumina ao propor que “uma vez suspensas essas formas imediatas de continuidade, todo um domínio encontra-se, de fato, liberado (Foucault, 2010 [1969], p.29)”. A liberação não se exprime em uma abdicação de qualquer tipo de organização lógica e total falta de princípios metodológicos. Tendo em vista essas considerações, objetiva-se a compreensão e determinação das condições de existência de um enunciado (Foucault, 2010 [1969], p.31).

Compreender o modo de organização e formação dos discursos é um labor hercúleo que tem como via de apoio a pesquisa sobre os discursos circulantes que atravessam e orientam os objetos de estudo. A investigação que trazemos é resultado de uma pesquisa sobre os principais fatos históricos relatados em grande parte dos estudos sobre o tema da Educação para Jovens e Adultos, e desta forma, são agentes na (con)formação dos enunciados.

Percebemos que momentos históricos de intensa discussão e farto material a respeito do tema são intercalados por grandes silenciamentos e escasso material. Ao levantarmos o histórico do projeto EJA no país, percebemos que as decisões, direcionamentos e políticas públicas passaram por inúmeras rupturas e se mostraram inexoravelmente relacionadas aos interesses políticos de uma época (MASCIA, 2011). O histórico da Educação para Jovens e Adultos no Brasil remonta ao período colonial, e passou, recentemente, por inúmeras transformações de ordem política, econômica, social, cultural e educacional.

Em diversos trabalhos realizados sobre o projeto EJA, percebemos que o enfoque histórico se dá a partir da Proclamação da República. Optamos pelo retorno aos discursos sobre os fatos históricos presentes neste período pela recorrência de trabalhos que revisitam esse momento, além de sua importância na composição de uma memória discursiva que ecoa nos dizeres dos professores.

As considerações de Michel Foucault no livro *A arqueologia do Saber* ([1969] 1986) nos oferecem possibilidades de trabalho uma vez que os discursos não são apenas mensagens à espera da decodificação. Eles são efeitos de sentido produzidos em condições específicas e passíveis de leituras diversas. Os discursos se formam a partir de complexas tramas onde habitam as contradições, as discontinuidades, as incoerências, as heterogeneidades, as dissonâncias.

O processo arqueológico (Foucault, 1969) não almeja resgatar o baú dos discursos proferidos a respeito da EJA e nem uma promoção científica de toda memória histórica e discursiva produzida, mas antes, “interrogar o já-dito”, reconhecer a relação existente entre essa memória e os enunciados dos sujeitos analisados e, assim, promover espaço para a (re)atualização dos sentidos. Para o autor, os discursos são retomados no nível dos enunciados e sempre fazem parte de uma série ou conjunto não-neutros ou casuais. O enunciado é

uma função que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, (...) se eles [os signos] `fazem sentido´ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de quê são signos, e que espécie de ato se encontra realizada por sua formulação (oral ou escrita) (Foucault, 1969, p.98).

Faz-se possível, portanto, a existência de duas enunciações que comportam o mesmo enunciado. O enunciado pode ser repetido indefinidamente por ser esse agrupamento de signos, porém não será alcançado da mesma maneira através dos tempos. O enunciado constitui o “lado de fora” (DELEUZE, 1986, p.22) e aponta os limites de um discurso.

Na *Arqueologia do saber*, Foucault destaca que o enunciado não é equivalente a um ato de fala e nem uma proposição. Se Foucault procura distinguir o enunciado de qualquer sistematização gramatical, é porque, para ele, o enunciado representa um tipo muito específico de ato discursivo

ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, seguindo uma ordem (VEIGA-NETO, 2003, p. 95)

A delimitação da formação de um discurso é impugnada por Foucault por não apresentar contornos tão definidos e continuidades tão suaves quanto possa parecer à

primeira vista. A perspectiva arqueológica busca uma escavação dos sentidos, uma inquietação perante as lisuras discursivas,

O que ela quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidade diversa (Foucault, 1969, p.186).

Torna-se vital a composição de uma relação entre os discursos e os domínios não-discursivos, já que um enunciado não significa isoladamente. O valor de um enunciado só poderá ser apreendido (ainda que parcialmente) a partir de sua inserção em um universo de outros enunciados.

1.4 Formação Discursiva

Na seção anterior procuramos elencar razões para justificar a adoção da perspectiva arqueológica em nosso trabalho. De maneira geral, podemos afirmar que a escavação arqueológica não visa explicar e imputar sentidos ao texto, localizando uma matriz referencial para sua interpretação, mas, antes, “definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro.” (FOUCAULT, [1969] 1987, p.159). Para atingir esse objetivo a arqueologia busca, portanto, uma análise das condições históricas que se entrecruzaram para que, em um determinado momento histórico, um dado enunciado tenha sido possível. A noção de Formação Discursiva (doravante FD) representa um elemento crucial para o processo arqueológico já que ela é

um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, [1969] 1987, p. 153-154).

O autor propõe uma análise que não se feche na matéria própria do discurso, mas que busque regularidades exteriores, ou de maneira mais assertiva, não-discursivas. Um dado discurso sempre se relaciona com outros discursos ou outros componentes alhures. Uma dada FD penetra concomitantemente em variados campos de relações, e em cada um deles, a posição que ocupa é outra, dependendo do jogo de poderes em

questão. Essa característica imputa maior fluidez ao conceito de FD, visto que elas podem se modificar no decorrer do tempo ou da mudança do espaço, criando alterações no enunciado e, conseqüentemente, na formação de discursos e efeitos de sentido. Temos, portanto, um enunciador que, “ao mesmo tempo em que é constituído pela FD, contribui, por meio das práticas sociais e discursivas, para constituí-la, em um constante movimento de (re)configuração” (NETTO, 2008). A estrutura da FD fornece “pistas” para apreensão de seu engendramento e a partir dessas informações torna-se possível determinar o jogo de relações atuantes. Toda FD é constituída dentro de um jogo de regras e regularidades que não podem ser observadas à luz de uma metodologia descritiva-qualitativa, pois esta desconsidera o fator histórico como determinante na possibilidade de aparição dos enunciados (FERNANDES, 2012).

Entendemos, assim, que todo enunciado comporta princípios de regularidade que podem ser examinados, porém nunca esgotados em suas possibilidades de interpretação. Foucault almeja buscar regularidades entre a aparente descontinuidade dos discursos e é justamente função do trabalho arqueológico descobrir as regras que os unifica. A definição de um sistema de relações deve ser capaz de dar conta de uma FD a partir de suas escolhas estratégicas. Foucault considera as relações entre objetos, entre tipos enunciativos, entre conceitos e entre estratégias os mecanismos de passagem da dispersão dos discursos à sua regularidade. De forma geral ele afirma

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, [1969] 1987, p. 43)

No próximo tópico discutiremos os tipos de organização e sistemas político-econômicos que permitiram a produção dos discursos acerca do projeto EJA. A seleção desse conteúdo se deu por sua relação com discursividades produzidas pelos professores pesquisados neste trabalho. Apresentaremos, portanto, acontecimentos históricos que interpelam os discursos dos professores assim como recortes discursivos com o objetivo de melhor explorar tal ligação.

1.5 Das Condições de produção

1.5.1 Acontecimentos discursivos no Brasil República

A educação básica para jovens e adultos no Brasil República marcou lenta e tardiamente seu lugar na história dos processos democráticos do país (VÓVIO, 2007; SOARES, 2007). Em 1889, na ocasião da Proclamação da República, o Brasil reconheceu a necessidade do acesso à educação para sua população integralmente e não somente para as elites. Nessa época, as taxas de analfabetismo eram preocupantes e chegavam a 75% da população; porém, somente em 1934 foi instituída a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico para todos. Em 1947, o governo lançou a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. De acordo com Haddad, (2000, p. 110) “foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional”. O projeto recebeu atenção diferenciada, verbas e planejamento específicos.

Com base nos dados da tabela abaixo, podemos perceber que os índices de analfabetismo no país declinaram em mais de 50% do início da década de 20 até os dias atuais. Neste período, os centros urbanos começavam a se organizar a partir da crise econômica cafeeira e da Revolução de 1930.

Tabela 1: Evolução do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais (1920/2006)

| Ano/Censo | Total | Analfabetos | % |
|-----------|-------------|-------------|-------|
| 1920 | 17.557.282 | 11.401.715 | 64,90 |
| 1940 | 23.709.769 | 13.269.381 | 56,00 |
| 1950 | 30.249.423 | 15.272.632 | 50,50 |
| 1960 | 40.278.602 | 15.964.852 | 39,60 |
| 1970 | 54.008.604 | 18.146.977 | 33,60 |
| 1980 | 73.541.943 | 18.716.847 | 25,50 |
| 1991 | 95.837.043 | 19.233.758 | 20,07 |
| 2000 | 119.556.675 | 16.294.889 | 13,63 |
| 2006 | 138.584.000 | 14.391.000 | 10,38 |

Fonte: IBGE. Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

Apesar da notável alteração das estatísticas, o foco dos governantes no direito à educação básica ainda não havia saído efetivamente do papel. As campanhas políticas sustentavam um dizer que não se refletia na realidade da população. Os políticos buscavam acalmar pressões populares e ‘capacitar’ mão de obra para a indústria. De

acordo com Ferraro (2002) e Vóvio (2007), a modificação nos números ocorreu devido a alterações na própria estrutura do país, advindos da então recente urbanização e seus desdobramentos (o crescimento e o movimento populacional e a demanda de maior mão de obra na indústria).

A educação precisava se tornar mais acessível e os índices de analfabetismo deveriam diminuir para que o Brasil alcançasse o posto de país bem estruturado e economicamente forte. A educação serviria de trampolim para ascensão, como fica notório no excerto do II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958,

(...) O elemento humano convenientemente preparado que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva e ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos às necessidades de nosso crescimento.

A busca pela acessibilidade da educação e transformação estrutural era tanto interna quanto externa. A própria Unesco já havia feito apelos ao país para que as campanhas se efetivassem como movimentos consolidados na queda dos números relativos ao analfabetismo. Muitas campanhas (Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos [1947- 1958]; Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo [1947- 1950]; Movimento de Educação e Base [1961]) foram criadas e implementadas em diversas regiões do país, tornando-se visível o interesse pelo fim do analfabetismo. A questão do analfabetismo

foi tratada como um mal que assolava a sociedade e que precisava ser erradicado; era preciso diminuir a “ignorância” e formar um “coletivo eleitoral” que viesse a responder aos interesses da elite política. (SOUZA, 2007, p.83)

Gostaríamos de investigar o(a) uso/escolha da unidade lexical “erradicar”, palavra constantemente aludida nas campanhas nacionais. De acordo com o dicionário, a formação nominal oriunda do latim *erradicare*, significa arrancar, desarraigar. Os efeitos de sentido suscitados pela palavra nos remetem a algo que devesse ser banido, exterminado. O vocábulo é comum na área da saúde em campanhas de combate às enfermidades. De acordo com Dias (2012), “uma unidade sintática é articulada, isto é constituída articulatoriamente, na medida em que os seus constituintes já participaram

de outras unidades em outros domínios de enunciação da língua”. A utilização da palavra nestes campos do saber diferentes evidencia a produção de um discurso higienista que propaga a idéia de contaminação, sujeira e acaba imputando ao analfabeto o lugar de doente, alguém que precisa ser curado. Essa memória discursiva cria um imaginário social que não se cessa de reverberar nos discursos científicos, políticos e dos próprios profissionais que trabalham com o projeto. Os alunos do projeto são percebidos enquanto “cognitivamente comprometidos, anormais”, um problema social. Vejamos alguns recortes discursivos dos sujeitos participantes da nossa pesquisa que corroboram com essa visão(grifos nossos):

(1) *Vocês não precisam entender o que está escrito. Só encontrar o verbo. Você precisa saber o verbo to be, o simple present, só isso. E é impressionante como eles fazem. Tão fazendo exercício pra mim de forma incrível. (Valéria)*

(2) *(...) é pq eu trato o aluno da EJA de uma forma bem tipo assim sem nenhuma discriminação (...) eu sei que o processo cognitivo tá comprometido, tem que trabalhar muita coisa eu entendo isso. (Valéria)*

(3) *A turma que eu tenho eles têm uma limitação enorme. Nem dicionário eles sabiam consultar direito. (Lúcia)*

(4): *A valorização a gente dá a eles colocando eles como alunos normais e não de projeto. (Lúcia)*

Na enunciação, predica-se o que “se configura como pertinente a uma demanda exterior que afeta o sujeito, e assim ele entra no campo do dizer sob o efeito da constituição da diferença.” (DIAS, 2012, p. 22). Desse modo, podemos perceber que no enunciado 1 acima, através dos adjetivos intensificadores *impressionante* e *incrível*, a professora se mostra espantada ao ver seus alunos realizarem exercícios que ela própria qualifica como simples. A presença dos advérbios *não* e *só* também vem conferir ideia de simplificação. A professora emprega o substantivo *discriminação* logo antes da preposição *sem* e essa construção faz ecoar o discurso da exclusão através do resgate de um não-dito implícito. Os outros dizeres dos professores também reforçam esse discurso quando colocam o aluno como um sujeito incapaz de realizar funções básicas *como usar um dicionário* ou os denominando alunos *anormais*.

Os discursos sobre a exclusão acompanham a própria história da humanidade (BRITO, 2010). É preciso que se perceba que a diferença é um elemento constitutivo, não dissociável, próprio do um. A sociedade se organizou a partir de oposições binárias (DERRIDA, 1999) e, desde então, a segregação encontrou seu lugar. As exclusões são cada vez mais evitadas socialmente e ao mesmo tempo mais marcadas. Os discursos onde mais podemos observar os processos excludentes são justamente aqueles que os combatem. Para Derrida, a linguagem se oferta como ferramenta através da qual determinados sentidos são constituídos como verdadeiros. Dessa maneira, redes de poder e hierarquia se formam. Ao falarmos do excluído, estabelecemos o seu par oposto, o incluído. As predicções surgem para preencher os signos de sentido e os tornarem distintos uns dos outros. Não se pode esquecer que esse processo de predicação não ocorre sem reflexos na estrutura do poder e gera intolerância, incompreensão e preconceito. Uma via para o manejo da diferença é assimilá-la enquanto processo estrutural, a partir do conceito derrideano de *différance*. Para o autor, a oposição pode ser entendida como “um movimento de espaço, um ‘devir-espaço’ do espaço, uma referência à alteridade, uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional” (DERRIDA 1999; ROUDINESCO, 2004, p. 34).

Alguns autores, a partir de Foucault (1975), pensam a questão da exclusão pela ótica dos mecanismos de poder que são materializadas nas práticas discursivas que são estabelecidas dentro de contextos institucionalizados, como por exemplo, no Estado . O Estado não se interessa pela exclusão em si, mas se beneficia dela. Todo sistema baseado na diferença produz restos que se tornam espaços de construção de novos saberes. Tais saberes são organizados de forma que padrões de normalidade e de combate à heterogeneidade sejam encontrados. Esse processo está sempre a produzir e colocar o sistema em movimento.

1.5.2 A ditadura militar e a EJA

As campanhas de alfabetização estabelecidas a partir da década de quarenta transcorreram sem grandes alterações até a década de sessenta. Em 1964, o Brasil sofre o golpe militar e os planos nacionais de alfabetização são interrompidos. A escolarização de jovens e adultos ganha contornos de ensino supletivo e o Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla Mobral é instituído em 1967. Foi transmitida ao educador a imagem de um aluno tímido e inseguro e cabia ao

professor a modificação desse quadro. Nos documentos oficiais, o objetivo maior era o amplo atendimento à população e acreditava-se que o progresso de cada um estava condicionado a fatores de ordem pessoal e ao esforço empreendido pelos sujeitos em aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas pelo Estado (HADDAD; DIPIERRO, 2006). O governo disponibilizou uma grande soma de recursos para responder às demandas externas relacionadas a projetos econômicos (visto que o analfabetismo era visto como responsável por travar o crescimento econômico da população) e estipulou o fim do analfabetismo em dez anos.

A base metodológica e o material do Mobral centravam-se na funcionalidade. O termo, na realidade, objetivava desenvolver o aluno e prepará-lo para desempenhar alguma função na sociedade. Tanto no material quanto em sala de aula, qualquer posicionamento crítico ou questionador sobre a realidade era (ou deveria ser) coibido. O material didático era também preparado para adaptar o aluno às novas configurações socioeconômicas e à manutenção do *status quo* (BELLO, 1993). Assim o Mobral

concebe a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento inquestionável. A ênfase na decodificação da palavra, na aprendizagem das técnicas de ler e escrever, facilita o desenvolvimento de habilidades que permitem a apreensão de informações que fazem o alfabetizando entrar no grupo de que participam do desenvolvimento (JANNUZZI, 1987, p. 65).

O Mobral foi um programa extremamente centralizador e, devido aos maciços investimentos, se disseminou por todo o país; porém não conseguiu acabar com o analfabetismo naquela década. O programa acabou sendo extinto em 1985 na transição para a democracia e foi substituído pela criação da Fundação Educar, que passou a financiar iniciativas do governo, entidades civis e empresas conveniadas à essa fundação (VÓVIO, 2007; RIBEIRO, 1997)

1.5.3 Acontecimentos discursivos a partir da década de 90

Os discursos formados pela configuração político-econômica da década de 1990, assim como os outros discursos circulantes já apresentados, formaram a base para a construção, a mudança e/ou o restabelecimento de maneiras de entendimento do tempo presente. Por volta de 1990, o mundo estava sob influência das práticas

neoliberais ⁴ e, assim, aconteceram vários encontros internacionais para o estabelecimento de uma nova ordem educacional. Um desses encontros foi a Conferência de Educação, realizada na Tailândia em 1990. Nessa reunião, cujo tema era “Educação para todos”, a melhoria e a expansão da educação para jovens e adultos foi enfatizada e metas foram estipuladas. Em 1993, noutra conferência em Nova Delhi, os números de analfabetismo do Brasil foram (re)analisados e o país foi considerado um país em desenvolvimento com índices a serem superados. Para Soares (2001), os anos finais da década de 90 trouxeram um intenso movimento na Educação de Jovens e Adultos no Brasil devido ao acontecimento da V Confitea, com a participação de representantes de governos e organizações não-governamentais e da sociedade civil.

Diversos projetos foram empreendidos sob a tutela dos pressupostos neoliberais, a exemplo o programa ‘Amigos da escola’ e o documento elaborado pelo Instituto Herbeth Levy — “*Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo*”. A própria LDB9394/96 (nova Lei de Diretrizes e Bases — LDB 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso) fortalece a idéia do engajamento social na promoção de políticas públicas enfraquecendo o lugar do Estado como centralizador.

Essa materialidade discursiva produzida pelos documentos oficiais mobilizou a população, produzindo regimes de verdade e a levando a efetivamente tomar parte na ação por melhores condições de educação. Apresentamos outro recorte discursivo no qual podemos perceber a presença de um discurso já modalizado pelos pressupostos neoliberais.

(5) Eu acho que hoje a edu/ a escola não é o lugar mais privilegiado do ensino/ tem outros acho que tem que haver essa união mesmo essa integração, interação com a comunidade. É que eu acho que a escola tá na hora dela abrir os portões para a comunidade. Não fechar os portões para a comunidade, né? Abriu. Dar mais espaço.(Pedro)

Pedro acredita que a escola deve procurar parcerias que possam incrementar o processo educacional. Ao fazer uso dos verbos *abrir*, *dar*, Pedro aponta para ocupações ativas e faz retumbar o aspecto conectivo dos discursos neoliberais. A ideologia

⁴“Numa perspectiva Foucaultiana, é importante dizer que tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo se constituem como práticas, como uma maneira se fazer política, que se orientam e regulam por princípios e métodos de uma racionalização de governo.” (SANTOS, 2010, p.50). De maneira geral, podemos afirmar que é um governo de maximização da liberdade individual, descentralização administrativa e política, estímulo à autonomia individual e instituições de parcerias entre o setor privado e público.

neoliberal produz efeitos de sentido que se relacionam diretamente com a produção de conhecimento e, portanto, com a educação que é entendida como serviço e assim tem que seguir a ordem do mercado. Haddad (2001) pontua que:

Esse cenário evoca, necessariamente, o princípio da flexibilidade dos processos educativos e, portanto, o imperativo de ampliar o conceito de educação para além dos sistemas escolares. A educação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida dos indivíduos, não só das crianças, mas também na dos adultos. [...] (HADDAD, 2001, p.192).

As palavras *união, integração, interação* parecem ser o lema do discurso neoliberal. Haddad acredita que o cenário neoliberal

evoca , necessariamente, o princípio da flexibilidade dos processos educativos e, portanto, o imperativo de ampliar o conceito de educação para além dos sistemas escolares. A educação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida dos indivíduos, não só das crianças, mas também na dos adultos “(HADDAD, 2001, p.192).

O conjunto de memórias ou o arquivo produzido sobre a EJA é, foi e continuará sendo, formado por complexos movimentos (leis, encontros, movimentos coletivos, práticas) que se firmam como verdades sobre sua natureza. No esteio dessa discussão, Foucault (1996[1970]) nos mostra que

todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (p. 44)

Ao trabalhar com a dicotomia entre certo ou errado, verdadeiro ou falso, discursos são produzidos e acolhidos sem questionamentos e produzem verdadeiras máquinas de subjetivação que regem as atitudes e as representações⁵ dos sujeitos. Esses discursos trabalham de modo invisível, atualizando-se ou concretizando-se através de jogos de poder, constituindo-se como aparelhos de produção de subjetividade. O processo de subjetivação (FOUCAULT,1984a) se dá por vias sócio-históricas e tem nas práticas discursivas as superfícies nas/pelas quais ele se (re)constrói. O processo discursivo, ao se ocupar da dimensão não contínua, vertical do discurso, fornece a matéria-prima para a constituição do sujeito (PÊCHEUX,1997).

⁵ Conceito a ser desenvolvido no corpo da dissertação.

Através das discussões acima apresentadas, pudemos perceber que o acesso aos processos educacionais esteve estreitamente relacionado, principalmente, aos fatores socioeconômicos. Assim, a educação acabou por exercer uma função segregadora ao distinguir, no cerne de seu próprio processo educativo, sujeitos inseridos em práticas valorizadas socialmente e sujeitos que não possuíam condições de frequentá-la. A escola era e ainda é veiculada nos documentos e discursos oficiais como uma instituição capaz de alterar sistemas, preencher lacunas e assim produzir mudanças em toda esfera política, econômica e social de um país. As campanhas propostas tinham (e ainda possuem) como metas programas de educação para as “massas”. Estas campanhas possuíam caráter imediatista, num esforço e investimento muito mais quantitativo do que qualitativo.

1.6 A língua estrangeira na EJA

A Educação de Jovens e Adultos possui diversas características que diferem daquelas do currículo da escola regular, entre elas, o tempo de conclusão do curso, a função social da EJA e o perfil dos educandos (BRASIL, 2000). Estes pontos são frequentemente levantados em discussões sobre o tema e a compreensão da modalidade, a partir de suas especificidades, é defendida e amplamente divulgada (EUGENIO, 2008; OLIVEIRA, 1999) em diversos documentos oficiais. Através da consideração da diferença, é imputada ao professor a responsabilidade de absorção e reconhecimento dessa demanda específica, assim como uma atuação que assegure seu cumprimento.

O educador que atua na EJA deve estar ciente das especificidades didático-pedagógicas do trabalho com este público e consciente da necessidade de se formar continuamente, refletindo sua prática diária, transformando-se como profissional e como pessoa. (...) Uma das habilidades necessárias à prática destes profissionais é estabelecer as articulações entre os saberes de experiência trazidos pelos alunos de EJA e o conhecimento escolar. (BELO HORIZONTE: SMED, 2000, p. 51-2).

O caráter injuntivo acerca da especificidade da EJA dá o tom e norteia toda a problemática da modalidade em questão. Assim, interrogamos como o ensino de língua estrangeira se insere no currículo de Educação de Jovens e Adultos? Quais são as concepções de língua e de ensino sustentadas em tal documento?

O documento oficial que serve de base para o trabalho com a língua estrangeira na EJA é a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002a). Retomando a materialidade, ela enfatiza a relevância da aprendizagem da língua estrangeira na construção da cidadania e do engajamento social. A aprendizagem da língua contribuiria ainda para o alargamento da visão de mundo dos alunos, assim como para a compreensão da existência do outro e de valores pertencentes a outras comunidades. O documento busca assim, relacionar o ensino da língua estrangeira a fatores culturais e interdisciplinares, na medida em que investiga o efeito de possibilidade de reflexão conferida à aprendizagem de línguas. O documento também promove a língua como instrumento quando menciona sua pertinência nas possibilidades de ascensão profissional e acesso às opções de lazer. Além disso, propõe que a língua estrangeira possibilite um desenvolvimento linguístico capaz de auxiliar o aluno inclusive com os trabalhos de leitura e escrita em sua língua materna.

A abordagem adotada para o ensino da língua é a sociointeracional (tanto na proposta curricular para a EJA-Língua Estrangeira (BRASIL, 2002a,p. 71-73), como nos PCN-LE (BRASIL, 1998)). Nessa abordagem, a comunicação assume um papel fundamental porque privilegia a língua no processo de construção de significados pelo homem. Nesse discurso, como veiculado nos PCNs, a língua exerce o papel de mediadora das práticas sociais, que são, portanto, privilegiadas porque conferem ao indivíduo capacidade de interagir, modificar e refletir sobre o seu espaço social. Esse engajamento do aluno nas práticas sociais pode ser avaliado através da compreensão dos contextos de produção dos textos e das finalidades sociais empreendidas na disseminação dos mesmos em práticas discursivas específicas. O aluno deve também ser capaz de refletir sobre a realidade apresentada confrontando-a com a sua própria realidade e com seus valores. Para que esses objetivos sejam alcançados, a abordagem sociointeracional prioriza o trabalho com textos baseados em práticas sociais autênticas, ou seja, que apresentem características idênticas ao contexto de uso.

Gostaríamos de nos fixar aqui sobre a noção de língua e aprendizagem que subjaz a abordagem sociointeracional presente nos PCNs. Nesta abordagem crê-se que a aprendizagem se dá via interação e a linguagem, cumprindo um papel fundamental, é um instrumento de mediação social. O documento atesta que

O uso da linguagem é [...] determinado pela sua natureza interacional

[...] As pessoas se envolvem em interações escritas e orais para agirem no mundo social em um determinado momento, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirige a elas. (BRASIL, 1998, p.27)

As noções de comunicação e interação pressupõem uma língua transparente e a convicção de que o sentido pode ser plenamente alcançado pelo outro através de interações sociais entre os indivíduos. Julgamos pertinente sublinhar que de acordo com os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, a língua é da ordem da opacidade e, portanto os sentidos podem ser sempre outros. Pêcheux ([1983] 2002), ao invés de trabalhar com a noção de sentido, opta pelo conceito de *efeitos de sentido*, por compreender que a aprendizagem não se dá por interação, que a língua falha e é incapaz de portar em si toda sua verdade.

Dessa forma, quando discutimos sobre sujeito e sentido não nos referimos a um indivíduo ou à uma língua que comporte a plenitude em si, mas um campo que rompe com a oposição entre forma e substância (MARIANI, 1999). A relação do sujeito com o outro passa pela lógica do inconsciente e, este é por definição, um saber que não se sabe. Com base nessa perspectiva, a interação ganha novos contornos e é reformulada como uma “instância do funcionamento da língua, lugar de processos linguísticos-discursivos aos quais a criança é submetida pela interpretação” (DE LEMOS, apud CAVALLARI, 2011, p.322). Ora, a interpretação não se dá através de caminhos previamente estabelecidos e minimamente organizados, mas passa necessariamente pelos processos subjetivos do sujeito. Existe certa tentativa de controle idealista por parte das ciências, de um modo geral, ao tentarem calcular os percursos por onde o sujeito deve ou não passar para garantir o sucesso de sua aprendizagem. É importante frisar que acreditamos que essa investida é puramente ilusória, visto que cada encontro com o objeto (no nosso caso a língua estrangeira) se dará de forma singular, tanto para o aluno quanto para o próprio professor ao lidar com a aprendizagem de seus alunos. Nas palavras de Cavallari

Para que o sujeito-aprendiz internalize o funcionamento de uma determinada língua e de fato se insira em seu universo simbólico (...) não basta aprender uma dada gramática, repetir ou reproduzir uma sintaxe definida, mais do que isso, é necessário singularizar essa língua que pré-existe ao sujeito e isso não se dá sem equívocos. (CAVALLARI, 2011, p.333)

Outro aspecto evidenciado na materialidade da proposta curricular para a EJA-Língua Estrangeira (BRASIL, 2002a) é a função do professor. O documento assevera que, na Educação de Jovens e Adultos, o professor deve adotar o papel de mediador, tornando-se o responsável por criar oportunidades para o aluno. De acordo com o documento, essa

nova dimensão dada ao papel do professor oferece aos alunos da EJA uma perspectiva diferenciada de utilização do poder. No papel de mediador do conhecimento, o professor serve de exemplo de como usar o poder institucional, de forma que todos tenham chances e responsabilidades em sala de aula. Uma perspectiva de questionamento e de co-participação poderá ser desenvolvida, o que servirá de base para a construção de novas formas de agir em situações do dia-a-dia, sobretudo profissionalmente. (BRASIL, 2002a, p. 73)

Sendo este um documento oficial produzido por instâncias governamentais responsáveis pela Educação, sua função é tanto normativa quanto formativa, visto que seu público-alvo é constituído por professores e instituições pedagógicas. Esse tipo de texto pretende fornecer aos professores instrumentos teórico-metodológicos que os auxiliem em suas investidas pedagógicas. Essas orientações contidas nos documentos oficiais, dentro de nossa perspectiva, não se configuram como um conjunto de enunciados neutro e despretensioso, mas como práticas discursivas que se apóiam em relações de poder e que visam conformar posições-sujeito dentro de determinadas condições de produção.

Através das relações de poder estabelecidas, o texto constrói um imaginário sobre qual seria a função do professor de EJA. Através de análise da materialidade linguística, podemos observar que esse professor não fala (*ao papel do professor, o professor*), mas é falado por uma voz institucional que demanda que ele tenha uma postura x para fazer com que seus alunos ajam de maneira y. Essa relação de dependência é expressa pela seguinte oração subordinada “(...) *o professor serve de exemplo de como usar o poder institucional, de forma que todos tenham (...)*”.

Ao fazer menção à palavra *poder*, por duas vezes, juntamente com a palavra utilização, o documento afiança a existência desse poder por parte do professor e parece ensinar que ele faça uso dessa ferramenta. Depreendemos então que o poder deva ser usado, por ele como um dispositivo de controle a favor de um comportamento desejável para seus alunos.

O uso da expressão *perspectiva diferenciada de utilização do poder* (ênfatisando aqui, a palavra *diferenciada*) traz à tona dizeres que remetem a discursos provenientes de outras FDs, mas que constituem uma memória discursiva e concorrem para conformar sentidos no processo de interpretação dos leitores. Afirmar que o poder deve ser utilizado de uma maneira *diferenciada*, significa afirmar uma outra perspectiva de utilização do poder. Muito possivelmente esses outros dizeres que atravessam o documento se vinculam a enunciados que reforçam que o poder deve ser centralizado no agir do professor, uma vez que o documento emprega, justamente, palavras e expressões que remetem ao compartilhamento, à dissolução dessa posição centralizadora, como por exemplo, o uso do verbo *oferecer*, da afirmação *todos tenham chances* e o substantivo *co-participação*.

O professor dessa *nova dimensão* deve ser aquele que, ao invés de captar para si todas as responsabilidades que envolvem o fazer pedagógico, as redistribui. Em nosso gesto interpretativo, entendemos que esse discurso reverbera ecos do discurso neoliberal, visto que, conforme exposto anteriormente, esse discurso veicula menos intervenção e mais participação. Retomando nossa elaboração anterior, o professor assume, então, o lugar de reprodutor desse *modus operandi* e assim fabrica sujeitos que serão responsáveis pelos sucessos ou insucessos de sua aprendizagem. A dissolução dessa responsabilidade, por parte da instituição educacional (cujo professor é membro representante), transfere para o aluno uma lógica de mercado onde ele é o principal ator de sua aprendizagem, e seu insucesso não outorga prejuízo ao modelo educacional, mas atesta sua própria incapacidade (GIRON, 2008). O discurso neoliberal na educação faz funcionar o mesmo esquema de competitividade presente no mercado, onde exclusão e concorrência se tornam elementos imprescindíveis para seu desenvolvimento e manutenção. Conforme nos lembra Veiga-Neto

É certo que não se trata mais daquela instituição pretendida pelos proclamados ideais igualitários e totalizantes do Iluminismo. Mas, com os olhos postos nos interesses da lógica neoliberal, qual outra instituição poderia, a curto prazo, substituir a maquinaria escolar para montar, tão ampla e rapidamente, um tal sujeito-cliente?. (VEIGA-NETO, 2003, p. 214)

1.7 Conclusões...

Neste capítulo, acessamos diversos discursos circulantes através de uma incursão aos principais acontecimentos históricos e discursivos atinentes ao projeto de EJA. A exposição das condições de produção discursivas e a exploração da formação dos discursos sobre a EJA buscou, ainda que de maneira breve, apontar para o percurso dos sentidos cristalizados e balizados socialmente. Compreendemos assim que os enunciados não significam isoladamente, eles se inserem em práticas discursivas que podem dizer sobre uma dada época. Para Foucault,

(...) não é fácil dizer alguma coisa nova, não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. (...) o objeto não espera no limbo a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe completo de relações” (1996 [1969] p.50).

Múltiplas noções sobre a memória (embora diversas, tais aparatos teóricos têm potencial de se complementarem) foram acionadas porque acreditamos que na busca por interpretações sobre si e o mundo, o sujeito lança mão de artifícios históricos, inconsciente e languageiros rememorando sentidos e criando outros, dessa forma no próximo capítulo, nos debruçaremos sobre a questão da constituição do sujeito e sua relação com a linguagem.

Capítulo 2. O Sujeito, furo no tecido?

"[...] Freud, onde duvida, [...] está seguro de que um pensamento está lá, pensamento que é inconsciente, o que quer dizer que se revela como ausente. É a este lugar que ele chama, uma vez que lida com outros, o eu penso pelo qual vai revelar-se o sujeito. Em suma, Freud está seguro de que esse pensamento está lá completamente sozinho de todo o seu eu sou, se assim podemos dizer, - a menos que, este é o salto, alguém pense em seu lugar" (Lacan, 1964, p. 39).

2.1 Introdução

No capítulo anterior, apresentamos as condições de produção dos discursos produzidos sobre a EJA, além de termos buscado desenvolver diversos conceitos pertinentes para compor o arcabouço teórico deste trabalho. Neste capítulo, objetivamos expor e articular noções de sujeito dentro de duas diferentes áreas do saber. Estas noções são de extrema relevância para a condução do trabalho, porque é somente através dessas elaborações que conseguiremos apreender as representações⁶ dos professores de língua estrangeira sobre a EJA, posto que não conseguimos conceber as noções de discurso e sujeito como instâncias dissociadas.

Muito embora esse empreendimento seja basilar para o desenvolvimento desta pesquisa, certamente não é tarefa das mais fáceis escolher o caminho teórico a ser seguido dada a multiplicidade de teorias e áreas que trabalham esta questão. A decisão foi pautada seguindo os seguintes critérios: 1) afinidade com questões da linguagem e/ou do discurso 2) questionamentos sobre os modos de constituição do sujeito que levem em conta fatores históricos e subjetivos. Por essas duas razões, alguma interface entre os estudos Foucaultianos e psicanalíticos foi, então, elegida. Apesar de distintos, esses quadros teóricos compartilham a descentralidade do sujeito e a possibilidade de deslocamentos subjetivos⁷ ao longo da existência desses sujeitos. Em acordo com

⁶ Conceito a ser desenvolvido no capítulo de metodologia de pesquisa. De maneira breve podemos antecipar que as representações são regularidades enunciativas apreensíveis via discurso que remetem ao coletivo (HALL, 1997), mas também guardam vestígios do singular em cada sujeito (LACAN, 1957).

⁷ Deslocamento subjetivo para Neves é um "movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças, mas sim algum desvio,

Tavares (2010), entendemos que essa relação de nexos entre essas duas áreas do saber se referem ao “sujeito de linguagem” já que os sujeitos estão na linguagem e a partir dela se relacionam com o mundo ao seu redor.

Em um primeiro momento, discutiremos as elucubrações Foucaultianas em torno da noção de sujeito. Os escritos analisados têm como foco a relação do sujeito com o saber, com a produção de enunciados e com a história. Para Foucault, o sujeito não é produtor de discursos e sim, efeito do discurso. Ele é forma e não substância. Em um segundo momento, trazemos as contribuições psicanalíticas em foco. A relação do sujeito com a linguagem será frisada e a noção de singularidade discutida. Em ambos os casos, o sujeito não é detentor nem de saber e nem origem do dizer. Ele é falado por múltiplas vozes ao longo de sua existência. Assim, como essas vozes não cessam de irromper no horizonte histórico (lembrando que os acontecimentos históricos são materializados nos discursos), esse sujeito não é o mesmo durante sua existência.

Como já explicitado anteriormente, a linguagem é a ponte entre eu e o outro. Todos os seres humanos convivem com a entrada na linguagem, embora cada um vivencie modos de inscrição singulares. Como a linguagem é posterior ao mundo, o significado não existe *a priori*. Ele só é capaz de ser produzido a partir da relação que o homem estabelece com seu entorno. Pensando a partir dessa relação, o mundo não demanda construção de sentido, mas o homem sim. Em um mundo de dores e horrores (FREUD, 1930), a linguagem se coloca como elemento capaz de produzir, nomear, (re)cobrir, organizar. A linguagem promete ser a ponte entre mundo e homem, porém a sua própria existência aponta uma ausência, já que ela se coloca no lugar de algo. Só existe linguagem porque somos capazes de simbolizar essa ausência. Lacan nos lembra dessa ausência ao afirmar,

(...) é claro que a linguagem não é feita para designar as coisas. Mas esse logro é estrutural na linguagem humana e, em certo sentido, é sobre ele que está fundada a verificação de toda verdade. (LACAN, 1953-1954, p. 272)

A verdade da linguagem é falha, incompleta, ela não é capaz de recobrir o todo. Ao buscar uma verdade sobre si, o sujeito tropeça na impossibilidade de tudo dizer, tudo significar, tudo rememorar e então ele tem a chance de se (re)inventar. Vejamos, portanto essas reflexões em Foucault e na psicanálise.

alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras (NEVES, 2008, p. 26).

2.2. Foucault e o sujeito

Resumir em poucas páginas o extenso e minucioso exercício de Foucault sobre o sujeito certamente não é tarefa das mais fáceis; porém, partindo do pressuposto que toda interpretação já é em si um recorte, pedimos licença para elegermos, dentre seus apontamentos, o que julgamos mais pertinente para o presente trabalho. Em toda sua obra, Michel Foucault sempre privilegiou a problemática do sujeito tendo desenvolvido inúmeros trabalhos que objetivaram responder, de maneira geral, as seguintes perguntas: 1) como se constitui a noção de sujeito que é própria da modernidade? 2) de que maneira nos consideramos sujeitos? (FOUCAULT, 1995). Suas contribuições e esforços estiveram, portanto, voltados para desenvolver uma história de modos de subjetivação do indivíduo em nossa cultura (CASTRO, 2009). Pois bem, para que possamos alcançar a questão do sujeito em Foucault, é necessário que inicialmente recorramos a alguns de seus construtos para que, então, esses construtos nos levem à noção de sujeito acionada no presente trabalho. É necessário, todavia, compreender, de antemão, que a noção de sujeito em Foucault tem estreita relação com a história e com as práticas discursivas. O sujeito é apreendido como sendo “uma forma, e esta forma não é idêntica a si mesma. Com efeito, o problema do sujeito é o problema da história da forma-sujeito” (CASTRO, 2009, p.408). O sujeito Foucaultiano está sempre em relação: relação com o saber; relação com a história e relação com o poder. Abordaremos inicialmente sua relação com a história para, posteriormente, trabalharmos o domínio do saber e, sua constituição enquanto posição discursiva.

No livro *A Arqueologia do Saber*, Foucault afirma que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, [1969]1986, p.146). Essa alegação reafirma o lugar central dedicado por Foucault aos processos históricos. Torna-se então, essencial pontuarmos a noção de história reivindicada por Foucault através do desenvolvimento da questão da descontinuidade e da retomada da noção de arquivo.

Michel Foucault não percebe a história como um encadeamento de acontecimentos facilmente localizáveis no tempo cronológico. Ao contrário, ele desconfia da aparente ordem imposta pela história e procura, em seus trabalhos,

desconstruir essa concepção. Ele foi inclusive considerado por Paul Veyne (1982) um revolucionário da história. Foucault acredita que

a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar toda as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos. (FOUCAULT, [1969] 1986, p.6)

Foucault critica os historiadores que insistem em identificar ‘equilíbrios estáveis, processos irreversíveis, (...) movimentos de acumulação e saturação lenta’ (FOUCAULT, 1969, p.3). Ele defende a ideia que por trás de todas essas aparentes regularidades históricas traçam-se outras histórias, histórias abandonadas, praticamente imperceptíveis à primeira vista e que, ao invés de aportarem rupturas escancaradas ao olho nu, desnudam mudanças sutis como, por exemplo, a história dos caminhos marítimos, das secas ou do trigo (FOUCAULT, 1969). A descrição e a análise histórica são liberadas para serem pensadas a partir do que ficou conhecido como a *história vista de baixo* (VEIGA-NETO, 2003), já que privilegiam outros ângulos de observação que não apenas as grandes narrativas. A partir da acolhida dessa nova forma de se pensar e de se fazer história, Foucault então formula uma série de perguntas que o ajudarão a delimitar o caminho a ser trilhado. Essas perguntas têm em comum a investigação das condições de existência de determinados acontecimentos,⁸ em um dado momento histórico. Foucault pretendeu, portanto, ‘investigar as relações discursivas postas em jogo na construção e validação dos saberes na modernidade’ (TAVARES, 2010, p. 90).

A partir de suas considerações sobre a descontinuidade histórica e as formas de produção de saberes, em seu livro *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 2007), Foucault conclui que os modos de investigação empregados na modernidade concorreram para a construção da essência do sujeito moderno enquanto objeto de discurso. Se tivermos, então, que o sujeito é tomado como um objeto, este objeto só pode ser construído via discurso (FOUCAULT, 1995b, p.50) e é por isso que as relações discursivas adquirem papel indispensável nos estudos Foucaultianos. O discurso para Foucault (e essa definição nos é extremamente cara neste trabalho) é

⁸ O termo acontecimento é tomado aqui como “novidade ou diferença e o acontecimento como prática histórica. (...) O primeiro quer dar conta da novidade histórica e o segundo, da regularidade histórica das práticas (objeto da descrição arqueológica). Existe claramente uma relação entre esses dois sentidos: as novidades instauram novas formas de regularidades” (CASTRO, 2009, p.24).

pensado a partir dos processos sócio-históricos de constituição, que se apresentam a partir de uma série de enunciados dispersos, tecidos na exterioridade onde se desenvolvem redes de lugares distintos (FOUCAULT, [1969]1986, p. 70).

Dessa maneira, Foucault aceita, ao mesmo tempo, a limitação do registro de totalidade da história afirmando que o resgate do arcabouço de acontecimentos históricos em sua completa e total integridade não é algo da ordem do exequível e a impossibilidade de reconstituição integral do sujeito a partir da história (SARGENTINI, 2004). O sujeito não fundaria a gênese dos saberes, mas seria, antes, ‘um produto dos saberes’ (VEIGA-NETO, 2003). Ele então está fadado a um lugar de esfacelamento e dispersão, visto que ele não é uno e nem fonte ou origem do sentido, mas falante e falado (FISCHER, 2001). À vista disso, ele é um lugar que pode ser, com efeito, ocupado por indivíduos diferentes (FOUCAULT, 1969), muito embora afirmar isso não coincide com afirmar que todo sujeito é apenas a somatória de injunções históricas. Antes pelo contrário, o que está posto é que esse sujeito pode ocupar diferentes posições no discurso a partir de um feixe de relações que se estabelece perante ele. Essas relações são verificáveis a partir de sua inscrição em determinadas FDs e não em outras. .

Essas considerações giram em torno de dois pontos bastante relevantes para o presente trabalho: a multiplicidade de posições que o sujeito pode assumir no discurso e a mobilidade de posição ocupada pelo sujeito. Fischer enfatiza ambos ao dizer que, eu, enquanto posição-sujeito,

falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me; porém, a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras. (FISCHER, 2001, p.208)

Um exercício produtivo para melhor compreendermos a pertinência desses cotejamentos para nossa pesquisa é pensar nas diversas posições-sujeito que o professor de língua estrangeira na EJA pode assumir. Ao falar de um lugar institucional, o sujeito aciona enunciados que compreendem determinado domínio discursivo de acordo com interesses contingentes e emergentes. Imaginamos que, por exemplo, sejam diferentes os enunciados proferidos sobre a EJA do mesmo professor para o prefeito do município,

para seu aluno, e ainda, para um pesquisador. A EJA é falada de diferentes modos, e existem discursos que não podem ser assumidos e autorizados por todos. Devido à produção de saberes compartimentados, nem todos possuem o direito de falar com autoridade ou competência sobre certos assuntos. Os loucos e as crianças são exemplos de sujeitos que não recebem da sociedade o direito de voz. Cada um dos posicionamentos discursivos exemplificados acima requer desse professor enunciados distintos já que, devido a interditos e regulações (que se estabelecem em relação a produção, seleção e organização do discurso) do campo discursivo, “não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância” (FOUCAULT, 1996, p.9). Duvidamos, então, da noção de preexistência de um sujeito, ou do discurso como revelação de sua mais genuína essência, dada ao movimento de suas posições-sujeito no discurso, além da irrupção de outros acontecimentos.

Com fins de reforçar e recopilar o que foi exposto nesta seção, o sujeito, para Foucault, é edificado via discursos, que são ininterruptamente produzidos e modificados pela história e, por esse motivo, esse sujeito também é o sujeito da dispersão e da descentralidade. Essas acepções são extremamente valiosas para nosso trabalho porque permitem que consigamos apontar, nos enunciados analisados, as posições-sujeito ocupadas pelos nossos sujeitos de pesquisa, além dos potenciais analíticos, que serão discutidos no capítulo sobre nossa metodologia de pesquisa.

2.3 O sujeito e a perspectiva da psicanálise

Antes de dissertarmos sobre esse ponto, consideramos importante interrogar-nos a respeito da própria classificação do sujeito enquanto noção ou conceito. A palavra noção sugere a concepção ou construção de algo; porém, a categoria sujeito em psicanálise é antes um ponto de chegada do que um construto minimamente planejado para emprestar legitimidade e compreensão ao recorte psicanalítico. A categoria do sujeito se impõe ao trabalho teórico do psicanalista já que a lógica do *cogito* cartesiano (“penso logo sou”) é subvertida dando lugar ao sujeito que não é dono de sua morada, sujeito que tropeça, vacila. A categoria de sujeito na psicanálise é então uma função e não substância (ELIA, 2007). A psicanálise visa operar sobre esse sujeito enquanto a

ciência moderna⁹ o exclui de seu panorama operacional e investigativo. Lacan apresenta a inversão da fórmula cartesiana ao expor que

Penso onde não sou, logo sou onde não penso. (...) O que cumpre em dizer é: eu não sou lá onde sou joguete do meu pensamento; penso naquilo que sou lá onde não penso pensar. Esse mistério de duas faces liga-se ao fato de que a verdade só é evocada na dimensão de alibi pela qual todo o realismo na criação retira da metonímia sua virtude, e é o fato de que o sentido só fornece seu acesso nos dois ramos da metáfora quando se tem a chave única de ambos. (LACAN, 1957/1998, p 52)

A partir do trecho acima, depreendemos que a posição da psicanálise diverge da posição da ciência moderna no que tange a consideração do sujeito como detentor de pura racionalidade, infalibilidade e saber. Essa visada psicanalítica instaura um “momento de angústia da história do pensamento” (ELIA, 2007, p. 13) ao colocar o homem em uma situação de fragilidade e incerteza perante o mundo. Ao privilegiar a assertividade em prol da subjetividade, a ciência ignora a questão do desejo. Ora, a psicanálise é justamente o território onde o desejo quer ser escutado.

Na psicanálise, o desejo se distingue da necessidade (que pode se satisfazer num objeto adequado como um alimento, por exemplo), retirando desta, então, seu caráter puramente biologizante. O desejo se insinua à luz da realidade, sempre cifrado, a partir de uma memorização de experiências de prazer ou desprazer no aparelho psíquico. A via de satisfação do desejo leva o sujeito à busca da recuperação de traços mnêmicos ou lembranças de sua primeira experiência de satisfação que, de alguma forma, se inscreveram no processo de constituição desse sujeito, mas que se perderam. O desejo se funda então a partir da marca da falta e se estabelece dentro de uma lógica do impossível de ser alcançado para a psicanálise. A psicanálise está aí para sempre nos lembrar da distância existente entre o desejo e a satisfação plena e duradoura proveniente da realização desse desejo.

Uma ciência que não abarca a marca da falta em si não pode ser compatível com o projeto da psicanálise, tampouco com a categoria sujeito e, por isso, Lacan nos diz que “Não há ciência do homem porque o homem da ciência não existe, mas apenas seu sujeito” (Lacan, 1998, p. 873).” O que não equivale a dizer que o sujeito da ciência não é o sujeito sobre o qual opera a psicanálise. Para Lacan, a prática psicanalítica é

⁹ A definição de ciência moderna aqui se dá a partir de Koyré (1991) que a entende como um sistema de pensamento inédito, originado da evolução do pensamento científico no mundo antigo e medieval e de ato que fez emergir um corte entre esses mundos e o mundo moderno.

impensável antes do advento da ciência moderna no século XVII (LOPES, 2008). A ciência moderna é responsável por permitir operar um corte no axioma cartesiano e estabelecer que:

O objeto, a coisa, desaparece. Torna-se *uma* criação decorrente da linguagem matemática usada como instrumento por um sujeito, uma invenção do cientista. É ele – não mais Deus - o responsável pela introdução de um nome que sutura a ausência de relação direta entre real e realidade. Responder à disjunção entre a percepção e o pensamento pela via da criação simbólica marca a mudança de perspectiva em jogo nessa passagem. O sujeito da ciência se funda nesta atitude nova, inédita. (LOPES, 2008, p.10)

Feitas essas considerações, entendemos que, muito embora a ciência moderna e a psicanálise possuam distintas maneiras de apreensão desse sujeito, é somente a partir do corte promovido pela ciência que a psicanálise pode funcionar. Passemos então a elaborar sobre o modo como se constitui o sujeito na psicanálise.

2.3.1 Processo de constituição do sujeito na psicanálise

Para Lacan (1998a), a linguagem tem papel preponderante no processo de constituição do sujeito. Essa entrada na linguagem pelo sujeito implica assumir que, para a psicanálise, somos seres de fala e assim nos constituímos como sujeitos (LEBRUN, 2008). A linguagem seria então essa estrutura que o sujeito precisa se apropriar, se desejar marcar seu lugar entre os pares. Para Garcia-Roza “É a aquisição da linguagem que permite a conseqüente clivagem da subjetividade” (Garcia-Roza, 2002, p. 176).

Ao nascer, a criança se depara com um lugar já aprontado para ela pelos pais ou cuidadores. Um espaço que será marcado por experiências subjetivas no seu encontro com o outro. Ela é inserida nesse universo discursivo e é por ele falado em um mundo revestido de/pela linguagem Essa alteridade¹⁰ que se coloca para o bebê desde o princípio, o insere na ordem da linguagem e produz marcas que serão essenciais na formação de sua subjetividade. De acordo com Elia

¹⁰ Authier-Revuz (2001,2004), em suas investigações, nos oferece exemplos de maneiras pelas quais a alteridade se apresenta no discurso por meio da heterogeneidade mostrada (muito embora entendemos que a heterogeneidade seja constitutiva de todo discurso). A heterogeneidade mostrada contesta a aparente homogeneidade do discurso e se torna visível através de discurso direto, indireto, aspas e glosas. Já a heterogeneidade constitutiva fundamenta a própria natureza da linguagem e faz referência ao já-dito e ao inconsciente.

o sujeito só pode se constituir em um ser que, pertencente à espécie humana tem a vicissitude obrigatória e não eventual de entrar em uma ordem social a partir da família (diminuir um espaço) ou de seus substitutos sociais e jurídicos (instituições sociais destinadas ao acolhimento de crianças sem família, orfanatos, etc).(ELIA,2007, p.39)

O sujeito é constituído pela linguagem e é a linguagem que o faz significar; mas como funciona o processo de significação? Saussure (1916) postula que o signo lingüístico é formado pelo significado (conceito) e pelo significante (imagem acústica). Lacan utiliza essa definição, mas afirma que existe uma deriva de significantes e que, portanto o falante não sabe o que diz. O significante é um sinal que não remete a objeto algum e é ao mesmo tempo uma marca do vazio, da ausência. Ainda que sinal dessa ausência, esse elemento constituinte da linguagem se põe em relação a uma cadeia de outros significantes e é justamente o deslocamento nessa cadeia que produz o efeito de sentido (LACAN, 1955-56/1988). É importante frisarmos que a psicanálise trabalha o *efeito* de sentido já que não vê relação entre o significante e o significado, sabendo que esse decurso languageiro instaura o equívoco no cerne de nossas relações. Em qualquer diálogo temos imediatamente, ao menos, dois lugares diferentemente constituídos; o lugar daquele sujeito que fala e o lugar daquele que escuta (LEBRUN, 2008).

A psicanálise enfatiza o significante porque o sujeito depende do significante para ressoar. Mariani pondera que

O sujeito é falado antes de falar, e sua entrada no simbólico é a entrada de um sistema de significantes que remete a si mesmo antes de construir redes de sentido historicamente determinados para o sujeito. Em outras palavras, sem significantes não há sujeito, e, ao mesmo tempo, o sujeito advém representado nesses significantes que o constituem. Para haver sujeito há que haver uma inscrição no significante (MARIANI, 2003, p 4)

Lacan marca o S do sujeito com uma barra para dizer que o sujeito equivale a um significante riscado, fora da cadeia, o que significa dizer que não há significante que designe o sujeito. Ele é uma falta-a-ser. Quando falamos, a descontinuidade significante se impõe como consequência irremediável para o sujeito falante, o *parlêtre*¹¹ (LACAN, 1985, p. 188) e pontua a marca da distância entre o falante e o mundo. Esse barramento

¹¹ Termo cunhado por Lacan (1975) que conjuga o verbo francês “*parler*” (falar) com o verbo “*être*” (ser), vertido ao português como falante ou falasser.

produz um sujeito não pleno, faltoso desde sua primeira relação com a mãe ou seu cuidador. Ao trocar palavras com outros sujeitos, o *parlêtre* se acredita inteiro, e, no seu cotidiano, muitas vezes, não se dá conta das limitações impostas pela linguagem. Mesmo assim, não há um único sujeito no mundo que não se depare com tal negatividade e a angústia¹² de tentar decifrar o desejo do outro (LEBRUN, 2008).

A crença na completude da linguagem engana o sujeito, que acredita saber tudo sobre si, (e que reafirma sua identidade e unidade até mesmo pelo fato de possuir um nome próprio) é apenas ilusória visto que pela descontinuidade dos significantes a identidade de um sujeito é inicialmente negativa, hiante. Esse sujeito, que se apresenta para a psicanálise como um corpo esburacado, que diz saber quem é e porque é, que é conhecedor de suas origens, é considerado um frasco sem interior. O que é enfatizado, portanto, aqui, é que “o sujeito é tomado por uma ordem radical exterior a ele, da qual depende, mesmo quando pretende dominá-la” (TEIXEIRA, 2005 p.80). Por outro lado, é apenas a partir da negatividade que o sujeito é capaz de imprimir sua marca no mundo como sujeito. A hiância cria espaço para a invenção do sujeito e são justamente os significantes que irão permitir que esse sujeito se invente num jogo de diferenças. E essa diferença só é posta através da passagem por significantes outros. Para Lebrun, os significantes que permitem que o indivíduo se torne sujeito passam, inevitavelmente, pelos significantes do Outro (LEBRUN, 2008). O Outro, na psicanálise, é um lugar simbólico que representa a lei, a linguagem ou a cultura (ROUDINESCO & PLON, 1998). Portanto todos os significantes que reconheço como próprios não são genuinamente meus, mas edificados e afetados pelo Outro. A categoria sujeito se funda além da minha consciência, num processo irrevogável de atravessamento pela materialidade significativa do outro, a alteridade (MAGALHÃES & MARIANI, 2010).

2.3.2 Mas o sujeito se conforma ao Outro?

No item anterior comentamos que para se constituir como sujeito, o indivíduo, ao passar pela ordem da linguagem, irá passar também pelos significantes do Outro. Esta passagem deixará marcas indeléveis em sua constituição ainda que o sujeito não consiga discernir o que é dele e o que é do Outro. Se tivermos, então, essa relação com a linguagem através dos significantes do Outro como condição de existência do sujeito,

¹²O termo angústia é aqui usado como termo genérico, não psicanalítico, para determinar um estado de ansiedade, inquietude, sofrimento.

podemos considerar este sujeito como completamente alienado ao Outro? Existiria espaço para que o singular se estabeleça perante o ordinário?

O lugar ofertado à singularidade na psicanálise aponta para a criação, a produção de diferenças subjetivas que se inscrevem dentro da cadeia significante de cada sujeito, conferindo-lhe sua singularidade. Ainda que seja um processo de realização do descontínuo no campo da homogeneidade (BIRMAN, 1994) há algo que escapa, que não cessa de não se inscrever no registro simbólico. Como afirma Birman,

[...] este algo, pólo da fundação das diferenças subjetivas, é o que permite e indica a existência de um eu sinto que não se conjuga como eu devo do imperativo categórico freudiano. [...] Esta diferença mínima entre o eu sinto e o eu devo é o que pode permitir que o sujeito constitua um estilo singular de existência, marcando de maneira radical sua diferença face a qualquer outro sujeito. (BIRMAN, 1994, p. 150)

A lacuna percebida entre o *sentir* e o *dever ser* indicam um lugar de ausência e mostram que o Outro não nos oferece nenhuma certeza sobre nosso ser. O Outro só pode ofertar *ideais* de completude e proferir enunciados genéricos que remetem sempre à coletividade. Isto porque para Lacan, não há Outro do Outro ou "não há, no Outro, nenhum significante que possa, em sendo o caso, responder pelo que sou." (Lacan, 1958-1959, p. 309). Em suma, o Outro também é furado e falha ao tentar promover respostas absolutas. Sua negatividade põe à prova a noção de totalidade e ao mesmo tempo incita à criação, a possibilidade da singularidade do meu desejo.

Conforme explanamos acima, quando o indivíduo nasce ele já pertence a um mundo que se estruturou anteriormente ao seu nascimento e, conseqüentemente, para conviver com seus iguais, ele terá que se submeter à ordem da linguagem. Essa submissão inclui também o contato com as designações sobre seu ser; em outras palavras, inclui o que é dito sobre ele pelos pais, cuidadores e parentes. Antes que ele possa dizer algo sobre si, esse sujeito repete palavras e gestos como que aprovasse tudo a sua volta; porém, em um dado momento, esse sujeito tem que se posicionar e refutar essa aparente alienação que se instaurou a sua volta. Como o saber advém do Outro, é necessário que o sujeito se separe desse Outro para atuar no mundo. Assumir esse lugar é tomar uma posição sem garantias de conseqüências, é também se inscrever no plano

da diferença, produzir e interpretar sentidos. Dessa forma, é preciso se responsabilizar¹³ por esse lugar já que esse ato se repetirá por toda sua existência.

A elaboração psicanalítica, que declara que só posso me tornar sujeito a partir da entrada na ordem da linguagem e que o Outro é incapaz de me definir por inteiro, só pode ser considerada como algo realmente produtivo, quando justamente nesse não-lugar definido, na falta de significantes, é que podemos encontrar modos de inscrição singulares, criativos. Lebrun resume então que

ao se apropriar de novo desse vazio, dessa negatividade, ao fazer sua essa falta no Outro, ao aceitar essa ausência de garantia, ao abandonar a esperança que o Outro o defina, que o sujeito pode traçar sua própria via. Da mesma maneira que é preciso aceitar deixar a borda da piscina para nadar. Logo, ele só consegue isso após ter-se de certo modo autorizado a fazer objeção ao outro. É esse trajeto que chamamos subjetivação. Um trajeto incontornável para cada sujeito, uma vez que equivale ao trajeto da humanização. (LEBRUN, 2008, p. 53)

2.4 À guisa de conclusão

Em consonância com Coracini (2007) e Tavares (2010) acreditamos que, apesar das diferenças, torna-se possível conjugar a categoria sujeito da psicanálise com a noção de sujeito de Foucault, posto que ambos guardam relações de proximidade. Tanto a psicanálise quanto Foucault privilegiam a linguagem como elemento de alteridade marcando que a constituição do sujeito não se dá sem o outro. Foucault irá acentuar o lugar das condições históricas de determinação na constituição subjetiva e também as diversas posições-sujeito que o sujeito pode assumir levando em conta as relações de poder e saber que o permeiam. Por outro lado, a psicanálise concebe a alteridade com um elemento indissociável na constituição do sujeito tanto em movimentos de afastamento quanto de atravessamento. Outro ponto em comum é a aceção de que o sujeito não é fonte e nem origem do dizer. Ele está em permanente invenção e descentramento. Esse sujeito fala, mas também é falado por múltiplas e dispersas vozes que insistem em lhe dizer o que fazer, o que dizer, como viver. Não nos esqueçamos, porém, que essas vozes são esse estranho que habita em nós e que ora acolhemos e ora maldizemos.

¹³ A noção de responsabilidade é aqui acionada tendo como consideração as elaborações de Jorge Forbes em seu livro *Inconsciente e Responsabilidade* (2012), onde entende que a responsabilidade não é pelo saber, mas o que se faz a partir do não saber.

Essas pontuações acima desenvolvidas serão de capital importância para que possamos analisar os discursos dos professores, tendo em vista que suas representações são construídas no/pelo discurso e para que não nos esqueçamos que a relação do sujeito com a linguagem nunca é uma relação de tranquilidade ou neutralidade.

Capítulo 3. Metodologia da pesquisa

Deve-se evitar a cegueira, o fascínio propriamente fetichista do 'conteúdo' oculto por trás da forma: o segredo a ser desvendado pela análise não é o conteúdo dissimulado pela forma (...), mas, muito pelo contrário, é essa a própria forma. (Zizek, S. "O Mais Sublime dos Históricos)

Conforme salientado ao longo do trabalho, perante o *corpus* almejamos a problematização e a reflexão sobre as questões pertinentes ao ensino em uma perspectiva discursiva. O trabalho com a materialidade impõe para o analista não a extração de um conteúdo, mas a compreensão de como os sentidos e sujeitos se constituem nela. Ao final da análise, o analista deve ser capaz de dizer de que forma os fatos linguísticos foram mobilizados pelos sujeitos da pesquisa, para a produção de sentidos e das posições sujeito por eles assumidas (ORLANDI, 1999). Para procedermos em relação ao *corpus*, utilizamos alguns dispositivos analíticos que serão descritos em profundidade a seguir. Apresentamos nesse momento a constituição do corpus e descrição dos participantes da pesquisa.

3.1 A constituição do *corpus* e descrição dos participantes da pesquisa

Para construção de nossa investigação, optamos pela pesquisa qualitativa porque, como estudiosos do campo da linguagem, entendemos que essa escolha permite maior possibilidade de interpretação/descrição dos fatos linguísticos, já que “o dizer é o próprio fato” (ORLANDI, 2007, p. 20).

Para a construção do *corpus* de pesquisa, optamos pelas entrevistas semi-estruturadas orais como dispositivo de coleta dos fatos linguísticos. A escolha por esse tipo específico de coleta se deu, principalmente, porque acreditamos que a fala pode trazer “momentos privilegiados da equivocidade da língua, que são manifestados na forma de lapsos, silêncios, interrupções, rupturas do pensamento, bem como nos acréscimos e, até mesmo, no riso” (ANDRADE, 2008, p.90). Ao cometer esses tropeços, o sujeito deixa rastros que não são possíveis de serem desmanchados e estão marcados na linha do dizer.

Nossa metodologia procura observar e examinar esses momentos de equivocidade na linha do dizer, pois os percebemos como situações onde o sujeito emerge na superfície do dizer. Se algo ali falha, é porque existe um outro que o habita (Authier-Revuz, [1998] 2001). Ao tentar se retificar, o sujeito aponta para sua incompletude e contradição, e assim nos indica posições assumidas em uma dada FD.

Para as entrevistas orais, selecionamos seis professores que trabalham com a língua inglesa na EJA, em escolas públicas de Belo Horizonte. Escolhemos dois professores da rede federal de ensino, dois professores da rede estadual e dois professores da rede municipal. A escolha dos professores se baseou na tentativa de obter uma amostragem de todas as instâncias educacionais que lecionam língua inglesa para alunos da EJA. Todos lecionam inglês há mais de quinze anos em suas escolas, com exceção de uma participante, da rede municipal, que ainda é estudante do curso de Letras.

As entrevistas aconteceram em momentos estipulados pelos participantes. Elas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. As perguntas elaboradas giraram em torno da relação desse professor com o projeto de Educação para Jovens e Adultos, sua relação com os alunos e com a língua estrangeira. Os professores responderam todas as perguntas e aceitaram ter seus nomes substituídos por outros neste trabalho.

3.2 Do lugar da interpretação

A interpretação pensada dentro da perspectiva discursiva, trabalha a relação da língua (estrutura) com a história e com os processos inconscientes. Conforme trabalhado em momentos anteriores neste texto, nenhuma dessas três instâncias são estáveis e, dessa maneira, depreende-se a noção da deriva de sentidos. Em outras palavras, o entendimento de que o sentido não está preso e é (re)significado a todo momento, tanto devido à não continuidade histórica, quanto pelos deslocamentos subjetivos dos sujeitos. O dispositivo interpretativo assume que não há sentido literal, e que um mesmo enunciado, virtualmente, se abre para diferentes significações em momentos e lugares distintos. É justamente através desses deslizos que se configuram os gestos de interpretação. Pêcheux nos ensina que

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo (...) todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguísticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (Pêcheux, [1983] 2002, p. 53)

A interpretação, portanto, não se reduz a uma única e legítima versão, principalmente quando consideramos o efeito da história na linguagem e a opacidade presente na língua. Uma consequência direta desse fato é que todo *corpus* permanece aberto para novas investidas de análise. Podemos então dizer que um mesmo *corpus* pode ser descrito/analísado de modos diversos por diferentes estudiosos e seus mais diversos campos do saber. O *corpus* nunca é o mesmo,” já que ainda na sua construção emerge a subjetividade daquele que o estabelece, juntamente com o modo como a teoria o toca” (BERTOLDO; AGUSTINI, 2011, p. 123)

Compreender o conceito de efeitos de sentidos torna-se, portanto, essencial para este trabalho. Considerar o efeito de sentido no dizer é entender que o sentido não é estável e pleno, mas pelo contrário, ele desliza e não se aloja em lugar nenhum, mas se produz nas relações dos sujeitos com a história e com os processos inconscientes. A produção de sentido “só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos)” (ORLANDI, 2007, p. 20).

Dentro da perspectiva psicanalítica, é o deslocamento do significante na cadeia que produz o efeito de sentidos. Lacan (1981, p. 209) alega que “o significante, como tal, não significa nada”, porém encampa a ilusão de portar o significado. Esse significante, que resiste a uma nomeação cristalizada, será, incessantemente, articulado a outros significantes. É aí

na cadeia do significante que o sentido insiste, mas que nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse momento. Impõe-se, portanto, a noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante (...). (LACAN, 1998, p. 506).

Lacan (1957) encaixa o processo metonímico como um elemento participativo da conexão entre os significantes, visto que o deslize na cadeia significante marca a

falta do sujeito na sua relação com o objeto¹⁴. Essa falta é condição de existência do desejo, ao mesmo tempo em que concede movimento à cadeia significante. Já a metáfora, favorece a passagem do significante para o significado. Apesar da tentativa de abarcar o sentido, a metáfora não consegue comportar o todo do sujeito e a cadeia significante retoma seu trabalho de significação, colocando-se em movimento novamente. Os efeitos metafóricos e metonímicos assim descritos tornam a interpretação uma prática possível por tornar visível o funcionamento discursivo.

Outra ferramenta do dispositivo interpretativo, também referida por Pêcheux ([1975] 2001), é a paráfrase. Dentro de nossa perspectiva, a paráfrase não é reconhecida apenas como uma substituição lexical localizada, porque, ao marcar o outro no mesmo, ela deixa brecha para a produção de sentidos. Dito de outra forma, é necessário que o sujeito articule as vozes que o constituem de maneira coerente perante o outro (aqui fazemos referência ao esquecimento número um), mas para isso, ele precisa se esquecer de todas essas vozes ao mesmo tempo que tenta as incorporar em seu discurso. Para atingir esse objetivo, o sujeito faz uso da paráfrase.

Em sua prática analítica, o analista deve examinar o efeito da paráfrase a partir das relações conectivas entre as estruturas sintáticas que são capazes de reverberar sentidos distintos (considerando os aspectos enunciativos e lexicais). A paráfrase torna visível o fato de que os discursos se formam a partir de longas séries de reformulações, ou melhor, longas famílias parafrásticas. Pêcheux afirma que “a família parafrástica de um determinado corpus constitui o que poderia chamar de matriz de sentido” (PÊCHEUX, [1975] 1993, p.169). Cabe acentuar aqui, a relação das famílias parafrásticas com a memória discursiva, o arquivo. Dentro dessas famílias existe algo que se mantém, que retorna ao campo do dizível. Elas se organizam a partir dos ditos, não ditos, silêncio, etc. Orlandi (1999) enfatiza que esses dizeres demarcam as formações discursivas que irrompem e fazem as palavras significarem como x ou y. Acreditamos também que paráfrase tem relação direta com a questão da memória discursiva ou do arquivo. Se o arquivo se caracteriza pelo acúmulo dos discursos circulantes (formado por famílias parafrásticas), a intercepção de um dado momento histórico e sua conseqüente sedimentação pela memória discursiva torna possível a

¹⁴A noção de objeto aqui deriva da psicanálise. Temos que o objeto, portanto, não tem relação com a percepção consciente que tenho do outro, mas antes a representação psíquica inconsciente desse outro. (NASIO, 1995)

transformação do visível para o nomeado. É aí onde a imagem tem o papel de operador da memória social, como um programa de interpretação.

É vital, todavia, que o analista entenda a relação entre a interpretação e a descrição. Em seu livro *O discurso: estrutura ou acontecimento* ([1983] 2002), Pêcheux chama a atenção para a tensão posta entre descrever e interpretar. O autor entende que não deve haver separação entre descrição e interpretação, visto que funcionam como um batimento. Ele se posiciona então, de maneira contrária aos estruturalistas, que descreviam apenas as formas, desprezando o caráter interpretativo dos fatos, desconsiderando as condições de produção. Na mesma esteira de Pêcheux, Orlandi (1999), sustenta que, entre a interpretação e a descrição, há uma relação de contigüidade. A interpretação apareceria em dois momentos, sendo eles:

- a) a interpretação como elemento participante do objeto da análise, já que o sujeito ao falar já interpreta, e cabe ao analista procurar os vestígios dessa interpretação;
- b) em um outro momento, é necessário reconhecer que não há descrição sem interpretação. O dispositivo escolhido pelo analista deve ser capaz de transpor o efeito de transparência da linguagem, da unicidade do sujeito e univocidade dos sentidos.

É relevante marcar, contudo, que o analista não se coloca em uma posição neutra. Com foco no funcionamento discursivo, o analista irá apenas reconhecer que a opacidade da língua, a dispersão do sujeito e a efluência do sentido, por serem constitutivos da linguagem, incidem sobre qualquer gesto interpretativo e, portanto, é indispensável considerá-los no percurso analítico. Orlandi assim sintetiza

Sem procurar eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento e sem pretender colocar-se fora da interpretação – fora da história, fora da língua – o analista produz seu dispositivo teórico de forma a não ser vítima desses efeitos, dessas ilusões, mas a tirar proveito delas. (ORLANDI, 1999, 61)

3.3 As ressonâncias discursivas

A noção de ressonâncias discursivas foi desenvolvida por Serrani-Infanti ao estudar os funcionamentos discursivos do fenômeno parafrástico (SERRANI-INFANTI, 1997). As ressonâncias são marcas linguísticas que se repetem para determinar a representação de um sentido dominante (SERRANI-INFANTI, 2001). Esse dispositivo possibilita a consideração da “dimensão vertical do discurso (interdiscurso) com a horizontal

(intradiscurso)” (TAVARES, 2009, p.108). As marcas da ressonância discursiva são identificáveis através de escolhas lexicais e sintáticas; através do discurso transversal e dos modos de se enunciar, produzindo, assim, um efeito de vibração semântica que “tende a construir a realidade (imaginária) de um ‘mesmo’ sentido” (SERRANI-INFANTI, 1997 p.67). As categorias analíticas relacionadas às ressonâncias discursivas podem ser divididas em:

- 1) repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
- 2) repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- 3) repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
- 4) modos de enunciar presentes no discurso (modos de acréscimo, definições através de negações ou afirmações, modo determinado ou indeterminado).

3.4 A contradição

No capítulo dois, discutimos sobre a constituição do sujeito para a psicanálise e em Foucault. Revisitando essa noção, temos que os discursos, assim como os sujeitos, são constituídos por inúmeras vozes que se entrecruzam e se embarçam. O nó formado por vozes dissonantes (quando analisadas pela lógica da coerência) é considerado território da contradição, porém é válido salientar que, entendemos aqui, que a contradição não é percebida como espaço do indesejado ou do *nonsense*, mas como elemento indissociável do discurso, haja vista que as formações discursivas são atravessadas por diversos discursos provenientes de condições de produção também diversas. Na esteira dessa reflexão, Fernandes (2011) reitera nossa afirmação e assevera que o sujeito discursivo constitui-se (e também é constituído) na/pela coexistência de diferentes formações discursivas, que se (trans)formam no continuum histórico-social. A necessidade de coerência, por parte dos sujeitos e das instituições, se dá por fatores externos à linguagem e que tem relação com os processos sócio-históricos de constituição dos sentidos. Daí, pode-se conceber a contradição como um elemento capaz de mostrar, na materialidade discursiva, as posições que o sujeito assume e que denunciam que ele fala de lugares diferentes justamente por se inscrever em diversas FDs. Ao analisarmos os fatos linguísticos, entendemos que as contradições asseguram regularidades e condição de funcionamento às FDs (FERNANDES, 2011). Nas palavras de Foucault

A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como princípio de sua historicidade (...) O discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, [1969] 2005, p. 171).

Segundo a análise arqueológica, a contradição está presente em todos os dizeres, por vezes exposta e outras oculta. De todo modo, não cabe a análise arqueológica transpô-la ou descobrir seu ponto de conciliação, mas descrevê-la como um objeto e determinar a medida e a forma de sua variação em diferentes espaços de dissensões e divergências. Ela desiste de tomar a contradição como uma função geral que opera, da mesma forma, em todos os níveis do discurso, e, se ocupa em analisar os diferentes tipos de contradição segundo os quais se pode demarcá-la. Foucault ([1969]2005) observa três tipos diferentes de contradição: 1) as derivadas (fazem parte de discursos diferentes, mas nascem em uma mesma FD); 2) as extrínsecas (ultrapassam os limites de uma FD) e por último o tipo que é verdadeiramente produtivo para a análise arqueológica: 3) as intrínsecas (internas a uma mesma FD). A contradição intrínseca se remete a “diferentes maneiras de formar enunciados, certas posições de subjetividade, conceitos e escolhas estratégicas” (FOUCAULT, ([1969]2005, p.173).

Acreditamos que o trabalho com as contradições dentro da perspectiva arqueológica favorece a percepção das FDs não como um texto “ideal, contínuo e sem aspereza, (...) mas antes espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos” (FOUCAULT, ([1969]2005, p.175).

3.5 As representações

De acordo com o dicionário¹⁵, representar significa ‘ser a imagem ou a reprodução de algo’. Dessa forma, e, em termos generalistas, temos então, a oposição entre esse ‘algo’ pleno de essencialidade e imanência e, do outro, um suporte referencial. Essa noção parece suportar a concepção de uma relação contígua entre duas

¹⁵ O dicionário consultado para este trabalho foi o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, versão online.

partes (esse 'algo' e sua apropriação humana). Questionamos-nos então sobre o que constituiria a palavra e o que constituiria a coisa, já que consideramos que todo o trabalho de mediação é, em si, um trabalho de interpretação, em suma, uma tentativa de (in)corporação do outro, presa na engrenagem da linguagem.

De acordo com Garcia Rosa e sua leitura sobre o esquema freudiano (1991), a apreensão da realidade pelo sujeito não se dá a partir de um encadeamento lógico e linear e nem como um projeto idêntico dessa realidade. Assim, a representação psíquica, em Freud, desloca a acepção de representação como simples moção mecânica, para a consideração de um processo de consideração dos aspectos psíquicos. Os processos psíquicos seriam vetores que produziriam jogos associativos apreendidos pelo sujeito. Nesse intrincado sistema associativo, o que temos não é o objeto *a priori*, mas associações que se dispõem em torno desse objeto (vale lembrar que, aqui, tomamos essas associações como provenientes do registro imaginário¹⁶ do sujeito). Dessa forma, os processos de associação não podem ser desvinculados da noção de representação, sendo esta sempre elaborada enquanto sistema complexo que comporta o arranjo de grande variedade de elementos em sua estrutura. O processo de associação se dá à revelia do sujeito amparado nas identificações¹⁷ que este estabelece com o mundo. Sendo assim, podemos concluir que as representações são, também, matéria do inconsciente e por isso singulares. No tocante ao funcionamento psíquico das representações, elas produzem significação quando se relacionam entre si. De acordo com Garcia-Roza (1991)

A significação não está na coisa, também não está em cada imagem (visual, tátil, acústica, etc.) como se cada uma delas representasse um elemento da coisa, ela resultaria da associação destes vários registros pelos quais se dá a representação. (...) Tudo se passa, portanto, no registro da representação e da associação entre representações." (GARCIA-ROZA, 1991, p.48-49)

Nessa relação entre representação e associação, o objeto só concebe uma identidade e significação quando transportado para a via do simbólico, para

¹⁶ O imaginário e o simbólico fazem parte de uma tripartição estrutural fundamentada por Jacques Lacan onde o simbólico é "a dimensão da linguagem que precede e faz o sujeito" (NEVES, 2002, p 90) e o imaginário "designa uma relação dual com a imagem do semelhante". Lacan, a partir de 1953, o define, como "o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo" (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.385)

¹⁷ "Termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam." (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 377).

possivelmente ser (re)significado para o sujeito e para o outro. Assim, a linguagem assume função fulcral no contínuo processo de produção de sentido.

A noção de representação também tem lugar nos estudos culturais a partir de Hall (1997). Para o autor, a representação se constitui e é constituída via linguagem e através dela constrói uma versão imaginária sobre a realidade. As representações fornecem, ao sujeito, chaves de significações para que esses possam melhor lidar com o mundo. Esses significados são transmitidos através de processos simbólicos “que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias e sentimentos” (HALL, 1997, p.1).

De maneira sucinta, percebemos então que as representações comportam elementos de ordem inconsciente que apontam para o registro da singularidade ao mesmo tempo em que compartilham elementos de ordem social. Nas palavras de NEVES (2012)

(...) as representações se referem às imagens de si, do outro e do referente e são de ordem inconsciente. Elas são tanto da ordem do coletivo, ideologicamente carregadas e mais ou menos estereotipadas, quanto da ordem da singularidade (capacidade de suportar a angústia de ser diferente) dos envolvidos, pois dizem algo de seu desejo e da responsabilidade por suas escolhas pessoais. (NEVES, 2012,p.77)

Nesse sentido, concordamos com Grigoletto (2003) ao afirmar que as representações deixam entrever o que o sujeito toma pra si do mundo e, por conseguinte, suas identificações. A noção de representação aqui desenvolvida (assim como a do sujeito) não é estável e insensível às mudanças, mas, como se relaciona com os processos sócio-históricos e inconscientes, está sempre em movimento (NEVES, 2006).

Partindo da premissa que as representações são constituídas a partir de um imaginário social e que também são da ordem da singularidade, elas podem revelar as formações discursivas nas quais os professores de EJA se inscrevem (MASCIA, 2011) e nos auxiliar a compreender quais são as posições que o professor assume em seus dizeres.

Apresentada nossa metodologia da pesquisa passemos ao capítulo analítico.

CAPÍTULO 4: DESVELANDO AS TRAMAS DISCURSIVAS

o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui, um ‘corpo’ (...). E este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’ (in vires, in sanguinem). (FOUCAULT, 1994, p.143)

Retomando o percurso da dissertação, na introdução expusemos nossas iniciais motivações, a hipótese e perguntas que sustentam esse trabalho, e os objetivos gerais. No segundo capítulo, expomos as condições de produção relacionadas à formulação do projeto de Educação de Jovens e Adultos, assim como desenvolvemos a noção de memória e como ela se mostra fecunda para o empreendimento das análises dos fatos discursivos. No terceiro capítulo, discorremos sobre as concepções de sujeito e seu processo de constituição. No capítulo anterior, esboçamos as considerações a respeito da seleção do *corpus*, e detalhamos os procedimentos de análise que serão empreendidas.

Este capítulo se dedica ao processo de construção de gestos de leituras a partir de fatos lingüísticos previamente selecionados. Ele está dividido em torno das representações percebidas nos dizeres dos professores, que foram separadas em cinco categorias. São elas: (1) representações acerca do lugar da língua estrangeira para o aluno EJA; (2) representações sobre o ensino da língua estrangeira; (3) representações sobre o projeto EJA; (4) representações sobre o saber/fazer docente; (5) representações sobre o aluno EJA; (6) as representações do professor sobre o trabalho na EJA.

Analisar os dizeres dos professores não significa dissociá-los de sua emergência no mundo, mas pelo contrário, considerar a relação entre os discursos e os domínios não-discursivos, já que um enunciado não significa isoladamente. O valor de um fato lingüístico só poderá ser apreendido (ainda que parcialmente) a partir de sua inserção em um universo de outros enunciados. Assim sendo, as análises revisitarão, a todo o

momento, as nossas apostas teóricas e outros apontamentos que certamente surgirão no meio do caminho.

Para melhor organizarmos a apresentação das análises, numeramos os excertos de acordo com a ordem em que foram estudados e ao final de cada um encontra-se, entre parênteses, a identificação do professor que foi o enunciador do recorte. Iniciemos as análises¹⁸.

4.1 – Língua Inglesa na EJA pra quê, professor?

Os alunos de EJA são considerados, por documentos oficiais, aprendizes que requerem um trabalho direcionado e diferenciado (ARROYO, 2001, ANDRADE, 2004) Perguntamos aos professores o que eles acreditam que o ensino de língua inglesa significa para seu aluno, entendendo que tal memória discursiva poderia mobilizar esses enunciados. Iniciamos nossa análise trazendo o recorte discursivo do professor Pedro:

(6) Eu creio que tanto o aluno do ensino regular quanto o aluno da EJA, eles tem os mesmos direitos então uma vez que é instituído que é legalmente né? o ensino de uma língua estrangeira, no caso específico inglesa aqui né? então eu creio que é um _direito que eles tem então como sujeitos de direitos eu creio que o inglês também deve ser ministrado a eles até pelo fator cultural né através de uma outra cultura assimilar sua própria cultura ver como os povos né se desenvolvem no mundo não só a língua inglesa mas enfim o panorama mundial mesmo hoje a gente não pode negar né a globalização né ela tá aí e a língua inglesa é um fator nesse linking né da globalização poderio econômico bélico não sei mas enfim o fato é que o inglês ele é difundido globalmente.(Pedro)

Nesse excerto, o professor Pedro tece inúmeras referências ao discurso legal, institucionalizado. A remissão a esse campo lexical fica evidente quando conferimos a repetição da palavra *direito*. Ele mobiliza itens lexicais (direitos, instituído, legalmente, sujeitos de direito, deve ser ministrado) que são próprios do discurso do direito, e, portanto, deixa entrever filiações a uma formação discursiva na qual a língua estrangeira é sinônimo de um poder que legitima, ou que concede um privilégio a um cidadão por meio de leis específicas. Através dessa família parafrástica, emergem significações que reverberam sentidos cristalizados sócio historicamente. A concepção da educação como

¹⁸ Em algumas análises, grifamos determinadas palavras ou expressões que queríamos focar. Os demais trechos estão em itálico.

um direito nasceu emparelhada com a necessidade mercadológica de sujeitos aptos a servir à ordem de produção moderna e, até então, atendia apenas a uma pequena parcela da população - os mais abastados. (FLACH, 2009). São inúmeros os documentos oficiais e artigos que relacionam a Educação de Jovens e Adultos a essa prerrogativa legal. Alguns exemplos de discursos oficiais são: da Conferência de Educação realizada na Tailândia (com o lema 'educação para todos'), criação de PCN específico (1998), documento base em 2007¹⁹. Diversos pesquisadores corroboram a posição ideológica assumida pelo governo, porém criticam veementemente a efetividade da transposição do papel para a prática.

Convém observar como o professor Pedro, aluno de um curso de pós graduação em EJA, acolhe os discursos oficiais. Tem-se o efeito de que, antes de significar algo pra esse sujeito, alguma instância superior adianta essa significação e determina o que é importante ou não para a sociedade. Alguns pesquisadores alertam para a produção de regimes de verdade produzidos a partir das leituras dos documentos oficiais (Alvisi e Monteiro, 2010; Veiga-Neto, 2002) e que tais documentos têm direcionado a prática de alguns profissionais, acabando por limitá-la a meros guias de naturalização. Muitos professores desenvolvem seus trabalhos a partir dessas leituras e depositam nesses documentos a verdade plena e direcionadora. Essas instâncias trabalham de modo microfísico, atualizando-se ou concretizando-se através de agenciamentos de poder, que se constituem como dispositivos ou máquinas de produção de subjetividade e de produção de individualidade. Uma verdadeira fábrica de modos de subjetivação que, nesse caso específico, é materializado pela representação de lei.

No recorte acima, Pedro entende que o inglês *deve* ser ensinado para os alunos de EJA atribuindo um caráter prescritivo para a estrutura. Ele faz uso do discurso deôntico, que exprime a perspectiva do enunciador sobre a conduta do sujeito em relação ao mundo, podendo estar relacionada com a ideia de obrigação ou permissão. Para Coracini, “as modalidades constituem verdadeiras estratégias discursivas, não podendo ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas” (CORACINI, 1991, p.120). Através do uso do discurso deôntico (*deve ser ensinado*), o professor embasa seus dizeres no imaginário social sobre a cultura e sua significância na aprendizagem de línguas estrangeiras (“*o inglês também deve ser ministrado a eles até pelo fator cultural*”).

¹⁹ BRASIL. MEC/SETEC/ PROEJA (2005). Documento Base. Consultado em Janeiro de 2011, em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf

né”). Essa discussão é revisitada em diversos documentos oficiais, incluindo o PCN de línguas estrangeiras, que especifica que a língua deve integrar o “conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas, e conseqüentemente, [dos conhecimentos que] propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL/MEC/ SEMTEC, parte II, 2000, p. 25). O advérbio “até” acrescenta a cultura ao sujeito de direito, como menos importante. O fator cultural é acréscimo, não a razão principal.

Pedro menciona novamente a questão cultural, ainda que numa inclusão secundária, e a relaciona à questão da globalização. A relação construída entre a língua e globalização não se constitui como surpreendente, já que é reiterada em diversas pesquisas que almejaram identificar as representações dos professores em relação à língua estrangeira (TAVARES, 2002, LOURES, 2007). Além disso, essa referência a uma globalização homogênea é imaginada (GARCÍA-CANCLINI, 2010), sendo assim, tomada de forma estereotipada e simplificada.

O que de fato se torna pertinente é observar que o dizer de Pedro é atravessado por diversos discursos, mas que esses atravessamentos, em todos os momentos, fazem referências às instâncias institucionais. Em seus enunciados, ele chega a alegar que não se pode negar o peso da globalização para a língua inglesa. Esses dizeres se constituem como fatores principais para a aprendizagem de língua estrangeira nos documentos oficiais. Observamos que Pedro reverbera discursos ventilados pelas instâncias de poder vigentes e por eles é constituído.

Vejamos agora o recorte discursivo de Maria, cuja representação sobre a relevância da língua estrangeira para o aluno de EJA reafirma o relevo conferido à função da língua como instrumento:

(7) Aquela pessoa que não (...) conseguiu né o jovem que não conseguiu que ele abandonou e que realmente ele tá tentando voltar pra melhores condições pra ele né uma oportunidade_melhor de vida pra ele e o adulto também cê vê que independente das da idade e tudo todo mundo hoje em dia tá preocupado com a ::: parte da educação. Eles tão vendo a necessidade que faz né a necessidade que tem. (Maria)

Ao justificar a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, Maria faz menção a significantes que ecoam o caráter mais utilitarista e instrumental da língua (melhores condições, oportunidade) amplamente divulgado na mídia, como sendo esta a

razão que leva os brasileiros a estudarem a língua estrangeira, e tendo, portanto, um papel importante na nossa constituição identitária (GRIGOLETTO, 2007). Para ela, a língua funciona como um dispositivo necessário de acesso a outras posições e amplia oportunidades.

Maria afirma que esse aluno retomaria seus estudos na EJA porque *não conseguiu*. O que esse aluno não conseguiu? Analisando a materialidade, acreditamos que o verbo conseguir se conecta à questão do mercado de trabalho. Este aluno, por não ter estudado, não conseguiu alcançar maiores posições na esfera social. Ela ainda assevera que ele procura a escola porque constata que hoje em dia o estudo é passaporte para essas melhores condições. Observamos, na superfície linguística, que palavras como os substantivos *oportunidade*, *necessidade* e o adjetivo *melhor* proporcionam à educação um potencial transformador, embora inefável, para os excluídos. De acordo com Maria, *tudo e todos*, num ideal de completude, se preocupam com a educação (muito embora observemos uma pausa em seu dizer, indicando um possível gesto de censura), enfatizando sempre o seu fim, suas possibilidades de abertura ao mundo – das oportunidades, ou seja, do consumo. A falta da educação em geral e da proficiência na língua inglesa, em especial, como marca de constituição identitária do brasileiro, conforme aponta Grigoletto (2007) revela ainda outro sentido que propagandas e a mídia se encarregam de veicular de forma velada: uma contradição em relação ao dizer ideológico de que todos os brasileiros devem ter conhecimento da língua inglesa é o fato de que esta deveria permanecer conhecida por apenas uma parcela privilegiada da população. (GRIGOLETTO, 2009)

Ao enxergar a educação por um prisma prioritariamente mercadológico, Maria ressoa dizeres já cristalizados no discurso do neoliberalismo. Conforme discutido previamente, esse discurso atribui à educação a função estratégica de preparar o sujeito para o mercado de trabalho. Marrach (1996) designa a esse discurso o papel de

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de

dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. (MARRACH, 1996, p. 46)

Além da relação acima discutida, a concepção da língua como instrumento traz, em seu bojo, uma visão reducionista que mina os vários outros modos de se perceber esse encontro-confronto (CORACINI, 2003) com a língua estrangeira. A pergunta que se coloca é: “quais seriam os impactos dessa acepção restritiva da língua estrangeira na sociedade ou ainda para aquele aluno que não percebe as difundidas vantagens de se aprender uma língua estrangeira na prática, visto que a língua é meio de acesso, mas não garantia de entrada nesse mundo *melhor*?” Vejamos mais um recorte onde podemos encontrar representações semelhantes, a partir do questionamento feito à enunciadora sobre a importância da língua estrangeira na vida de seus alunos:

(8) *Olha pra eles eu acho no questionário que eu te falei que eu fiz eu fiz essa mesma pergunta pra eles que significava na vida deles o aprendizado da língua estrangeira a maioria falou que é porque é importante hoje em dia tudo que a gente vê a internet eles citaram a internet né outros falaram assim que é muito importante porque todo mundo fala inglês hoje em qualquer lugar que você vai fala então eles vêem essa importância e muitos citaram pra mim a questão dos profissionais a questão profissional. Batem sempre nessa tecla.* (Lúcia)

Neste recorte, Lúcia reforça a condição instrumental alcançada pela língua, mas também amparada pela fala de seus alunos (*eu fiz essa pergunta pra eles*). Assim como nos outros recortes, a língua é objeto. Mas aqui, mais do que uma chave ao mundo do consumo, percebemos um desejo de senso comum, de pertencimento a uma comunidade onde estão *tudo* e *todos*. A utilização do item lexical *tudo* aponta para a ilusão de totalidade passível de ser alcançada. Nessa representação, a aprendizagem da língua é elemento chave para inclusão do sujeito no mundo.

Se esse dizer é mesmo recorrente, como afirma a professora, temos pistas de que o desconhecimento da língua inglesa funciona como elemento de segregação na representação que ela transmite de seus alunos. Voltando à materialidade linguística, o pronome *tudo* e o advérbio *hoje* sintetizam a sensação experimentada pelos sujeitos que habitam o mundo contemporâneo. A multiplicidade (*tudo*) e a rapidez (*hoje*) com que produtos e ideias são ofertados e consumidos parece reger o ritmo dos sujeitos, que de acordo com Lúcia, insistem em *bater na mesma tecla*. A expressão *bater na mesma tecla* implica uma cristalização dos sentidos circulantes a respeito da importância da

língua estrangeira como um só possível. A produção de qualquer nota fora do tom soa como um acorde desajustado e imputa ao “desafinado”, a marca do isolamento.

Passemos agora à análise dos dizeres de Antônia no tocante à aprendizagem da língua estrangeira:

(9) Eu acho que o que eu tô percebendo é::: isso alguns alunos tão dizendo pra mim eu quero melhorar de vida eu quero na minha firma se eu souber inglês é mais fácil de eu conseguir as coisas enfim vamos dizer uma parcela pequena talvez fosse até uma boa pergunta pra fazer pra eles hoje porque essa turma de primeiro ano quando eu chego em sala o que eu acho mesmo é que na minha na minha postura eu não tô muito preocupada assim de ficar incentivando eles assim com fatos assim aprendam inglês porque vocês vão ganhar mais dinheiro , aprendam inglês por causa do trabalho eu acho que é legal mostrar assim olha olha como é que nós somos::: todos ::: como seres humanos vulneráveis gente olha como é que é bom aprender a falar uma coisa diferente olha como é que é bom interagir com o outro olha eles também tem esses hábito olha não é só a gente assim eu acho que eles ficam com o mundo mais o mundo fica menor no sentido positivo entendeu em vez de colocar o inglês no::: como um ganho a curto médio longo prazo não olha a gente tá aprendendo inglês porque porque é bom conhecer um outro né quando a gente tá conhecendo a língua do outro a gente tá mais perto a gente tem condição melhor de entender o outro sabe uma coisa assim. (Antônia)

Em seu enunciado, Antônia faz alusão ao imperativo do mercado, mas procura acentuar o aspecto cultural como finalidade para se aprender uma língua estrangeira, deslocando o sentido cristalizado da língua como *commodity* para conseguir melhor condições de trabalho. A maneira como ela organiza seu dizer nos fornece indícios de uma posição sujeito que busca tamponar a contradição originada nas diferentes formações discursivas que lhe constituem a fim de produzir um discurso coerente. Quando falamos em um discurso coerente, estamos nos referindo a um “princípio de coesão que organiza discurso e lhe restitui uma unidade oculta” (FOUCAULT, 1996, p. 171), mas também o uso da coerência como mecanismo que visa atingir um determinado efeito de sentido em seu interlocutor (nesse caso, a pesquisadora). A partir do conceito lacaniano de imaginário, Pêcheux (1969) desenvolve o conceito de Formação Imaginária (doravante FI) para designar o jogo de projeções imaginárias sobre si e sobre o outro que se formam a partir das posições que os sujeitos ocupam dentro de condições de produção específicas. Nas palavras de Orlandi

é pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E, se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. (ORLANDI, 2007, p.40)

Ao destacar um discurso em detrimento de outro, ela nos mostra que ambos fazem parte de sua constituição subjetiva, mas que essa articulação entre os dois precisa ser reestruturada em função das imagens que ela tece sobre a pesquisadora. É importante mencionarmos que a professora em questão conhece a visão teórica adotada em nossa pesquisa sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras.

No enunciado de Antônia, ela apresenta motivos para a aprendizagem de línguas que se relacionam com uma visão da língua como instrumento em prol do mercado (conforme apresentado nas análises anteriores), inclusive listando argumentos frequentemente citados nos dizeres dos outros professores e, logo na sequência, através do uso da denegação (*eu não tô muito preocupada assim de ficar incentivando eles assim com fatos assim*), ela rejeita a relevância desses argumentos e nos oferece uma outra perspectiva. A denegação é uma marca linguística que evidencia a multivocidade da linguagem (CASTRO, 1986). Ao negar, o sujeito atesta a existência de um enunciado anterior e assim "reivindica as afirmações pertencentes ao discurso-outro, que, no domínio de saber ao qual está (o sujeito) filiado, não podem ou não devem ser ditas" (LASSEN, 2011, p. 1-2).

Ainda nesse enunciado, ao proferir a seguinte sequência linguística *o que eu acho mesmo é*, Antônia parece reforçar sua posição e marcar algum distanciamento em relação ao discurso que vê, no mercado de trabalho, a única finalidade para a aprendizagem de língua estrangeira. No embate de vozes, quanto mais Antônia refuta e diz resistir a esses enunciados, mais eles se tornam presentes e se materializam como parte de um imaginário cristalizado e naturalizado. Sublinhamos no enunciado acima outras palavras que também concorreram para o gesto interpretativo aqui exposto.

Conforme comentado anteriormente, encontramos nos dizeres de Antônia traços de uma interdiscursividade sobre a visão da aprendizagem de línguas como um momento privilegiado de encontro com a alteridade, no qual o sujeito tem a possibilidade de perceber o outro a partir de perspectivas diferentes. As palavras *interagir, hábitos, percepção, outro, diferente* configuram um processo metonímico, no qual o nosso gesto interpretativo se assenta.

Chamamos a atenção para a reincidência da ideia de percepção do outro. As palavras *outros* e *eles* foram citadas por diversas vezes em seu enunciado, marcando a relevância desse encontro com a alteridade. A alteridade é concebida em nossa pesquisa como elemento fundador do processo de constituição subjetiva e, portanto, tem potencial de (re)elaborar toda sua constituição identitária ao longo da vida. Conforme Coracini nos lembra “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele” (CORACINI, 2007, p. 17).

Não é difícil localizar, nos documentos oficiais, enunciados que remetam ao caráter destacado que o conceito adquire na aprendizagem de uma língua estrangeira. Separamos aqui trechos dos PCNLE que poderão ilustrar a definição de alteridade trabalhada nesse registro, assim como sua importância:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

Por alteridade se entende os fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras. (BRASIL, MEC, 1998, p. 19)

A definição de alteridade adotada pelo documento, e também por Antônia, confere ao sujeito total controle sobre os efeitos da aprendizagem em si e assim afirma o lugar do sujeito intencional, “dono de si”. O prefixo *auto* usado na palavra *autopercepção*, assim como a relação direta evocada por Antônia entre *olhar* e *entender*, reproduz o movimento dialético do sujeito, que, ao tocar a exterioridade, lhe absorve para então produzir mudanças efetivas em sua constituição. Esse trabalho com a alteridade, voltado para uma visão sócio-interacionista, se distancia de nossas premissas, já que não visualizamos o sujeito enquanto indiviso, como uma entidade inteira e coesa, mas sujeito afetado pela linguagem, pelo não-senso e inacessível de apreender. Na esteira de nosso trabalho, Robin explica a alteridade como sendo “aquilo que escapa à atribuição, aquilo que não se pode definir totalmente. É o sentido que foge, que excede, aquilo que não pode ser dominado.” (ROBIN, 1993, p. 47)

Os exercícios de análise empreendidos nessa seção sinalizam para uma percepção de aprendizagem que vê a língua inglesa já a partir de sua especificidade de

língua internacional de utilidade mercadológica, e, portanto, mercadoria de trabalho. Vê-se também ecoarem efeitos de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é sinônimo de autoconhecimento e autopercepção.

Os dizeres que reiteram que a aprendizagem da língua estrangeira esteja somente relacionada ao seu efeito na vida profissional, deixam de lado o potencial transformador que essa aprendizagem pode proporcionar ao sujeito. Já os dizeres que se amparam na perspectiva do autoconhecimento desconsideram os efeitos descontraídos, não calculados e inalcançáveis que o encontro com o outro (ainda que esse outro seja a língua estrangeira) nos causam. Não há discurso que diga tudo e nem aprendizagem que seja capaz de recobrir o todo. Há sempre algo de dor ou prazer que nos escapa. Lembrando que nesse processo há “uma singularidade (...) alguns são tocados outros não. E quando um fala ele fala só. É algo então pessoal, singular”. (BORGES, 1988, p.16)

Em nenhum momento, encontramos dizeres sobre a aprendizagem que lançassem olhares sobre sua imprevisibilidade, sobre sua imprecisão. Esse silenciamento pode indicar certa resistência dos sujeitos em lidar com o furo, com a falta de garantias, que é sem dúvidas, difícil de suportar. Gostaria, sobretudo de frisar que

Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela [a LE] traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes — não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (CORACINI, 2007, p. 152).

Para Coracini, ao aprender uma língua estrangeira, o sujeito tem que mobilizar não apenas um sistema de códigos, mas entrar em contato com sua própria subjetividade, já que

aprender uma língua significa penetrar na discursividade dessa língua, significa deixar-se envolver pela língua-cultura do outro, deixar que seu corpo se envolva e que as mudanças atravessem a pele, a carne, os ossos para se transformarem em pele carne e sangue (CORACINI, 2011, pag. 16).

É importante que revivamos o conceito de língua desenvolvido ao longo deste trabalho, assim como elaborar a relação entre a definição de língua adotada e suas implicações para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentro do viés discursivo-psicanalítico, a língua não é mera representação de um mundo exterior ou a ferramenta que possibilita a interação e comunicação social humana. Muito embora essa visão seja predominante em documentos oficiais (TAVARES, 2010), consideramos que a aprendizagem de uma língua estrangeira mobilize no sujeito aprendiz algo da ordem de sua singularidade, algo que fale sobre seu desejo (REVUZ, 2001). Cabe ao sujeito construir novas formas de estruturar e perceber o mundo ao redor a partir de uma outra perspectiva, posicionar-se a partir de um outro lugar ainda estrangeiro para ele. Dispor-se a aprender uma língua estrangeira significa também aceitar o desafio de encarar o desconhecido, deparar-se com suas limitações e ainda, reconhecer a incompletude do próprio sistema simbólico.

Aprender uma língua estrangeira não implica somente o investimento psíquico do sujeito, mas também convoca o corpo²⁰ a participar. O sujeito se confronta com novas articulações, novos sons. Ele percebe que seu corpo terá que se movimentar de maneira diferente, não usual, e essa novidade será assimilada de maneira distinta para cada sujeito. Alguns aprendizes irão passar por essa experiência de forma mais prazerosa, enquanto outros se sentirão desestimulados. Em seu trabalho sobre a aprendizagem da língua estrangeira, Christine Revuz nos lembra que

Tentar pronunciar o “r” francês, o “j” espanhol, o som de “th” do inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno. (REVUZ, 2001, p.221).

Uma vez que o processo de inscrição na língua estrangeira representa, para o sujeito, o contato com o desconhecido, essa aprendizagem desperta nele reações ora de aproximação, ora de afastamento. As observações e descobertas sobre a língua a ser aprendida, demandam do sujeito constantes rearranjos subjetivos que tanto podem deixá-lo curioso e intrigado, quando desmotivá-lo e leva-lo à desistência. Tomar a palavra na língua estrangeira exige que o sujeito se responsabilize por esse lugar, já que

²⁰ Não assumimos aqui, o corpo em uma perspectiva restritamente biológica, mas como parte fundamental e indissociável do processo de subjetivação do sujeito (SERRANI-INFANTI, 1997).

conforme nos ilumina Lacan “por nossa posição de sujeito, sempre somos responsáveis” (LACAN, 1998, p.873). Lançar-se nessa empreitada solicita do sujeito posicionamentos subjetivos, menos sobre o saber produzido e mais com o que esse sujeito faz a partir do não saber. Acreditamos que ao se responsabilizar por esse estranho que me constitui, o sujeito é capaz de inventar outras soluções e formas singulares de participar no mundo (FORBES, 2011).

Passemos agora à seção onde analisaremos o trabalho dos professores com a língua estrangeira.

4.2 - Como você ensina a língua estrangeira, professor?

Ao esquadrinharmos as representações sobre o lugar da língua estrangeira para os professores de EJA, pensamos que abordar as representações dos próprios professores sobre a aprendizagem da língua possa ser produtivo para que possamos compreender como (e se) elas se relacionam com as representações sobre o lugar da língua estrangeira para os alunos da EJA. Traremos enunciados que se articulam com a ideia de aprendizagem através da adoção de métodos e técnicas específicas (como, por exemplo, a tradução e o trabalho com vocabulário). Entendemos, todavia, que apesar de trabalharmos com as regularidades discursivas, é importante apontar aspectos peculiares nos dizeres dos professores no sentido de atentarmos a traços que dizem respeito à sua própria constituição subjetiva como professor de língua inglesa. A fim de identificar as representações sobre o ensino de línguas, os professores se posicionaram em relação a seguinte pergunta: “Quais tipos de atividades você procura desenvolver com seus alunos?”. Iniciamos com os enunciados de Valéria:

(10) Ainda eu não /não desenvolvi essa parte mas o meu proposta é utilizar a música eu vou trabalhar com a musica pra desenvolver bastante porque a música com essa questão da melodia isso eh ::: vai bem na memória da pessoa e ela repe faz aquilo de forma repetitiva e o meu propósito não é que ela repita é que ela aprenda e através da repetição ela vai aprender e eu vou utilizar isso com eles. (Valéria)

Por esse dizer, depreendemos alguns conceitos de Valéria em relação à aprendizagem de línguas. A professora, possivelmente afetada por sua formação musical, cria uma relação entre a língua estrangeira e a música. O efeito é o de representação da língua como a somatória de um conjunto de sons que ao serem

repetidos produzem significado. Nessa representação, a professora parece conceber a língua como um conjunto de fragmentos, onde cada parte que comporá um “todo”.

Lembramos que a repetição é herança da escola behaviorista (SKINNER, 1972) e que tem como premissa a noção de que a aprendizagem se dá através da repetição a estímulos, modelo que influenciou fortemente o método audio-oral nos anos 1970 até meados de 80, no Brasil. O modelo behaviorista enfraqueceu após sofrer duras críticas (principalmente sobre o uso da repetição na formação dos hábitos e a desconsideração dos fatores cognitivos e afetivos na aprendizagem) e até hoje a repetição é vista com certa desconfiança entre profissionais de várias áreas do conhecimento, em oposição dicotômica a abordagens de aprendizagem que enfatizam o sentido, tais como a abordagem comunicativa, vigente até hoje. É importante lembrar, contudo, que os estudos behavioristas ainda influenciam muitos métodos e abordagens de ensino nos mais diversos contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.²¹

Apesar de mencionar o uso da repetição como aspecto central em seu processo de ensino, Valéria exprime opiniões contraditórias sobre a validade desse método. As palavras *memória*, *repetição*, *repetir* são marcas que podem sinalizar a aprovação desse recurso, mas o advérbio de negação *não* na construção “*meu propósito não é que ela repita*” quebra essa linha e expõe certa fragilidade em sua convicção ou uma busca em adequar as suas respostas a partir do jogo de imagens que ela faz de si e da pesquisadora. O efeito disso é a dúvida que ela deixa para seu interlocutor sobre seu posicionamento- contra ou a favor- da repetição.

Seguimos agora com o recorte de Maria:

(II) (...) Eu entao eh ::: então eu leio o livro o texto com eles depois a gente tenta circular os verbos do texto as palavras que eles conhecem né que tipo palavra que que é isso é uma comida é um objeto né então nós vamos por aí e depois eu vou fazendo a tradução com eles pra eles conseguirem trabalhar perguntas do texto pra ver se eles entenderam porque como que eles vão... responder lá na frente se eles não entenderam nada aqui né? (Maria)

Ao examinarmos os dizeres, interpretamos em Maria a compreensão da língua como um conjunto de frações (verbos, palavras, objeto). A leitura do texto parece funcionar como um pretexto para a aquisição de palavras e obtenção de respostas para

²¹ Vale mencionar que objetivamos levantar as representações presentes nos dizeres dos professores, e não avaliar a pertinência ou eficácia de determinados métodos. Não acreditamos que exista uma fórmula para a aprendizagem, já que ela diz respeito somente ao sujeito e ao seu desejo (PRASSE, 1997)

perguntas. Parece haver uma necessidade em lidar com o texto através de uma sistematização em três passos: separar (remissão à palavra *circular*), identificar (“*que que é isso*”) e então traduzir para que o objetivo final seja alcançado- as respostas. Qual é a sua representação de texto? A aprendizagem da língua ou a confecção de respostas corretas conforme uma decodificação palavra a palavra, buscada na representação de clareza e certeza que a tradução proporciona?

A variação entre os pronomes pessoais (*eu leio o livro..., a gente tenta circular os verbos ..., nós vamos por aí , eu vou fazendo a tradução*) nos dizeres de Maria nos leva a inferir que ela também participa diretamente do processo de aprendizagem de seus alunos. Ora ela faz a tradução para eles, ora os ajuda a circular os verbos. Voltando ao enunciado, sua pergunta retórica “*como que eles vão responder lá na frente se eles não entenderam nada aqui né?*” objetiva provocar um duplo efeito de cumplicidade e coerência em seu discurso e expõe sua aflição perante a possibilidade de fracasso de seus alunos. Será que esse fracasso de compreensão e apreensão de partes da língua não remeteria a sua própria insegurança como aprendiz de língua estrangeira?

A tradução parece surgir então como uma maneira de atender a três demandas: dominar o desconhecido, facilitar a vida do aluno e vencer seu próprio medo de fracassar (seja como professora ou aprendiz de língua inglesa) através do exercício do controle- lembrando que é ela quem faz a tradução para seus alunos. Dentro da aprendizagem de línguas, a tradução é um procedimento antigo e tem sido bastante criticado por abordagens mais contemporâneas. A tradução e a nomeação são veias capilares em seu trabalho, dada a sua relevância na execução das tarefas.

Notamos, na elocução de Maria, a menção à palavra transmitir: “*na hora que eu tô ensinando eu devo tá transmitindo alguma coisa boa pra esses meninos né?*”. A (trans)missão, substantivo derivado do verbo transmitir, evidencia a disposição da professora em transferir seus conhecimentos (considerados como algo de valor positivo - “*alguma coisa boa*”) para seus alunos. Esse ato de transferência implica no estabelecimento de uma relação baseada na dicotomia entre mestre e discípulo, pleno e vazio. Neste caso específico o professor assumiria o lugar do detentor do saber e o aluno seria visto como um ser esvaziado a ser preenchido no processo de transferência.

A docência já foi muitas vezes sorvida por discursos que a remetiam a uma concepção religiosa. Dizeres como, “*patriótica missão*”, “*sagrada missão*”, “*apostolado cívico de redenção nacional*” eram usados como ferramentas na compreensão da prática docente (BASTOS, 1994). Muitos profissionais abraçaram essa “*missão*” e

acredita(ra)m que o conhecimento e(ra) o caminho à salvação. A docência foi apresentada como um ato de vocação, dom. Muitas vezes a (in)(corpor)ação desse discurso forjou professores tiranos, que se impunham aos seus alunos através de duros posicionamentos por acreditarem que eram os possuidores de uma suposta verdade da redenção. De acordo com Lopes (2001)

a marca religiosa que se traduz na exigência de uma certa posição diante do ato de educar é indisfarçável. Pode-se reafirmar que há uma concepção do que venha a ser professor/a, suas qualidades e seus defeitos, que foi cunhada no campo religioso e daí desliza para a esfera do leigo e público - e fica. (LOPES, p.52, 2001)

Outro significativo que nos chamou a atenção foi “*meninos*” (“*na hora que eu tô ensinando eu devo tá transmitindo alguma coisa boa pra esses meninos né?*”). É no mínimo curioso o emprego desse vocábulo, já que os alunos de EJA em sua grande parcela são adultos. Pesquisando sobre o tema é comum encontramos diversos trabalhos (ARROYO, 2001, STRELHOW, 2010) que reportam o tratamento infantil dado aos alunos da EJA no que tange o tratamento afetivo em sala e as escolhas pedagógicas dos professores e instituições. Esses autores relacionam esse tratamento à noção de que as crianças, assim como os analfabetos, não conseguem pensar por conta própria (STRELHOW, 2010). Esse pensamento expõe uma forma de se conceber o aluno de EJA como incapaz ou inapto, baseado no fato de que ele não pertence ao mundo letrado. Ao empregar tal vocábulo, a professora evoca toda essa memória discursiva ao mesmo tempo em que marca uma posição-sujeito que a reforça.

No próximo recorte, o enunciador se refere às características de uma boa aula de língua estrangeira, reverberando o discurso do construtivismo, que tem entre seus principais proponentes Emília Ferreiro e Piaget. A cartilha construtivista (inicialmente relacionada à alfabetização) reza que a aprendizagem deve centralizar seu foco no aluno e na forma como ele aprende. Nesse discurso, as tarefas procuram o engajamento ativo do aluno, já que

por meio da atividade lúdica, a criança assimila ou interpreta a realidade própria, atribuindo, então, ao jogo um valor educacional muito grande. Neste sentido, propõe-se que a escola possibilite um instrumental à criança, para que, por meio de jogos, ela assimile as realidades intelectuais, a fim de que estas mesmas realidades não permaneçam exteriores à sua inteligência (BRENELLI, 1996, p.21)

Observemos as considerações de Pedro sobre a aprendizagem de línguas:

(12) *Atividades mais dinâmicas. É claro que não foge da aula expositiva ainda mais se tratando de língua né ensino e aprendizagem de língua estrangeira mas eu procuro utilizar materiais diversos, brincadeiras acho isso importante então dá uma quebrada né no gelo/ importante/ eu gosto de atividades mais dinâmicas, aulas mais dinâmicas. Onde o aluno possa participar também.* (Pedro)

Gostaríamos de salientar que as teorias construtivistas tiveram (e ainda têm) ampla repercussão em diversos documentos oficiais, entre eles os PCN. Os dizeres do PCN reforçam a ideia do trabalho em grupo por acreditar que essa é a forma que “permite mais facilmente a concretização da idéia de que os sentidos se produzem na interação” (BRASIL, p.99, 1998). A disseminação e conseqüente assimilação da teoria construtivista em cursos de formação de professores têm reforçado a importância do trabalho em grupo. A difusão dos discursos construtivistas pelas agências pedagógicas oficiais, os promoveu a verdadeiros guardiões da boa prática, os alçando assim a uma categorização axiomática. Pedro traz em seu discurso a preocupação pelo foco no trabalho colaborativo. O professor se refere, por diversas vezes, a palavras que reforçam eixos axiais do construtivismo como, por exemplo, *dinâmica, participar, brincadeiras*. Em seus dizeres, percebemos que a natureza da relação professor aluno ocupa um lugar de destaque. A expressão “quebrar o gelo” indica que Pedro se preocupa em manter uma relação de proximidade com seus alunos, já que o gesto de quebrar o gelo é uma tentativa de se criar empatia e estabelecer diálogo. Se o discurso construtivista veicula a centralidade do processo colaborativo, o discurso de Pedro parece estar circunscrito a esse funcionamento.

Os construtos construtivistas coadunam em diversos aspectos com os preceitos neoliberais. Uma vez que a educação é uma responsabilidade político social do governo, existe a preocupação que ela atenda aos interesses de uma época e, neste caso, à organização em torno do capital. Em ambas as configurações discursivas temos enunciados que defendem a primazia da emancipação e da autonomia.

Sob essa ótica, a imagem de aprendizagem que permeia o recorte está relacionada ao divertido, prazeroso e cooperativo. Embora Pedro procure sustentar e demarcar a posição de um profissional amparado pela rede construtivista, a partir de

uma voz que expressa a significância do trabalho participativo, seus dizeres contrapõem a outra representação; a representação de uma perspectiva de ensino mais tradicional, na qual se opera a verdadeira aprendizagem. Ao dizer “*É claro que não foge da aula expositiva ainda mais se tratando de língua né ensino e aprendizagem de língua estrangeira*”, nos deparamos com as outras vozes que se entrelaçam e constituem a formulação de Pedro. Lembrando que dentro da nossa perspectiva de trabalho o jogo de vozes que se misturam, se esbarram e se transformam não é entendido como uma contradição que deva ser perseguida e aniquilada, mas analisada como parte constitutiva do discurso.

O verbo “fugir” (“*É claro que não foge da aula expositiva*”), juntamente com o advérbio de negação não, concedem a ideia de algo irrealizável, intrasponível. Pedro não consegue imaginar o ensino da língua estrangeira sem o auxílio das aulas expositivas. Ele ainda chega a mencionar noutro recorte:

(13) Se o aluno não participa eu creio que só fica de um lado né você nunca tem o feedback. Então aula expositiva tá meio fora de moda. (Pedro)

Ao evocar a palavra *moda*, Pedro desvela uma memória discursiva de que as técnicas e procedimentos de ensino e aprendizagem costumam seguir padrões e modelos de uma época e que estas também caem em desuso. Seu aparente descrédito em relação à aula expositiva abaliza os efeitos de poder que circundam esses enunciados e efetivam a não neutralidade dos discursos. O jogo de poder-saber (FOUCAULT, 1975 [1986]) que prescreve o que pode ou não ser dito e regulamenta formas de conhecimento se mostrou presente nos dizeres de Pedro, fazendo-nos compreender como os discursos constroem regimes de verdade e estes, por consequência, compõem os tecidos do dizer dos sujeitos rendendo efeitos na construção de subjetividades.

Nesse conjunto de representações, notamos constantes referências dos professores a métodos e abordagens que parecem auxiliá-los no trabalho com a língua estrangeira. Encontramos diversos dizeres que se remetem à noção de língua enquanto conjunto de fragmentos, conteúdos a serem adquiridos e colocados em ação para objetivos interacionais. Essa noção de aprendizagem se relaciona diretamente com a percepção da língua como instrumento ou produto de um mercado que visa atender a certas demandas de consumo, conforme vimos na seção anterior. Acreditamos que não é esse conjunto de técnicas e procedimentos o que efetivamente toca o aluno, mas o seu

desejo por esse saber. Essa posição contrasta com a noção de aprendizagem praticada na pedagogia tradicional e em específico no território da LA. Esses campos do saber conferem ao ensino um processo exclusivamente consciente, no qual a aprendizagem se dá por reconhecimento de traços e atribuição de sentidos. Desse modo, não acionam a dimensão do desejo, muito mais decisiva na aprendizagem de uma língua (ANDRADE, 2008).

4.3 – E o projeto EJA, professor?

Ao analisarmos o perfil dos professores entrevistados, constatamos que todos eles lecionavam tanto na EJA quanto no ensino regular. A partir dessa constatação coube interrogá-los como – e se – sua prática pedagógica se distingue entre essas duas modalidades de ensino. Como visto nos capítulos anteriores, as políticas educacionais, ao longo do tempo, mantiveram um caráter compensatório que visava reparar lacunas emergenciais (RIBEIRO, 2001; SOARES, 2007). Pudemos notar também que diversos documentos imputam ao ensino de EJA posição marginal, ou inferior (CURY, 2000; FÁVERO, 2004). Convocamos, portanto, os professores entrevistados a se manifestarem sobre essa questão, ao perguntá-los sobre suas práticas de ensino em ambas as circunstâncias. Vejamos suas respostas nos enunciados a seguir:

(14) Bom a comparação é até engraçado essa comparação no ensino regular a gente passa mais tempo administrando confusão da meninada que eles são muito novos então são meninos porque eu trabalho com terceiro ciclo então é do sexto ao nono ano e a gente quase não tem muita chance de ser um docente realmente que é só transmitir conhecimento fazer aquilo que é suposto fazer e na EJA a gente tem esse prazer na EJA a gente tem o prazer de se sentir realmente um docente porque a gente tem a oportunidade de aplicar a docência de ensinar a gente tem a oportunidade/ eu me sinto assim na EJA eu me sinto uma professora completa e no ensino regular eu só fico tipo apagando incêndio coisas assim (risos). (Valéria)

Logo de saída, Valéria deixa à mostra certo desconforto em comentar essa questão. Ela nos conta que *quase* não consegue exercer sua profissão com os alunos do ensino regular (frisando aqui o aspecto modalizador do advérbio *quase*) e, ao final de seu enunciado, nos dá outras pistas de seu possível incômodo ao rir. O riso é, notadamente, marca da heterogeneidade discursiva (AUTHIER, 2004) e apesar de muitas vezes funcionar como manifestação da alegria, pode também revelar outra

significação. Nesse caso, reiteramos que essa resposta do sujeito parece encontrar no riso uma forma de descarregar a tensão até então suportada.

Tema recorrente em seu enunciado, a função do professor é abordada a partir de uma série de palavras que giram em torno desse campo semântico. As palavras e expressões que criam esse efeito de sentido em seu dizer são *transmitir conhecimento, fazer o que é suposto fazer, aplicar, ensinar, professora*. No imaginário de Antônia, ensinar se equivale a fazer o que é suposto fazer, ou seja, ocupar o lugar do mestre. A (trans)missão, substantivo derivado do verbo transmitir, implica no estabelecimento de uma relação de poder baseada na dicotomia entre mestre e discípulo. Qualquer outra conformação parece fora de lugar e configura não aprendizagem, afinal, para ela, quem ensina é o professor. Nessa situação em específico, não existiriam trocas, e todo sinal de participação (seja conversa entre colegas ou manifestações de alunos) seria considerado como indisciplina ou insubordinação ao mestre. A *confusão criada pela meninada* é improdutiva para ela, já que desvia o foco do ensino (*a gente passa mais tempo administrando confusão da meninada, eu só fico tipo apagando incêndio coisas assim (risos)*). Talvez seja justamente devido a esse cenário indesejado que a professora demonstre certo desconforto.

Como podemos notar, a comparação entre as duas modalidades de ensino, o ensino regular e o ensino na EJA, é topicalizada através do tema da disciplina. O comportamento dos alunos em sala é o que os diferencia. Enquanto os alunos do ensino regular são inquietos e impedem a realização do seu trabalho, os alunos de EJA seriam o exato oposto, o que faria com que seu trabalho fosse melhor executado. O substantivo prazer (“*e na EJA a gente tem esse prazer de sentir realmente um docente*”) é acionado, nos levando a inferir que a disciplina influi inclusive na motivação da professora em desenvolver seu trabalho. A palavra *prazer* remeteria, portanto, à ideia de conforto e satisfação a seu fazer pedagógico. Talvez na EJA, a professora, apossada de seu lugar de mestre, se sinta *completa*, já que é ali (na EJA) que seu imaginário sobre a docência é consubstanciado. Os gestos de interpretação que empreendemos a partir desse enunciado sustentam a imagem de um ensino voltado para a transmissão de saberes e verdades e o aluno de EJA, como um aluno passivo, subordinado a eles.

Passemos agora aos dizeres de Maria:

(15) *A minha atuação no regular e no EJA? ... ah :::deixa eu te falar no regular eu tenho mais dificuldade com a disciplina dos alunos*

então o que você faz com muita tranquilidade no EJA você não consegue fazer com tanta tranquilidade no ensino regular devido a disciplina porque os alunos do EJA são bem melhores de mexer de trabalhar com eles / bem melhores/ não posso falar de outra escola porque eu só trabalhei nessa escola com EJA mas aqui realmente eu não tenho problema entendeu apesar que eu não tenho tanto problema nas outras turmas de sexto ao nono mas a tranquilidade é maior no EJA. Então você tem condição de trabalhar melhor.
(Maria)

Aqui temos, novamente, a disciplina como eixo central na comparação entre as duas modalidades de ensino. O enunciado de Maria se apoia na relação construída entre as palavras *dificuldade* e *tranquilidade*. Maria diz que seu fazer docente na EJA se torna mais exequível porque os alunos são *melhores de mexer*, e assim como Valéria, a comparação é entre melhor e pior, mais fácil ou mais difícil. A disciplina aparece aqui como um elemento ameaçador para a condução do processo educativo, e por essa razão, os alunos da EJA recebem atribuições positivas (*bem melhores, tranqüilidade*).

O advérbio de lugar *aqui* contrapõe dois espaços diferenciados: o aqui e o lá. Aqui, se constitui como um espaço propício para o desenvolvimento de um trabalho *melhor* (EJA) e lá (ensino regular), a disciplina (ou neste caso, a falta dela) é vista como um *problema*. No trecho a seguir, o advérbio de modo *realmente* também nos auxilia nessa análise: *aqui realmente eu não tenho problema entendeu*. O uso do advérbio funciona como um intensificador da verdade e nos indica que existe uma suspeita que entranha nessa verdade. Outras vozes parecem dizer que o trabalho na EJA é problemático, mas ao empregar a denegação (*não tenho*) e o advérbio *realmente*, Maria as refuta.

Em seu enunciado, a professora poderia tecer inúmeras comparações sobre as modalidades, mas a ela coube mencionar apenas pontos positivos sobre o trabalho com a EJA. Ela afirma que não tem problemas, utiliza diversos adjetivos comparativos, inclusive chega a repetir a construção *bem melhores* e, talvez num ato certificador, nos pergunta se entendemos (*porque os alunos do EJA são bem melhores de mexer de trabalhar com eles / bem melhores/ não posso falar de outra escola porque eu só trabalhei nessa escola com EJA mas aqui realmente eu não tenho problema entendeu*). Ao optar por comentários benéficos sobre a EJA, a professora silencia uma série de já-ditos polêmicos sobre o tema (como por exemplo, os discursos sobre as dificuldades na aprendizagem que esses alunos apresentam ou a questão da evasão. Ambos os tópicos foram discutidos no primeiro capítulo). Esse silêncio poderia, em outros gestos de

interpretação, significar que Maria não tem apontamentos negativos sobre a EJA, mas aqui, ele será percebido como parte constitutiva no processo de construção da significação. Retomo a asserção na qual “o silêncio não é vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa. Isto nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um horizonte e não como falta.” (ORLANDI, 1997, p.70). Retomando a noção de FI, entendemos que todo sujeito fala de um lugar discursivo específico, tendo em mente o feixe de relações que se estabelece em uma dada condição de produção (ORLANDI, 2007). Um dos os fatores que atuam nas FI é o mecanismo de antecipação. Neste mecanismo, os dizeres são regulados de forma a manipular um possível efeito de sentido em seu interlocutor. Considerando que, ao entrevistá-la comentamos que nosso foco de pesquisa é EJA, é possível que Maria tenha ajustado seus dizeres visando cumprir determinada expectativa dentro desse jogo de imagens.

Antes de prosseguirmos com outro exercício analítico, vale destacar que em relação a essa representação sempre binária que Maria e Valéria demonstram ter (disciplinado/indisciplinado) sobre seus alunos, Veiga-Neto (2004), baseando-se nos estudos focaultianos, propõe que pensemos a questão da disciplina a partir de sua ambigüidade conceitual. Ela é ao mesmo tempo um campo do saber e mecanismo de poder. Para o autor, os saberes são dispositivos políticos inscritos em diferentes esferas sociais. Dito de outro modo, os saberes não são neutros ou casuais, mas formados dentro de configurações políticas específicas. Sendo assim, toda análise sobre a formação, manutenção e dispersão de saberes implica necessariamente em escrutinação sobre o poder dado já que não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber próprio e nem saber que não coloque em prática relações de poder. Para Veiga-Neto (2003), “os saberes se engendram e se organizam para atender a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2003 p.117). A cena educativa é um espaço que reproduz tal composição (poder/saber), exercendo através do mecanismo disciplinar tanto um processo de sistematização e organização, quanto uma docilização dos corpos. O sujeito, neste caso o aluno que não se encaixa dentro de um sistema pré-estipulado é nomeado, separado e classificado. Muitos sujeitos resistem a essa emolduração (principalmente em tempos de falência da autoridade) e é aí que temos a formação de focos de resistência (a evasão, atos de violência nas escolas, silenciamentos e indisciplina são alguns exemplos). Não se deve considerar, contudo, que o poder está nas mãos de determinados sujeitos sociais ou de grupos que o exerça sobre outros, mas ele é capilar e, portanto, não é resultado de algum arranjo político oculto. Ao contrário,

ele é distribuído de maneira difusa no tecido social (VEIGA-NETO, 2003). A partir dessas considerações, temos que os sujeitos, independente da posição que assumem no discurso, travam constantes batalhas no sentido de atuar sobre a ação alheia. A posição discursiva dos professores aqui analisados evidencia o funcionamento do poder na sociedade.

Passemos então ao enunciado de Ana Maria:

(16) Eu vejo uma admiração pelo trabalho tudo bom e maravilhoso mas eu também sinto que é diferente em relação às outras matérias e eu vejo que nas outras disciplinas eles cobram muito mais eles argumentam muito mais discutem questionam o professor mas comigo não sei se pela questão da língua né então comigo o que eu coloco pra eles eles não questionam muito entendeu então esse retorno que eu tive deles foi um retorno positivo mas eu acho que seria bom pro meu trabalho se eu tivesse alguém que pudesse fazer assim “ah professora e essa e essa parte da matéria aqui a gente não vai trabalhar não” ? (...) (Ana Maria)

Em seu enunciado, Ana Maria não estabelece comparações sobre seu trabalho na EJA e no ensino básico. A pergunta funcionou para que ela tecesse comentários sobre o lugar da língua estrangeira e o lugar de outras disciplinas em função da reação dos alunos do projeto EJA. Ainda assim, pinçamos em seu discurso diversos dizeres que são significativos, pois remetem ao projeto de maneira geral.

No recorte *Eu vejo uma admiração pelo trabalho tudo bom e maravilhoso mas eu também sinto que é diferente em relação às outras matérias e eu vejo que nas outras disciplinas eles cobram muito mais*, seus alunos classificam as aulas através do trabalho da adjetivação (*bom, maravilhoso*) e do uso do substantivo admiração (de acordo com o dicionário, admiração significa forte sentimento de prazer diante de alguém que se considera extraordinário). O emprego da conjunção coordenada adversativa *mas* (por três vezes) nos sinaliza que, embora a professora reconheça a resposta afetiva ao seu trabalho, algo nessa relação não vai bem.

Em sua representação, ela espera que seus alunos sejam sempre mais questionadores, mais argumentadores, mais exigentes (*nas outras disciplinas eles cobram muito mais eles argumentam muito mais discutem questionam*). Os verbos *argumentar, discutir, cobra*, usados para marcar a diferença entre sua matéria e a dos outros professores, invocam uma demanda de envolvimento por parte de seus alunos,

além de apontar para uma ausência de participação (que sugere passividade) nas suas aulas.

Ana Maria diz que vê e sente que nas outras disciplinas seus alunos são diferentes (... *eu também sinto que é diferente em relação às outras áreas e eu vejo que nas outras disciplinas eles cobram muito mais*) e o seu enunciado revolve em função dessa marcação. Conforme anunciamos na introdução dessa seção, a caracterização do aluno de EJA como um aluno diferente acompanha um percurso discursivo já cristalizado. Ana Maria reforça esse imaginário social e nos conta seu incômodo. Após ressaltar a característica dos alunos, a adversativa *mas*, em seu dizer, vem marcar esse lugar de lamentação e ao mesmo tempo de aceitação. Ao acreditar que seus alunos são passivos, ela mesma toma a posição cômoda de aceitar essa “realidade” e desresponsabilizá-los pelo engajamento no curso. Cavallari (2005) nos esclarece que dizeres que reforçam o comportamento de alunos desmotivados ou desinteressados são fatos naturalizados no âmbito escolar.

Retornando nosso olhar sobre a materialidade linguística, encontramos estruturas que indicam repetições (em outras disciplinas eles tem sempre a mesma postura, que se torna visível através do recurso do paralelismo: *nas outras disciplinas eles cobram muito mais eles argumentam muito mais discutem questionam o professor e denegações (mas comigo não... , não questionam ...)*). Parece que a narrativa se coloca entre a presença e a ausência, ou a presença e a falta. De qualquer maneira, é a função da falta o que parece estruturar os dizeres de Ana Maria. É somente pela menção da presença que percebemos o quanto ela é tocada pela falta. Nos interrogamos sobre os nomes que a falta poderia assumir aqui. Podemos imaginar que talvez essa falta remeta à falta de interesse, falta de entusiasmo. Mas se podemos perceber pelo recorte acima que os alunos da professora a cumprimentam pelo seu trabalho, agregando apenas características positivas, porque Ana Maria se queixa?

Contabilizamos três, o número de referências que Ana Maria faz ao significante matéria (levando em consideração seu sinônimo, disciplina). Ao dizer “*eu acho que seria bom pro meu trabalho se eu tivesse alguém que pudesse fazer assim ah professora e essa e essa parte da matéria aqui a gente não vai trabalhar não?*” a professora expõe seu desconforto ao perceber que embora os alunos comentem sobre seu fazer pedagógico, eles não se pronunciam sobre a sua matéria, neste caso a língua inglesa. A língua estrangeira assume o foco (e a causa) da suposta indiferença dos alunos. Esse ato de queixa pode ser novamente interpretado como uma tentativa do tamponamento de

sua própria falta. Ao apontar para os problemas com seus alunos, ela desloca o foco de seu trabalho e coloca os alunos como co-responsáveis pela sua conduta pedagógica. Conforme mencionamos acima (e assim como os enunciados analisados anteriormente), pode funcionar como uma tática do sujeito para não ter que lidar com suas próprias limitações.

Vejam agora os dizeres de Antônia:

(17) Ah tá. Não vejo diferença não porque eu tenho/ eu acho que eu tenho a minha característica pessoal praticidade/ eu me adapto muito bem as situações eu resolvo as coisas que tão precisando ser resolvidas na hora eu nunca me sinto assim angustiada com método com conteúdo o que eu procuro fazer sempre acho que independente de ser EJA não ser EJA eu gosto de ter uma relação particular com cada aluno. (Antônia)

A partir dos dizeres da professora Antônia, podemos depreender que ao invés de reproduzir os discursos que atribuem à EJA um lugar menor, a professora rompe novamente com a ideia de conformidade ao discurso vigente e parte para um olhar que vai se estabelecer na/a partir da relação com esse aluno. O trabalho com a EJA é assimilado como qualquer outra situação de ensino na qual ela tem que responder (*independente de ser EJA não ser EJA*). Nesse enunciado, ela enfatiza sua conduta como profissional, desconsiderando a comparação demandada por nós. Com base na materialidade, é possível afirmar que esse sujeito não se vê afetado por discursos circulantes sobre a EJA, conteúdos a serem ministrados ou ainda sobre métodos de ensino, mas em seu próprio potencial, ou em suas próprias palavras: suas características pessoais. Ao se responsabilizar por sua prática, a professora parece se tornar capaz de fazer escolhas mais acertadas e não se deixar coibir por regimes de verdades (ilustrados, em seu enunciado, pelos métodos e conteúdos programáticos). A professora destaca a importância da sua participação no processo de ensino ao focar, quase que exclusivamente, em suas ações e percepções (*eu me adapto muito bem, eu resolvo as coisas, eu procuro fazer, eu gosto*) (grifos nossos). Observamos, portanto, um movimento de responsabilização e individuação por parte da professora, e assim ela expõe sua representação de ensino como um processo no qual a responsabilidade pelo ensino é exclusivamente do professor. Ao centrar seus dizeres em si e em sua

capacidade de resolução, ela reporta um imaginário social onde o professor é o responsável pelo sucesso ou insucesso de seu aluno (CAVALLARI, 2011).

Encontramos nos dizeres de Antônia a representação do ensino como um processo passível de ser controlado. Essa imagem de ensino percebe no professor uma função simbólica central e decisiva para a aprendizagem e, assim, nega sua natureza complexa e imprevisível, já que é constituída por sujeitos singulares e desejantes. Vale destacar também que Antônia se enxerga através das lentes da racionalidade, do sujeito seguro de si, munido de respostas certas para cada situação. Esse sujeito é um “ser dotado de mente, de razão, unívoco - capaz de buscar e encontrar, ainda que ideal e ilusoriamente, o controle de si, do seu dizer e dos outros, através da tomada de consciência de si e dos fenômenos que o cercam” (CORACINI, 2000, p. 184).

A partir da análise desses dizeres, notamos que Antônia toca na função social do professor, acreditando que ele – e, na representação dela, somente ele – independente de procedimentos teórico metodológicos, modalidades de ensino ou conteúdo, pode fazer a diferença para o aluno. A memória de um professor potente e capaz é resgatada na materialidade posta. As várias afirmações categóricas de Antônia sobre seu fazer pedagógico (*eu tenho a minha característica pessoal praticidade/ eu me adapto muito bem as situações eu resolvo as coisas que tão precisando ser resolvidas na hora eu nunca me sinto assim angustiada*) e o uso de palavras definitivas como *nunca* e *sempre* marcam um gesto político de afirmação de um lugar e de uma função social que vem sofrendo desgastes ao longo dos anos (PEREIRA, 2006). Diversos estudos (PEREIRA, 2006; CAVALLARI, 2010; AQUINO, 1998) têm apontado para esse esmorecimento intelectual, social, cultural e econômico do professor na esfera do ensino básico no Brasil. Perpassada por essas vozes, Antônia faz ressoar esse discurso, ainda que pelo viés da autoafirmação.

Observamos que nessa seção, em diversos enunciados, alguns dos professores fazem uso da palavra *ver* (*Eu vejo uma admiração pelo trabalho; e eu vejo que nas outras disciplinas*, de Ana Maria; *Não vejo diferença*, de Antonia). O próprio significado de *ver* é distinguir ou alcançar com a vista. O quanto de visão realmente podemos alcançar com nitidez? A sensação e a visão são percepções produzidas através de processos conscientes sobre o mundo exterior. Abrimos um parêntese para pontuar, neste momento, que nos afastamos de uma leitura binária, que reparte o lado de dentro do lado de fora. Deleuze (1986) nos ensina que o material que reveste o lado de fora é mais poroso do que podemos supor. Será então que podemos nos apoiar na distinção

dentro ou fora, ou de maneira mais precisa, no mundo exterior versus o mundo interior? Poderíamos propor o dentro e o fora, o mundo exterior e interior imbricados? E, em caso afirmativo, as implicações dessa proposição recairiam sobre a suspensão das certezas desses professores sobre seus alunos e suas condutas. Dito de outra forma é possível que suas percepções não passem de meros devaneios (todas as percepções não o são, afinal de contas?)?

4.4 – E o saber/fazer, professor²² ?

Diversos são os documentos oficiais do governo e pesquisas que insistem na singularidade da formação do profissional que trabalha com a EJA (SOARES, 2011). Esses escritos quase sempre ressaltam características diferenciadas desse aluno (seja ele jovem ou adulto) que voltou à sala de aula após seu insucesso com o ensino formal. A partir da consideração das peculiaridades desse aluno, a formação dos professores é também discutida em termos de metodologia e posicionamentos didáticos diferenciados do ensino regular. Dentre as características destacadas nos estudos, os fatores idade, classe social e cognitivos são também habitualmente lembrados.

Dito isso, nos perguntamos: o que nos contam os professores entrevistados nesse trabalho? O que esses professores manifestam sobre suas práticas? Quais efeitos de sentido emergentes? (O que) eles dizem sobre o trabalho com a EJA? Esta seção tem como objetivo levantar as representações dos professores sobre suas ações pedagógicas e se lançar na empreitada da busca por matrizes de sentido que nos auxiliem a refletir a partir das perguntas propostas, já que não perseguimos verdades totalizantes. Perguntamos aos professores como eles preparam suas aulas para a EJA. Observemos o que Pedro nos conta:

(18) Além do conhecimento que eu já adquiri né acadêmico eu me preparo é no dia a dia mesmo eu acho que eu nem preparo as minhas aulas eu vou preparado pra eu ouvi isso outro dia de um professor eu vou preparado eu vou até cunhar a fala dele eu vou preparado pra aula. Porque principalmente no seu foco de pesquisa que é EJA né eu tenho que ir preparado pra aula e não preparar muito a aula.

Pesquisadora: Como assim?

Pedro: Porque outras coisas podem acontecer podem emergir outras coisas ali é um público específico né então às vezes e::: você quer acolher alguém

²² Inspirada na relação poder/saber cunhada por Foucault, entendo que toda prática também gera um saber que se desdobra em um saber fazer singular e (através da ritualização da palavra [FOUCAULT,1996, P.44]) em se fazer saber.

naquele grupo e você não pode dar uma mudada na sua aula no que você havia planejado é claro sem perder o foco do ensino aprendizagem.(Pedro)

O saber acadêmico parece ter status assegurado para Pedro, assim como para Antônia, que se apoia com segurança na sua capacitação acadêmica e parece se fiar numa flexibilidade para lidar com as surpresas de uma sala de aula. Nessa posição, o professor, ao falar de seus passos em sala de aula, do conhecimento teórico absorvido durante a vida acadêmica, nos remete à lógica do discurso universitário. Embora os outros professores pudessem se valer desse saber acadêmico por sua formação em cursos de pós-graduação, é nessa fala que o que concebemos, a partir de Lacan (1992 [1968-69]), como discurso universitário se apresenta. No desenvolvimento de Jacques Lacan, são quatro os discursos que possibilitam tocar o outro através da fala. Para o autor:

Os discursos nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavras, que vêm em seguida alojar-se nele (LACAN, 1992 [1968-69], p.158).

O autor define quatro configurações que são ocupadas pelos seguintes elementos: S1 (significante mestre); S2 (o saber); \$ (o sujeito barrado) e *a* (o objeto mais de gozar). Esses elementos se revezam de acordo com a lógica que rege cada um dos discursos. No discurso universitário, foco de nossa investigação, S2 interroga o real almejando dominar o saber e assim dirigir-se ao outro como um objeto vazio. O estudante (*astudado*, conforme Lacan) não produz nada, a ele cabe meramente o reconhecimento e reprodução das verdades universais e seus grandes mestres. Eis que nessa perspectiva é possível afirmar que “o universitário não passa de um conservador e de um transmissor do saber dos grandes autores. O seu é um saber verdadeiro que se reveste de referências aos mestres” (PEREIRA, 2008, p. 130). Através de modos de dizer específicos, o sujeito demarca seu posicionamento discursivo. Muito embora a interdição esteja sempre pairando sob nossas cabeças, o sujeito se entrega, ainda que através das formações inconscientes (atos falhos, lapsos, chistes) e manobras linguísticas. Um exemplo dessas manobras nos dizeres de Pedro é o uso do verbo *achar*. Ele tem a função de moderação do dizer já que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p.9). As glosas (“*que eu*

já adquiri né”, “*eu ouvi isso outro dia de um professor*”, “*eu vou até cunhar a fala dele*”) produzidas também reverberam o trabalho de blindagem da heterogeneidade e da porosidade na fala de Pedro. Segundo Authier-Revuz (1998)

[...] ao “assumir o esforço” de especificar desta maneira o sentido de um elemento, o enunciador dá testemunho da potencialidade de um sentido outro que ele “encontra”, não “na língua”, mas nas palavras aqui e agora, em contexto, e do qual deve proteger ativamente seu dizer (AUTHIER REVUZ, 1998, p. 31).

As glosas, e o verbo *achar* (gozando de seu efeito atenuante), em parceria com o advérbio de negação *nem*, reforçam a interpretação de que Pedro não prepara suas aulas, posicionando-se como sábio do que fazer escorado em sua representação do discurso acadêmico. Ali “há uma reprodução dos signos no qual o sujeito aí formado é conformado, alienado ao saber, aos mesmos significantes mestres que dão a ilusão de fazer Um” (NEVES, 2008). No seu modo de dizer, a imagem que Pedro constrói sobre o saber científico lhe garante certa segurança. Ele diz: “*eu acho que eu nem preparo as minhas aulas*” de modo que o conhecimento *per se* lhe conferiria habilidades excepcionais. Assim, seu conjunto de saberes acumulados o empoderam duplamente, tanto em sua prática pedagógica quanto em sua prática discursiva.

Outro ponto que prendeu nossa atenção foi a construção *eu vou preparado pra aula* e ainda *eu tenho que ir preparado* (grifos nossos). Ao mencionar que essa preparação acontece principalmente na EJA, nos indagamos o motivo de tal diferenciação e demandamos mais explicações. O advérbio de modo *principalmente* é usado com vistas a diferenciar um elemento dentro de um conjunto. Porque Pedro “tem que” ir preparado para suas aulas? Qual a característica distintiva da EJA para Pedro? Logo após nossa intervenção, notamos a mudança do pronome possessivo “eu” para “você” (“*eu me preparo*”, “*eu acho*”, “*eu vou*” e “*você quer*”, “*você não pode*”, “*você havia*”) e a presença de pausas (“*então às vezes e::: você quer*”) utilizados possivelmente para organizar a sua formulação. Estas marcas na superfície linguística indicam tentativas do sujeito diluir seu posicionamento, frente a um sinal de interdição sinalizado pelo interlocutor. Segundo Neves²³ (2008), um dado discurso favorece algumas coisas, emperra outras e possibilita que algumas sejam notadas enquanto outras não. Daí entendemos que, provavelmente, Pedro se sentiu desafiado pela nossa

²³ Texto sem paginação disponível em <http://maralice.com/media/PDF/Neves-III%20Simposio%20de%20AD-2008.pdf>. Acesso em 11 de Novembro de 2011.

interrupção posicionando-se de forma a se defender (*outras coisas podem acontecer podem emergir outras coisas ali é um público específico né então às vezes e::: você quer acolher alguém naquele grupo*). Pedro também frisa que aquele ali é um público específico e em seguida ele utiliza o verbo acolher (*ali é um público específico né, você quer acolher alguém naquele grupo*). Qual seria a relação posta entre a acolhida e o público específico para Pedro? Pensamos que a acolhida é uma atitude considerada benevolente e se dá entre uma pessoa que se coloca no lugar de necessitada e outra na posição de provedora ou condescendente. Essa alusão ao verbo “acolher” pode implicar na representação que ele tem dos alunos como aprendizes que podem apresentar demandas específicas e que precisam de algum tipo de apoio diferenciado. Essa análise pode suscitar a interpretação que o professor os percebe como alunos potencialmente frágeis.

Em nossos gestos de interpretação, Pedro parece estar enredado nas tramas do discurso corrente, protocolar, que concebe os alunos da EJA em estado de necessidade, de tal modo que eles lhe demandam um preparo não para ensinar, mas para o acolhimento dos alunos com dificuldades em sala de aula.

Partimos agora para a análise do recorte discursivo de Lúcia. Ao ser indagada sobre a preparação de suas aulas para a EJA, a professora estrutura a sua formulação a partir da imagem que ela faz de si como profissional:

(19) *Olha, na realidade eu não sou aquela professora que fico que sento que escrevo no caderno que que eu vou fazer que que não vai não geralmente eu pego eu tenho muito livro então eu penso no que que vai ser interessante pra eles né (...)* (Lúcia)

Lúcia nos conta seu processo de preparação de aula como quem conta um segredo. Apressa-se em descartar a imagem de professora meticulosa (“*que fico, que sento, que escrevo no caderno que que vou fazer...*”) através da denegação (“*eu não sou...*”). Lembramos que sob os rastros de uma interdição, a denegação surge como uma forma de defesa do aparelho psíquico ao que se teve repellido. Para Freud, a negação é uma forma de aceitação parcial do que fora recalçado, isto é, da parte desvinculada do afeto correspondente. Em suas palavras: “Um juízo negativo é o substituto intelectual do recalque” (FREUD, 1976[1925], p.297). Portanto, ao negar o que não é, ela afirma que a imagem de uma professora minuciosa a toca e a constitui de alguma forma.

Inúmeras vezes, Lúcia refere-se a si própria pelo pronome pessoal eu, se destacando de “outras professoras” com quem se compara. A constituição identitária do sujeito é formada na relação entre os registros do simbólico, real e imaginário, porém, essas escolhas linguísticas

(...) são feitas no inconsciente e se materializam dentro da estrutura do simbólico e do imaginário. É essa fantasia que permite ao sujeito se dizer na primeira pessoa: ‘eu sou assim’, um Eu-ideal da ordem do imaginário. Mas, enquanto se diz, o sujeito carrega a marca simbólica que lhe retira a unidade do ser. (NEVES, 2011, p.251).

Assim, a linguagem fornece esse sentimento ilusório de controle e organização, mas os tropeços são inevitáveis. Devemos ficar “atentos aos momentos em que a linguagem se equivoca, a fala derrapa” (NASIO, 1992, p.12). As marcas de uma subjetividade heterogênea se fazem presentes nas escolhas morfosemânticas de Lúcia e elucidam seu perpétuo estado de remissão ao Outro, enquanto se afirma na primeira pessoa.

Prosseguindo no caminho de análise da materialidade linguística, Lúcia nos explica como prepara a sua aula: “*geralmente eu pego eu tenho muito livro então eu penso no que que vai ser interessante pra eles né (...)*”. A glosa “*eu tenho muito livro*” surge no sentido de justificar para a pesquisadora (e antes de tudo, para si) que apesar de não ser “aquela” professora detalhista que parece desejar ser, ela pesquisa em muitos materiais diferentes para produzir uma aula de qualidade. A professora então menciona o adjetivo *interessante* e nos intrigamos com sua análise sobre o que seria interessante para os alunos da EJA e porque. Nesse momento, rompemos a linearidade do pensamento de Lúcia e procuramos saber mais, dirigindo sua resposta para algum tema que ela considerasse interessante. Vejamos:

(20) Pesquisadora: “*Você chega a pensar também no interesse deles em determinado tema?*”

“Penso. Penso. Por exemplo ontem eu comecei a trabalhar com eles nós vimos um texto é tipo uma biografia dos Beatles é como se fosse mas assim ela não usa passado ela usa presente e::: aí eu comecei a levar pra eles porque eu sei que muitos são mais velhos muitos conhecem conheceram já ouviram apesar que na hora que eu comecei falar muitos e::: que são mais jovens também citaram algumas músicas ficaram super interessados no assunto e eu achei que foi muito bom.”(Lúcia)

Ao selecionar materiais para aula, parece-nos que a preocupação da professora gira em torno do que ela imagina que seus alunos gostariam de estudar, a partir de suas próprias preferências.

Assim, como a identificação se dá por vias desconhecidas, pode capturar o outro quando menos se espera. É truísmo dizer que essa tentativa da professora possa vir a ser frutífera (por buscar o engajamento do aluno) ou não (já que não se pode prever as vicissitudes das nossas identificações), porém é somente através desse contínuo pulsar (visando o despertar de um desejo) que ela deixa transparecer o seu próprio desejo e é o que pode fazer toda a diferença. Conforme Pereira:

A autoridade do professor está não em se fazer como aquele que detém o saber categórico, o código inviolável de uma moral, mas como aquele que ativa o desejo de saber por também desejá-lo. Isso produz pensamento. (PEREIRA, 2009, p.53)

Notamos também que, embora Lúcia se preocupe com o implicamento de seus alunos na atividade proposta, a professora não desvincula a atividade do seu propósito educativo, sendo este calcado na representação de que ensinar língua é primordialmente ensinar gramática. Daí, sua escolha parece ter sido influenciada por questões relativas às características que ela imagina serem inerentes ao texto, como seu gênero discursivo e os aspectos gramaticais. Nas suas palavras: *“é tipo uma biografia dos Beatles é como se fosse mas assim ela não usa passado ela usa presente”*. A tentativa de categorização do texto e a remissão aos tempos verbais (passado, presente) nos indicam que sua noção de língua se assenta na separação da língua em categorias, no uso do texto para a observação e a prática de estruturas verbais.

A questão da especificidade aparece também na pergunta feita a Valéria (*“Você chega a pensar também em algo específico na sua prática docente na EJA?”*). Vejamos o que ela nos respondeu:

(21) Sempre sempre pensando numa didática facilitando talvez eu possa até usar uma expressão coloquial um ditadozinho que a gente usa muito e::: eu sempre ensino pra eles o pulo do gato. Sempre. (Valéria)

Embora se refira ao termo de forma vaga, ao afirmar a importância da didática na sua elaboração pedagógica, a professora atribui a esse conjunto de técnicas e teorias um aspecto central. A didática, quando bem pensada (*“sempre penso numa didática”*)

teria o poder de revelar uma fórmula certa na lida pedagógica. Esta é a imagem que ela espera partilhar com a sua interlocutora, que é concebida como conhecedora de técnicas e metodologias de ensino, ou seja, da didática. Assim, a representação que ela tem de si é de uma professora que valoriza a técnica. A didática parece ser inferida como a agente que carrega a solução para o enigma da aprendizagem, uma verdadeira via régia para o conhecimento. Essa “simplificação” do discurso da didática, que produz palavras clichês, saturadas em seu sentido pedagógico (como, por exemplo, “práticas significativas”, “mediação”, “conhecimento prévio”) é conhecida como discurso da fetichização (SOMMER *apud* CAPPELETTI, 2007) e “se generaliza de modo irreversível através de seu uso em textos legitimados por sua origem (textos oficiais, ou elaborados por centros de pesquisa) ou pelo *status* acadêmico de seus autores” (SOMMER, 2007, p. 61).

Com base na materialidade posta, também observamos o uso da didática com vistas a facilitar o processo de ensino (“*sempre pensando numa didática facilitando*”). Sua preocupação com a simplificação parece sinalizar para um conformismo a ideia da EJA, como um espaço ocupado por alunos mais fracos. Talvez guiada por esses já-ditos sobre o aluno de EJA, a professora se empenhe em criar atividades que os “atendam” propriamente, lembrando que em outro recorte (recorte número 2) ela os nomeou como “cognitivamente comprometidos”. O uso da didática como modo de facilitar a aprendizagem é comum no discurso pedagógico. A expressão “professor-facilitador” (ou também professor- mediador) foi cunhada pela abordagem humanista (SAVIANI, 1989) e entende que o ensino deve se centralizar no aluno. Assim, todos os esforços convergem para a criação de um ambiente “favorável”²⁴ de aprendizagem.

Voltando à superfície linguística, chama-nos a atenção o uso de uma expressão metafórica para ilustrar o seu trabalho em sala de aula (“eu sempre ensino pra eles o *pulo do gato*”). A metáfora como figura de linguagem é descrita pelo dicionário como designação de um objeto ou qualidade, mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade, que tem com o primeiro uma relação de semelhança. A linguagem metafórica, no senso comum, é uma elaboração do sujeito que busca estabelecer uma outra relação de sentido para a mesma ideia, um deslize de sentido.

²⁴ O uso de aspas aqui indica nossa descrença a uma fórmula que garanta um ambiente propício para a aprendizagem, visto que o sujeito é único e singular, assim como suas formas de constituição de laço social.

A partir dos sentidos levantados acima, analisamos a expressão metafórica concebida por Valéria: ensinar *o pulo do gato*. De acordo com a cultura popular, o pulo do gato é uma fábula sobre uma relação de ensino posta entre um gato e uma onça. A onça procura o gato e lhe pede que o último lhe ensine a pular, já que o felino é o maior mestre dos pulos no mundo. O gato então ensina a onça diversos pulos. Após aprendê-los com bastante agilidade e rapidez, a onça decide saltar agora em cima do gato. O gato então salta de lado e se esquivava da onça. A onça muito desapontada questiona o gato sobre o tal pulo que não foi lhe ensinado. O gato responde: “Isto é cá segredo meu que não ensino a ninguém. Chama-se o “pulo do gato” — meu, só meu. Os mestres que ensinam tudo quanto sabem não passam duns tolos. Adeus, comadre! — e lá se foi.” (LOBATO, 1995, p.57)

A fábula contextualiza a expressão “o pulo do gato” e nos ensina que este se refere a um truque, uma artimanha, que é justamente o que não se ensina porque guarda o que há de singular do sujeito. A insistência do advérbio *sempre* aponta para uma preocupação em não deixar lacunas, na representação de que aprender e ensinar deve ser feito por vias de uma didática da simplificação, dos atalhos que dão a impressão de tudo recobrir.

4.5 E o seu aluno, professor?

Historicamente, o aluno de EJA foi marcado como diferente, excluído, incapaz, entre outras inúmeras nomeações. Durante nossa pesquisa, apreendemos diversos momentos onde a conformação desses sentidos foi desvelada. As distinções concernem questões cognitivas, sociais, econômicas e etárias. A análise do *corpus* se deu no sentido de investigarmos quais são as representações sobre o aluno participante do projeto EJA que emergem nos enunciados dos professores. Dessa maneira, esperamos que seja possível vislumbrarmos de que forma essas representações regulam e orientam os lugares ocupados por esses alunos no espaço escolar e, ainda, se esses lugares (pre)vistos constituem sentidos sedimentados ou há espaço para algo que escapa e desestabiliza tal naturalização dos sentidos. Aqui, apresentaremos apenas representações que levam em conta a comparação existente entre os alunos jovens e os adultos. .

Dentre as inúmeras pesquisas que problematizam a EJA, o fator idade é bastante frequente. Elas consideram que esse fator deve ser levado em conta como ferramenta metodológica (DIAS, 2011). Esses estudos partem do pressuposto que a inscrição dos sujeitos na contemporaneidade ocorre de maneira díspar devido ao fator idade. As

imagens geralmente construídas sugerem que os jovens são mais rápidos e espertos, e os velhos vagarosos e com raciocínio lento (MASCIA, 2011). A seguir, vemos como o professor Pedro se manifesta sobre o assunto:

(22) *Eu creio que as escolas perdem muito em não ouvir os jovens, acho que eles têm muito porque são os anseios deles. Eu comparo isso muito entre os jovens e os adultos que eu trabalho. As necessidades dos jovens não são necessariamente as mesmas necessidades do adulto. É complicado.* (Pedro)

Pedro abre sua fala com o modalizador epistêmico *crer*. De acordo com Castilho & Moraes de Castilho (1992), esses moderadores apontam para a efetividade de uma dada proposição e expressam uma alta adesão a esse conteúdo. Pedro, portanto, parece se sensibilizar com certa “causa jovem”. Para ele os mais novos têm muito a oferecer “*porque são os anseios deles*”. E os mais velhos? O silenciamento sobre os mais velhos sugere que eles não têm nada a oferecer. Quando Pedro diz que são “*os anseios deles*”, a questão da idade parece entrar em cena. O substantivo masculino *anseio* deriva do verbo *ansiar* e do substituto feminino *ansiedade*. Acreditamos que o significante *ansiedade* possa promover uma relação mais próxima com a noção em questão. *Ansiedade*, no dicionário, significa um desejo veemente e impaciente. Acreditamos que essa ideia pode ser associada a uma representação dos jovens, já que implica alta energia, vigor, disposição. Já o adjetivo *impaciente*, tem uma estreita relação com o tempo. O *impaciente* é aquele que não sabe ou não pode esperar. Essas relações construídas, tendo a palavra *anseio* como base, nos levam a crer que o jovem, em contraposição ao velho, é aquele que tem vigor e urgência. Os velhos, despossuídos de vitalidade e pressa, não tem nada mais a oferecer.

Essa relação de oposição que se constrói a partir da análise dos dizeres de Pedro nos soa como uma queixa, pois se as necessidades não são as mesmas, como conciliar o trabalho pedagógico? O próprio professor, ao afirmar que *é complicado*, nos dá sinais da sua dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade. Essa reflexão nos leva a pensar na própria relação do sujeito com a diversidade. Parece-nos que essa questão se torna cada vez mais hodierna. A diferença não é posta em sua condição estrutural, mas como “um horror às misturas, um horror às ambivalências” (SCHÄFFER, 2000, p.11). Se a sociedade atual está impregnada por essa compulsão à segregação, o que se passa com

Pedro na EJA não nos parece um fato particular ou isolado, mas um dos sintomas²⁵ de nossos tempos.

O cotejo entre os grupos (jovens versus adultos) parece inevitável, e Pedro admite, através do uso do pronome indefinido *muito*, que, além de fazê-lo, essa comparação é uma prática frequente. Pensar sobre a necessidade dos alunos já é manifestar a vontade de atendê-los. O trecho “*Eu creio que as escolas perdem muito em não ouvir os jovens*” nos transporta para o discurso neoliberal que prega atenção às demandas dos alunos - visto então como cliente - com objetivo de alcançar um rendimento máximo (NEVES, 2002). Analisar a questão pelo prisma do neoliberalismo nos faz concluir que a suposta falta de interesse em escutar o que os jovens têm a dizer compromete o andamento de uma sociedade que tem como um de seus lemas a produtividade. Assim, a afirmação de Pedro ressoa dizeres do discurso neoliberal e nos aponta sua preocupação com a organização de uma prática pedagógica que contemple a eficiência e a produtividade.

Ainda no esteio desta discussão, apresentamos os dizeres de Ana Maria:

(23) *A gente tem alunos entre quarenta até sessenta anos a maioria mas a gente também tem alunos com dezoito anos dezenove anos e alunos com oitenta e seis setenta e seis é assim então é uma turma muito mista então como você que vai dar aula pra essa turma? fica até um pouco difícil você montar uma aula porque você tem que englobar né.* Ana Maria

Aqui a professora aponta para suas dificuldades em relação a lecionar para turmas intituladas por ela como “mistras”. O elemento etário é colocado como o catalisador de seus problemas em sala. Durante sua fala, ela inclusive se questiona sobre como dar aulas para turmas onde o nível etário é tão variado (*então como você que vai dar aula pra essa turma?*). A pergunta retórica tem como objetivo a análise mental de suas implicações e expõe uma posição subjetiva de seu autor. A partir de sua pergunta, Ana Maria revela o seu desconforto e insegurança em lidar com a situação. O elemento suavizador *um pouco* é acionado como um procedimento que se distancia de uma formulação direta e evita qualquer manifestação coercitiva. Ambas as operações (a

²⁵ A palavra sintoma, aqui, adquire um sentido tingido pela nossa relação com a psicanálise. Para Varnier, o sintoma é “uma marca individual” que se “manifesta como algo que se afasta em relação a uma norma de funcionamento fisiológico ou comportamental” (2002, p. 205). Freud desloca o sintoma da tradição médica e o livra de uma percepção negativista. O sintoma sendo o que há de mais singular no sujeito, aquilo que não encontrou vias para se manifestar na palavra, se inscreve de alguma outra forma no sujeito. Já o sintoma social “viria marcar o que particulariza uma sociedade. Estamos na via do sintoma como função particularizante do sujeito” (VARNIER, 2002, p. 207).

pergunta retórica e o elemento suavizador) nos levam a crer que a professora não tem pistas para essa indagação. Será que essa resposta existe mesmo?

Na frase proferida pela professora: *você tem que englobar né* marcamos o uso deôntico *ter que* e a proposta da integração, união (materializada por meio do verbo englobar). Ao se sentir impelida a ter que englobar seus alunos nas atividades, Ana Maria se mostra insegura e indecisa em relação à sua posição de juntar os grupos ao invés de separá-los com vistas a privilegiar um grupo ou outro, talvez identificada com uma posição ideológica do discurso democrático e inclusivo. De acordo com Andrade (2008), o discurso da democracia, ao se basear no discurso da igualdade entre sujeitos, tem como consequência o funesto apagamento de marcas distintivas entre os sujeitos. Em suas palavras:

O discurso democrático – geralmente associado ao neoliberalismo – pode, muitas vezes, difundir um ideal de igualdade que tende a destruir um modelo produtivo de autoridade, colocando em risco o próprio processo de subjetivação, já que o Outro representa as relações simbólicas, os limites a serem obedecidos (a castração) e questionados, bem como um meio de superação aos modelos de repetição, na busca de um desejo singular. Ser igual, nesse caso, é repetir os mesmos desejos, as mesmas buscas amparadas num modelo especular. (ANDRADE, 2008, p. 37)

Nessa seção, procuramos investigar como se dá a relação do professor com seu aluno, considerando a diferença etária existente na EJA. Os exercícios analíticos nos apontaram para as dificuldades vivenciadas pelos professores em suas práticas. Significantes como *complicado* e *difícil* marcam as posições do sujeito nesses enunciados nos quais a questão da heterogeneidade é um elemento que causa desconforto e insegurança no professor. Percebemos que, talvez marcados pelo discurso contemporâneo da democracia (juntamente com seus significantes “inclusão”, “participação”), os professores se posicionam e idealizam uma situação onde seja possível englobar todos os alunos, de forma a contribuir para que o trabalho se dê de maneira mais fácil ou menos complicada. Esse anseio dos professores é uma ambição comum e presente em diversos enunciados da área pedagógica, e muitas vezes descarta a consideração das diferenças em prol de um objetivo em comum. Muito embora tal processo se proponha a facilitar o trabalho docente, a questão que se coloca é que não cabe ao professor controlar de que forma ele toca seu aluno com um determinado método, até porque não existe fórmula para isso. Cada sujeito é singular, e por mais que

um professor tente “agradar” ouvindo seu aluno ou bolando estratégias de inclusão, a maneira como ele reage é sempre imprevisível.

4.6 Por que a EJA, professor?

Esta seção objetiva desvelar as relações que os sujeitos estabelecem com o trabalho com a língua estrangeira na EJA. O que nos contam esses professores sobre suas identificações com o projeto EJA? De que lugar eles falam? Quais são as representações sobre o seu trabalho na EJA?

Ao serem questionados sobre a motivação inicial por esse trabalho, esses professores expressaram diferentes justificativas. É importante ressaltar que, dentre os seis professores entrevistados, três optaram pelo trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, enquanto os outros três foram designados. Cabe-nos analisar, portanto, a especificidade de cada ocorrência. Vejamos, abaixo, algumas sequências discursivas:

(24) Não na realidade eu não escolhi né não foi uma escolha trabalhar com EJA né eu fui porque eram as aulas como eu sou a segunda professora eram as aulas que sobraram peguei mas é uma turma assim é a que eu mais gosto de trabalhar é com EJA. (Lúcia)

(25) Eh... deixa eu te falar eu iniciei com o ensino fundamental né aí eu já trabalhava no que antes era quinta até oitava né agora é sexta até oitava eu já estava aqui nessa escola e aqui nessa escola eu sempre estou em todas as turmas sabe? então surgiu oportunidade eh... de trabalhar com os meninos da tarde que é o sexto ano e com os meninos da noite que é o projeto EJA e aí eu fui (Maria)

Neste primeiro recorte discursivo, Lúcia deixa irromper, pela (re)ocorrência do advérbio de negação *não* e pela ênfase no caráter eventual da situação (*aulas que sobraram*), sua primeira reação ao trabalho com a EJA. A negação indica que o trabalho com jovens e adultos não partiu de uma moção de aspiração prévia, mas de uma casualidade. Ao fazer remissão ao verbo *sobrar*, ela sinaliza para o aspecto residual, indesejado das aulas de EJA em sua escola.

O emprego da expressão *na realidade* nos fez atentar para algo que estava submerso, mas que Lúcia decidiu tornar visível naquele momento. Em um ato confessional, a professora admite que não lhe foi oferecida a possibilidade da *escolha*,

imprimido assim a leitura que, caso pudesse (*es*)colher²⁶, tomaria outro caminho, mas pegou as tais aulas. Parece pertinente interrogar, neste momento, sobre o mecanismo pelo qual o sujeito se sente impelido a descortinar algo. O dispositivo confessional, tal como desenvolvido por Foucault (1988), é um ritual de lugares marcados onde cada sujeito ocupa uma determinada posição enunciativa. De um lado, o inquisidor e do outro, o suspeito. Ambas (con)formações discursivas encenam um jogo que tanto assevera a estrutura de poder preexistente, quanto alivia o faltoso. Temos, nesse recorte, marcas que se apressam em sobrevir, possivelmente, no afã de atender às expectativas imaginárias construídas sobre o pesquisador e sua pesquisa. Lúcia se esmera em proferir alguma palavra de conotação positiva para nos relatar sobre seu trabalho com a EJA (*mais gosto*). Nesta busca, ela tropeça (*mas é uma turma assim é a que eu mais gosto de trabalhar é com EJA*) e se apossa do vocábulo *assim* (aqui com a função de marcador discursivo orientador) registrando incerteza frente à caracterização do trabalho em questão. O advérbio *assim* pode funcionar no discurso como uma marca capaz de prover tempo para que seu enunciador reorganize sua fala. Arrematando seu encadeamento lógico em seguida, a professora concede ao grupo alto valor afetivo.

Na fala de Maria, temos um processo semelhante no que tange seu inicial (des)interesse pelo trabalho com o projeto EJA e suas construções discursivas atuais. A professora também não o es(colheu), mas aceitou a oportunidade. As palavras usadas por ela (eu já estava aqui nessa escola e aqui, e aí eu fui) nos remetem à ideia de casualidade. Não percebemos em seus dizeres nenhum interesse pela EJA em si, somente uma oportunidade que se fez presente. As marcações de tempo e espaço em seu dizer (*aqui nessa escola, sempre estou*) nos indicam que talvez a relação de Maria com a escola tenha sido fundamental na sua decisão. Muitos professores desconhecem o trabalho com a EJA, já que por ser um ensino considerado inferior é pouco discutido em cursos de licenciatura (ARROYO, 2001). Se a EJA é uma entre outras modalidades de ensino, por quê o silêncio? Esse silenciamento preponderante nas instituições educacionais nos leva a perceber que existe algo da memória discursiva sobre a EJA que incide até mesmo nas tomadas de decisão das diretrizes dos cursos de licenciatura. Se o professor não tem chance de falar sobre a EJA e produzir sentidos que possam desafiar

²⁶ Procuo estabelecer aqui um jogo entre a palavra *colher* e o ato de escolha. O verbo *colher* transmite a ideia de algo que foi planejado, cuidado, esperado, assim como pressupõe o ato da escolha. Etimologicamente, o verbo *escolher* deriva das partes: *es-* + *colher*. Embora saibamos que ambos os verbos remetam a uma noção de sujeito consciente, investigaremos como essa relação realmente se colocará na materialidade dos dizeres dos sujeitos entrevistados.

outros pré-construídos relativos a esse trabalho, muito possivelmente seus dizeres sobre a EJA serão constituídos a partir de uma série de repetição de já-ditos sobre o tema de forma mnemônica (ORLANDI, 2005).

Analisemos agora os dizeres da professora Ana Maria sobre os motivos que a incentivaram a trabalhar com a EJA:

(26) Olha eu quis o trabalho de jovens e adultos primeiramente eu já estava dentro da escola eu trabalhava lá com a educação infantil dava aula de português, geografia e história e aí eu fiquei sabendo que tinha o EJA à noite como eu queria fazer inglês eu falei nossa é agora eu vou mudar minha habilitação vou trancar a faculdade vou estudar o inglês aí eu tranquei a faculdade não tinha inglês nenhum aí tranquei a faculdade fiz um semestre tranquei a faculdade e já corri lá na escola e fiz a minha inscrição pra participar do processo seletivo aí eu passei entendeu? mas assim eu acho que o trabalho é maravilhoso assim é uma experiência única porque primeiro porque você tem contato com pessoas maravilhosas que são os alunos né que são mais velhos voltam a questão de estudar eles querem nossa é lindo o trabalho mas porque eu queria ter essa experiência sem essa pressão de escola de curso de inglês ou qualquer ou escola mesmo regular eu queria poder ser livre quando eu fosse trabalhar e como eu não tinha um inglês ainda então eu podia e... fazer de forma com que de acordo com meu nível e que era superior ao nível que eu deveria ensinar. Então eu tava tranquila. (Ana Maria)

Ao ser indagada pelos motivos que a levaram a ocupar a posição de professora de EJA, Ana Maria resgata de sua memória uma narrativa repleta de acontecimentos. Ela encadeia uma série de ações na sua narrativa (*tranca a faculdade, muda a habilitação, estuda, participa do processo seletivo*) para conseguir trabalhar como professora de EJA. Kehl (2001, p; 57-8) aponta que ao enunciar sobre si, o sujeito se coloca em posição de destaque e constrói uma narrativa sequencial e aparentemente sem furos, que envolve e seduz o espectador. A (cri)ação confere efeitos de unicidade e se constitui como um “imperativo de tudo dizer ao Outro, a algum Outro suposto capaz de colocar ordem na fragmentação e na dispersão das identificações que compõem o frágil revestimento imaginário do eu na modernidade” (2001, p.62).

Através da estrutura “*é agora eu vou mudar...*” podemos deduzir que, ainda que uma escolha, a decisão pelo trabalho com EJA se apresentou como uma oportuna circunstância. A aparição desse cenário parece ter impulsionado Ana Maria a se livrar de uma configuração (decerto) indesejada e partir rumo ao enlace de seu desejo. A professora *trancou* a faculdade, *estudou* inglês, se *inscreveu* e *passou* em um processo

seletivo. A abundância de verbos de movimento em seus dizeres de apontam para o fato de que sua motivação não passava somente pela ordem da palavra, mas do investimento subjetivo para atingir um objetivo. A falta, que mobiliza o sujeito, foi o que fez com que ela buscasse na EJA seu espaço.

Através da observação do dito em sua relação com o não-dito, podemos resgatar que, nas palavras de Ana Maria, o trabalho com a EJA exigiria menos esforço dela por ser um trabalho *sem pressão, livre, tranquilo*. Se temos que “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2007, p. 82), a relação de oposição produzida por essa materialidade sustenta que entre a escola regular e a EJA, o cursinho de inglês e a EJA, qualquer escola ou a EJA, a EJA se torna o lugar do não-regular, da despreocupação.

Ao explorarmos a materialidade linguística, deparamos-nos com as predicções que circunscrevem a posição de Ana Maria. Esses dizeres nos levam a pensar, inicialmente, que ao empreender tanto esforço na pretensão de se tornar professora de EJA, ela esteja radicalmente identificada com esse lugar. Convém pontuar, entretanto, que diferentemente dos outros entrevistados, a professora em questão demonstra, discursivamente, um gosto pelo trabalho com a EJA, justamente devido à sua identificação pelos dizeres que consideram essa modalidade de ensino um espaço menor, inferior. Voltemo-nos aos vocábulos. Livre, por exemplo, de acordo com o dicionário, é um adjetivo de dois gêneros, que indica aquele que obteve livramento, o absolvido. Outra palavra que nos chama a atenção é *pressão*, que suscita a ideia de tensão. Estas duas concepções (absolvição e tensão) desvelam o conflito engendrado e amplamente estudado por Freud em *Mal-estar na civilização* (1930), que se caracteriza pela perene disputa entre o gozo da satisfação pessoal ou o conforto do reconhecimento do outro, visto que existe um antagonismo intransponível entre as exigências da pulsão e as da civilização. Assim, para o bem da sociedade, o indivíduo é sacrificado de modo que, para que a civilização possa se desenvolver, o homem tem que pagar o preço da renúncia da satisfação pulsional. A castração se coloca e Ana Maria parece tentar gozar de seu lugar de professora ali, sem ter que prestar contas às demandas sociais, em cujo protocolo se supõe que o trabalho com a EJA não seja importante.

Em nossos gestos de interpretação, entendemos que Ana Maria escolheu trabalhar com a EJA justamente pelo que ela não lhe oferece. A EJA não lhe confere risco ou pressão, sendo realmente uma experiência única a seu ver. O projeto EJA ou os alunos não foram somente a causa do desejo, mas a sua possibilidade de realização. É

somente nessa modalidade que ela se autoriza a lecionar um conteúdo que diz não saber. Ao escolher o trabalho com a EJA, justamente pelo que ele não lhe oferece, a professora, ainda que de maneira inconsciente, desvia o foco sobre si mesma e sobre suas limitações de língua.

Nesse momento, nos implicamos com o que verdadeiramente tocou a professora e propiciou tantos deslocamentos²⁷ subjetivos (Neves, 2008). Ela já era professora, portanto não foi por esse lugar que ela despendeu tamanha energia. Ao retomar a materialidade linguística, percebemos que no seguinte trecho “é lindo o trabalho mas” Ana Maria nos permite flagrar que não foi o trabalho com o projeto, ou a posição de ser professora o que lhe mobilizou. A conjunção adversativa *mas* sustenta a noção de que algo novo e importante estaria por vir: ser professora de língua inglesa. Essa relação com a língua pode tanto ter sido encetada por um processo identificatório com a língua ou foi movida pelo status que a língua desfruta no mundo (já que ela já era professora de português, história e geografia). Dentro desta leitura, a língua cumpre o papel de bem simbólico²⁸, algo que lhe diferencia e lhe posiciona na sociedade.

Para Ana Maria, ser professora não se traduz em conhecer a disciplina ensinada, mas na ocupação (ainda que parcial) desse lugar instituído socialmente (*como eu não tinha um inglês ainda então eu podia e... fazer de forma com que de acordo com meu nível e que era superior ao nível que eu deveria ensinar. Então eu tava tranquila.*). Percebemos que a memória discursiva sobre EJA é mobilizada e fator de decisão, mas não notamos em seus dizeres nenhum processo de identificação com o projeto. Este funcionaria apenas como um espaço, sem grandes exigências, onde se pode exercer livremente a função de professor.

Apresentamos agora os recortes discursivos dos professores que disseram ter (es)colhido o trabalho com a EJA. Inicialmente, analisaremos os dizeres do professor Pedro:

(27) Talvez esse trabalho com a educação de jovens e adultos tem influência familiar inclusive. Eu lembro inclusive quando na década de setenta eu acho quando foram instituir o Mobral eu tinha

²⁷ De acordo com NEVES (2008) o deslocamento é “algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras” (NEVES, 2008, p.26).

²⁸ Para Pierre Bourdieu (2007), o bem simbólico é um objeto qualquer, seja ele artístico ou cultural, que recebe atribuições mercantis de acordo com as leis do mercado e é configurado como uma mercadoria, tendo seu próprio grupo de consumidores e de produtores.

membros da família, inclusive eu cheguei a ir com uma tia à noite, acho que era à noite as aulas e eu achava, sempre achei interessante então desde criança eu venho alimentando isso de poder trabalhar com jovens e adultos, acho que, até histórico ... pessoal. (Pedro)

Ao descrever as razões pelas quais se interessou pelo trabalho com a EJA, Pedro demonstra alguma confusão (*talvez, acho*) ao se esforçar em recriar sua história. Ele atribui à sua tia uma influência familiar decisiva. As lembranças infantis compõem um dos elementos mentais no processo de constituição subjetiva: a identificação. Freud nos ensina que “a identificação é a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1921, p.115). Ao longo da vida, as identificações, que se dão primeiramente com os pais, vão se atualizando e compondo o filtro pelo qual enxergamos as coisas e a nós mesmos e, assim, traçam a história singular de cada um num processo identificatório, não para tomar o lugar do outro, mas para fazer seu próprio lugar ao lado do(s) outro(s).

As identificações são engendradas a partir de processos inconscientes e, portanto, se apresentam como matéria inacessível para o sujeito. Percebemos que, ao se contar, Pedro, numa tentativa de organizar minimamente suas experiências para construção de sentido, tenta dar conta de uma falta que se impõe de maneira irreversível através da repetição do significante *inclusive*. O processo de organização de histórias e vivências é colocado em ação através da rememoração de fatos e eventos marcantes na vida do sujeito: suas memórias. Ao evocar a tia e suas reminiscências, o professor lança mão desse artifício, porém não percebe o fato de que a memória não funciona como uma máquina minuciosamente acurada. Certamente, Pedro travou diversos encontros/desencontros que o tocaram de maneira particular. Mas, pensamos que o recorte acima se apresenta como uma manobra consciente do sujeito com objetivo de interpretar suas decisões. Elucidemos essa ideia.

Falar de si (sempre com a ilusão de um encadeamento de eventos lógicos e coerentes) é uma artimanha que o sujeito inventa para que consiga lidar com a falta constitutiva formada a partir da internalização da lei paterna. O modalizador *talvez* e a repetição reiterada do significante *acho*, presente em sua fala, expõe o processo de ficção de si (DERRIDA, 1995[2001]), pelo qual o sujeito, ao se contar, se (re)inventa num modo de dizer que indica incerteza. Para o referido autor, a memória não é a reconstrução fiel e límpida de um passado, mas está sempre em relação a diferença, esbarrando nos limites impostos pelo próprio presente. Já em Freud temos que:

Nossas lembranças infantis mostram-nos nossos primeiros anos não como eles foram, mas como nos apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos do despertar, as lembranças infantis, como nos acostumamos a dizer, não *emergiram*; elas foram *formadas* nessa época. (FREUD, 1898/1969, p.354)

Não nos interessa, portanto, checar a veracidade do conteúdo que foi revivido ou mesmo o resgate das identificações seminais de Pedro, mas atinar para o fato de que, o que nos é contado agora e como é contado, torna-se um espectro da verdade própria do sujeito. Talvez, o empreendimento dessa lembrança trazida por Pedro seja um modo de nos contar sobre a sua verdade, ou de acordo com Lacan (1992), sua meia-verdade. A rememoração dos eventos com a tia nos revela um processo identificatório que pode ter culminado em seu atual interesse pelo trabalho e estudo (lembrando que Pedro cursava um curso de pós-graduação em EJA) com a EJA.

É preciso mencionar ainda que, apesar do papel fundamental da memória no processo de constituição do sujeito, ele é único e por isso irá se posicionar de maneira ímpar perante os acontecimentos ao seu redor. O processo de inscrição do sujeito na linguagem o torna assujeitado ao seu sistema e aos seus furos, mas é somente através de processos identificatórios que ele se filia a um determinado recorte de significação e assume determinadas (mas variáveis) posições no discurso. Dentro de nosso *corpus*, percebemos que o enunciado de Antônia (abaixo) se distancia dos discursos que consideram a EJA um espaço do residual, excluído e marginal e assim, Antônia não manifesta em seus enunciados a (con)formação desses sentidos. A identificação desses dizeres que rompem com a memória discursiva discutida acima, nos sugere uma ruptura com o discurso mais conformado ao ensino marginal da EJA. Observemos o que Antônia nos diz sobre seu trabalho na EJA:

(28) trabalhar com EJA... eu não sei bem ...o que que quer dizer porque eu acho que quando você é profissional você tem que trabalhar com o grupo que tá na sua frente. Eu não sei ...eu não sei o que isso quer na verdade dizer assim eu sou uma professora eu sou uma professora de inglês e estou trabalhando com um grupo de EJA e tô fazendo o melhor que eu sei agora só isso. (Antônia)

Entendemos que, para uma maior percepção das condições de produção desses dizeres, é relevante comentarmos brevemente sobre o percurso profissional da professora. Antônia possui o título de mestre e é uma professora que trabalhou há mais

de uma década em uma universidade particular em Belo Horizonte. Na época da entrevista, a professora iniciava seu trabalho na rede pública federal de ensino e dessa forma, no semestre em que a entrevistamos, ela estava tendo a sua primeira experiência com a EJA.

Observamos em seus dizeres oscilações entre primeira e segunda pessoa (*eu não sei bem o que que quer dizer porque eu acho que quando você é profissional você tem que trabalhar...*), que podem indicar que a pergunta a tenha pego desprevenida. Por diversas vezes, temos a construção negativa *não sei*, seguida por momentos de pausa (*eu não sei bem; Eu não sei ...eu não sei o que isso quer na verdade dizer*) indicando o seu desconhecimento das especificidades da modalidade em questão. Percebemos também que esses dizeres não trazem marcas que fazem ecoar enunciados que percebem a EJA como algo residual e menor (o que não quer dizer que outros discursos não a constitua). Talvez pelo fato de lidar de modo mais flexível com o não-saber que o trabalho com EJA representa para sua prática pedagógica, ela se explica buscando fazer comentários mais abrangentes sobre a condição do profissional da contemporaneidade. Ela alude à questão do profissionalismo e ao final de seu enunciado anuncia :*tô fazendo o melhor que eu sei agora/ só isso* (grifos nossos). O emprego do advérbio *só* nos remete à ideia de que ela já sabe o que é necessário fazer para conseguir desenvolver um bom trabalho, e que a EJA é mais uma entre tantas outras situações de ensino. O uso de deônticos (*quando você é profissional você tem que trabalhar com o grupo que tá na sua frente*) (grifos nossos) nos indica que esse dizer é atravessado pelo imaginário social da competência, da produtividade, em todas as situações de ensino, independente de qual seja.

De fato, a questão da alta produtividade é uma máxima em tempos de economia capitalista. Conforme discutimos no segundo capítulo, a educação em tempos neoliberais requer um profissional que opere de acordo com a lógica de um mercado voltado para seus fluxos, em carência permanente de mercadorias para consumir (DUFOR, 2005). Então, é esperado que o professor, assim como o operário da fábrica, seja ágil e adaptável para a produção de resultados benéficos para a empresa (lembrando que Antônia tem larga experiência em empresas educacionais de capital privado). Sobre essa discussão, Moreira e Kramer (2007) comentam que

Na educação, o comportamento flexível é tanto demandado dos professores quando difundido, como habilidade a ser adquirida, aos

estudantes, futuros trabalhadores. Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos) por “novas” e sempre “fecundas” formas de promover o trabalho docente. (...) Subjacente a todos esses princípios e comportamentos, que visam reinventar a escola, tendo por norte padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a eficácia, com a produtividade, com a competitividade, com a qualidade na educação (entendida segundo os parâmetros vigentes).(MOREIRA; KRAMER, p. 1041, 2007)

Percebemos em Antônia, portanto, a busca de se afirmar como uma boa profissional, diante da imagem que ela projeta de si perante o outro. Heterogeneamente constituído, seu dizer nos mostra que sempre existe um outro que me vê e me diz que eu tenho que atender à sua demanda. Nesse caso, ela representa uma professora como alguém que detém a responsabilidade de promover essa imagem de um profissional habilitado, preparado para o mercado de trabalho. Para Lacan “o outro é aquele que me vê, e é isso que, por si só, faz travar-se a luta (...)” (LACAN, 2005, p. 33). Essa luta da qual Lacan fala é a luta que travamos conosco para atingir o outro e suas expectativas. O outro que não tem corpo definido, pode ser aqui representado pelo colega de profissão, a instituição ou, nesse caso, o pesquisador. O discurso neoliberal, por trabalhar em prol do desenvolvimento ininterrupto, é um discurso que tem pouca tolerância à não conformação com os parâmetros de eficiência e eficácia estabelecidos pelo mercado da educação. Em nosso gesto de interpretação, entendemos que Antônia assume a posição de um sujeito que atribui sentidos a esse discurso da adaptação e da flexibilidade profissional.

Nessa seção, buscamos analisar os dizeres dos professores no que tange à escolha pelo trabalho com a EJA. Através do exercício analítico, observamos que a memória discursiva (e também afetiva) exerce um papel crucial nas decisões desses professores, em movimentos tanto de aproximação quanto de afastamento. Alguns professores assumem o trabalho com a EJA em um caráter de eventualidade, atribuindo ao projeto um sentido residual, indesejado. Outros a buscam justamente por causa dessa conformação de sentidos, o que faz com que se sintam menos pressionados e mais à vontade com seu trabalho (seja nos acertos ou nos erros cometidos em sala de aula). Entre nossas análises, gostaríamos de destacar os enunciados de Pedro e Antônia, por se distinguirem dos demais. Observamos em Pedro a possibilidade de um processo identificatório que o implicou no trabalho com a EJA . Essa memória afetiva fez com

que ele se aproximasse do tema EJA, tanto no seu ofício quanto nos seus estudos. De alguma maneira, Pedro foi tocado pelo tema e essa memória o acompanhou durante toda sua trajetória e atribuiu sentido às suas decisões. Já a Antônia desconhecia o projeto. Ao falar sobre sua decisão no trabalho com a EJA, a professora desviou-se do foco principal da questão e atrelou outros sentidos a seu ofício. Consideramos que esse desconhecimento pode abrir espaço para a emergência do novo, para o encontro com a surpresa, e dessa forma, produzir campo para a produção de outros (não)saberes e, quem sabe, novas/outras memórias.

4.7 Alinhavando o tecido

Ao empreendermos uma observação das ressonâncias discursivas presentes nos dizeres desses sujeitos, pudemos encontrar pistas de como os sentidos sobre a EJA se conformam em seus dizeres, e assim localizar diversos conjuntos de representações relacionados ao projeto.

A partir da análise dos gestos de interpretação, levantamos os seguintes blocos de representações: 1) representações sobre o lugar da língua estrangeira na EJA (Língua Inglesa na EJA pra quê, professor?); 2) representações sobre o ensino da língua estrangeira (Como você ensina a língua estrangeira, professor?); 3) representações sobre o projeto EJA (E o projeto EJA, professor?); 4) representações sobre o saber/fazer docente (E o saber/fazer, professor?); 5) representações sobre o aluno EJA (E o seu aluno, professor?); 6) representações sobre o trabalho na EJA (Porque a EJA, professor?). Passemos agora a uma breve síntese dos exercícios analíticos realizados.

Na primeira seção, as constantes remissões a dizeres comumente encontrados em documentos oficiais (como, por exemplo, os PCN) evidenciaram o lugar de verdade conferido a essas instâncias educacionais. As imagens evocadas dizem respeito a justificativas para a aprendizagem da língua estrangeira. Encontramos, nas representações dos professores, imagens que reforçam a importância da língua estrangeira para o mercado de trabalho e para a comunicação e entendimento entre os povos, lugar comum do discurso neoliberal e da internacionalização da LI como língua da globalização imaginada. Canclini (2010) ressalta que o efeito imaginado da globalização aparece mais claramente no mundo audiovisual – cinema, música, televisão e informática- e que a maior parte do efeito de integração desses quatro campos é por via multimídia em língua inglesa.

A seção 4.2 tratou de localizar representações sobre o ensino da língua estrangeira. Mais uma vez, verificamos a presença de enunciados que se amparam em dizeres institucionalizados, cujos documentos se configuram como práticas discursivas que operam na construção de subjetividades. Através da alusão a métodos, técnicas e procedimentos atestamos que os professores constroem suas representações a partir de discursos circulantes nas redes de memória. As representações de língua como um conjunto de fragmentos ou equivalências (no caso da tradução) nos levam a inferir que o sujeito estabelece uma relação instrumental com ela e a enxerga como blocos de conteúdo disciplinar. Dessa forma, ele perde a chance de percebê-la como espaço de (re)inscrição e (re)invenção de sua subjetividade. A língua inglesa toma forma, nesse caso, de um objeto usado para tamponar o buraco da falta, um objeto que visa à satisfação de demandas mercadológicas e interacionais.

Representações sobre o papel da disciplina em sala de aula foram apontadas na seção 4.3. Os professores sustentam, em seus dizeres, uma herança sócio-histórica sobre a questão do controle e da autoridade na cena educativa. Os alunos são classificados dicotomicamente entre bons/ruins, de acordo com seu comportamento em sala de aula. Nessa seção, os alunos da EJA recebem categorizações positivas por serem dóceis e subordinados. Um enunciado, todavia, rompe com essa imagem, frisa a questão da singularidade dos sujeitos, e assim se configura como outra inscrição na FD da Ruptura.

Na seção 4.4, temos a representação do EJA como um lugar que demanda menos dos professores. A valorização de métodos que facilitam o entendimento do aluno ou a não preparação das aulas nos sugere que esses professores não reconhecem a EJA como uma modalidade educativa diferenciada, mas *diferente*. E essa diferença é realçada e significada por eles a partir de características negativas.

A seção 4.5 levanta as representações sobre os alunos da EJA, uma vez que foca nas imagens que os professores constroem sobre a heterogeneidade etária nas turmas que eles lecionam. A partir desse exercício analítico, pudemos observar que a diferença de idade entre os alunos é um empecilho para a prática pedagógica.

Na última seção, abordamos a questão da escolha pelo trabalho com o projeto. Pudemos perceber que a memória construída sobre o EJA incide nas decisões dos professores, fazendo com que eles ora se aproximem desse trabalho, ora se distanciem. Ressaltamos nos capítulos iniciais a crucialidade da memória para a constituição dos sujeitos, e através das análises pudemos comprová-la. É importante ressaltar, todavia, que apesar de ser um registro simbólico construído via história, a memória se relaciona

com o que há de singular no sujeito e, portanto, não traça caminhos regulares e similares para todos. Nesse sentido, nos deparamos com dizeres que romperam com memórias discursivas dominantes sobre a EJA e nos apontaram para outros lugares. Antônia e Pedro, por exemplo, não percebem o projeto como um espaço menor ou indesejado e dessa forma, podem estabelecer uma relação pedagógica que vai se dar nos encontros/confrontos inesperados na sala de aula.

De forma geral, o conjunto de representações nos possibilitou discutir sobre o aspecto menor – e, muitas vezes, indesejado- do trabalho com a EJA. Conforme exposto no primeiro capítulo, o trabalho com a educação de jovens e adultos é comumente associado a palavras como menor, menos importante, periférico, preconceito (ANDRADE, 2004), e essas imagens parecem orientar os profissionais. Observamos essas marcações em incontáveis enunciados, e, portanto, tais regularidades nos levaram a nomear essa Formação Discursiva como FD do Conformismo. O significante conformismo não adquire em nosso trabalho um significado pejorativo de resignação ou passividade, mas como reverberação de sentidos conformados pela história e materializados na superfície linguística (seja nos documentos, como analisamos, ou nos dizeres dos professores pesquisados. Os significantes *sobras* e *restos* foram mobilizados e também concorreram na atribuição de sentidos sobre o projeto. A (con)formação dessas imagens sobre a EJA funcionou como uma matriz de sentidos, que ora os aproximou desse trabalho, ora os afastou. Observamos, porém, que houve um corte nesses sentidos (pre)vistos e que em diversos dizeres não foram utilizados significantes que resgatassem essa memória negativamente constituída sobre a EJA, e assim, tais dizeres foram classificados como sendo participantes da Formação Discursiva da Ruptura. Os professores que se inscreveram nessa FD foram Antônia e Pedro. Urge salientar que, muito embora esses professores não reverberem tal memória discursiva, não significa que seus dizeres não sejam perpassados por múltiplas outras vozes que podem também trazer marcas da contradição. De acordo com o que foi discutido em nosso capítulo metodológico, a contradição é um elemento constitutivo do discurso e a “ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada” (FOUCAULT, [1969]2005, p.170). Sendo assim, Pedro, apesar de se identificar com o tema EJA, assume uma posição-sujeito contraditória por conceber o aluno por aquele que potencialmente demanda uma atenção diferenciada, muito embora em seus outros enunciados não depreendamos tais representações. Como entendemos que o sujeito fala de lugares diferentes e assume posições diversas em seus enunciados, e ainda que a noção de FD

comporta a heterogeneidade e a contradição, não concebemos que Pedro não pertença à FD da Ruptura. Sua relação afetiva de aproximação com o projeto nos levou a acreditar que essa contradição possa ser descrita como intrínseca, já que remete a uma certa posição subjetiva que possivelmente guarda relação com sua própria história de vida.

Seguimos agora às considerações finais.

Considerações finais

Tendo iniciado nosso percurso investigativo causado pelo desejo de problematizar a existência da EJA no cenário educativo nacional, lançamo-nos na aventura teórica de analisar os efeitos de sentido mobilizados pelos professores sobre esse projeto. O estudo objetivou responder às seguintes perguntas: quais são as representações do sujeito-professor acerca de sua própria prática, sobre o projeto EJA, sobre o aluno EJA, sobre o lugar da língua estrangeira para aquele aluno da EJA? Buscamos ainda compreender suas representações sobre o lugar da língua estrangeira na EJA e sobre seus alunos, levando em consideração a constituição heterogênea de todos os discursos (AUTHIER- REVUZ, 2001). Para tanto, fez-se necessário retomar algumas representações corporificadas nos dizeres desses professores. Uma vez que concebemos que o sujeito-professor media suas relações com o mundo através da linguagem, constituindo-a e sendo por ela constituído, é justamente em seus enunciados que pretendemos reconhecer suas posições discursivas. Sem perder de vista que toda discursividade se dá a partir da retomada de um já dito, algo se repete e filia o sujeito a um recorte de significação. Com isso em mente, elaboramos a seguinte hipótese de pesquisa: é possível que o sujeito rompa com sentidos já naturalizados sobre o tema EJA ou esses sentidos são apenas (con)formados sócio-históricamente via discurso?

Ancorados na perspectiva discursiva atravessada pela psicanálise (TEIXEIRA, 2005), entendemos que o sujeito é perpassado por múltiplas vozes e por isso seu dizer se inscreve em diversas FDs. Apesar de considerarmos que a contradição é marca constitutiva da discursividade, esse sujeito se esforça para se fazer coerente, buscando calar essa(s) outra(s) voz(es), tentando evitar a opacidade e se fazer significar. Dentro da nossa perspectiva, a linguagem é percebida como espaço de inscrição no simbólico e de perpétua (re)invenção. Asseverar essa noção é também assumir que nessa incessante busca de construção de sentidos, o sujeito derrapa e se mostra incompleto. É, portanto, assim como a linguagem, um tecido rugoso que comporta seus furos e dobras.

Por compreendermos que os sujeitos são constituídos através de práticas discursivas, seus dizeres são atravessados por uma memória que deixa ressoar vozes advindas de várias FDs. Nesse sentido, no capítulo dois objetivamos resgatar as condições de produção dos discursos sobre a EJA. Investigar o processo de produção de

sentidos no projeto implica em considerar não somente os aspectos discursivos, mas analisar como um domínio de saber pode se configurar a partir de práticas sociais. Alinhamos-nos, nesse sentido, à ótica foucaultiana, voltada a concatenar a relação engendradora entre a produção discursiva e a não neutralidade da formação de saberes e práticas discursivas. Visto que diversos autores já apontaram para o fato de que a memória discursiva produzida sobre a EJA tem regulado e sugestionado as concepções de educação que lhes é proporcionada, nosso estudo trouxe diversos registros históricos e produções discursivas que marcaram o lugar conferido ao projeto. Desse modo, pudemos observar que os sentidos conferidos caracterizam-se através de significantes que reverberam sentidos negativos como, por exemplo, como um trabalho menor, periférico ou marginal. Ainda nesse capítulo, mostramos e analisamos de que forma esses discursos circulantes se materializam nos dizeres dos professores. Esse resgate histórico e o exercício analítico empreendido nos levou a reafirmar a relevância do arquivo na constituição subjetiva dos sujeitos.

Para que pudéssemos responder nossa hipótese de pesquisa, tivemos que versar sobre a constituição do sujeito. Decidimos, então, abordarmos esse tema por dois pontos de vista distintos: o sujeito na concepção foucaultiana e Psicanalítica. Foucault destaca que o sujeito é uma posição a ser ocupada em uma dada FD. O autor guarda que a relação entre sujeito e discurso é muito cara porque é somente via discurso que o sujeito se constitui e assim assume seu lugar na FD (sem nos esquecermos de que essa posição é variável). A psicanálise atribui um papel preponderante à linguagem ao abonar o processo de constituição do sujeito através da inscrição no simbólico. Ambos os estudos nos mostraram que, apesar da ênfase conferida aos processos históricos e sociais na constituição dos sujeitos, não podemos supor que o sujeito é causa ou origem dos discursos, mas efeito de sentido e está para sempre à deriva. De maneira concisa, esse sujeito efeito de sentido, a partir da impossibilidade de tudo significar, irá se posicionar de maneira singular perante os encontros/confrontos com as mais diversas situações ao longo de sua vida.

Uma vez explicitado nosso percurso teórico, passamos à análise de nosso *corpus* para observar o que dizem os sujeitos sobre os lugares por eles ocupados. Retomando à primeira pergunta de pesquisa, percebemos que, de modo geral, os professores não escolheram trabalhar com a EJA por algum processo identificatório, mas foram chamados por determinadas circunstâncias profissionais. Esse silenciamento sobre o projeto (em seu caráter de especificidade) reafirma e retoma uma memória discursiva

sobre a EJA que se cristalizou como espaço residual ou menor. Constatamos também que as próprias instituições, de forma geral, não abordam o tema EJA, e tal fato pode impedir que os professores estabeleçam relações de identificação com o projeto. Muito embora o trabalho com a EJA não tenha sido fruto de experiências subjetivas anteriores (que têm o potencial de marcar o sujeito e direcioná-lo), isto não significa que os professores não construam uma relação de desejo com o projeto. A maneira como cada professor irá lidar com os encontros/desencontros em sala de aula é única. Por isso mesmo, pode modificar a relação que esse profissional tem com a sua posição como professor e, em última instância, consigo mesmo, já que a experiência carrega certa virtualidade transformadora.

Procuramos saber dos professores sobre o lugar conferido à língua inglesa na EJA, sua aprendizagem e sua relevância para os alunos, a partir da hipótese de que, como são considerados diferenciados, a língua estrangeira poderia assumir um sentido que se relacionasse a essa concepção. Os professores ressoaram dizeres provenientes de discursos circulantes (seja em documentos oficiais, como os PCNs, ou sobre o neoliberalismo) e que reforçam o caráter instrumental conferido à língua estrangeira. Outra representação acionada foi a língua estrangeira como promoção da interação, assumindo uma dimensão cultural e comunicativa. Essa observação nos levou a refletir sobre seu papel na constituição de subjetividades. Se ela é concebida como um instrumento com vistas a facilitar a comunicação e o acesso ao mercado de consumo, será que é possível apre(e)ndê-la como uma possibilidade de (re)invenção e constituição? Alguns autores (ANDRADE, 2008) chegam inclusive a afirmar que tal acepção de língua assume o lugar de um objeto parcial que visa, tamponar a falta constitutiva do sujeito. Defendemos que o encontro/confronto com a língua inglesa possa operar no sujeito deslocamentos subjetivos que possam se tornar parte de seu próprio corpo, e assim, constituí-lo, ao mesmo tempo que o tornam outro. A aprendizagem também foi relacionada, nos dizeres dos professores, aos mais diversos conjuntos de técnicas e procedimentos. Essa relação que eles constroem com os métodos parece funcionar como um engodo que os auxilia a ordenar a imprevisibilidade do processo educativo e tamponar a falta que se impõe no encontro com o outro.

Outra imagem que surgiu nas análises dos dizeres foi a da disciplina como elemento fundamental para a prática docente. Os professores sinalizaram que os alunos da EJA são disciplinados e que esse fato seria um fator que favoreceria o trabalho pedagógico. Pensamos que a discussão a respeito da disciplina se relaciona diretamente

com a questão da função do professor. Discutimos que o poder, por ser capilar, está presente também na relação aluno-professor. Assentado em um conjunto de discursividades que reforçam o lugar de destaque conferido aos saberes nas práticas sociais, os professores acreditam serem detentores do lugar do conhecimento e que esse lugar deve ser soberano em sala de aula. Portanto, mediam suas relações de poder através da disciplina. Aos alunos da EJA são atribuídas características como passividade e subordinação.

Convidamos os professores a comentarem sobre o processo de preparação de aulas e, em diversos momentos, percebemos que devido ao fato deles carregarem uma imagem de EJA como um ensino mais fraco, suas aulas visavam facilitar as atividades para esses alunos. O saber/fazer docente se resumiu à apresentação de propostas pedagógicas que se encaixassem a essa imagem de aluno.

Observamos em inúmeros momentos, ao longo do nosso trabalho, apontamentos sobre a representação do aluno EJA como anormal, fraco, cognitivamente comprometido e passivo. Essas categorizações reverberam discursos circulantes sobre a EJA e (con)formaram seus dizeres. Nomeamos essas marcações linguísticas como FD do Conformismo. Contudo, também localizamos dizeres que quebraram essa previsibilidade e apontaram para outros sentidos. Tais regularidades enunciativas foram nomeadas como FD da Ruptura. Alguns professores parecem vislumbrar a possibilidade da descoberta perante o aluno, apontando assim para uma relação que se construirá com base na noção de diferença como processo estrutural a ser desvendado incessantemente. Se as discursividades engendram o processo de subjetivação do sujeito, o mesmo não está destinado a apenas reproduzi-las, mas a perceber que aí existe sempre um resto, uma hiância que resiste em ser significada. É nesse lugar que percebemos a possibilidade da (re)invenção do sujeito.

Desejo e espero que esse trabalho possa dar maior visibilidade e profundidade às discussões sobre o tema da EJA e suas implicações dentro da LA, e assim, contribuir com a formação de professores. Finalizo esse trabalho me responsabilizando por cada gesto de leitura empreendido, sabendo que não posso controlar os efeitos de sentido colocados no corpo desse texto e, muito menos, suturar os tropeços cometidos nesse percalço, mas com a felicidade de ter exposto algo que diz sobre a minha verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. *A constituição de corpora em linguística da enunciação*. In: Eliane Mara Silveira. (Org.). *As bordas da linguagem*. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2011, v. , p. 121-133.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas*. Anais de Seminário integrado de ensino de línguas e literatura. Porto Alegre: PUCRS, 1987

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2005.

ALVISI, C.; MONTEIRO, A. *Trânsitos entre a “Verdade” e a “Experiência”: desafios curriculares na Educação de Jovens e Adultos*. Horizontes, v.28, n.1, 33-40, jan./jun. 2010

ANDRADE, E.R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*. Campinas, SP: [s.n.], 2008. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.

ANDRADE, E. R. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARROYO, M. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

AQUINO, J. G.. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos Cedes, v. 19, nº 47. Campinas, dezembro/1998.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas. As não-coincidências do dizer*. Trad. Cláudia R.C.Pfeiffer *et alii*. Campinas: Editora da Unicamp. 2001

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

BELLO, J. L. de P. *Paulo Freire e uma nova filosofia para a educação*. <http://br.geocities.com/maeutikos/pdfspedagogia/PAULOFREIRE.DOC>, 1993a. Acesso em: 22/06/2012.

BIRMAN, J. *A direção da pesquisa psicanalítica*. In: J. Birman. *Psicanálise, ciência e cultura*. (pp.13-53). Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

- BORGES, F. *A peste*. Reverso: transmissão em Psicanálise. Belo Horizonte: Publicação do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, n. 28, p. 4-30, 1988.
- BOURDIEU, P.. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para jogar*. Campinas: Papirus, 1996
- BRITO, R. C. de C. *Representações do professor de Língua Inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos*. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos*, 2002.
- BRASIL. MEC/SETEC/ PROEJA (2005). *Documento Base*. Consultado em Janeiro de 2011, em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf.
- CANCLINI, N.G. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2010.
- CARLOS, J. *O enunciado da Educação de Adultos no Brasil: da proclamação da República á década de 1940*. In: 29 Reunião da ANPEd, 2006, Caxambu. Anais da 29 Reunião Anual da ANPEd 17p.
- CASTILHO, A.T.; MORAES DE CASTILHO. *Advérbios Modalizadores*. In: R. Ilari, 1992, p.213-260
- CASTRO, E. *Psicanálise e linguagem*. São Paulo, Ática, Série Princípios, 1986.
- CASTRO, E. *Vocabulário Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009.
- CAVALCANTI, M.C. *A propósito da lingüística aplicada*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. UNICAMP, n. 7, p. 5-12, 1986
- CAVALLARI, J.S. O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005, 218 p.
- CAVALLARI, J. S. *O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais*. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (Impresso), v. 10, p. 667-680, 2010.
- CAVALLARI, J. S. Conflitos e significações resultantes do embate entre línguas. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e*

identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011a. p. 317-336.

CAVALLARI, J. S. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011b. p. 127-147.

CORACINI, M.J.R.F. *Um fazer persuasivo. O discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes/Educ, 1991

CORACINI, M.J.R.F. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: Oliveira, M.S.; Passegi, L. (orgs.) *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. Terceira Margem, p. 175- 197, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. A celebração do outro na constituição da identidade. In: *Discurso, língua e memória – Organon 35 – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, v. 17, n. 35, 2003. p. 201-220.

CORACINI, M. J. R.F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

CORACINI, M. J. R.F. Prefácio. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011.

CURY, C. R. J.. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, 2002.

DELEUZE, G. *Foucault*. Paris: Minuit, 1986.

DERRIDA, J. Mal de arquivo: uma impressão freudiana. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

DIAS, L. F. *O adjetivo na formação nominal: uma abordagem enunciativa*. Web-Revista Discursividade: Estudos Lingüísticos, v. 9, p. 10, 2012.

DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir as cabeças*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2005.

ELIA, L. *O Conceito de Sujeito*. Rio de Janeiro. 2ª edição: Jorge Zahar. 2007.

EUGENIO, B. G. *O currículo no cotidiano de uma escola de educação de jovens e adultos*. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, nº 1, p. 88-102, 2008.

FÁVERO, O.. *Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil*. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, C. A. *Discurso e Sujeito: Reflexões Teóricas e Dispositivos de Análise*. 1. ed. Curitiba: Appris / Prismas, 2011. v. 1. 303p .

FERNANDES, C.A. *Discurso e Sujeito em Michel Foucault*. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. v. 1. 106p .

FERRARO, A. R. *Alfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos*. In Educação e Sociedade. Vol 23, n. 81, dez. 2002.

FISCHER, R. M. B. *Foucault e a análise do discurso em Educação*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223, 2001.

FLACH, S.F. *O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul/set. 2009.

FORBES, J. F. *Inconsciente e Responsabilidade - Psicanálise do século XXI*. Barueri: Manole, 2012.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro, Edições Graal.1984a.

FOUCAULT, M.. *Isso não é um cachimbo*. In: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos & escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 247-263.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, M. *A ordem do Discurso*, Ed.Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos I.Problematização do Sujeito:Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1999, p.772.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1998

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nau, 2002. (Original de 1973).

FOUCAULT, M.*Vigiar e punir*. Tradução Lígia Ponde Vassallo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, 280 p

FOUCAULT, M. [1979] *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado e Angela Loureiro de Souza. São Paulo: Graal, 2012a.

FREUD, S. Realização de desejos. In: *A Interpretação dos Sonhos, Parte II*. vol. V. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. In: *Obras Completas*, vol. XXI. 1 CD-ROM.1930

FREUD, S. *Psicologia de grupo e análise do eu*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1987. v. 18, p. 87-179, 1921.

FREUD, S A negação. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1987. v. 20, p. 293-300, 1925

GARCIA-ROZA, L.A. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GARCIA-ROZA, L.A. *Introdução à metapsicologia freudiana. Sobre as afasias. O projeto de 1895*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

GIRON, G. R. *Políticas públicas, educação e neoliberalismo : o que isso tem a ver com cidadania?*. Revista de Educação (Campinas), v.24, p.17-26, 2008.

GRIGOLETTO, M. *Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp, nº 41, p. 39-50, Jan.-Jun., 2003

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 9, p. 213-227, 2007.

GRIGOLETTO, M. Language and the media: discourses about the English language in Brazilian media. *Polifonia*, v. 19, p. 81-101, 2009.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (org.). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

HADDAD, S. *A educação continuada e as políticas públicas no Brasil*. In: RIBEIRO, Vera Marsagão (org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p.191-199.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. *Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo : Ação Educativa. (mimeo). (Publicado em inglês como A historical overview of adult formal education in Brazil. In: CASTRO, R. V. de, SANCHO, A. V. ; GUIMARÃES, P. (Eds.). *Adult Education: new routes in a new landscape*. Braga: University of Minho. 2006 .p. 231-270.)

HOLDEN, M. & MACGINITE, W. *Children's conception of Words Boundaries in Speech and Print*. *Journal of educational Psychology*, 1972. volume 63, n.6, 551-557.

JANNUZZI, G. M. *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL*. São Paulo, Ed. Cortez, 1983.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática, 1986.

KEHL, M. R. *Lugares do feminino e do masculino na família*. In: *A Criança na Contemporaneidade e a Psicanálise*. Vol. I Família e Sociedade: Diálogos Interdisciplinares. Comparato e Monteiro (orgs.) São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

KOYRE, (1991). *Estudos de História do Pensamento Científico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. *Alocução sobre o ensino. Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 302-310.

LACAN, J. *A ciência e a verdade*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. In: *Escritos*, p. 238 a 324, 1998.

LACAN, J. *O Seminário, Livro 11: os quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (1964) 1985.

LACAN, J. *O seminário livro 17: o avesso da psicanálise* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969-70.

LACAN, J. *O seminário, livro 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LASSEN, D. B. M. *Mulher camponesa: a negação do discurso-outro em tentativas de ressignificação*. In: *V Seminário de Estudos em Análise do Discurso- O acontecimento do discurso: filiações e rupturas*, 2011, Porto Alegre. Anais do SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso. v.1. p. 1-6, 2011.

LEBRUN, J.P. (2008). *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Campo Matemático.

LEVY. I.H. *Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo*: Gazeta Mercantil, 1996.

LONGO, L. *Linguagem e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LOPES, E.M. T. (org.), *A psicanálise escuta a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. *Eja: uma educação possível ou mera utopia?*, disponível em http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf. Acesso em: 01set. 2010.

LOPES, R. G. *Quem é o sujeito da psicanálise?*. Tempo Psicanalítico, v. 40, p. 100-110, 2008.

LOURES-DOMITH, G. F. *Por que ensino o que ensino?* Uma investigação dos processos identificatórios na formação de professores de inglês. Curitiba: Appris, 2011.

MACHADO, M. M. *A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

MAGALHÃES, B. MARIANI, B. *Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente*. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v.10, n.2, 2010, p. 391-408.

MARRACH, S. *Neoliberalismo e educação*. In GUIRALDELLI JR, Paulo – Infância educação e neoliberalismo. São Paulo: editora Cortez, 1996.

MARIANI, B. S. C. *Sujeito e sentido: efeitos de linguagem* In: Anais do XIII Encontro Nacional da ANPOLL, 2000, Campinas. Síntese Anpoll 2000. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999.

MARIANI, B. *Subjetividade e imaginário Lingüístico*. Linguagem em (Dis)curso. Unisul, vol.3, 2003,

MASCIA, M. *Representações identitárias da EJA: “Lugar de todos” e “lugar de ninguém”*. Anais do IX Congresso Latino-americano de Estudos do Discurso ALED. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da (Org). *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, A. F. B. ; Kramer, S. *Contemporaneidade, educação e tecnologia. Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1037-1057, 2007.

NASIO, J.D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

NEVES, M.S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 276 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.) *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 45-56.

NEVES, M. S. *Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada*. Horizontes (EDUSF), v. 26, p. 21-29, 2008.

NEVES, M. S. *O acontecimento da gravidez na vida de uma jovem empregada doméstica como reprodução de um paradigma edípico*. In: Guerra, Vania Maria Lescano; Enedino, Wagner Corsino; Nolasco, Edgar César. (Org.). *Estudos de linguagens: diversidade e ensino*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, v. 1, p. 75-86.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.12, 1999, p. 59-72.

ORLANDI, E. P.; *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PENNYCOOK, A. *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. TESOL Quarterly. 1989. vol. 23, No. 4:589-618.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. A Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T.(Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a. p 61-161

PÊCHEUX, M. *Papel da Memória*. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da Memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PEREIRA, M.R. *A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar*. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). 2006.

PEREIRA, M.R. *A impostura do mestre*. 1. ed. Belo Horizonte: FinoTraço (Argumentvm), 2008. v. 1. 216p .

PEREIRA, M.R. *Mal-estar docente e modos atuais do sintoma*. In: SOUZA, R. M.; CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M.. (Org.). *Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades*. 1ed. Campinas: Editora Átomo-Alínea, 2009, v. 1, p. 37-59.

PRASSE, J. *O desejo das línguas estrangeiras*. Revista Internacional, ano 1, no 1. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997

RIBEIRO, V. M. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. In Educação e Sociedade. nº 68 Campinas, S. P: Cedes, 1999 – V.XX, f. VII. p.p. 184-201

REVEL, J. *Michel Foucault: Conceitos essenciais*, trad.Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani, São Carlos,: Editora Clara Luz, 2005.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Mabel Serrani de Infanti. In: Signorini, I. (Org) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp FAEP-UNICAMP, 1998. p. 213-230.

ROBIN, R. *Le Deull de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins*. Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes. 1993.

ROUDINESCO, E., & PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*.Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1998.

ROUDINESCO, E. & DERRIDA, J. *De que amanhã... Diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

SANTIAGO, C. *Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem*. São Paulo, SP. [s.n.], 2008. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SARGENTINI, V. M. O. (Org.) ; NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.) . *M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. 1. ed. São Carlos - SP: Claraluz Editora, v. 1, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 20 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989 .

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo; Cultrix, 1975.

SCHAFFER, M. *Subjetividade e Enunciação: a questão do sujeito na Psicanálise*. Anais do Seminário Pesquisa Em Educação Região Sul, Porto Alegre, v. 1, 2000.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 143-167.

SERRANI-INFANTE, S. M. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2002.

SERRANI-INFANTE, S M.. *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. D.E.L.T.A., v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997b.

SERRANI-INFANTE, S. *Múltiplos espaços da Lingüística Aplicada*. Trabalhos em Lingüística Aplicada..Unicamp, SP. 2005, p.177-184.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: Herder, Ed. da universidade São Paulo, 1972.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, (Coleção Leituras no Brasil). p. 201-224, 2001

SOMMER, L.H. *A ordem do discurso escolar*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007, p. 57-67.

SOUZA, M.A. *Educação de jovens e adultos*. Curitiba: IBPEX, 2007.

STRELHOW, T. B. *Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TAVARES, C. N. V. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 51-69.

TAVARES, C. N. V. *O professor e a relação com a língua estrangeira: no entremeio da peregrinação e da apropriação*. Zetetike (UNICAMP), v. 19, p. 257-270, 2010.

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VEIGA-NETO, A. *Geometrias, Currículo e Diferenças*. Educação & Sociedade, ano XIII, nº 79, agosto- 2002.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. da UNB, 1982

VOLPE, G. *O direito à Educação de Jovens e Adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações*. In: 27 Reunião da ANPEd, 2000, Caxambu. Anais da 27 Reunião da ANPEd 19p.

VÓVIO, C. L. *Entre discursos. Sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2007. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.

